17.1
MARS 2017

Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout

Schuljahre 2009-2016

Lisa Singh & Daniel Elmiger (Hrsg.)

irdp
Institut de recherche
et de documentation pédagogique

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout

Schuljahre 2009-2016

Lisa Singh & Daniel Elmiger (Hrsg.)

IRDP – Faubourg de l'Hôpital 43 – Case postale 556 – 2002 Neuchâtel – Suisse
Tél. +41 32 889 86 18 www.irdp.ch documentation@irdp.ch

Fiche bibliographique

Singh, Lisa, Elmiger, Daniel (Hrsg.). - Externe Evaluierung der Pilotphase des Französisch- und Englischunterrichts nach Passepartout: Schuljahre 2009-2016. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2017. - 636 p. ; 30 cm. - (17.1)

Mots-clés : Evaluation, Enseignement des langues, Suisse alémanique, Langue française, Langue anglaise, Première langue étrangère, Deuxième langue étrangère, Pratique pédagogique, Moyen d'enseignement, Observation, Organisation de l'enseignement, Multilinguisme, Didactique, Enquête, Entretien, Questionnaire, Attitude de l'élève, Comportement de l'enseignant, Enseignement primaire, Secondaire premier cycle

Schlagworte: Evaluation, Evaluierung, Sprachenunterricht, Deutschschweiz, Französisch (Sprache), Englisch (Sprache), erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache, pädagogische Praxis, Lehrmittel, Beobachtung, Organisation des Unterrichts, Mehrsprachigkeit, Didaktik, Untersuchung, Interview, Fragebogen, Einstellung der SchülerInnen, Verhalten der Lehrperson,Primarstufe, Sekundarstufe I

Remerciements

Nos remerciements vont tout d'abord à l'ensemble des enseignant.e.s qui nous ont témoigné de leurs expériences avec le nouvel enseignement des langues étrangères et à leurs élèves, qui ont également participé à l'évaluation. Ensuite, nous remercions les chefs de projet de Passepartout, Rudolf Gerber et Reto Furter pour leur disponibilité, leurs réflexions et leur confiance en notre travail.

Finalement, nos remerciements vont aux collaboratrices et collaborateurs de l'IRDP qui ont rendu cette publication possible : Matthis Behrens (ancien directeur), Bernard Wentzel (directeur actuel) ainsi que Nathalie Nazzari pour la mise en page.

Les *Rapports de recherche « Bleu »* ont pour principale fonction de présenter l'aboutissement d'une démarche de recherche et, par conséquent, de rendre compte des résultats obtenus par les chercheurs de l'IRDP à l'intention de l'ensemble de la communauté éducative. Ils constituent l'instrument de référence pour la valorisation et la circulation des savoirs produits au sein de l'institut.

Toute reproduction est interdite sans accord préalable de l'IRDP. Les citations sont autorisées pour autant que les références soient mentionnées.

Cette publication est disponible sur le site de l'IRDP http://publications.irdp.relation.ch/publications

Photo de couverture : Maurice Bettex - IRDP

Bemerkung – remarque

Bemerkung zum Stellenwert dieses Dokuments

Diese Publikation umfasst neun Berichte der externen Evaluation (2010-2016) durch das *Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP) zum Sprachenprojekt Passepartout. Die Berichte wurden jeweils für ein Pilotjahr konzipiert und waren während der Projektdauer unveröffentlicht, lagen dem Projekt aber intern vor.

Die vorliegenden Resultate zum neuen Fremdsprachenunterricht in vier deutschsprachigen Kantonen entlang der Sprachgrenze können und dürfen nicht generalisiert werden, da es sich um eine wissenschaftliche Erhebung während einer Pilotphase handelt; insbesondere zu erwähnen sind die Pilotlehrmittel, die jeweils nach einem Jahr Erprobung gemäss Rückmeldungen der Beteiligten überarbeitet wurden. Das qualitative und quantitativ-deskriptive Vorgehen während sieben Pilot-Schuljahren zeigt einige wichtige Informationen und Anregungen zum heutigen Fremdsprachenunterricht auf und dokumentiert zugleich die Einführung und Entwicklung des neuen Fremdsprachenunterrichts nach dem Modell 3/5 (Französisch ab der dritten, Englisch ab der fünften Primarklasse[1]).

Remarque concernant la portée de la présente publication

Cette publication est une compilation de neuf rapports d'expertise rédigés par des chercheurs de l'*Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP), suite à l'évaluation externe du projet Passepartout. Chaque rapport présente un compte rendu de cette évaluation pour une année scolaire, entre 2010 et 2016. Dans un premier temps, ces documents ont été transmis au mandant (le projet Passepartout) avant d'être compilés et publiés sous la forme actuelle, au terme du processus de recherche.

Les résultats concernant le nouvel enseignement des langues étrangères dans quatre cantons germanophones, à proximité de la frontière linguistique, ne peuvent et ne doivent pas être généralisés, car ils sont issus d'analyses effectuées dans le cadre d'une phase pilote. Cette remarque concerne surtout les analyses relatives aux moyens d'enseignement puisque ceux-ci ont été retravaillés après chaque année pilote. Ainsi de nombreux retours concrets ont déjà été pris en compte dans la pratique (p. ex. sous forme de changements dans les manuels d'enseignement), suite aux retours des participants aux enquêtes menées par l'IRDP.

Cette recherche répartie sur sept ans, menée de manière qualitative et quantitative, fournit d'importantes informations concernant l'enseignement et l'apprentissage actuels des langues étrangères, ainsi que des suggestions pour la pratique. Elle documente notamment l'introduction et le développement du nouvel enseignement des langues étrangères selon le modèle 3/5 (français dès la troisième année scolaire (5^{H}), anglais dès la cinquième année scolaire (7^{H})[2]).

---

1 In allen Berichten wird meistens die alte Zählweise (nicht nach HarmoS) verwendet: 3. Primarklasse ist somit 5. HarmoS, neuntes Schuljahr 11. HarmoS usw.

2 Dans tous les rapports, la numérotation ancienne (pas celle selon HarmoS) est le plus souvent utilisée : la troisième classe primaire est ainsi la 5H, la neuvième année scolaire la 11H, etc.

Inhaltsverzeichnis – table des matières

Um zu den jeweiligen Berichten zu gelangen, klicken Sie auf die folgenden Links:
Pour accéder à chacun des rapports, cliquez sur les liens ci-dessous:

Zusammenfassung - résumé - riassunto - summary

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch. Schuljahr 2015/2016

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch. Schuljahr 2014/2015

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch. Schuljahr 2013/2014

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch. Schuljahr 2012/2013

Zwei Fremdsprachen in der 5. Primarklasse: Vergleich zwischen Lehr- und Lernprozessen im Praxistest Französisch und Englisch. Schuljahr 2011/2012

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch. Schuljahr 2011/2012

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Englisch. Schuljahr 2011/2012

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch. Schuljahr 2010/2011

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch. Schuljahr 2009/2010

Zusammenfassung

Die Begleitforschung zur Pilotphase Passepartout beinhaltet je nach Schuljahr Interviews mit Lehrpersonen, SchülerInnen, Schulleitungen, Klassenbesuche sowie Fragebogenerhebungen bei Lehrpersonen, SchülerInnen und Eltern. Die allgemeine Zufriedenheit der Lehrpersonen und SchülerInnen zum neuen Fremdsprachenunterricht ist stets hoch, die Berichte zeigen aber auch Herausforderungen für die Lehrenden und Lernenden auf, insbesondere das zyklische Lernen und damit zusammenhängend die Vertiefung und Festigung der Zielsprache, das autonome Lernen, die Elternarbeit zu Beginn der Pilotphase sowie die alltagsbezogene Sprache. Schliesslich beleuchten die Studien auch die teilweise Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik nach Passepartout: Der Fremdsprachenunterricht ist allgemein inhalts- und handlungsorientiert und vermittelt den SchülerInnen auch interkulturelle sowie strategische Kompetenzen; Vernetzungen des Unterrichts innerhalb der Schule (z.B. in Form von sprachenübergreifendem Unterricht) sowie ausserhalb in Form von Schüleraustauschen finden aber während der Pilotphase kaum statt.

Résumé

Les données du suivi scientifique ont été récoltées au moyen de différents instruments de recherche au cours de la phase pilote Passepartout : des entretiens avec les enseignants qui ont testé les versions pilotes des moyens d'enseignement, leurs élèves, les directions des écoles ; des observations en classe ; des questionnaires envoyés aux enseignants, élèves et parents. Les résultats montrent que les enseignants et les élèves sont en général satisfaits avec le nouvel enseignement des langues étrangères durant chaque année de la phase pilote. Quelques défis sont cependant relevés dans ces rapports : tout particulièrement l'apprentissage cyclique, l'approfondissement et la consolidation de la langue cible ; l'apprentissage autonome ; l'opinion des parents quant aux avantages de la nouvelle méthode au début de la phase pilote ; ainsi que la possibilité d'intégrer des compétences et savoirs linguistiques acquis en classe dans la vie extrascolaire. Finalement, les chercheurs constatent que la didactique du plurilinguisme selon Passepartout est partiellement mise en pratique : l'enseignement des langues étrangères suit en général une approche didactique axée sur le contenu et les actions. De plus, les élèves ont la possibilité de développer des compétences interculturelles et des stratégies de communication. Cependant, un apprentissage interconnecté n'a guère lieu pendant la phase pilote – qu'il s'agisse p. ex. d'un enseignement interdisciplinaire des langues ou d'un apprentissage externe aux leçons (p. ex. sous forme d'échanges linguistiques entre les élèves).

Riassunto

I dati dell'accompagnamento scientifico sono stati raccolti tramite diversi strumenti di ricerca durante la fase pilota di Passepartout: delle interviste agli insegnanti che hanno testato le versioni pilota dei mezzi d'insegnamento, i loro allievi e le direzioni delle scuole; delle osservazioni in classe; dei questionari inviati agli insegnanti, agli allievi e ai genitori. I risultati mostrano che insegnanti e allievi sono generalmente soddisfatti del nuovo insegnamento delle lingue straniere durante ogni anno della fase pilota. Tuttavia alcuni punti sono emersi dai vari rapporti: in particolar modo l'apprendimento ciclico, l'approfondimento e la consolidazione dell'altra lingua; l'apprendimento autonomo; l'opinione dei genitori sui vantaggi del nuovo metodo all'inizio della fase pilota; e la possibilità d'integrare nella vita extrascolastica competenze e saperi linguistici acquisiti in classe. In definitiva, i ricercatori constatano che la didattica del plurilinguismo secondo Passepartout è parzialmente messa in pratica: l'insegnamento delle lingue straniere segue generalemente un approccio didattico basato sul contenuto e sulle azioni. Inoltre, gli allievi hanno la possibilità di sviluppare competenze interculturali e strategie di comunicazione. Ciononostante, un apprendimento interconnesso è praticamente inesistente durante la fase pilota, che si tratti per esempio di un insegnamento interdisciplinare delle lingue o di un apprendimento esterno alle lezioni (per esempio sotto forma di scambi linguistici tra allievi).

Summary

The data concerning the scientific monitoring were collected using different research tools during the Passepartout pilot phase: interviews with teachers who had tested the pilot teaching materials, their students, school principals; classroom observations; questionnaires sent to teachers, students and parents. The results show that the teachers and students are generally satisfied with the new foreign language teaching for each year of the pilot phase. Some challenges are nevertheless highlighted in these reports, and in particular: the questions of cyclic learning, the further acquisition and consolidation of the target language; self-directed learning; parents' opinions concerning the advantages of the new method at the beginning of the pilot phase; as well as the possibility to integrate in out-of-school life the language skills and knowledge acquired in the classroom. Finally, the researchers note that the teaching of multilingualism according to Passepartout is partially put in practice: the teaching of foreign languages generally follows a content and action based learning approach. Further, the students have the possibility to develop intercultural skills and communication strategies. However, interconnected learning barely occurs during the pilot phase – be it e.g. interdisciplinary teaching of languages or out-of-class learning (e.g. in terms of inter-student linguistic exchanges).

expertise

NON PUBLIÉ
AOUT 2016

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch

Schuljahr 2015/2016

Lisa Singh und Daniel Elmiger
in Zusammenarbeit mit Audrey Bonvin & Larissa Schedel

irdp
Institut de recherche
et de documentation pédagogique

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch

Schuljahr 2015/2016

Lisa Singh und Daniel Elmiger
in Zusammenarbeit mit Audrey Bonvin & Larissa Schedel

IRDP – Faubourg de l'Hôpital 43 – Case postale 556 – 2002 Neuchâtel – Suisse
Tél. +41 32 889 86 18 www.irdp.ch documentation@irdp.ch

Remerciements

Nos remerciements vont à Nathalie Nazzari et Doris Penot pour la mise en page, à Isabelle Deschenaux pour la vérification de la bibliographie, à Mirjam Andexlinger Felouati pour les transcriptions, ainsi qu'à l'ensemble des enseignant.e.s pour leur participation active dans cette étude.

Les *Rapports de recherche « Gris »* sont des documents rendant compte d'une expertise réalisée par des chercheurs de l'IRDP suite à un mandat attribué par la CIIP ou par un partenaire externe. Ils sont réalisés à l'intention des mandants.

La diffusion de ce document est restreinte et toute reproduction, même partielle, ne peut se faire sans l'accord du mandant et/ou de l'auteur.

Photo de couverture : Marc-Olivier Schatz

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung 3
1. Einleitung: Kontext, Forschungsthemen und -methoden, Population 5
2. Allgemeine Wahrnehmung des neuen Fremdsprachenunterrichts und der Lehrmittel 9
   2.1 Clin d'œil 9 10
   2.2 New World 5 18
3. Der Fremdsprachenunterricht 25
   3.1 Didaktik der Mehrsprachigkeit 25
   3.2 Autonomes Lernen 28
   3.3 Vertiefung und zyklisches Lernen 32
   3.4 Differenzierung im Unterricht 35
   3.5 Überforderung und Unterforderung 38
   3.6 Evaluation 40
4. Sprachkompetenzen und Motivation der SchülerInnen 45
   4.1 Sprachkompetenzen 46
   4.2 Motivation 48
5. Schlussfolgerungen 51
6. Literaturverzeichnis 55
7. Anhänge 57

Zusammenfassung

Im Schuljahr 2015/16 wurden in je drei Kantonen die neuen Französisch- (*Clin d'œil 9*) und Englischlehrmittel (*New World 5*) von Praxistestklassen im dritten Jahr der Sekundarstufe I, d. h. im letzten Jahr der obligatorischen Schulzeit, erprobt. Das Neuenburger *Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP) wurde vom Projekt *Passepartout* mit der externen Evaluierung dieser Erprobung beauftragt. Ziel der Evaluierung war es, die Unterrichtserfahrungen der Praxistestlehrpersonen mit den neuen Lehrmaterialien zu erörtern, die Umsetzung der didaktischen Prinzipien laut *Lehrplan Passepartout* aufzuzeigen, allfällige Bedürfnisse seitens der Lehrpersonen zu eruieren sowie allgemein zu untersuchen, wie sich der Unterricht mit den neuen Lehrmitteln gestaltet. Die im vorliegenden Bericht vorgestellten Resultate basieren auf einer qualitativ angelegten Datenerhebung, welche fünf Gruppengespräche (Fokusgruppen-Interviews) mit der Mehrheit der Praxistestlehrpersonen aus den Kantonen Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis umfasst, und durch eine Fragebogenbefragung aller Praxistestlehrpersonen ergänzt wurde.

Die Erhebung ergab, dass die Arbeit mit den beiden neuen Lehrmitteln von den Praxistestlehrpersonen grundsätzlich als zufriedenstellend bewertet wird. Die Inhalte und auch die allgemeine didaktische Zielsetzung von *Clin d'œil* sowie *New World* werden insgesamt gut aufgenommen. Allerdings wird in beiden Lehrwerken die Festigung der verschiedenen Lerninhalte als mangelhaft angesehen: Demnach bestehe die Gefahr, dass manche Thematiken nicht genügend vertieft werden. Trotz des bereits umfangreich ausfallenden Zusatzmaterials, das die Lehrpersonen im Praxistest auch mehrheitlich eingesetzt haben, wünschen sie sich von den Lehrmittelverlagen noch mehr Übungsmaterial als Bestandteil der Lehrmittel.

Bei der Arbeit mit *Clin d'œil* wird noch immer ein gewisser Mangel an Alltagstauglichkeit bemängelt, die sich hauptsächlich auf die Wahl der Themen und den Wortschatz bezieht, aber auch auf die Tatsache, dass mündliche Kompetenzen weniger stark im Vordergrund stehen als im bisherigen Fremdsprachenunterricht. Bei den *Magazines* des letzten Schuljahres fällt die Kritik zwar weniger ausgeprägt aus als in den vorhergehenden Jahren, doch es wird noch mehr Nachbesserung gewünscht.

Bei *New World* werden die interessanten und anregenden Themen geschätzt, die im 9. Schuljahr behandelt werden; diese werden mehrheitlich als alltagsbezogen wahrgenommen. Wie auch im Französischunterricht wird mehr Übungs- und Vertiefungsmaterial gewünscht, sowohl für schwächere als auch für stärkere SchülerInnen; gerade für letztere (sowie für höhere Schulstufen) wird das Lehrmittel teilweise als zu wenig anspruchsvoll wahrgenommen.

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit wird gemäss der Meinung der Praxistestlehrpersonen im neuen Fremdsprachenunterricht gut umgesetzt; im Französischunterricht jedoch umfassender als im Englischunterricht. Vorrangig kommt vor allem die Methode der Sprachvergleiche zum Einsatz, wobei andere mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien noch weitestgehend vernachlässigt werden. Ein wichtiger Bestandteil dieses didaktischen Ansatzes, das autonome Lernen, wird von den Praxistestlehrpersonen kritisch beurteilt. In ihren Augen sind nur wenige Lernende in der Lage, diesen Ansatz mit der nötigen Motivation und Selbstdisziplin umzusetzen, sodass der Fremdsprachenunterricht nur selten so abgehalten wird, wie es die Mehrsprachigkeitsdidaktik eigentlich vorsieht: Öfters werden aus diesem Grund Wahlmöglichkeiten von der Lehrperson eingeschränkt und Inhalte sowie Themen gemeinsam im Klassenverband behandelt.

Auch die spiralförmige Progression, bei der durch eine zyklische Herangehensweise wiederholt auf bestimmte Strukturen Bezug genommen wird, um diese zu festigen, wird eher skeptisch beurteilt. Dennoch ist den Lehrpersonen durchaus klar, dass sie bei der ersten Benützung der Lehrmittel noch keinen genügenden Überblick über die Gesamtkonzeption der Lehrmittel haben: Dies sollte sich im Verlauf der Zeit verbessern.

Seit dem Beginn der Praxistests bestehen innerhalb der Klassen teilweise beträchtliche Unterschiede zwischen stärkeren und schwächeren Lernenden. Dies zeigt sich auch im letzten Praxistestjahr. Im Französischunterricht wird beinahe die Hälfte der Schülerinnen und Schüler als überfordert betrachtet, während nur rund 5% als unterfordert gelten. Im Englischunterricht sind die Verhältnisse umgekehrt: Rund 20% der Lernenden wird als unterfordert angesehen, knapp doppelt so viele, wie als überfordert erachtet werden.

Der Umgang mit der Heterogenität der Lernenden bleibt auch am Ende der Sekundarstufe I ein Problem, da die Klassen in der Regel nicht leistungshomogen sind. Auch wenn die Differenzierung als eine allgemeine didaktische Herausforderung angesehen wird, die nicht nur den Fremdsprachenunterricht betrifft, so werden von den Lehrmitteln doch noch mehr praktische Hinweise erwartet, wie die Anforderungen je nach Stand der Lernenden angepasst werden können. Die im Französisch- und Englischunterricht erreichten Kompetenzen werden sowohl mit den Evaluationsinstrumenten, die den Lehrmitteln beiliegen, als auch mit anderen Prüfungsformen getestet. Es zeigt sich, dass die Bewertungsraster, mit denen komplexe Kompetenzen begutachtet werden sollen, häufig an den jeweiligen Test angepasst werden müssen. Daneben überprüfen die Lehrpersonen auch einzelne Sprachmittel, etwa in Form von Wortschatz- und Grammatikprüfungen.

Die Frage, ob die Lernziele im neuen Fremdsprachenunterricht erreicht werden können – und ob diese insgesamt mit denjenigen des bisherigen Französisch- und Englischunterrichts verglichen werden können –, lässt sich mit den Methoden der externen, prozessbegleitenden Evaluation nicht beurteilen. In einzelnen Bereichen, etwa den rezeptiven Kompetenzen (Lesen und Hören) scheinen sie besser zu sein als in anderen, wie etwa dem Sprechen und Schreiben. Negativ auf die Arbeit im letzten Schuljahr scheint in manchen Klassen eine gewisse Schulmüdigkeit zu sein, die sich negativ auf die Motivation sowie auf die allgemeine Lernbereitschaft – auch in anderen Fächern – auswirken kann.

Nach der obligatorischen Schulzeit setzen die Jugendlichen ihre Schulzeit an weiterführenden Schulen fort oder wechseln ins Berufsleben: In beiden Fällen spielen Fremdsprachen weiterhin oft eine wichtige Rolle. Wie auch bereits am Ende der Primarschule machen sich am Ende des 9. Schuljahrs manche LehrerInnen Sorgen, was die Zukunft ihrer Klassen betrifft: Da der neue didaktische Ansatz sich teilweise erheblich von der Art und Weise unterscheidet, wie bisher Fremdsprachen unterrichtet worden sind, fürchten manche, dass die erste „Passepartout-Generation" an Folgeschulen zu negativ beurteilt wird, besonders wenn es um formale Bereiche wie Korrektheit und grammatisches Faktenwissen geht. Demgegenüber attestieren sie den Lernenden eine grössere Offenheit gegenüber den gelernten Sprachen.

1. Einleitung: Kontext, Forschungsthemen und -methoden, Population

Seit der Entscheidung der EDK im Jahre 2004, den Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule in der Schweiz zu vereinheitlichen, findet in den meisten Kantonen eine Neuorientierung des Sprachenunterrichts statt. In sechs Kantonen (BE-d, BL, BS, FR-d, SO, VS-d) wurde ein gemeinsames Projekt mit dem Namen *Passepartout* lanciert, das sich zum Ziel gesetzt hat, den Unterricht in den beiden Sprachen Französisch (ab der 3. Primarschulklasse) und Englisch (ab der 5. Primarschulklasse) neu zu konzipieren. Dabei wird auch eine neue Form der Didaktik, die sogenannte Mehrsprachigkeitsdidaktik, eingeführt: namentlich im Lehrplan, in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, in den Lehrwerken sowie im Sprachenunterricht.

Das Projekt *Passepartout*, das 2006 mit einer Kooperationsvereinbarung zwischen den sechs beteiligten Kantonen gestartet ist, kommt 2016 zu einem ersten, provisorischen Abschluss: Im Schuljahr 2015/2016 haben nämlich die ersten Praxistestklassen die neuen Lehrmittel (auf Primarschulstufe *Mille feuilles* für den Französisch- und *New World* für den Englischunterricht, auf Sekundarstufe das Französischlehrmittel *Clin d'œil* und das Englischlehrwerk *New World*) bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit durchgearbeitet.[1] In je drei Kantonen wurden Pilotversionen der Lehrmittel getestet. Dieser Praxistest wurde vom Neuenburger *Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP) extern evaluiert, um dem Projekt eine Rückmeldung für die weitere Planung und im Besonderen für die Überarbeitung der Lehrmittel zu liefern.[2]

Themen

Im vorliegenden, letzten Bericht der externen Evaluation durch das IRDP sollen dem Projekt *Passepartout* Hinweise auf die konkrete Arbeit mit den neuen Lehrmitteln[3] sowie auf die allgemeine Unterrichtsarbeit der Praxistestlehrpersonen gegeben werden. Für das letzte Pilotjahr wurden die Themen für die Gruppengespräche (Fokusgruppen-Interviews) mit den Lehrpersonen – Herzstück der diesjährigen wissenschaftlichen Erhebung – hauptsächlich aus den wichtigsten Resultaten der letztjährigen Erhebung abgeleitet. Dabei handelt es sich um folgende Themen: Vertiefung – Üben – zyklisches Lernen; autonomes Lernen; Mehrsprachigkeitsdidaktik; Evaluation; Differenzierung sowie Rückmeldungen zu den Themen, zur Alltagsnähe der zu erwerbenden Sprache und konkrete Vorschläge für die Verbesserung der neuen Lehrmittel. Das Thema „Motivation der SchülerInnen" wurde insbesondere von den Französischlehrpersonen zusätzlich diskutiert; die Frage der im Fremdsprachenunterricht erreichten Sprachkompetenzen konnte von allen Praxistestlehrpersonen kommentiert werden.

[1] Zum allgemeinen Kontext und zu den Lehrmitteln vgl. Singh (2015: 7 ff.).
[2] Vgl. die früheren Berichte: Elmiger (2010a, 2011), Elmiger & Singh (2012a, 2012b, 2013), Singh & Elmiger (2013), Barras (2014) und Singh (2015).
[3] Die Verlage stehen in engem Kontakt zu den Praxistestlehrpersonen und erhalten von diesen beispielsweise eine Lerndokumentation von ausgewählten Stellen der neuen Lehrmittel und andere Rückmeldungen zur Umsetzbarkeit des didaktischen Materials. Das IRDP hat keinen Zugang zum Austausch zwischen den Verlagen und den Praxistestlehrpersonen.

Methoden

Im Schuljahr 2015/2016 kamen die folgenden Instrumente zum Einsatz (eine Übersicht über alle sieben Praxistestjahre findet sich im Anhang):

Forschungsinstrumente im Schuljahr 2015/2016	Anzahl beteiligter Lehrpersonen (LP)
Französisch: Lehrpersonen (Gruppengespräche)	17 LP
Französisch: Lehrpersonen (Fragebogen)	16 LP
Englisch: Lehrpersonen (Gruppengespräche)	7 LP
Englisch: Lehrpersonen (Fragebogen)	8 LP

Die von der Erhebung betroffene Schulstufe wird in den einzelnen Kantonen unterschiedlich benannt (z. B. Realschule, Sekundarschule und Progymnasium). Teilweise werden für gewisse Fächer (wie etwa Sprachfächer) auch Niveau-Unterscheidungen innerhalb der Klassen gemacht. Je nach Niveau wird dementsprechend mit unterschiedlichen Varianten des Lehrwerks gearbeitet: So kommt die G-Variante der Lehrmittel bei grundlegenden und mittleren Anforderungen zum Einsatz, während die E-Variante für mittlere und erweiterte Anforderungen verwendet wird. Die im Rahmen der Erhebung befragten Französisch- und Englischlehrpersonen unterrichten auf unterschiedlichen Niveaustufen und haben deswegen unterschiedlich niedrige bzw. hohe Anforderungen an das zu erreichende Sprachniveau ihrer SchülerInnen.

Die fünf Gruppengespräche[4] mit den Praxistestlehrpersonen fanden zwischen Mitte Februar und Mitte März 2016 statt. Insgesamt nahmen 15 Französisch-[5] und 7 Englischlehrpersonen[6] daran teil. Die Gespräche dauerten zwischen rund einer und eineinhalb Stunden. Die Gespräche wurden mit einem Diktaphon aufgenommen, anschliessend wortgetreu transkribiert sowie mittels qualitativer Inhaltsanalyse (mit der Online-Software *Dedoose*) analysiert.

Die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen hatten zudem zwischen dem 22. April und dem 16. Mai 2016 die Möglichkeit, einen Online-Fragebogen über ihre Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht und den neuen Lehrmitteln im elften Schuljahr auszufüllen. Diese Erhebung wurde so spät als möglich im Schuljahr angesetzt, damit die Lehrpersonen ihre Erfahrungen über einen Grossteil des letzten Praxistestjahrs einbringen konnten. Der Fragebogen enthielt einerseits einige Fragen, die schon mehrmals in den Vorjahren gestellt worden waren, um mittels Vergleich die Tendenzen über mehrere Pilotjahre feststellen zu können. Andererseits wurden neue, insbesondere offene Fragen, hinzugefügt und einige geschlossene Fragen aufgrund der dieses Jahr stärker qualitativ ausfallenden Forschungsausrichtung gekürzt oder ganz gestrichen. Der Fragebogen[7] wurde elektronisch (mit der Software *Qualtrics*) erstellt, versandt und ausgewertet; die offenen Fragen wurden wiederum mittels Kategorisierung gemäss qualitativer Inhaltsanalyse aufgearbeitet.

[4] Ein Gespräch fand in Anwesenheit von sowohl Englisch- als auch Französischlehrpersonen statt.
[5] Von insgesamt 20 Praxistestlehrpersonen (keine gleichmässige Verteilung unter den Kantonen) waren 17 anwesend: 8 Walliser, 7 Freiburger und 2 Solothurner Lehrpersonen.
[6] Von insgesamt 10 Praxistestlehrpersonen (keine gleichmässige Verteilung unter den Kantonen) nahmen 7 an den Gruppengesprächen teil: 3 Solothurner und jeweils 2 Berner und Freiburger Lehrpersonen.
[7] Die beiden Fragebögen sind im Anhang wiedergegeben.

Insgesamt nahmen 16 Französisch- und 8 Englischlehrkräfte an der Umfrage teil. Die Rücklaufquote der schriftlichen Erhebung beträgt somit sowohl bei den Französischlehrpersonen als auch bei den Englischlehrpersonen jeweils 80%.

Von den befragten Französischlehrpersonen arbeiten 7 im Kanton Wallis, 8 im Kanton Freiburg und eine im Kanton Solothurn. Die 16 Französischlehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, unterrichten in 3 Fällen mehrere Klassen der 9. Jahrgangsstufe. Bis auf zwei Ausnahmen, die in kleinen Lerngruppen mit 6-7 SchülerInnen unterrichten, beträgt die Klassengrösse zwischen 13-26 SchülerInnen. So decken die 16 Lehrkräfte 20 Klassen mit insgesamt 352 SchülerInnen ab. Die Klassen sind den Angaben zufolge zu 69% leistungshomogen eingeteilt.

Von den 8 befragten Englischlehrpersonen unterrichtet eine Person im Kanton Freiburg und jeweils 3 Lehrkräfte in den Kantonen Bern und Solothurn. Die Klassenzusammensetzung reicht von 10 bis 24 SchülerInnen. Von den 7 Englischlehrpersonen, die an der Fragebogen-Umfrage Aussagen zur Klassengrösse gemacht haben, unterrichten 4 mehrere Klassen der 9. Jahrgangsstufe in Englisch. Insgesamt werden von diesen 7 Lehrpersonen 215 Schüler in 13 verschiedenen Klassen unterrichtet. Die Lehrpersonen gaben an, dass 71% ihrer Klassen leistungshomogen eingeteilt sind.

Im vorliegenden Bericht werden in der Regel pro Themenschwerpunkt zunächst die Daten aus den Interviews sowie die offenen Antworten aus dem Fragebogen präsentiert, dann die quantitativen Resultate aus den Lehrpersonen-Fragebögen. Zitate der Lehrpersonen sind kursiv und eingerückt dargestellt oder im Fliesstext zusätzlich mit Anführungs- und Schlusszeichen markiert. Die Resultate aus den Fragebögen werden in Form von Tabellen dargestellt und die Tendenzen folgendermassen zusammengefasst:

- *hohe Zustimmung*: Über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6;
- *Zustimmung*: 53-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6;
- *Ablehnung*: 53-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3;
- *hohe Ablehnung*: Über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.

Im gesamten Bericht werden innerhalb der einzelnen Kapitel immer zunächst die Resultate zum Französischpraxistest, danach diejenigen zum Englischpraxistest aufgeführt.

2. Allgemeine Wahrnehmung des neuen Fremdsprachenunterrichts und der Lehrmittel

Im Allgemeinen scheint das letzte Praxistestjahr ohne grössere Probleme verlaufen zu sein. Auch wenn die daran beteiligten LehrerInnen ihre Rolle durchaus ernst nehmen und etliche Punkte im Zusammenhang mit dem neuen Fremdsprachenunterricht kritisieren, gibt es doch grundsätzlich eher positive Rückmeldungen zum Französisch- und Englischunterricht mit den neuen Lehrmitteln. Manche Lehrpersonen, von denen einzelne das Projekt über die ganze Sekundarstufe I mitbegleitet haben, betonten ihre Zufriedenheit darüber, einen Beitrag bei der Implementierung eines neuen Sprachenunterrichts geleistet haben zu können.

Einige der genannten Kritikpunkte betreffen die Lehrmittel und den Umgang damit im Unterricht und bei der Evaluation von Schülerleistungen. Diese werden in den kommenden Kapiteln genauer erläutert.

Die Zusammenarbeit mit den Lehrmittelverlagen wurde nur sporadisch thematisiert; in manchen Gesprächen gab sie allerdings Anlass zu Kritik: Bemängelt wurde – im Zusammenhang mit *Clin d'œil* –, dass Termine zu knapp angesetzt worden seien und dass sich die Lehrpersonen nicht wirklich ernst genommen gefühlt hätten. Gewünscht worden wären auch Unterrichtsbesuche und ein Austausch im Klassenraum, dem Ort, wo die neuen Lehrmittel konkret zum Einsatz kommen:

> *Ich hätte mir mehr Besuche von den Autoren gewünscht. Verbesserungsvorschläge und Kritik werden jedoch recht gut aufgenommen und realisiert. Gespräche würden oft helfen, schriftliche Rückmeldungen sind manchmal unklar. Besuch des Unterrichts, der Klassen, Gespräche mit den Schülern würden einen sehr lebendigen und realistischen Eindruck vermitteln.*

Die grundsätzlich positive Einstellung zum Praxistest bestätigen auch die Ergebnisse der Fragebogenerhebung[8]: Die positive Gesamteinschätzung des Praxistests fällt sowohl für den Französisch- als auch für den Englischunterricht im Verlauf der Sekundarstufe I hoch aus; sie ist im Verlauf der Sekundarstufe I sogar gestiegen.

(1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Ich bin mit dem Praxistest Französisch im Grossen und Ganzen zufrieden. (N=16)	–	19%	6%	38%	38%	–
Ich bin mit dem Praxistest Englisch im Grossen und Ganzen zufrieden. (N=7)	–	14%	–	–	57%	28%

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
hohe Zustimmung: 76%	Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
hohe Zustimmung: 85%	Zustimmung	Ablehnung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–

[8] Die Auswertung der geschlossenen Fragen der Fragebogenerhebung wird im Bericht wie folgt mit Hilfe zweier Tabellen dargestellt: Erstere bezieht sich auf die diesjährige Erhebung und gibt die einzelnen Fragen sowie die Einschätzungen der Lehrpersonen auf einer Skala von 1 („überhaupt nicht") bis 6 („ganz und gar") in Prozentzahlen an. Die zweite Tabelle vergleicht die Tendenz des diesjährigen Ergebnisses der 9. Jahrgangsstufe (3. Jahr Sekundarstufe I) mit den Ergebnissen der Erhebungen aus den letzten Jahren.

2.1 Clin d'œil 9

Die Arbeit mit *Clin d'œil* bereitet im letzten Praxistestjahr keine grösseren Überraschungen mehr: Die Lehrpersonen haben mittlerweile eine längere Erfahrung mit der Arbeit mit dem Lehrmittel und kennen teilweise auch schon die überarbeiteten Fassungen (ab dem 7. Schuljahr), die mehrfach positiv hervorgehoben wurden.

Der Übergang vom bisherigen Französischunterricht (genannt wird vor allem das vorherige Lehrmittel *Bonne Chance*) zum Unterricht mit *Clin d'œil* und der damit verbundenen Fremdsprachendidaktik gestaltet sich nicht ohne Hindernisse: Nicht nur für die Lehrpersonen und ihre Klassen, sondern auch für die Eltern der Schülerinnen und Schüler, deren Erwartungen nicht immer erfüllt werden können. Diese Erwartungen betreffen allgemein die Art und Weise, wie mit der Zielsprache gearbeitet wird, aber auch spezifischere Aspekte wie der Alltagsbezug der Lerninhalte oder der Umgang mit Wortschatz und Grammatik. Es ist davon auszugehen, dass dieser Transformationsprozess noch einige Jahre dauern wird, bevor das neue Lehrmittel eine wirklich breite Akzeptanz findet.

Wie schon in früheren Jahren sind manche Lehrpersonen der Meinung, dass sich der vorgeschlagene Zeitplan für das Durcharbeiten der Inhalte nicht einhalten lässt, wobei zu beachten ist, dass der Praxistest-Kontext hier nur bedingt präzise Voraussagen zulässt. Während sie beim ersten Mal alles testen und ausprobieren möchten, ist es den Lehrpersonen in einem zweiten oder dritten Jahr meistens besser möglich abzuschätzen, welche Inhalte sie nur streifen oder gar ganz weglassen können. Auch sonst sind sie sich bewusst, dass eine fundierte Kritik nach nur einem Durchlauf nur beschränkt möglich ist:

> *Ich habe ganz viele Möglichkeiten, aber ich habe diese Möglichkeiten bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Ich kenne das Lehrmittel einfach noch viel zu wenig. Ich finde es auch sehr schwierig, hier zu sagen, dies muss man ändern, da ich noch gar nicht weiss, wie es aussieht, wenn es klar aufgebaut ist.*

> *Dies ist die Schwierigkeit, die mich auch betrifft. Vielleicht sagen wir jetzt über gute Sachen, die gehören gestrichen, aber nur, weil wir den Zugang dazu nicht gefunden haben. Doch im Nachhinein würden wir vielleicht sagen, dass es super gewesen sei.*

Grundsätzlich wertschätzen die Lehrpersonen das reichhaltige Materialangebot, das *Clin d'œil* bereithält, obwohl es auch verwirren kann:

> *Ein riesiges Angebot im Französisch. Sowohl an Inputtexten als auch an Grammatikmaterial bzw. -themen. Es ist eine sehr grosse Herausforderung für die Schüler und Lehrer, sich in diesem Buch zurechtzufinden.*

Manche schlussfolgern daraus – ebenso wie aus der Tatsache, dass autonomes Arbeiten sich nur schwer realisieren lässt (vgl. dazu Abschnitt 3.2) –, dass sie die Auswahlmöglichkeiten selbst einschränken und einen geleiteteren Unterricht durchführen müssen, als dies von der Methode eigentlich vorgesehen ist.

Positiv beurteilt werden allgemein die folgenden Punkte:

- die ansprechenden Themen und das Design der *Magazines*;
- die verbesserte Materialqualität im Vergleich zu den vergangenen Jahren;

- die durchgehende, transparente Angabe der Lernziele;
- die gute Förderung des Bereichs „Bewusstheit für Sprache und Kulturen";
- die Angabe des *Vocabulaire de classe* aus den anderen *Magazines* in der *Revue*;
- die Idee, das Lehrmittel mit einem Film zu beenden – auch wenn dieser von manchen als zu anspruchsvoll erachtet wird.

Kritisch hingegen evaluiert werden:

- die zu umfangreichen Inputtexte und allgemein eine gewisse Textlastigkeit für niedrigere Klassenstufen;
- die Alltagsferne gewisser Themen bzw. die Tatsache, dass Alltagssprachliches erst spät behandelt wird (vgl. Abschnitt 2.1.1);
- die als zu gering erachteten Möglichkeiten, das Gelernte zu vertiefen (vgl. Abschnitte 2.2.2 und 3.3);
- die mangelnden Grundlagen, welche die Lernenden aus dem bisherigen Französischunterricht mitbringen;
- die zu wenig konkreten Aufgabenstellungen in den *Activités*;
- das Ungleichgewicht bei der Verteilung der Grammatikthemen (zu viel Neues in den letzten *Magazines*);
- die zu wenig zahlreichen und zu kurzen Sprechübungen;
- die Tatsache, dass selbständiges Arbeiten weiterhin schwierig ist, da das Lehrmittel von einer Idealsituation (motivierte und autonome Lernende) ausgeht (vgl. Abschnitt 3.2);
- die fehlende Nummerierung einzelner Aufgabenstellungen, was die Arbeit (d. h. die präzise Bezugnahme auf bestimmte Stellen) erschwert.

Die einzelnen *Magazines*

Das *Magazine* 9.1 (*„Au suivant!"*) wird mehrheitlich als motivierend, inhaltlich gut und interessant gestaltet, von einzelnen allerdings auch als eher zu kindlich wahrgenommen. Die wiederholte Beschäftigung mit demselben Thema (bzw. der Bezug auf dieselben Inputtexte) wirke bisweilen eher motivationshemmend und anstrengend.

Als schwierig – insbesondere für schwächere Lernende – wird das Führen des Lernjournals beschrieben. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Grammatik: So würden etwa die Komparativ- und Superlativformen von Adjektiven nur gestreift und nicht genügend vertieft.

Beim zweiten *Magazine* (9.2: *„Pour de vrai?"*) werden ebenfalls die interessanten und ansprechenden Themen positiv hervorgehoben, ausserdem die kurzen, unterhaltsamen und verständlichen Texte, die sich auch für niedrigere Stufen eigneten. Andere Stimmen finden hingegen den Inhalt zu umfangreich und zu textlastig für das Niveau G. Auch hier würden bestimmte neue Strukturen (wie etwa das *conditionnel*) insgesamt zu wenig vertieft.

Als besonders gelungen wird von einer Lehrperson das Atelier G der E-Version („*Faits divers en BD*", S. 64 ff.) angesehen; kritisch hingegen die Arbeit mit dem Video von Posten E3 in der G-Version („*Chasseurs d'épaves",* S. 54 ff.), bei dem die Zuordnung der Bilder sich als nicht ganz nachvollziehbar gestalte.

Zum Zeitpunkt der Befragungen hatten noch nicht alle Lehrpersonen einen vertieften Einblick in das *Magazine* 9.3 („*Ça bouge!*") erhalten können. Diejenigen, die schon damit gearbeitet haben, heben jedoch auch in diesem *Magazine* die abwechslungsreichen, aber auch anspruchsvollen Themen positiv hervor, ebenso wie die Möglichkeit, die Inhalte (wie z. B. Körperteile, Tanz und Bewegung) in unterschiedlicher Weise dynamisch im Unterricht zu verankern. Positiv erwähnt wird hier der verstärkte Alltagsbezug, der durch verschiedene Situationen und durch den Wortschatz hergestellt wird: „*Spät, aber besser als nie*", meint dazu eine befragte Französischlehrkraft.

Der zu behandelnde Inhalt wird jedoch – vor allem in der E-Fassung – als zu umfangreich angesehen:

> *Man hat auch das Gefühl, als ob sie im letzten Jahr noch alles reinquetschen wollen.*
>
> *Die ganze Grammatik, das ist unglaublich, das erschlägt einen fast, was alles an Grammatik im 9.2 drin ist, also für das E.*

Als eher ablenkend von der Auseinandersetzung mit der Zielsprache wird die Aktivität mit den Kreolsprachen (Poste C4, S. 52) betrachtet.

Bei der Fragebogenerhebung zeigt sich weiterhin eine hohe Zufriedenheit mit dem Lehrmittel: Nicht nur die grundsätzliche Eignung wird als gut erachtet, sondern auch die Inhalte werden grossmehrheitlich für alters- und stufengerecht befunden. Lediglich bei den Zeitangaben zeigt sich ein weniger optimistisches Bild: Nur eine knappe Mehrheit der Befragten findet die vorgesehenen Zeitangaben für die Arbeit mit *Clin d'œil* realistisch.

Französisch (1: überhaupt nicht, 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französischunterricht. (N=16)	–	–	13%	63%	19%	6%
Die Inhalte im Lehrmittel *Clin d'œil* sind alters- und stufengerecht. (N=15)	–	7%	13%	40%	40%	–
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen Magazine sind realistisch. (N=15)	–	20%	27%	40%	13%	–

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
hohe Zustimmung: 88%	Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
hohe Zustimmung: 80%	hohe Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–
Zustimmung: 53%	Ablehnung	Ablehnung	Zustimmung	hohe Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung

Bei den Lernzielen bleibt die grundsätzlich positive Tendenz, die sich durch den ganzen Praxistest gezogen hat, konstant: Eine grosse Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer findet, dass die Ziele nicht nur für sie selbst, sondern auch für die Lernenden verständlich sind.

Skeptischer sind sie, was die Aufgabenstellungen im Lehrwerk betrifft: Diese haben einen wichtigen Einfluss auf die Möglichkeit, autonom zu lernen (vgl. Abschnitt 3.2): Nachdem in den vergangenen Jahren eine Mehrheit der Praxistestlehrpersonen der Meinung gewesen war, dass die Aufgabenstellungen klar sei, ist dies im letzten Jahr der Sekundarstufe nicht mehr der Fall: Eine – wenn auch relativ kleine – Mehrheit der Befragten verneint dies.

Französisch (1: überhaupt nicht, 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Die Lehr- und Lernziele im Lehrmittel sind für mich als Lehrperson klar. (N=16)	–	6%	6%	–	63%	25%
Die Lernziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar. (N=16)	–	6%	13%	31%	44%	6%
Die Aufgabenstellungen sind für die Schülerinnen und Schüler klar. (N=16)	6%	25%	25%	25%	19%	–

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
hohe Zustimmung: 88%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
hohe Zustimmung: 81%	hohe Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung
Ablehnung: 56%	Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung	–	–

Andere Bestandteile des Lehrmittels

Der *Coup de main* („ein Angebot zur Repetition eines Grammatikthemas") findet mehrheitlich guten Anklang, ebenso wie die neue Rubrik *Aller plus loin*, die sich mit weiterführenden Aspekten eines zuvor behandelten grammatikalischen Themas beschäftigt:

> *Ich finde dies schon eine gute Hilfe. Dass man nachschlagen kann und dass die Informationen da sind. Dass es sogar eine kleine Übung hat. Ich finde, das ist jetzt wirklich besser. Hier gäbe es auch eine Möglichkeit, dies noch etwas auszubauen und hier noch eine oder zwei schriftliche Übungen mehr hinzuzufügen.*

Dasselbe gilt für den Anhang „*Je parle français*", der als wichtig erachtet wird, auch wenn die Integration mit dem restlichen Lehrmittel noch nicht optimal erreicht scheint:

> *Aber im 7.1, in der definitiven Version haben sie viel dazu gelernt und auch die Zeit eingeplant, um wirklich auch lektionenweise an* nous parlons français *zu arbeiten. Hier haben sie viel Kritik aufgenommen. Aber im Moment, also für uns, wir müssen dies einbauen, sonst geht es völlig verloren.*

Die elektronischen Bestandteile des Lehrmittels, namentlich die Software, finden guten Anklang. Positiv hervorgehoben wird die Tatsache, dass das Login vereinfacht worden ist. Manche Lehrpersonen finden es indes schade, dass die Arbeit mit dem Computer nur schwer begleitet oder überwacht werden kann, etwa wenn die SchülerInnen zuhause am Computer arbeiten sollen. Somit handelt es sich um ein ambivalentes Hilfsmittel:

> *Wenn man das organisieren kann, dann ist es praktisch, dass man immer wieder sagen kann: „Voilà, organisiert es euch in den* Activités *so, dass ihr mindestens für 5 oder 10 Minuten den Laptop habt." […] Ziel sollte ja sein, dass sie, wenn wir da sind, daran arbeiten und nicht, dass sie dann zu Hause Vokabeln lernen sollten und wir genau wissen, dass sie es nicht machen. Aber dies war bereits früher schon so.*

Beim *Fil rouge* wird angemerkt, dass er gewisse Möglichkeiten nicht explizit genug hervorhebt, so etwa Hilfestellungen bei der Differenzierung oder konkrete Wegvorschläge. Dies führt dazu, dass manche Lehrpersonen sich zu sehr allein gelassen fühlen.

2.1.1 Themen und Alltagsbezug

Fremdsprachenlernen ist kein Selbstzweck, sondern soll darauf vorbereiten, die Zielsprache ausserhalb des Unterrichts gebrauchen zu können. Welche Voraussetzungen müssen dafür erfüllt sein? Diese Frage lässt sich natürlich nur sehr schwer beantworten, da die Verwendungszwecke sehr unterschiedlich – und auch individuell sehr vielgestaltig – sein können. In den vergangenen Praxistestjahren wurde den Französischlehrmitteln (*Mille feuilles* und *Clin d'œil*) eine zu geringe Alltagstauglichkeit bescheinigt. Zusammengefasst wurde vorgeworfen, dass die Lernenden zu wenig alltagsbezogene Themen behandeln würden und der didaktisch-thematische Ansatz zu wenig darauf angesetzt sei, die Zielsprache Französisch produktiv (d. h. vor allem mündlich) zu verwenden.

Im Fragebogen äusserten sich 6 Lehrpersonen zum Thema Alltagstauglichkeit, wovon sich 4 dafür aussprachen, dass die im Unterricht behandelten Themen mehr Bezug zum Alltag nehmen sollten. Eine weitere Lehrperson gab an, dass den Lernenden hierfür ein französischsprachiges Umfeld und echte Sprechsituationen geboten werden müssten, während eine weitere Lehrperson eher motivationale Faktoren für förderlich befand, wie z. B. ein gewisses Interesse an der Sprache, aber auch das positive Einschätzen der eigenen Französischkompetenzen.

Auch in den Gruppengesprächen war das Thema Alltagsbezug recht präsent. Ganz allgemein werden die Themen von *Clin d'œil* als teilweise recht schwierig erachtet; manche Lehrpersonen finden, dass es den SchülerInnen nicht leicht falle, das Gelernte als nützlich für die eigene Lebenswirklichkeit zu betrachten und es anzuwenden:

> *Aber ich muss die Schüler oft auch darauf hinweisen: „Aber dies könnt ihr in diesem Kontext auch anwenden." […] Diese Transferleistung ist natürlich sehr schwierig.*

> *Es wird zu viel geschaut, zu viel entschlüsselt. Und sie kommen gar nicht mehr dazu, miteinander zu diskutieren.*

Woran liegt die Schwierigkeit, das Französische praktisch anzuwenden? Teilweise scheint es an einer gewissen Hemmung und negativen Einstellung gegenüber der Zielsprache zu liegen, die nicht wie das Englische als einfach und kommunikativ wahrgenommen wird. Manche Lehrpersonen finden auch, dass für eine vermehrte Kommunikation zu wenig Sprachmittel (Wortschatz und grammatische Strukturen) zur Verfügung stünden. Schliesslich werden auch die Aufgabenstellungen des Lehrmittels als ein Grund genannt, die teilweise zu anspruchsvoll seien. Als Beispiel wird die Auseinandersetzung mit dem Thema Tauchen (*Magazine* 9.2) angeführt:

> *Meiner Meinung nach liegt es nicht so sehr an den Themen, sondern was man daraus machen kann. […] Ich hatte das Gefühl, dass bei den Schülern das Thema mit den* plongeurs *noch recht gut angekommen ist. Und wenn du den Endauftrag anschaust: Sie sollen eine Diskussion zu diesem Thema führen können, wobei sie nicht mal auf Deutsch wissen, was sie sagen sollen: Da ist das Ziel einfach viel zu hoch gesetzt.*

Als positive Entwicklung werden verschiedene Punkte genannt: So wird etwa das letzte *Magazine* der 9. Klasse (*Magazine* 9.3) als ein willkommener Beitrag für die praktische Verwendung des Französischen gesehen, namentlich was den Wortschatz betrifft:

> *Ich finde, dass sich das mit dem* Vocabulaire de classe *verbessert hat. Es ist insgesamt alltagsbezogener. Aber es ist immer noch sehr unterschiedlich.*

Daneben finden manche Lehrpersonen, die bereits die überarbeiteten Versionen von *Clin d'œil* der Oberstufe kennen, dass der Verlag in Bezug auf die Alltagstauglichkeit nachgebessert hat.

Die Frage der Alltagstauglichkeit wird im Fragebogen ebenso wie im Jahr zuvor mehrheitlich abschlägig beantwortet: Nur eine Minderheit der Befragten ist der Meinung, dass die Inhalte von *Clin d'œil* die Lernenden auf die Verwendung des Französischen ausserhalb der Schule vorbereitet.

Französisch (1: überhaupt nicht, 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Die Inhalte im Lehrmittel *Clin d'œil* bereiten die SchülerInnen darauf vor, die Sprache auch ausserhalb des Unterrichts zu gebrauchen (aktuell oder später, z. B. im Beruf). (N=16)	19%	19%	25%	38%	–	–

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.
Ablehnung: 63%	Ablehnung

2.1.2 Zusatzmaterial und Ergänzungen zu Clin d'œil *9*

Die Gruppengespräche offenbaren, dass die Lehrpersonen in den Praxistestklassen allgemein viel Zusatzmaterial verwenden, welches das vorhandene Material ergänzt. Dabei kommen verschiedene Arbeitsformen und Medien zur Anwendung, namentlich auch vieles in Papierform:

> *Es ist verbindlicher, wenn sie es hier noch aufschreiben. Dann haben sie es nachher im Heft oder auf dem Blatt. Es hilft auch beim Organisatorischen.*

> *Das Verrückte ist ja, dass sie das Schriftliche gerne machen. Und gerade die B-Schüler bei mir sagen eben, dass sie sich nicht konzentrieren können mit dem Laptop. Sie haben da Mühe und sie lassen sich eben ablenken.*

Das Zusatzmaterial hat verschiedene Funktionen:

- Vorhandene Aufgaben und Aufträge aus dem Lehrmittel sollen für die Lernenden verständlicher dargestellt werden, damit die Aufträge besser gelöst werden können.
- Die im Lehrmitte behandelten Strukturen (z. B. Verbformen) sollen geübt und vertieft werden.
- Der Wortschatz soll in anderer Form wiederholt oder angewendet werden.
- Von der Lehrperson geschaffene oder aus anderen Quellen übernommene Prüfungen ergänzen diejenigen aus *Clin d'œil*.
- Bei der Evaluation kommen angepasste Kriterienraster zur Anwendung.

Dass das Material des Lehrmittels als nicht ausreichend angesehen wird, zeigt sich auch im Fragebogen: Fast alle befragten Lehrpersonen geben hier an, eigenes an Zusatzmaterial zu verwenden.

Französisch (1: überhaupt nicht, 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien. (N=15)	–	7%	–	20%	20%	53%

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
hohe Zustimmung: 93%	hohe Zustimmung	Zustimmung	verschieden	verschieden

Bezüglich der Frage, welche Zusatzmaterialien sie entwickeln oder einsetzen würden, äusserten sich im Fragebogen 14 Französischlehrkräfte. Alle 14 gaben an, zusätzliche Grammatikübungen zur Vertiefung der im Lehrwerk angeblich nur oberflächlich behandelten Grammatik einzusetzen. Vor allem die Konjugation der Verben bereite den Französischlernenden Probleme und müsse mit zusätzlichen Aufgaben trainiert werden. Einige Lehrkräfte erwähnten zudem, das Grammatikverständnis der Schülerinnen und Schüler durch Zusatzinformationen, Schemata und Übersichtstafeln zu fördern. Eine Lehrperson sagte aus, auch die Übungsanweisungen im Lehrwerk je nach Niveau auf Deutsch oder Französisch ergänzen zu müssen. 7 Lehrkräfte sprachen das Thema Wortschatz an und meinten, sie müssten das vorgegebene Vokabular teilweise ergänzen, und zwar hauptsächlich um alltagsnahes Vokabular, aber auch um zusätzliche Wortschatzübungen. Eine Lehrperson schlug vor, die Struktur „*Village des verbes*" aus dem Lehrwerk *Bonne chance* auch in *Clin d'œil* wiederaufzunehmen. 3 Lehrpersonen berichteten, zusätzliche Sprechanlässe zu schaffen. 2 Lehrkräfte erklärten ausserdem, dass die Evaluationsraster ergänzt oder angepasst werden müssten (vgl. dazu auch Abschnitt 3.6).

2.1.3 Wünsche und Verbesserungsvorschläge zu Clin d'œil *9*

Im Fragebogen nutzten 8 Lehrpersonen das Kommentarfeld, um Wünsche und Anregungen zur Verbesserung des Lehrmittels *Clin d'oeil* aufzuführen. Dabei waren sich alle 8 einig, dass mehr Übungsmaterial benötigt würde, und zwar wenn möglich auch zusätzliches Material zur Differenzierung für leistungsstärkere und -schwächere SchülerInnen. Generell wurde bemängelt, dass viele Thematiken nur oberflächlich behandelt würden, und dass es für eine von den Lehrkräften (häufig mit eigenen Zusatzmaterialien) initiierte Vertiefung sowohl an Material und Zeit fehle. Eine Lehrkraft regte dazu an, die Übungsanweisungen jeweils durchzunummerieren.

Bezüglich des Wortschatzes kommentierte eine Lehrperson, dass dieser manchmal zu kompliziert und zu weit „*an der Lebenswelt der Schüler vorbei*" gehe. Die Arbeit mit Wortfeldern wurde als Verbesserungsvorschlag angebracht. In den Kommentaren wurde auch die Forderung der SchülerInnen und Lehrkräfte nach mehr alltagsnahen Themen deutlich (vgl. Abschnitt 2.2.1). Eine Lehrperson, die nebst Französisch ebenfalls Englisch unterrichtet, kritisierte zudem, dass die im Französischunterricht behandelten Themen sich sehr von denen im Englischunterricht behandelten Themen unterschieden, sodass sich kaum Gelegenheiten für einen fächerübergreifenden Unterricht bieten würden. Zudem gäbe es dafür auch gar nicht genügend Zeit. Dies wäre jedoch im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Auch in den Gruppengesprächen deuten die vielen Hinweise auf Verbesserungen und Wünsche darauf hin, dass die Französischlehrerinnen und -lehrer ihre Arbeit im Praxistest sehr ernst nehmen.

Gewünscht werden die folgenden Elemente:

- Am häufigsten wird zusätzliches Übungsmaterial gewünscht, mit dem zum einen die im Lehrmittel behandelten Sprachmittel (Sprachstrukturen und Wortschatz) gefestigt werden können, zum anderen auch das spontane Sprechen. Das vertiefte Üben solle allen Lernenden zugutekommen, im Besonderen aber den schwächeren, damit sie mehr Sicherheit erlangen.
- Daneben wird allgemein angeregt, dass die Sprachmittel nicht nur flüchtig im Lehrwerk behandelt, sondern besser gefestigt werden sollten. Hierfür werden neben Übungen auch vermehrt Erläuterungen zur Grammatik gefordert, so z. B. die Angabe, wann und wie Verbtempora (etwa das *passé composé* und das *imparfait*) gebraucht werden.

- Neben Übungen, die in Papierform gegeben werden können, fehlt es auch an zusätzlichen Online-Übungen.
- Für die Differenzierung in heterogenen Klassen werden im *Fil rouge* mehr konkrete Vorschläge gewünscht. Dies betrifft zum einen schwache und zum anderen leistungsstarke Lernende oder solche, bei denen an weiterführenden Schulen höhere Kompetenzen und Kenntnisse erwartet werden.
- Auch bei der Evaluation der Schülerleistungen fehlt es an differenziertem Material.
- Das Lehrmittel sollte ausserdem mehr Wortschatzfelder mit Alltagsbezug enthalten.

Daneben machen die Praxistestlehrpersonen die folgenden Vorschläge für Änderungen und Korrekturen in *Clin d'œil*:

- Bei manchen Aktivitäten sollte die Führung der Lernenden verbessert werden: Zum einen, damit sie eigenständiger arbeiten können und zum andern, um zu verhindern, dass zu früh eine simple Arbeitsweise gewählt wird.
- Der *Fil rouge* sollte durchgängig dasselbe Material (d. h. ebenfalls eine CD) enthalten wie die *Magazines* der Klasse.
- Dafür sollten die Übungen in den Schüler-*Magazines* gleich nummeriert werden wie im *Fil rouge* der Lehrpersonen.
- Neben dem elektronischen *Fichier* wird ein nichtdigitales Wörterverzeichnis gewünscht:

  > *Gerade ein Wörterverzeichnis fehlt, das fehlt absolut. Also das Wörterbuch, dieses* Mini-dic*, das ist gut, damit arbeiten sie gerne. Aber einfach Wörtchen wirklich lernen… Der* Fichier *ist ja auch ganz gut. Aber ich würde mir wünschen, dass es zum* Fichier *noch ein schriftliches Buch gibt, wo man die Wörtchen lernen kann.*

- Beim Wortschatz werden zusätzliche Informationen angeregt, etwa die Angabe, wo (d. h. auf welcher Seite) ein bestimmtes Wort vorkommt oder wie verbindlich es für den Klassenwortschatz ist.
- Die Navigationskarten (z. B. diejenige im *Magazine* 9.1, S. 8-9) werden als zu verwirrend wahrgenommen und sollten vereinfacht werden.
- Die Lösungen zu gewissen Aufgaben sollten nicht zu nahe bei den Aufgaben stehen, da sie dazu verleiten, diese gar nicht erst ernsthaft anzugehen:

  > *Vielleicht sollte man einfach sagen, dass die Lösungen nicht auch noch drin sein müssten, diese könnten eher im* Fil rouge *sein. Aber bei der Idee des autonomen Lernens ist es schon sinnvoll, dass der Schüler die Lösungen schon hat. Aber sie werden natürlich teilweise missbraucht.*

- Es wurde dazu angeregt, Symbole oder Piktogramme zu integrieren (z. B. bei Arbeitsanweisungen), um schwächeren Lernenden die Arbeit erleichtern.
- Bei manchen Aktivitäten wird der Wechsel zwischen Deutsch („*Du lernst…*") und Französisch („*Ce que tu fais*") als problematisch erachtet.

- Eine inhaltliche Anregung betrifft die Auseinandersetzung mit Schweizer Brauchtum:

  Was zum Beispiel zu den Kulturen fehlt, sind bestimmte Bräuche oder Feste […], zum Beispiel in der Westschweiz oder so. Es muss nicht gerade das Winzerfest sein.

- Bei den Tests wird eine einheitliche Punkteskala angeregt:

  Ich hätte lieber eine einheitlichere Skala, so dass zum Beispiel diese Raster immer 30 Punkte ergeben würden. Und das Erreicht liegt immer bei 18 Punkten. […] Mir wäre es sehr recht, wenn dies standardisiert wäre.

- Auch ein griffigerer Beurteilungsraster fehlt manchen:

  Ich brauche etwas, das ein bisschen griffiger ist und womit ich auch die Anforderungen noch genauer formulieren kann. Damit ich auch sagen kann: „Hör mal zu, da hast du zwar schon so und so viel Sätze, aber der innere Zusammenhang ist nicht ganz klar." [Die Raster] sind mir nicht genau genug.

- Hinsichtlich der Wiedergabe gewisser Videos wurde auf ein technisches Problem hingewiesen: Manche Lehrpersonen berichteten, dass Videos nicht zweimal nacheinander angeschaut werden könnten.

2.2 New World 5

Grundsätzlich gibt das Lehrmittel in den Gesprächen wenig Anlass zu Kommentaren; die Arbeit mit *New World* scheint insgesamt ohne grössere Probleme zu verlaufen und die Themen werden allgemein als sinnvoll und interessant erachtet.

Bei manchen Lehrpersonen zeichnet sich jedoch noch immer eine gewisse Skepsis gegenüber dem neuen Ansatz des Lehrmittels ab; eine Stimme kritisiert den „*quasi-immersiven*" Ansatz, bei dem es „*ja darum [geht], dass sie mit den authentischen Texten und dem authentischen Umfeld gehen und dann nehmen sie es auf. Aber das ist eine Illusion*." Dies wird gerade in Bezug auf den Übertritt auf weiterführende Schulen hin kritisiert: „*Es ist vor allem eine Illusion, solange die weiterführenden Schulen nicht umstellen. Wenn diese mal umstellen, dann kann es wieder ganz anders aussehen.*" Auch der zusätzliche Arbeitsaufwand bei der Arbeit mit einem neuen Lehrmittel wird als Belastung wahrgenommen, besonders in Klassen mit Motivationsproblemen.

Auch andere Punkte werden als negativ empfunden:

- die mangelnde Vertiefung der grammatischen Strukturen (etwa in Form einer Übungssammlung) für SchülerInnen, die an eine weiterführende Schule gehen, da die Befürchtung besteht, dass ihnen gewisse grammatische Strukturen fehlen;

- die zu anspruchsvolle Grammatik für die Arbeit auf niedrigen Schulstufen;

- die mangelnde Umsetzung der didaktischen Prinzipien im Vergleich zum Französischlehrmittel:

  Ich unterrichte ebenfalls Französisch und beim Vergleichen beider Lehrmittel fällt ganz klar auf, dass das Französischlehrmittel die Ideen der Didaktik der Mehrsprachigkeit besser umsetzt, als es im New World *gemacht wird. Zum Beispiel sind im Englischlehrmittel viele Texte didaktisiert oder wirken zumindest nicht sehr authentisch. Das finde ich schade.*

- die Tatsache, dass weniger Wortschatz verlangt wird als in anderen Lehrwerken:

  Er ist spezifisch zu den Themen. Aber es hat weniger. Für uns, die früher mit anderen Lehrmitteln unterrichtet haben, ist es ein Schock, dass du zurückkrebsen musst.

- die zu grosse Ähnlichkeit mit dem Lehrmittel *Open World*: Die Übernahme von ganzen Sequenzen wird von manchen Lehrpersonen als „*Copy-Paste-Verfahren*" oder gar als „*Skandal*" bezeichnet.

Positiv hervorgehoben werden folgende Elemente:

- die interessanten Themen;
- das neue Format, das sich besser für den Unterricht eignet;
- die Möglichkeit, die Lernenden selbständiger arbeiten zu lassen als in den vorhergehenden Jahren.

Die einzelnen *Units*

Die erste *Unit* („*Backpacking down under*") wird inhaltlich als sehr anregend erachtet; das Thema (Reisen) eignet sich gut als Einstieg in ein neues Schuljahr und ist sehr alltagstauglich. Allerdings merken manche Praxistestlehrpersonen an, dass das Thema weite Reisen in manchen Klassen einer eigentlichen Einleitung bedürfe, da nur ein Teil der Klasse Erfahrungen damit habe.

Auch die zweite *Unit* („*Reaching for the stars*"), bei der es um Berufswahl und um Traumberufe geht, wird von manchen als gut und interessant beurteilt; andere finden hingegen, dass das Thema besser ins vorhergehende Schuljahr passen würde, da im 9. Schuljahr die Berufswahl im Wesentlichen abgeschlossen sei:

> *Astronaut als Traumjob, war ein bisschen weit hergeholt. Jetzt haben sie sich schon beworben, sie haben ihre Lehrstellen und jetzt spricht man wieder über Berufe, ach!*

Gelobt wird die *Project task*, die als sehr gelungen hervorgehoben wird; bemängelt werden hingegen die mangelhaften Erklärungen zum Futur sowie die Lernkontrolle: Der Teil Hörverständnis wird als unbrauchbar bezeichnet, da kleine Verhörer grosse Auswirkungen auf das Gesamtergebnis hätten.

Zum Zeitpunkt der Befragungen war die Arbeit mit der dritten *Unit* („*Weird and wacky Games*") noch im Gange. Das Thema wird von mehreren Lehrpersonen als interessant und spannend wahrgenommen, da es sich etwa auch mit anderen Aktivitäten (z. B. Sport) verbinden lasse. Andere finden es zwar nicht schlecht, aber auf die Dauer etwas ermüdend, da es viele Wiederholungen enthalte (etwa bei der Arbeit mit den *Rule cards*, S. 60-68).

Bei dieser *Unit* wird eine Übung (Vergleich zwischen verschiedenen Varianten des Englischen, S. 54) als zu schwierig dargestellt, da die Unterschiede zu gering seien[9]. Dafür findet eine befragte Lehrperson, dass die *Project task* in dieser *Unit* zu wenig anspruchsvoll sei – im Gegensatz zu den übrigen, bei denen die höheren Kompetenzen besser zur Geltung kämen:

[9] Andere Kritikpunkte betreffen mehrere Übungen auf den Seiten 58-63: Auf den Seiten 58-60 gelinge es nicht, die SchülerInnen zum Reden zu bringen, bevor sie die Fragen beantworteten; auf den Seiten 62-63 sei nicht klar, zu welchem Text die Fragen gestellt würden; ausserdem sei die Reihenfolge zwischen Text und Fragen unklar.

> *[Ich finde es gut,] dass von einer Präsentation viel mehr verlangt wird als noch in der 7. Klasse. […] Das, was sie jetzt können müssen, ist die Krönung der obligatorischen Schulzeit. Aber dies wechselt ziemlich stark. So wird in Lektion 3, welche ich wirklich als eine schwache* Unit *empfinde, gefordert, dass sie einfach ein Plakat erstellen und die Klasse in Spiele, die sie selbst erfunden haben, einführen.*

Die vierte und letzte *Unit* („*SOS – Save our seas*") haben viele Praxistestlehrpersonen im Frühjahr noch nicht unterrichtet. Viele finden sie jedoch interessant gemacht und erachten die Thematik (Umweltverschmutzung im Meer) als eines, das die Lernenden emotional einbinden kann.

Im Fragebogen wird die Praxistauglichkeit des Lehrmittels *New World* durchwegs positiv beurteilt: Sowohl die grundsätzliche Eignung als auch die Inhalte werden positiv bewertet, ebenso wie die als realistisch angesehenen Zeitangaben.

Englisch (1: überhaupt nicht, 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Englischunterricht. (N=7)	–	–	29%	–	57%	14%
Die Inhalte im Lehrmittel sind alters- und stufengerecht. (N=6)	–	–	17%	–	67%	17%
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Units* sind realistisch. (N=7)	–	–	14%	43%	43%	–

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Zustimmung: 71%	Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung
hohe Zustimmung: 84%	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Zustimmung
hohe Zustimmung: 86%	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung

Zustimmend werden auch die Fragen zu den Lernzielen beantwortet: Den Lehrpersonen wie auch der Klasse scheinen die Lehr- und Lernziele klar zu sein. Besser als in den vergangenen Jahren werden schliesslich die Aufgabenstellungen evaluiert: Im Gegensatz zu den vorhergehenden Praxistestjahren auf der Sekundarstufe I werden diese nun als mehrheitlich klar erachtet.

Englisch (1: überhaupt nicht, 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Die Lehr- und Lernziele im Lehrmittel sind für mich als Lehrperson klar. (N=7)	–	14%	14%	–	14%	57%
Die Lernziele im Lehrmittel sind für die SchülerInnen klar (N=7).	–	14%	14%	–	29%	43%
Die Aufgabenstellungen sind für die SchülerInnen klar. (N=7)	–	–	29%	57%	–	14%

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Zustimmung: 71%	hohe Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Zustimmung: 72%	hohe Zustimmung	verschieden	Zustimmung	hohe Zustimmung
Zustimmung: 71%	Ablehnung	hohe Ablehnung	–	–

2.2.1 Themen und Alltagsbezug

Im Fragebogen nahm zu der offenen Frage, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit die SchülerInnen die Sprache auch ausserhalb des Unterrichts gebrauchen könnten, nur eine Lehrperson Stellung. Zum einen sprach sie sich dafür aus, dass die SchülerInnen täglich im Kontakt mit der Sprache sein müssten. Weiter erklärte sie, dass die Themen, welche im Lehrwerk behandelt werden, alltagsnah sein sollten, damit sich die Lernenden etwas darunter vorstellen könnten.

Auch in den Gesprächen wurde die Frage des Alltagsbezugs beim Englischunterricht weit weniger häufig erörtert als beim Französischunterricht. Bei allen vier *Units* scheint es sich um Themen und sprachliche Aktivitäten zu handeln, deren Relevanz nicht grundsätzlich in Zweifel gezogen wird.

Besonders hervorgehoben werden die Themen Australienreise sowie Berufswahl, die als besonders realitätsbezogen wahrgenommen werden:

> *Genau, das mit dem* future job. *Da sieht man auch, wie der Realitätsbezug ist, das ist toll.*

> *Meine Schüler wollen immer Sachen, die sie im Alltag brauchen können. Also sie wollen nur das lernen. Die* Project task *von* Unit *1 ist perfekt dafür. Wenn sie mal im Ausland in eine Apotheke müssen, dann können sie sagen, wie es ihnen geht, wo das Problem liegt. Auch die verschiedenen Stationen von* Airport *und* Tourist information *– das ist wirklich genial und die Schüler haben dies sehr gern gemacht.*

Bei anderen Themen (etwa den „*Wacky Games*") scheint dies weniger der Fall zu sein:

> *In* Unit *3 fehlt der Alltagsbezug ganz. Ich finde es wirklich sehr weit weg.*

> *Ich bin etwas am Zweifeln. Oder auch diese* Wacky games*, also die sind ja schon lustig, aber muss man darüber sprechen können?*

Die Antworten aus den Gesprächen decken sich mit den Resultaten des Fragebogens, wo weiterhin eine Mehrheit der Englischlehrpersonen der Meinung ist, dass der Englischunterricht mit *New World* gut auf den ausserschulischen Gebrauch des Englischen vorbereitet.

Englisch (1: überhaupt nicht, 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Die Inhalte im Lehrmittel *New World* bereiten die SchülerInnen darauf vor, die Sprache auch ausserhalb des Unterrichts zu gebrauchen (aktuell oder später, z. B. im Beruf). (N=7)	–	14%	14%	29%	29%	14%

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.
Zustimmung: 72%	hohe Zustimmung

2.2.2 Zusatzmaterial und Ergänzungen zu New World *5*

Im Fragebogen präzisierten 6 Lehrpersonen bei der offenen Frage im Fragebogen, welches Zusatzmaterial sie zusätzlich entwickelten und einsetzten. 5 gaben an, zusätzliches Arbeits-/Übungsmaterial zu erstellen, welches hauptsächlich Grammatik- und Wortschatzübungen enthalte. Auch bei Lese- und Hörverstehensübungen sei eine Ergänzung erforderlich. 2 Lehrkräfte erwähnten, dass sie durch eine Ausdifferenzierung von Aufgaben und Lernkontrollen versuchten, den verschiedenen Niveaus ihrer Lernenden gerecht zu werden. Eine Lehrperson gab an, zusätzliche sogenannte „*warm ups*" für den Stundeneinstieg zu erstellen.

Im Fragebogen äusserten 3 Lehrpersonen den Wunsch nach mehr Übungsmaterial. Dieses solle auch online zugänglich sein und v. a. darauf abzielen, grammatische Strukturen einzuüben, welche auf der Sekundarstufe II als vorausgesetzt erachtet werden.

Weitergehende Vertiefungen sollten sowohl für niedrigere als auch für höhere Niveaus zur Verfügung stehen, idealerweise als Online- wie auch als Offline-Material. Manche LehrerInnen fänden bei gewissen Übungen auch kurze Erläuterungen zur Grammatik oder Beispiele sinnvoll:

> *Auf dem B-Niveau braucht es dies je nach Arbeitsblatt. So dass sie oben noch ein kurzes Beispiel haben. Oder auch, dass wir als Klasse das Beispiel kurz zusammen machen. So dass sie dann den Rest des Blattes lösen können.*

Daneben wünschen sich einige Lehrpersonen auch mehr Material für leistungsstärkere Lernende: mehr Vertiefung von sprachlichen Strukturen und mehr Wortschatz. Beides könnte sich auch in Form von differenzierten Tests niederschlagen; idealerweise sollte eine Lehrperson je nach Klassenstand unter verschiedenen Schwierigkeitsstufen auswählen können.

Wie schon in den vorhergehenden Jahren ist eine grosse Mehrheit der Befragten der Meinung, dass der Englischunterricht nicht ohne eigenes Zusatzmaterial möglich ist.

Englisch (1: überhaupt nicht, 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien. (N=7)	–	14%	–	–	43%	43%

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
hohe Zustimmung: 86%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung

2.2.3 Wünsche und Verbesserungsvorschläge zu New World *5*

Vor allem in den Gesprächen kommen viele mehr oder weniger konkrete Wünsche, aber auch weitergehende Vorschläge für die Überarbeitung der Praxistestfassung von *New World* zur Sprache. Manche sind zwar in den vorhergehenden Abschnitten schon einmal erwähnt worden, werden aber hier der Vollständigkeit halber noch einmal aufgeführt.

Gewünscht werden die folgenden Elemente:

- Allgemein wünschen sich die Englisch-Lehrpersonen mehr Übungsmaterial, aus dem sie je nach Bedarf auswählen können.
- Auch andere Bereiche (Vokabular, Lernkontrollen) sollten differenzierter sein und sowohl die niedrigeren als auch die höheren Niveaus besser abdecken.
- Allgemein wird eine klarere und straffere Darstellung der Aufträge erwartet, damit die Lernenden vermehrt individuell und autonom arbeiten können.
- In der Grammatik sind Angaben und Übungen für grammatische Themen, die in New World nicht oder nicht ausführlich genug behandelt werden, gewünscht. Dies betrifft beispielsweise Verbformen wie das Passiv, das *past perfect* oder die indirekte Rede. Gewisse Bereiche der Sprachstrukturen sollte für die Englischlernenden leichter konsultierbar sein:

  > *[Man sollte] z. B. im Bereich von* My ressources *einen Teil nach bewährter Form an* Grammar *haben, den die Schüler auch von sich aus konsultieren können, wenn sie dies möchten. Dies muss man gar nicht als Pflichtteil einbauen. […] Ich denke, da kommt auch der Druck von zu Hause: […] „Wo sind die Sachen zum Nachschlagen?"*

- Gewünscht werden Vorschläge und konkrete Hilfestellungen einerseits für das Hörverständnis und andererseits für Rollenspiele im Englischunterricht.
- Um die Gesamtprogression über die ganze Schulzeit besser zu verstehen, hätten manche Lehrpersonen gern eine Zusammenstellung der Inhalte und Sprachmittel, die im Verlauf des Englischunterrichts behandelt werden. Eine solche Liste könnte allenfalls auch den SchülerInnen und deren Eltern zur Verfügung gestellt werden.

- Für die Evaluation der Schülerleistungen wird ein Beurteilungsraster wie im Französischunterricht gewünscht – und zwar so formatiert, dass er den eigenen Bedürfnissen gemäss angepasst werden kann.

Auch für *New World* machen die Praxistestlehrpersonen gewisse allgemeinere Vorschläge für Änderungen und Korrekturen:

- Für manche wirkt die allgemeine Gestaltung des Lehrmittels zu kindlich, was nicht dem Alter der jugendlichen Englischlernenden entspricht.
- Bei den Lesetexten werden mehr Fragen zum Textverständnis gewünscht.
- Für Klassen, in denen einzelne Themen besonders vertieft werden müssen (z. B. die Kontextualisierung von Australien in der ersten *Unit* oder ein Verzeichnis für berufsspezifisches Vokabular in der *Unit* 2) wären Angaben für weitergehendes Material hilfreich.
- Für weiter fortgeschrittene Klassen sollte eine Liste mit den unregelmässigen Verben vorhanden sein.

3. Der Fremdsprachenunterricht

Im vorliegenden Kapitel wird aufgezeigt, wie sich, laut Aussagen der Praxistestlehrpersonen, der Fremdsprachenunterricht mit den neuen Lehrmitteln gestaltet. Zum einen geht es um die Frage, welche Prinzipien der Didaktik der Mehrsprachigkeit im Französisch- und Englischunterricht zum Einsatz kommen, zum anderen konkreter um die Frage, wie zentrale Aspekte dieser Didaktik, etwa die Differenzierung bei heterogenen Lernenden, sowie autonomes Lernen, umgesetzt werden. Auch die Frage zum Umgang mit der Über- bzw. Unterforderung von SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht wird in diesem Kapitel behandelt.

3.1 Didaktik der Mehrsprachigkeit

Von den drei Kompetenzbereichen des Lehrplans – I) kommunikative Handlungsfähigkeit, II) Bewusstheit für Sprache und Kulturen sowie III) Lernstrategische Kompetenzen – wird offenbar vorwiegend der erste weitgehend umgesetzt. Die anderen beiden werden als eher zweitrangig erachtet, sodass sie bei Zeitdruck wegfallen. Auch andere Faktoren spielen eine Rolle, so etwa die Tatsache, dass in manchen Kantonen der Französisch- und der Englischunterricht von verschiedenen Personen – oder auch in jeweils unterschiedlichen Klassenteilgruppen – erteilt wird, was die Koordination unter den Lehrpersonen erschwert oder gar verunmöglicht. Dennoch scheinen die grundsätzlichen Ziele der Didaktik der Mehrsprachigkeit nicht in Zweifel gezogen zu werden.

Gewisse Komponenten der Mehrsprachigkeitsdidaktik wie etwa die Arbeit mit dem Sprachenportfolio oder Austauschaktivitäten werden in den Praxistestklassen offenbar gar nicht durchgeführt. Eine einzelne Praxistestlehrperson berichtet von einer zweisprachigen Sequenz, bei der sie den Englischunterricht mit dem Hauswirtschaftsunterricht verbindet:

> *Ich mach jedes Jahr mit der Hauswirtschaft ein Projekt. Englische Hauswirtschaft. […] Dann machen wir* tea time*, dann haben sie ein bisschen englische Kultur, warum macht man das, warum heisst Zvieri* tea time*, und solche Sachen. Dann sind sie Feuer und Flamme bis zum Schluss. Wir gehen alle hinunter in die Hauswirtschaft, sie bearbeiten alle Rezepte auf Englisch. […] In der 9. Klasse machen wir eine amerikanische Tradition mit* Thanksgiving*, da machen sie* Thanksgiving *für die Eltern. Ich kombiniere Elternarbeit, Projekt- und Fachübergreifendes alles in einem.*

Für andere sprachübergreifenden Aktivitäten ist zwar mancherorts Interesse vorhanden, doch sie scheinen sich in den Sprachfächern organisatorisch nur sehr schwer umzusetzen zu lassen.

Französisch

Im Französischunterricht werden in den Gesprächen vor allem verschiedene Formen des Sprachvergleichs thematisiert. Dies scheint eher und spontaner machbar zu sein als sprachübergreifende Aktivitäten. Genannt werden bei der Arbeit mit *Clin d'œil* etwa die Redewendungen (*Magazine* 9.1) oder die Arbeit mit den *Faits divers* (*Magazine* 9.2):

> *Gerade das Thema* poisson d'avril *ist ja sehr interessant, um unter den Sprachen zu schauen, wie das in den einzelnen Sprachen... Und das andere ist das mit der Herkunft der Wörter, hier wird schon ein Vergleich zwischen den Sprachen gemacht, zum Beispiel bei der Frage: Woher kommen die Namen der Ortschaften?*

Bei der Spracharbeit werden die Hinweise auf Vokabular, das sich in anderen Sprachen wiederfindet, durchaus geschätzt:

> *Beim Klassenwortschatz sind ja bestimmte Wörter am Rand noch mit Englisch/ Französisch beschriftet, so dass man sieht, dass dies sehr ähnlich ist. Da darf ich dann nicht vergessen, dass ich sie darauf hinweise und ihnen sage: „Schaut euch dies mal bewusst an. Das hier könnt ihr gleich auch fürs Englische brauchen.*

Manche Stimmen bezweifeln jedoch den Nutzen sprachvergleichender Aktivitäten, da sie teils eher Verwirrung stifteten als das Verständnis zu erleichtern:

> *Ich finde es schon gut, wenn ein Buch […] darauf hinweist. Aber viel wichtiger wäre, dass die Bücher so abgestuft sind, dass man die Sachen nicht gleichzeitig macht. Also die Schüler haben immer extrem Mühe, wenn sie im Französischen und im Englischen gleichzeitig das Konditional machen. Weil es so unterschiedlich funktioniert.*

Zum Zeitpunkt der Erhebungen noch nicht behandelt war die Arbeit mit den Kreolsprachen. Eine Lehrperson äussert sich skeptisch dazu:

> *In 9.3 kommt das Kreolische. Mir wäre es zwar lieber, sie hätten zuerst richtig Französisch gelernt.*

Daneben werden als weitere mögliche Themen, welche zur Förderung der Bewusstheit von Sprachen und Kulturen behandelt werden könnten, Schweizer Feste und Bräuche genannt, mit denen der Französischunterricht speziell auf kulturelle Besonderheiten der Westschweiz eingehen könnte. Auch französische Lieder werden als möglicher Beitrag genannt. Es gilt allerdings, eine geeignete Balance zu finden, da die kulturellen Inhalte nicht immer als sinnvoller Bestandteil des Französischunterrichts wahrgenommen werden – ob von der Klasse, von den Eltern oder von der Lehrperson:

> *[Mit] der Bewusstheit für Kulturen, da könnte man schon noch mehr machen. Es gibt doch den einen oder anderen, der wirklich daran interessiert ist. Wenn ich es dann erzähle, dann heisst es vielleicht: „Ja, er erzählt immer noch Sachen, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben." Und dann begreifen sie es nicht, dass es mit dem Unterricht zusammenhängt.*
>
> *Aber das Französische bleibt dabei auf der Strecke. Und das tut mir dann auch leid für die Schüler, weil sie irrsinnig viel Energie reinstecken und sich anstrengen und am Ende denkst du: Na ja, schön. Schön gemalt, schön gedreht, aber gelernt hast du leider nichts dabei. Das finde ich auch bitter für die Schüler.*

In manchen Äusserungen zeigt sich auch, dass bei manchen Eltern gewisse Erwartungshaltungen vorhanden sind, die sich noch stark am alten Fremdsprachenlehransatz orientieren:

> *Schwierig ist es einfach, wenn man dies gegen aussen repräsentieren muss, wenn Eltern da sind und fragen: „Wieso gibt es keine Vokabeltests? Wieso keine Grammatik? Wir waren in den Ferien und unser Kind konnte nichts bestellen."*

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass die Praxistest-Lehrpersonen mehrheitlich der Meinung sind, die Mehrsprachigkeitsdidaktik umzusetzen und dabei im Lehrmittel genügend Unterstützung dafür zu erhalten.

Französisch (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Ich arbeite mit diesem Lehrmittel nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeits-didaktik. (N=16)	–	–	19%	25%	38%	19%
Im Lehrmittel gibt es genügend Verknüpfungspunkte zum Englischunterricht, um sprachübergreifend unterrichten zu können. (N=16)	6%	6%	19%	44%	19%	6%

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.
hohe Zustimmung: 82%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung[10]
Zustimmung: 69%	–[11]	–

Was die Kompetenzbereiche II und III betrifft, so sind die Meinungen mehrheitlich zustimmend: Wie schon in den vergangenen Jahren ist eine grosse Mehrheit der Ansicht, dass sie vom Lehrmittel genügend breit abgedeckt werden.

Französisch (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprache und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprache und Kulturen, Lehr-plan Französisch und Englisch). (N=16)	6%	–	–	44%	44%	6%
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch). (N=16)	–	–	6%	44%	44%	6%

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
hohe Zustimmung: 94%	Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
hohe Zustimmung: 94%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung

Englisch

Das Thema Sport (*Unit* 3) wird von mehreren Lehrpersonen als ein Thema genannt, das sich gut für eine vergleichende Herangehensweise (Sprache und Kultur) eigne. Eine Lehrperson äussert sich positiv dazu:

> *Wir haben heute im Englisch über Sportarten gesprochen und ich habe diese Klasse auch im Französisch, und dann haben wir es noch mit Französisch [und] Deutsch verglichen. Ich habe einen Schüler, der Tschechisch spricht, [und] einen, der eine Art Indisch spricht. […] Und dann haben wir noch einen Schüler aus Ecuador, der Spanisch spricht, und das ist super. Und dies hat im* New World *auch immer Platz, da sie dann noch mit anderen Sprachen vergleichen müssen. Und das bringt ihnen sehr viel.*

Wie auch bei den Gesprächen mit den Französischlehrpersonen wird kritisch bemerkt, dass Vergleiche manchmal eher verwirrten als dass sie als hilfreich wahrgenommen würden:

[10] Im Fragebogen zum 7. Schuljahr wurde eine andere Skala verwendet (selten – oft); die Tendenz wurde hier entsprechend der geänderten Bezeichnungen abgeändert.
[11] Diese Frage wurde im letzten Praxistestjahr zum ersten Mal gestellt.

> *Viele Schüler sagen dann: „Nein, hört auf mit dem Französischen, das verwirrt mich, jetzt weiss ich gerade, welche Zeitform es im Englischen ist, da ich in dieser Denkweise drin bin."*
>
> *Ich finde es hilfreich, wenn man ihnen dies aufzeigen kann, aber ich denke, die Schüler sind noch nicht auf diesem Level der Sprache, dass sie diese Metaebene beherrschen.*

Für eine effektive sprachvergleichende Arbeit sind gute linguistische und landeskundliche Kenntnisse nötig, über die nicht alle Lehrpersonen verfügen:

> *Die Bewusstheit für Sprache und Kultur finde ich sehr spannend. Da musst du auch ein gewisses* Package*, da musst du bereits ein bestimmtes Wissen mitbringen, das auch den Vergleich möglich macht.*

Im Fragebogen gibt eine grosse Mehrheit der Englischlehrpersonen an, gemäss den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu arbeiten.[12]

Englisch (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Ich arbeite mit diesem Lehrmittel nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik. (N=7)	–	14%	–	14%	29%	43%

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
hohe Zustimmung: 86%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung

Auch bei der Beurteilung des Lehrmittels bezüglich der weiteren Lernziele sind sich die befragten Lehrpersonen einig: In ihren Augen bietet *New World* ausreichend Lerngelegenheiten für die Kompetenzbereiche II und III.

Englisch (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II). (N=7)	–	14%	–	14%	–	71%
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III). (N=9)	–	–	–	33%	–	67%

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
hohe Zustimmung: 85%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung
hohe Zustimmung: 100%	hohe Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung

3.2 Autonomes Lernen

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit, auf der sowohl der Französisch- als auch der Englischunterricht aufbauen, fördert Lehr- und Lernformen, bei denen die Verantwortlichkeiten von Lehrperson und Lernenden unterschiedlich verteilt sind. Neben lehrerzentrierten Aktivitäten bieten beide Lehrmittel Aktivitäten an, die von den Lernenden autonom erarbeitet werden sollen. Dies soll es ihnen von Zeit zu Zeit erlauben, eine Auswahl nach eigenen Interessen zu treffen, aber auch, sich selber über den Lernverlauf bewusst zu werden und ihn eigenverantwortlicher zu gestalten. Die angestrebte

[12] Die Antworten auf die Frage, ob es im Lehrmittel genügend Verknüpfungspunkte zum Französischunterricht gebe, um sprachübergreifend unterrichten zu können, konnten aufgrund einer missverständlichen Formulierung nicht ausgewertet werden.

Teilautonomie der Schülerinnen und Schüler soll den Lehrpersonen auch erlauben, besser – d. h. vor allem differenzierter – auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Klasse (beispielsweise auf diejenigen von schwächeren Lernenden) einzugehen.

Mit den Zielen dieser Herangehensweise scheinen die Praxistestlehrerinnen und -lehrer zwar grundsätzlich einverstanden zu sein, doch offenbar halten sie sie nur bedingt für praxistauglich. Mehrere Lehrpersonen finden sie grundsätzlich zu idealistisch für Jugendliche am Ende der obligatorischen Schulzeit:

> *Das grosse Dilemma […] ist, dass die Idee des freien und selbstständigen Arbeitens ein Idealtyp ist, wie z. B. auch die Gruppenarbeiten, der nicht funktionieren kann. Denn du hast immer einen Schüler, der den Rest mitzieht. […] Das funktioniert eben nur bedingt. Und man kann einen ganzen Kanton oder die Politik damit blenden, wenn man ihnen eine Idealklasse vorstellt und diejenigen nimmt, die das beherrschen. Aber viele laufen einfach mit. Das sind Mitläufer.*

Manche meinen, es seien nur wenige Jugendliche (etwa sehr motivierte Lernende oder solche auf der Progymnasialstufe) in der Lage, selbständig zu arbeiten; andere bräuchten grundsätzlich mehr Hilfe und Unterstützung, was das autonome Lernen erschwere oder gar verunmögliche.

In manchen Klassen ist im 9. Schuljahr eine gewisse Schulmüdigkeit festzustellen: Viele Jugendliche, für die sich ihre weitere (berufliche) Laufbahn schon abzeichnet, sind nur noch schwer für die Schule zu motivieren. Doch das ist in den Augen mancher Lehrpersonen nicht der entscheidende Grund, weshalb sich das autonome Lernen als schwierig gestaltet:

> *Ich glaube nicht, dass die Schulmüdigkeit nur ein Problem der 9. Klasse ist. Wenn wir es in der 7. und in der 8. nicht geschafft haben […], dann schaffen wir es in der 9. Klasse erst recht nicht. Es ist einfach ein Wunschtraum, diesen Idealschüler gibt es vielleicht ein- oder zweimal pro Klasse, und alle anderen sind überfordert.*

Auch wenn die Zielsetzung beim autonomen Lernen vielleicht insgesamt zu hoch gegriffen ist, so scheint sie doch ein erstrebenswertes Ziel zu sein, das wenigstens teilweise auch erreicht werden kann: Manchmal nur eingeschränkt oder über kürzere Sequenzen; manchmal nur dann, wenn die weniger motivierten SchülerInnen besser geleitet werden.

Gute Erfahrungen mit Autonomie gibt es in Klassen, in denen ImmersionsschülerInnen (französischsprachige Jugendliche in Deutschschweizer Klassen) weitgehend autonom mit bestimmten Aufgaben betraut werden können. Hier sind allerdings durch die aktive Sprachbeherrschung schon Voraussetzungen da, die insbesondere bei schwächeren Lernenden fehlen. Obwohl autonome Lernformen Ressourcen für die Beschäftigung mit solchen Jugendlichen freigeben sollten, scheint das in der Praxis nur selten zu funktionieren, da selbständige Arbeitsformen trotzdem viel Betreuungsaufwand erfordern. Hilfreich hierbei sind möglichst verständlich und klar formulierte Arbeitsaufträge, damit sie dem individuellen Bearbeiten nicht entgegenstehen. Hierbei erhoffen sich sowohl Französisch- als auch Englischlehrpersonen bei der Überarbeitung der Lehrwerke noch Nachbesserung.

Französisch

In den Gruppengesprächen haben einige Lehrpersonen angegeben, dass sie das Konzept des autonomen Lernens nicht oder nur teilweise umsetzen. So werden etwa bei *Ateliers* die Auswahlmöglichkeiten eingeschränkt oder die Lernwege genauer präzisiert, um den Unterricht etwas enger

zu führen. Bei den Strategien seien immer wieder Erinnerungen nötig da sie sonst nur von wenigen autonom angewendet oder nachgeschlagen würden. Ohne eine enge Begleitung, so der etwas paradoxe Tenor, fruchte autonomes Lernen nicht.

In einigen Voten wird angezweifelt, ob die Schülerinnen am Ende der Sekundarstufe die nötigen Voraussetzungen für Lernerautonomie mitbringen. Nicht nur die Schulmüdigkeit scheint dem entgegenzustehen, sondern auch ein zu positives Bild der Lernenden, das der Realität nicht entspreche. Anstatt von den Vorteilen des selbstbestimmten Lernens zu profitieren, wählten viele Jugendliche den Weg des geringsten Widerstands: Bei Auswahlmöglichkeiten würden die einfachsten Optionen gewählt und wenn möglich die Lösungen konsultiert, anstatt die Aufgaben selber zu lösen:

> *Die Autoren gehen von mündigen Schülern aus, die von sich aus sich die Dinge zu Hause nochmals anhören und nochmals lesen. Das ist einfach eine Illusion. Also das ist nicht die Realität. Und manchmal stört mich dies auch. Es braucht sehr viel geführten Unterricht.*

Autonomes Lernen führt in den Augen mancher Lehrpersonen zu Überforderung, ausser bei denjenigen, die allgemein leistungswillig oder motiviert dafür sind:

> *Die P-Schüler können das schon. Die schaffens dann schon. Die arbeiten dann zwei Stunden ab. Aber wie gesagt, das sind P-Schüler. Die anderen können das nicht.*

> *Diejenigen, die fleissig sind und die intrinsische Motivation sowieso haben, die lernen das auch. Und dann müssen sie das Lernjournal machen und da hat man auch gesehen, wer dies reflektiert hat und sagen konnte, was er gemacht hat und sich Ziele für das weitere Vorgehen setzen konnte. Und bei anderen stand einfach ein Satz „Ich habe das gemacht".*

Bei schwächeren SchülerInnen wird der Begleitaufwand als besonders hoch erachtet, da diese sehr unsicher seien und sich ohne enge Betreuung weniger zutrauten. Manchmal wird für solche Lernende die Aufgabenstellung zusätzlich vereinfacht, was für die Lehrpersonen mit Mehrarbeit verbunden ist.

Auch wenn die meisten Lehrerinnen und Lehrer autonome Lernformen im Prinzip befürworten, fragen sich manche, ob das Ergebnis den Aufwand wert ist. Manchmal scheinen geleitetere Formen ergiebiger zu sein:

> *Ich habe gemerkt, dass wenn ich etwas mit ihnen mache, dann ist dies intensiver, als wenn sie es selbst machen. […] Da frage ich mich schon, ob es was gebracht hat, dass sie es selbst gemacht haben.*

Trotz der Schwierigkeiten und der Skepsis erscheinen in den Gesprächen durchaus auch positive Signale zum autonomen Lernen. Neben denjenigen Lehrpersonen, die gute Erfahrungen damit machen, finden sich auch Stimmen, die dem neuen Ansatz mittelfristig, d. h. nach einer gewissen Angewöhnungszeit, durchaus Chancen einräumen:

> *Das Problem ist, dass wir als Lehrpersonen am Anfang überfordert sind, weil ich das Lehrmittel nach einer Einführung von anderthalb Stunden nicht genug kenne, auch nicht, wenn wir den* Fil rouge *lesen. […] In einem zweiten oder dritten Durchgang, da sieht man schon, dass es grosse Veränderungen gibt, dass man ganz anders damit arbeiten kann. Aber in der Testphase ist heiteres Schwimmen angesagt.*

Bei der Fragebogenerhebung gibt eine Mehrheit der Lehrpersonen auf die Frage, ob die SchülerInnen selbständig mit dem Lehrmittel arbeiten können, eine (eher) ablehnende Antwort. Im Verlauf der Sekundarstufe hat sich die Meinung in Bezug auf diesen Punkt somit deutlich verschlechtert.

Französisch (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Die SchülerInnen können mit dem Lehrmittel selbständig arbeiten. (N=16)	–	31%	25%	31%	13%	–

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ablehnung	verschieden	Zustimmung	Ablehnung	verschieden	Zustimmung	Zustimmung

Englisch

Bei den Englischlehrpersonen zeigt sich ein etwas weniger ablehnendes Bild bezüglich autonomer Lernformen als bei den PraxistestlehrerInnen für Französisch. Hier werden auch Beispiele für gelungene Sequenzen gegeben, etwa die Aufgabenstellung in der *Unit* 2:

> *[Das] fand ich wirklich sehr gut. Da konnte man erklären und sie hatten dann Anhaltspunkte: „So könnte ich anfangen. Hier gibt es noch Wörter und Formulierungen, die ich als Überleiter brauchen könnte." […] Dies konnten sie lösen und daran arbeiten.*

Eine Lehrperson berichtet von guten Erfahrungen in einer Prägymnasialklasse:

> *Ich würde sagen, das funktioniert bei 75-80%. […] Für sie könnte man diese Einheiten noch grösser machen: Sie würden komplett selbstständig arbeiten.*

Dennoch gibt es auch unter ihnen Zweifel an der praktischen Umsetzbarkeit einer Idee, für die sie ihre Klassen noch nicht unbedingt als reif genug ansehen. Auch wenn das Konzept des autonomen Lernens vielversprechend wirkt, wird es in manchen Klassen als nicht umsetzbar betrachtet. Allenfalls in vereinfachter Form, mit kleinschrittigeren, geführten Aufträgen liesse es sich im Unterricht verankern, wobei wichtig sei, dass die einzelnen Schritte gut vorbesprochen und erklärt würden:

> *Ich habe sie nun […] zum ersten Mal wirklich frei arbeiten lassen, während dreieinhalb Wochen. Aber ich hatte natürlich einen Plan geschrieben mit den Eckpfeilern. […] Wir haben Lerngruppen gebildet, dies hat erstaunlich gut funktioniert.*

Es handelt sich hier also um eine mehr oder weniger eng geführte Teilautonomie, die laut Angaben der Praxistestlehrpersonen durchaus besser funktioniere als in früheren Jahren:

> *Ich finde das aktuelle Buch besser als Band 4. Bei Band 4 hatte ich das Gefühl, dass ich sogar jede Unterübung nochmals schnell erklären muss.*

Dennoch bleibt eine gewisse Skepsis, was die Nachhaltigkeit autonomer Arbeitsformen betrifft. Der Umstand, dass die Lehrperson zu einem gewissen Teil die Kontrolle über die Klasse abgeben muss, kann als verunsichernd empfunden werden. Die folgende Lehrperson gibt jedoch zu bedenken, dass bei traditionellem Frontalunterricht auch nicht immer klar sei, wer was wie eingehend verstanden und behalten habe:

> *Als Lehrperson hat man eben nicht die gleiche Kontrolle. Und wenn man sagt, dass es weniger effektiv ist und weniger dabei rauskommt – ich weiss es nicht. Denn […] wenn ich vor 26 Schülern stehe, […] weiss ich auch nicht, was jeder einzelne davon mitnimmt.*

Im Fragebogen gibt nur die Hälfte der Englisch-Lehrpersonen an, dass sie ein selbständiges Arbeiten in der Klasse für möglich halten. Die eher ablehnende Tendenz bei dieser Frage aus den ersten Praxistestjahren konnte deshalb nicht umgekehrt werden.

Englisch (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Die SchülerInnen können mit dem Lehrmittel selbständig arbeiten. (N=8)	–	25%	25%	38%	13%	–

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
verschieden	verschieden	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung

3.3 Vertiefung und zyklisches Lernen

Sowohl im Französisch- als auch im Englischunterricht wird ein Ansatz verfolgt, bei dem verschiedene Themen (z. B. Grammatik) im Verlauf des Sprachenlernens mehrfach aufgegriffen werden: Nachdem sie etwa in einem frühen Stadium nur rezeptiv verstanden oder erkannt werden sollen, geht es in späteren Stufen darum, sie auch produktiv zu verwenden oder sie gar mittels explizitem Grammatikwissen erklären zu können.

Dieser spiralförmige Ansatz wird ziemlich ambivalent beurteilt: Auf der einen Seite nimmt er hier und da den Druck weg, bestimmte Strukturen schon beim ersten Mal umfassend behandeln zu müssen. Eine Französischlehrperson meint dazu etwa:

> *Denn wenn man dies nun weiss, also, wenn man jetzt nochmals bei Band 7 anfängt, dann weiss man schon, ach ja, das kommt dann noch dort. Dort können wir es dann noch mehr vertiefen. […] Das ist sicher auch ein Vorteil.*

Auf der anderen Seite kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass Inhalte, die früher schon Gegenstand des Lehrmittels waren, auch tatsächlich behandelt worden sind, da die Materialfülle insgesamt dazu führt, dass die Lehrperson eine gewisse Auswahl daraus treffen müssen.

> *Ich merke dies auch von Seiten der Schüler. Dies ist jetzt teils auch noch eine neue Klasse, die ich jetzt habe, und die sagen: „Das hören wir jetzt zum ersten Mal!" Und es wird davon ausgegangen, dass sie dies jetzt über viele Jahre hinweg gemacht und gehört haben. Und hier fühle ich mich selbst auch unsicher.*

Man kann davon ausgehen, dass sich die Erfahrungen mit der mehrjährigen Progression in den beiden Lehrwerken im Verlauf der kommenden Jahre verbessern werden, wenn die Lehrmittel (in der überarbeiteten Form) zum wiederholten Mal eingesetzt werden und die Lehrpersonen mit deren Aufbau besser vertraut sind.

Französisch

In Bezug auf das Thema Vertiefung der Lerninhalte und den spiralförmigen Ansatz des Lehrwerks sind die Praxistestlehrpersonen ziemlich einmütig: In ihren Augen braucht es deutlich mehr Gelegenheiten zur Festigung und Wiederholung des Lernstoffs als bisher vorgesehen; ausserdem sind die Pausen zwischen den vorgesehenen Wiederholungen zu gross. Eine Lehrperson spricht etwas abwertend von „*zyklischem Vergessen*"; auch andere melden ihre Bedenken:

> *Die Idee für sich wäre schon gut, dass man alles wiederholen kann. Aber in den einzelnen Etappen, in denen dies aufgegriffen wird, hätte man noch eine oder zwei Lektionen mehr investieren können, so dass es zumindest etwas gefestigt ist.*

> *Ich habe neulich einigermassen schockiert festgestellt, dass sogar die P-Schüler keine Zahlen können. […] Dann habe ich gesagt: „Aber ihr habt jetzt immer wieder die Zahlen gelernt!" Dann hat ein Mädchen […] aus der P-Klasse gesagt: „Es kommen immer wieder Dinge, die werden angerissen und es wird nie vertieft."*

Der Ansatz scheint vor allem dann kontraproduktiv zu sein, wenn eine von der Lehrperson als wichtig erachtete Wiederholung als unnötig abgewehrt wird, weil die Klasse den Eindruck hat, sie hätte den entsprechenden Punkt schon gelernt.

Wie schon beim autonomen Lernen scheint der idealtypischen Realisierung im Sprachenunterricht eine weniger ideale Schulrealität entgegenzustehen, da Wiederholung nicht als Wert an und für sich angesehen wird:

> *Eigentlich leuchtet das Konzept des zyklischen Lernens ein, ich finde es eigentlich sehr gut. Die Frage ist nur, wie stark kann man es, denn wir haben da keine Übersicht. […] Es ist vielleicht zu sehr an die idealtypischen Schüler angepasst, den man sich vorstellt, die meisten Schüler schauen sich die Sachen nicht noch einmal an.*

Aus diesem Zitat geht hingegen auch hervor, dass den Lehrpersonen im Praxistest derzeit noch der Überblick fehlt, um die verschiedenen Phasen von Neuerwerb und Festigung besser zu planen. Manchmal erscheint ihnen die Gesamtschau auch unvollständig oder nicht nachvollziehbar zu sein, etwa was die Tempora betrifft. Auch die Anzahl der Strategien finden manche als zu umfangreich:

> *Oder jetzt, da das* plus-que-parfait *eingeführt wird, fehlt dafür die Grundlage. Ich muss ja zuerst wissen, wann das* imparfait*, wann das* passé composé *verwendet wird. Dies wird aber kaum thematisiert und dann kommt dann noch die dritte Vergangenheit. Es ist einfach zu viel.*

> *Ich hatte das Gefühl, dass der Wald an Strategien stark gewachsen ist. Anstatt dass man immer mit den gleichen Strategien zyklisch gearbeitet hat, haben sie jetzt sicher über 50 verschiedene Strategien. Und das ist extrem viel! Und diese 50 Strategien kannst du nicht alle zyklisch vertiefen.*

Manche finden deshalb, dass die mangelnde Festigung früherer Inhalte es schwierig macht, die zahlreichen neu eingeführten Strukturen im 9. Schuljahr darauf aufzubauen.

Bei aller Kritik: Die Erfahrung, dass die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts immer wieder gefestigt und wiederholt werden müssen – und dass dies nicht immer leicht fällt –, ist nicht neu. Eine Lehrperson gibt zu bedenken, dass dies auch früher schon so war:

> *Auch mit anderen Lehrmitteln, das muss man schon sagen, die Erfahrung war die gleiche früher. […] Wie ein Trichter, bei dem nur wenig bleibt. Mir scheint es wichtig, dass man an diesen wenigen Sachen, die für sie relevant sind, länger und intensiver arbeiten kann.*

Auch im Fragebogen gibt eine grosse Mehrheit der Praxistestlehrpersonen an, dass das Lehrwerk in ihren Augen nicht genügend Material zum Üben und Vertiefen enthält.

Französisch (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel bietet genügend Gelegenheiten zum Üben und Vertiefen der Inhalte. (N=16)	13%	44%	25%	19%	–	–

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.
hohe Ablehnung: 82%	hohe Ablehnung

Im Fragebogen machten zudem 13 Lehrpersonen genauere Angaben bezüglich der Frage, was nicht genügend geübt oder vertieft werde: Die häufigsten Nennungen erzielten dabei die Grammatik, aber auch das (freie) Sprechen und der (Grund-)Wortschatz. Was das Sprechen anbelangt, so wurde angemerkt, dass es generell zu wenig Sprechanlässe gebe und es v. a. wünschenswert wäre, die Lernenden auf die Kommunikation in Alltagssituationen besser vorzubereiten. Eine Lehrperson führte auch auf, dass das freie Schreiben zu wenig geübt werde. 2 Lehrpersonen schätzten die Situation besonders drastisch ein und meinten, dass in *Clin d'œil* jedes Thema immer nur oberflächlich angeschnitten, jedoch nie vertieft und gefestigt werde.

Englisch

Auch im Englischunterricht gibt die Frage, wie die Wiederholung und Festigung der Lerninhalte am besten bewerkstelligt werden kann, Stoff für Diskussionen. Manche Lehrpersonen haben den Eindruck, dass zu vieles nur oberflächlich bearbeitet wird und sich nicht genügend setzen kann.

> *Aber die Schüler können es dann eine gewisse Zeit lang und später dann dennoch nicht. Ich weiss nicht, ob sie es könnten, wenn ich noch mehr üben und üben würde. Sie vergessen es einfach. Man muss es dann kurz mit ihnen wiederholen und dann können sie es wieder.*

Deshalb finden sie regelmässige Übungseinheiten wichtig und nötig – ebenso wie auch in anderen Fächern: Genannt wird etwa die Rechtschreibung im Deutschunterricht. Dazu braucht es allerdings geeignetes Material und eine Übersicht über die Progression der Lerninhalte, die sowohl den Lehrpersonen als auch den Lernenden fehlt:

> *Die Grammatik ist ja nicht alles. […] Das war auch mit einem anderen Lehrmittel so, dass es gewisse Schüler heute können und dann am nächsten Tag nicht mehr. […] Aber es bräuchte etwas, an dem sie sich festhalten und mit dem sie repetieren könnten, so dass sie auch wissen, dass sie dies mitnehmen können zum Repetieren.*

> *Ich hatte jetzt eine siebte, achte und neunte Klasse und sollte nun eigentlich den Faden haben, doch habe ihn trotzdem nicht ganz.*

Die gegenwärtige Situation wird von manchen als unbefriedigend empfunden und als „*Baustelle*" erachtet – als Ausnahme werden lediglich die Strategien genannt, die im Lehrmittel regelmässig wiederholt würden. Bei genügender Vertrautheit mit dem neuen Lehrmittel wird sich dies wohl mittelfristig bessern. Immerhin geben manche Befragte an, dass das Festigen von Lerninhalten von der Klasse nicht ungern gemacht wird:

Die Schüler der 9. Klasse, die wir jetzt haben, haben gerne Übungsmaterial, um den Stoff zu üben, zu repetieren und zu festigen.

Im Fragebogen gibt eine kleine Mehrheit der Befragten an, die Auswahl an Möglichkeiten zur Festigung der Lerninhalte sei ungenügend.

Englisch (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel bietet genügend Gelegenheiten zum Üben und Vertiefen der Inhalte. (N=7)	–	29%	29%	29%	14%	–

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.
Ablehnung: 58%	Ablehnung

3 Lehrkräfte gaben darüber hinaus im Kommentarfeld des Fragebogens an, dass grammatikalische Strukturen (wie z. B. Zeitformen und Syntax) nicht genügend geübt oder vertieft werden könnten. Eine dieser Lehrpersonen fügte hinzu, dass das Lese- und Hörverstehen nicht ausreichend trainiert werde.

3.4 Differenzierung im Unterricht

Der Umgang mit Heterogenität in einer Klasse gehört zu den pädagogisch-didaktischen Kernkompetenzen einer Lehrperson und stellt eigentlich in jedem Fach eine Herausforderung dar, da Lerngruppen selten wirklich homogen sind und sich die Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler beträchtlich voneinander unterscheiden können. Schon seit Beginn der Praxistests mit den neuen Lehrmitteln zeigt sich, dass Differenzierung im Unterricht eine Schwierigkeit ist, für die es keine Patentrezepte gibt – und wohl auch keine wirkliche Alternative als ein beständiger Versuch, die bestehenden Möglichkeiten zu optimieren.

Dabei spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, so etwa die Klassengrösse (kleine Klassen ermöglichen eher ein individualisiertes Lernen), die Fähigkeit zu autonomem Lernen (vgl. dazu Abschnitt 3.2) sowie die Möglichkeiten, mit einem Lehrwerk differenziert zu unterrichten. Im vorliegenden Kapitel geht es in erster Linie um Letzteres, also um die Möglichkeiten, die *Clin d'œil* und *New World* in Bezug auf den Einsatz in heterogenen Klassen bereithalten. Allgemein lässt sich dazu sagen, dass das Lehrmittel natürlich ein sehr bedeutender Faktor ist (indem es differenzierten Unterricht allgemein fördert oder explizit dazu auffordert), jedoch bei weitem nicht der einzige. So müssen auch andere Voraussetzungen erfüllt sein, damit Differenzierung stattfinden bzw. gelingen kann: Am Ende der obligatorischen Schulzeit sollten die Jugendlichen beispielsweise gelernt haben, genügend autonom zu arbeiten, damit verschiedene Unterrichtssettings möglich sind; bei der Arbeit mit Computern sollte die Infrastruktur genügend ausgebaut sein, um den Computereinsatz flexibel zu gestalten, usw.

Französisch

Insgesamt werden die Differenzierungsmöglichkeiten, die für die Arbeit mit *Clin d'œil* gegeben werden, unterschiedlich bewertet. Schwierigkeiten zeigen sich im Besonderen bei der Arbeit mit schwächeren Klassen bzw. Lernenden: Hier werden vom Lehrmittel praktische Hinweise oder gar konkrete Anleitungen erwartet. Mehrere Lehrpersonen finden, dass sich Differenzierung in

grösseren Klassen kaum durchführen lässt, da es zu wenige Hinweise für einen effektiven Umgang mit Heterogenität gebe. Besonders in der G-Version werden spezifische Hinweise vermisst:

> *Jetzt, da ich so eine [G-Klasse] habe, ist es für mich ganz schwierig: Wenn ich im* Fil rouge *nachschaue, ist für mich nicht wirklich eine Hilfe da.*

Dies sei nicht nur für die Lehrperson frustrierend, sondern auch für die SchülerInnen, denen *Clin d'œil* zu wenig Erfolgserlebnisse biete:

> *Für einen dummen Schüler ist es das Schlimmste, wenn er merkt, dass er dumm ist. […]. Es gibt jene Schüler, die wollen nicht und es gibt jene Schüler, die möchten und dann merken, obwohl sie sich Mühe geben, dass sie es einfach nicht begreifen. […]. Hier bräuchte es kleine Erfolgserlebnisse.*

Differenzierung hängt wesentlich mit der Fähigkeit zu teilweise autonomem Lernen zusammen, das bei *Clin d'œil* einen wichtigen Stellenwert einnimmt: Seit Beginn des Französischunterrichts wird versucht, die Lernenden aktiv in den Lernprozess einzubeziehen und ihnen die Möglichkeit zu geben, einen Teil des Lernwegs mitzubestimmen, indem sie gewisse Aufgaben in einer selbstgewählten Reihenfolge ausführen und dabei autonom vorgehen. Offenbar ist dies in manchen Klassen auch am Ende der obligatorischen Schulzeit noch schwierig (vgl. auch Abschnitt 3.2 zum autonomen Lernen):

> *Ich muss es ja eigentlich so differenziert bringen, damit sie trotzdem selbstständig arbeiten können. Aber das geht ja nicht, wenn man so viel nachhelfen muss. Da denke ich, macht es Sinn, dass man das gleiche Thema mit dem gleichen Text hat.*

Dies betrifft vor allem schwächere Lernende, für die der Stoff oder die Arbeitsanweisungen zusätzlich vereinfacht werden müssen, damit sie damit umgehen können:

> *Also wenn ich sehr schwache Schüler habe, dann muss ich auch noch nach unten Sachen anpassen, weil dies das Lehrmittel nicht macht. Aber das ist dann auch meine Aufgabe als Lehrperson, dass ich je nach Klasse merke, was noch nötig ist.*

In diesem Zitat zeigt sich, dass die Praxistestlehrpersonen durchaus der Meinung sind, dass sie sich nicht einfach auf ein Lehrmittel verlassen sollten, sondern Differenzierung als Kerngeschäft ihres Berufs ansehen. Da diesbezüglich nicht alle über dieselben Voraussetzungen bezüglich Aus- und Weiterbildung verfügen, sollte das Lehrmittel auch denjenigen konkrete Hilfestellungen bieten, die bisher wenig differenziert unterrichtet haben:

> *Wir machen ja viele Weiterbildungen, bei denen dies auch Thema ist: die offenen Lehrformen, die Binnendifferenzierung. Als Lehrperson kommt es auch immer darauf an, wann man die Ausbildung gemacht hat. Dann hat man dies vielleicht noch nicht gehabt. Es war ja viel mit Frontalunterricht. Deshalb fände ich es wichtig, dass man hier wirklich mehr Hilfe hätte.*

Die Schwierigkeiten beim konkreten Umgang mit Differenzierung führen dazu, dass einige Lehrpersonen weniger frei mit *Clin d'œil* umgehen, als dies eigentlich vorgesehen ist: Auswahlmöglichkeiten werden weggelassen, Aufgabenstellungen werden direktiv gehandhabt und statt einem individuellen Wortschatz und Lernweg werden Inhalte im Klassenverband bearbeitet. Die folgende Lehrperson nimmt die Navigationskarte als Beispiel, warum sie auf Differenzierung verzichtet: Für sie sind differenzierte Lernwege mittels Navigationskarte gleichbedeutend mit Verlust von Überblick, was die Klasse lernt:

> *Wenn du mal probierst, mit den Navigationskarten zu arbeiten und sie wirklich mal probierst loszulassen, dann merkst du gar nicht mehr, was du differenzieren kannst, denn dann hast du den Überblick in der Klasse schlicht und einfach nicht mehr.*

Neben den eher kritischen oder gar ablehnenden Stimmen gibt es freilich auch positive Stimmen, so etwa die beiden folgenden Lehrpersonen, die für das gegenwärtige Jahr eine Verbesserung feststellen:

> *Also ich finde, dass es mehr Möglichkeiten bietet als auch schon. Also in diesem hier mit den Ateliers. Also bereits im 9.1 schon, aber im 9.2 dann massiv. Auch bei der E-Version, ich habe ja auch sehr schwache Schüler, bei denen ich genau weiss, dass es nichts bringt, wenn ich mit ihnen noch das Konditional oder den* discours indirect *oder etwas Ähnliches mache. Dann kann ich diese Sachen auch einfach weglassen. […] Im 9.2 finde ich, dass dies gut realisiert wurde. Zwischen der E- und G-Version gibt es viel grössere Unterschiede, als dass dies sonst der Fall ist.*

> *Die Angebote im* Fil rouge *für die Differenzierung: Da steht eigentlich zu jeder einzelnen* Activité *etwas. Ich habe noch nie nach unten angepasst, also erleichtert oder etwas weggelassen, das habe ich noch nie gemacht.*

Bei der Fragebogenerhebung zeigt sich, dass sich die in den vorhergehenden Praxistestjahren gezeigten Tendenzen weiterhin bestätigen: Zum einen wird dem Lehrmittel durchaus mehrheitlich attestiert, dass es die Binnendifferenzierung ermöglicht, zum anderen aber sind drei Viertel der befragten Lehrpersonen der Meinung, schwächere SchülerInnen hätten Mühe, dem Französischunterricht zu folgen.

Französisch (1: überhaupt nicht, 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung. (N=16)	6%	–	25%	44%	25%	–
Auch schwächere SchülerInnen können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französischunterricht. (N=16)	13%	25%	38%	19%	6%	–

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Zustimmung: 69%	Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Ablehnung: 73%	Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung	hohe Ablehnung	Ablehnung	Zustimmung

Englisch

Bei der Arbeit mit *New World* ist den Englisch-Praxistestlehrpersonen nicht immer klar, wie Differenzierung im Unterricht konkret umgesetzt werden soll. Offenbar sind sich manche auch nicht wirklich sicher, welcher Schwierigkeitsstufe gewisse Aufgaben zuzuordnen sind:

> *Wenn es die Idee ist, dass man eine* Unit *nicht von A bis Z durcharbeitet, ist mir nicht klar, welche Aufträge dann nur für die Stärkeren und welche nur für die Schwächeren sind. Da muss ich mich sehr durchkämpfen. Dann entscheide ich […] selbst. Wenn es hier eine Wegleitung gäbe, wäre das für mich gut.*

Im Vergleich zum Französischunterricht zeigen sich insgesamt jedoch weniger Schwierigkeiten im Umgang mit klasseninterner Heterogenität. Genannt werden weniger oft lernschwache Klassen, sondern eher leistungsbereite oder besonders gute Lerngruppen. Manchen Lehrpersonen sind die

Materialien insgesamt zu einfach. Das kann dazu führen, dass auf Differenzierung im Unterricht verzichtet wird:

> *In meiner Gruppe brauche ich nur das* Boost*. Das* Support *schaue ich kaum an, bzw. finde ich es oft zu einfach. Deshalb machen bei mir eigentlich alle das Gleiche. […] Bei* Unit *3 habe ich ein* reading *gemacht und mehr als die Hälfte der Schüler hat eine 6, da sie keinen einzigen Fehler gemacht haben.*

Auch andere Lehrpersonen finden, dass das dem Lehrbuch zugrundeliegende Konzept zu wenig ambitiös ist, besonders für Klassen, die sich auf die Sekundarstufe II vorbereiten (z. B. Fachmittelschulen oder Gymnasien), wo ein Bedarf an klar definierten Wissensinhalten vermutet wird. In solchen Klassen bringen die Lehrpersonen zusätzliches Material mit, mit dem wohl kaum differenziert gearbeitet wird.

Schliesslich gibt es in manchen Klassen auch SchülerInnen, die schon gut Englisch sprechen (z. B. als Erst- oder Zweitsprache), für die das Lehrmittel als eine starke Unterforderung erachtet wird. Hier werden je nach Möglichkeiten individuelle Lösungen für eine sinnvolle Differenzierung gesucht (zusätzliche Aufträge, Schreibübungen usw.).

Anders sieht es in Klassen aus, die eher lernschwach sind. Hier werden teilweise die Inhalte als zu wenig realitätsnah angesehen (vgl. dazu auch Abschnitt 2.2.1), mit denen man nicht praxisnah unterrichten kann:

> *Sollen B-Schüler wirklich über den Weltraum und Astronauten sprechen, müssten diese nicht* back to basics*, so dass sie in einem Restaurant etwas bestellen können, ein Zimmer buchen, diese ganzen Sachen?*

Bei der Fragebogenerhebung zeigt sich ein erfreuliches Bild: eine grosse Mehrheit ist der Meinung, dass *New World* im Unterricht eine Binnendifferenzierung ermöglicht.[13]

Englisch (1: überhaupt nicht, 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung. (N=8)	–	–	13%	88%	–	–

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.
hohe Zustimmung: 88%	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung

3.5 Überforderung und Unterforderung

Immer wieder ist im Zusammenhang mit dem neuen Fremdsprachenunterricht von Überforderung die Rede (seltener auch von Unterforderung), wobei nicht immer klar ist, worauf sich die beiden Begriffe beziehen und welche SchülerInnen davon (potenziell) betroffen sind. Auf eine detaillierte Befragung der Lehrpersonen, welche (Gruppen bzw. Typen von) Lernenden sie als über- oder unterfordert erachten, wurde im letzten Praxistestjahr verzichtet, doch es kann davon ausgegangen werden, dass es um ähnlich vielfältige Gruppen geht wie in den vorangegangenen Jahren (vgl. Singh 2015: 61 ff., Elmiger & Singh 2013: 30 ff.).

Bei den Erhebungen zum letzten Praxistestjahr wurde dennoch versucht, auf das – wenn auch schwer zu fassende – Phänomen von Über- bzw. Unterforderung einzugehen.

[13] Die Antworten auf die Frage, ob auch schwächere Lernende dem Englischunterricht folgen können, konnten aufgrund einer missverständlichen Formulierung nicht ausgewertet werden.

Französisch

Die Praxistestklassen sind insgesamt recht unterschiedlich zusammengesetzt. Die 16 Französischlehrpersonen, die am Fragebogen teilgenommen hatten, unterrichten in 3 Fällen mehrere Klassen der 9. Jahrgangsstufe. Insgesamt decken die 16 Lehrkräfte somit 20 9. Klassen mit insgesamt 352 SchülerInnen ab. Die Klassen sind den Angaben zufolge zu 69% leistungshomogen eingeteilt. Insgesamt 15 Lehrpersonen haben zum Teil recht unterschiedliche Schätzungen darüber abgegeben, wie viele SchülerInnen sie in ihren Klassen im Französischunterricht als überfordert betrachten. Diese Schätzungen reichen von einem Schüler bis hin zur gesamten Klasse. Durchschnittlich wird fast die Hälfte der Lernenden (44%) als überfordert erachtet.

Deutlich geringer fielen jedoch die Schätzungen in Bezug auf die Frage nach unterforderten Schülerinnen und Schülern aus. Hierzu äusserten sich insgesamt nur 6 Lehrkräfte, die 0-5 Lernende (durchschnittlich 5%) als unterfordert bezeichnen.

Bei fehlenden Antworten wurde in der Tabelle o. A. (ohne Angabe) eingetragen, was unterschiedlich gedeutet werden kann: Entweder konnten oder wollten die Lehrpersonen keine Angaben zur Anzahl der überforderten oder unterforderten SchülerInnen machen – oder es gibt in den entsprechenden Klassen tatsächlich keine solchen.

Nr.	Klassengrösse	überforderte SchülerInnen	unterforderte SchülerInnen
1	15	7	o. A.
2	24	6	o. A.
3	14	8	o. A.
4	12	6	o. A.
5	20	20	o. A.
6	17	1	2
7	7	1	o. A.
8	21	6	3
9	23	2-3	1-2
10	23	3-4	1-2
11	13	o. A.	o. A.
12	19	14	5
13	17	15	2
14	26	24	o. A.
15	6	6	o. A.
16	26	15	5
17	18	5-6	0
18	16	8	o. A.
19	20	6-7	o. A.
20	15	1-2	o. A.
total	N = 352	N = ca. 156.5 (durchschnittlich 44%)	N = ca. 20 (durchschnittlich 5%)

Englisch

Von den 7 Englischlehrpersonen, die an der Fragebogen-Umfrage Angaben zu ihren Klassen gemacht haben, unterrichten 4 mehrere Klassen der 9. Jahrgangsstufe in Englisch. Insgesamt werden von diesen 7 Lehrpersonen 215 Schüler in 13 verschiedenen Klassen unterrichtet. Die Lehrpersonen gaben an, dass 71% ihrer Klassen leistungshomogen eingeteilt seien.

Es äusserten sich nur 6 Lehrpersonen hinsichtlich der Frage, wie viele Lernende sie in den einzelnen Englischklassen als über- bzw. unterfordert erachten. Insgesamt werden 24 SchülerInnen als überfordert betrachtet (durchschnittlich 11%), wobei eine Lehrperson präzisiert, dass in ihren Klassen 3 Jugendliche eine Lernschwäche hätten und 4 weitere einfach desinteressiert seien.

Beim Englischunterricht werden mehr Lernende (nämlich 44, durchschnittlich 20% einer Klasse) als unterfordert angesehen. Darunter fallen einzelne Jugendliche, die Englisch als Muttersprache sprechen und solche, die viel Kontakt mit dem Englischen haben (z. B. durch englischsprachige Computerspiele).

Nr.	Klassengrösse	überforderte SchülerInnen	unterforderte SchülerInnen
1	16	3	1
2	19	4	1
3	15	4	4
4	24	o. A.	17
5	16	2	3
6	15	1	o. A.
7	14	o. A.	o. A.
8	22	o. A.	2
9	18	3	5
10	18	1	3
11	18	3	4
12	10	1	o. A.
13	10	2	4
total	N = 215	N = 24 (durchschnittlich 11%)	N = 44 (durchschnittlich 20%)

3.6 Evaluation

Die Evaluation von Schülerleistungen nimmt im Fremdsprachenunterricht einen hohen Stellenwert ein; das Thema ist deshalb auch in den Gruppengesprächen und im Fragebogen thematisiert worden. In den Kantonen, in denen die Praxistests durchgeführt worden sind, gibt es unterschiedliche Regelungen bezüglich der Evaluationsformen und der Noten, die daraus gewonnen werden können. Auf diese interkantonalen Unterschiede kann im Rahmen dieses Berichts nicht eingegangen werden.

Im Allgemeinen sind es die Lehrpersonen der Praxistestklassen noch nicht gewöhnt, die SchülerInnen gemäss dem neuen didaktischen Konzept nach ihren Kompetenzen zu beurteilen. Eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit den neuen Lehrmitteln und denjenigen mit bisherigen Lehrwerken ist dadurch kaum gegeben. Trotzdem tendieren manche dazu, sie miteinander zu vergleichen, was leicht dazu führt, dass ein eher defizitorientiertes Fazit gezogen wird.

Französisch

Die Praktiken im Bereich der Evaluierung der Französischkenntnisse sind recht uneinheitlich. Während manche Lehrpersonen sich an die Beispiele und Tests des Lehrmittelverlags halten, benützen andere eher selbst entwickelte Prüfungen. Einzelne Lehrpersonen benoten die *Tâche* (und teilweise auch die mündliche Vorbereitung derselben). Weitere Evaluationen betreffen verschiedene andere Bereiche wie etwa das laute Vorlesen oder schriftliche Hausaufgaben sowie Wortschatz- und (eher in höheren Schulstufen) Grammatikprüfungen.

Letzteres wird als eine Ergänzung zu den Lehrbuchtests angesehen, bei denen die Kompetenzen eher ganzheitlich geprüft werden: Bei Examen, für die einzelne Grammatikpunkte oder Wortschatzbereiche gelernt werden können, sollen auch diejenigen SchülerInnen eine Chance haben, die sich durch Fleiss und explizites Lernen etwas aneignen können, was Gegenstand einer Prüfung ist. Ausserdem sind einige Lehrpersonen der Meinung, dass der Wortschatz ohne einen gewissen Druck nicht hängenbleibt:

> *Also ohne Druck lernen sie das Vokabular einfach nicht. Das ist illusorisch.*

> *Also ich mache beides […], auch so wie früher. Und teilweise genau die Sätze des* Fichier*, die habe ich gerade heute gemacht: Ich habe genau diese rausgenommen, um zu schauen, wer überhaupt übt. Die Schüler, die lernen, haben eine sehr gute Note, und diejenigen, die nicht lernen, merken einfach auch, diese Note könnten sie holen.*

Formative Evaluationsformen werden kaum eingesetzt; offenbar entspricht dies auch den Erwartungen der SchülerInnen, die eher eine Note als eine detaillierte Auflistung von Kompetenzlisten erwarteten.

Die Kriterienraster, welche für die Beurteilung von Schülerleistungen zur Verfügung stehen, kommen nicht überall gleich gut an. Manche finden sie nicht differenziert genug, um unterschiedliche Noten zu geben:

> *Ich habe schon immer solche Raster gemacht. Das ist gut zum Korrigieren, es ist nachvollziehbar und es ist auch schneller korrigiert. Aber die sind mir nicht genau genug.*

> *Durch das Raster haben viele Schüler die gleiche Note, obwohl die Arbeit sehr unterschiedlich ist.*

Schwierig gestalten sich verschiedene Bereiche der kommunikativen Handlungsfähigkeit, so etwa das spontane Sprechen; mündliche Schülerleistungen werden zwar gefördert und beurteilt, aber selten wird spontane Mündlichkeit überhaupt geübt; meistens geht es um Muster, die eingeübt worden sind. Auch die Beurteilung von Einzelleistungen innerhalb von Gruppenarbeiten fällt manchen Lehrpersonen schwer.

Während den Gruppengesprächen wurden verschiedene Punkte angesprochen, die für die Lehrpersonen im Bereich Evaluation fehlen:

- zusätzliches Evaluationsmaterial (wie bei den Bänden 7 und 8);
- zusätzliche Prüfungen für die kommenden Jahre;
- binnendifferenzierte Evaluationen;
- Tests, welche die Bereiche Wortschatz und Grammatik besser abdecken.

Bei der schriftlichen Befragung der Französisch-Praxistestlehrpersonen zeigt sich, dass die Zufriedenheit mit dem Evaluationsmaterial hoch ist und im Verlauf der Jahre zugenommen hat.

Französisch (1: überhaupt nicht, 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Es gibt genügend Material für die Evaluation der Schülerinnen und Schüler. (N=16)	6%	13%	–	44%	25%	13%

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
hohe Zustimmung: 82%	Zustimmung	verschieden	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung

Eindeutig am häufigsten Gegenstand der Evaluation ist die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lernenden, die von fast allen Lehrpersonen evaluiert wird. Die beiden anderen Kompetenzbereiche (Bewusstheit für Sprache und Kulturen sowie lernstrategische Kompetenzen) viel weniger häufig – und wenn, dann eher formativ – beurteilt.

Französisch: Lehrpersonen (mehrere Antworten möglich)[14]	summativ	formativ	gar nicht	Antworten insgesamt
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der SchülerInnen.	88%	88%	-	28
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	13%	44%	63%	19
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	38%	63%	38%	22

Englisch

Auch im Englischunterricht mit *New World* gibt es eine sehr unterschiedliche Praxis, was Anzahl und Art der Tests betrifft, mit denen die Englischkompetenzen geprüft werden. So wird etwa die *Project task* von manchen nicht bewertet, von anderen jedoch schon. Die Evaluation wird dann gewissermassen als ein Zeichen der Wertschätzung für die geleistete Arbeit empfunden:

> *Man investiert Zeit und sie freuen sich dann auch, am Schluss zu zeigen, [was sie können]. […] Wenn sie diese Bewertung nicht erhalten, machen sie es nur halb so gut.*

Bisweilen werden die summativ geprüften Fertigkeiten vorab formativ (mit einem Evaluationsraster) verifiziert. Ansonsten wird der Raster meist summativ eingesetzt; manchmal muss er aber angepasst werden, da die Resultate sonst zu uniform (und in manchen Klassen tendenziell zu hoch) sind.

Was die Form und den Inhalt der vorgeschlagenen Prüfungen betrifft, so gibt es in den Gesprächen relativ wenige Äusserungen dazu; die folgende Lehrperson erachtet die Ausgewogenheit zwischen den Kompetenzbereichen als gelungen:

> *Aber schlussendlich finde ich es gut, dass sie mit den Kompetenzen wechseln, mal ist es Hören, mal Lesen. Dies empfinde ich als sehr ausgeglichen und ausgewogen.*

Eine andere Lehrperson findet in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad allerdings, dass die Diskrepanz zwischen Geübtem und Getestetem zu hoch sei:

> *Ich habe den Eindruck, dass es eine* Disbalance *gibt zwischen dem, was erwartet wird, nämlich, dass man von den authentischen Texten so viel wie möglich versteht oder Strategien anwendet, die man irgendwo mal kurz mitbekommt, wie man mit dem Text umgehen muss und zwischen dem, was im Nachhinein verlangt wird. […] Viele scheitern bei mir schon an den authentischen Texten. Die Aufträge sind manchmal gar nicht so schwer, aber wenn du den Text nicht verstanden hast, dann kannst du nichts damit anfangen.*

Wie auch im Französischunterricht kommen im Englischunterricht neben den Verlagstests auch andere Evaluationsformen und -formate zum Einsatz. Dabei bedienen sich die Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Quellen, wie z. B. anderen Englischlehrwerken. Mehr Tests sind manchmal auch nötig, um genügend Teilnoten für eine Semesternote zu erhalten.

[14] Diese Frage wurde in früheren Jahren nicht gestellt, weshalb es nicht möglich ist, Tedenzen zu vergleichen.

Mehrere Praxistestlehrpersonen wünschen sich vom Verlag mehr (summative) Tests für den Englischunterricht. Daneben werden folgende Wünsche geäussert:

- Lernkontrollen zu allen Kompetenzen in jeder *Unit*;
- Evaluationen für unterschiedliche Niveaus;
- Tests für die Bereiche Wortschatz und Grammatik;
- Evaluationen für Textverständnis.

Insgesamt finden die meisten Englischtest-Lehrpersonen, dass das Lehrmittel genügend Möglichkeiten für die Evaluation des Lernstandes bereithalte; hier zeigt sich im Verlauf der Sekundarstufe I eine positive Entwicklung.

Englisch (1: überhaupt nicht, 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6
Es gibt genügend Material für die Evaluation der Schülerinnen und Schüler. (N=7)	–	–	29%	29%	43%	–

Tendenz 9. J.	Tendenz 8. J.	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Zustimmung: 72%	verschieden	hohe Ablehnung	hohe Zustimmung	Zustimmung

Die Antworten der befragten Praxistest-Englischlehrpersonen zeigen, dass von den drei Kompetenzbereichen der erste (die kommunikative Handlungsfähigkeiten) am häufigsten evaluiert wird. Doch auch die beiden anderen werden von einer Mehrheit evaluiert, allerdings häufiger formativ als summativ.

Englisch: Lehrpersonen (mehrere Antworten möglich)[15]	summativ	formativ	gar nicht	Antworten insgesamt
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der SchülerInnen.	86%	86%	–	12
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	43%	71%	14%	9
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	43%	71%	14%	9

[15] Diese Frage wurde in früheren Jahren nicht gestellt, weshalb es nicht möglich ist, Tedenzen zu vergleichen.

4. Sprachkompetenzen und Motivation der SchülerInnen

Welche Kompetenzen lassen sich mit dem neuen Französisch- und Englischunterricht in den Praxistestklassen erreichen? Eine Sprachstandsmessung im engeren Sinn war zwar nicht Gegenstand der externen Evaluation[16], doch natürlich wurde das Thema in den Gruppengesprächen des Öfteren erörtert.

Ganz allgemein betrachtet ist der Erfolg beim Sprachenlernen eng mit der Motivation verbunden, die bei den Lernenden mobilisiert werden kann. Hier scheint es im letzten obligatorischen Schuljahr in vielen Klassen nicht zum Besten zu stehen (vgl. Abschnitt 4.2). Einige der befragten Lehrpersonen meinen, dass sich eine gewisse Schulmüdigkeit bei manchen Lernenden negativ auf die zu erreichenden Leistungen auswirkt.

Wie schon am Ende der Primarschule machen sich mehrere Lehrpersonen Sorgen um die Chancen ihrer SchülerInnen in weiterführenden Schulen. So etwa eine Englischlehrperson:

> *Die Frage ist eher, was von ihnen verlangt wird in einer weiterführenden Schule. Wenn ich da eine Prüfung anschaue, bei der sie etwas schreiben müssen, dann kommt es darauf an, wie korrigiert wird. Wenn nur auf die Korrektheit geachtet wird, dann weiss ich nicht, ob sie sehr gut sind.*

Auch eine Französisch-Lehrperson äussert ähnliche Bedenken, merkt aber gleichzeitig an, dass es sich wohl um ein vorübergehendes Phänomen handelt, das sich mittelfristig von selbst lösen wird:

> *Ich denke, wenn dann mal alle so weit sind und auch die weiterführenden Schulen verstanden haben, dass es jetzt einfach anders ist als früher, dann wird es sicher gehen. Aber im Moment sind unsere Schüler noch die Pionierschüler und die kommen teilweise schon noch unter die Räder.*

Daneben gibt es auch Befürchtungen bezüglich anderer Evaluationsformen, die eher faktisches Wissen überprüfen als Kompetenzen, so wie sie das Passepartout-Projekt in seinem Lehrplan und dem didaktischen Konzept vorsieht. Auch hier (erwähnt wird etwa das verbreitete Testinstrument *Multicheck*) besteht die Befürchtung, dass Passepartout-SchülerInnen der ersten Jahre wohl schlechter abschneiden könnten als andere Lernende. Eine Englisch-Lehrperson meint dazu:

> *Ich würde behaupten, dass sie sprachlich fit sind. Aber wenn dann ein Test, der nicht auf diesem Lehrmittel aufbaut, kommt, da weiss ich dann nicht, wie das rauskommt. Die sehr starken Schüler haben gute* Multicheck-Tests *im Englischen gemacht. Aber gerade diejenigen Schüler, die im mittleren Niveau sind, also bei mir im Sek-Niveau – da bin ich wirklich neugierig, wie das rauskommt.*

[16] Die Trennung zwischen einer externen, prozessualen Begleitung (namentlich in Form der Dokumentation von Praxistesterfahrungen) und der Evaluation des erreichten Sprachstandes der SchülerInnen war von Anfang an im Projektauftrag festgehalten: Eine Überprüfung der Kompetenzen war deswegen ausdrücklich nicht Gegenstand der externen Evaluation. Auf eine informelle Beurteilung der Kompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit (Fremd- und Selbsteinschätzung) im Rahmen der externen Evaluation hat die Projektleitung verzichtet.

4.1 Sprachkompetenzen

Französisch

Die Evaluation der Französischkompetenzen gestaltet sich nicht immer als leicht. Manche Lehrpersonen versuchen, global das mit *Clin d'œil* Erreichte zu beurteilen, wobei auch Vergleiche mit den bisherigen Methoden gezogen werden. Die Lehrmittel lassen sich allerdings nur bedingt miteinander vergleichen:

> *Bei mir würden vielleicht zwei oder drei Schüler in Paris nicht zurechtkommen. Aber die meisten schon.*

> *In der Gesamtheit betrachtet, denke ich, dass es gefährlich ist, vergleichen zu wollen, da es ein ganz anderer Ansatz ist. Vieles können sie gut, nur das „sehr gut", das man früher manchmal hatte, das ist seltener der Fall – wegen der Korrektheit.*

Unterschiede mit dem bisherigen Französischunterricht zeigen sich bei einzelnen Teilkompetenzen, etwa den rezeptiven Fertigkeiten (mündlich wie schriftlich), die als stärker ausgebildet betrachtet werden. Die folgende Lehrperson bescheinigt den *Clin-d'œil*-SchülerInnen auch weniger Kontaktscheu gegenüber dem Französischen im Vergleich zu früher:

> *Ich denke, dass sie rezeptiv eher stärker sind, da sie diese Strategien haben. Dass sie mit authentischen Texten umgehen, finde ich grossartig, nicht nur zum Lesen, sondern auch zum Hören. Die Angst vor der Sprache, vor dem Französischen, ist sicherlich kleiner als früher.*

Demgegenüber wird die mündliche Produktion von manchen Lehrpersonen als weniger gut ausgeprägt angesehen. Teils lasse sich dies durch mangelnde Selbstsicherheit erklären, teilweise auch durch den allgemeinen Aufbau des Lehrmittels, das weniger einem direkt kommunikativen Ansatz verpflichtet ist als die Vorgängerwerke und für manche zu wenig Sprechanlässe bereithält:

> *Ich weiss jetzt nicht, ob das nur bei meinen Schülern ein Problem ist, aber meine Schüler können wirklich nicht sprechen.*

> *Die Sprechanlässe sind häufig einfach zu kurz. Du musst sagen: „*À mon avis, c'est un beau tableau.*" Und dann sagt der andere: „*Oui, c'est vrai.*" Das wars dann schon.*

Neben dem Sprechen wird auch die formale Korrektheit, etwa im schriftlichen Sprachgebrauch, als Manko genannt. In den Augen mancher sind Texte der SchülerInnen im Vergleich zu früheren Jahrgängen zwar teilweise variierter, aber auch formal weniger korrekt:

> *Beim Schreiben ist es halt so, dass, wenn ich von* Bonne chance *herkomme und einen bestimmten Anspruch an die Korrektheit habe, dann sind sie einfach schlechter.*

Die Französischkompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit werden teilweise mit denjenigen verglichen, die im Englischunterricht erzielt worden sind. Mehrere Lehrpersonen geben an, dass der Vergleich zuungunsten des Französischen ausfällt, das zwei oder gar vier Jahre länger unterrichtet worden ist. Dieser Unterschied wird offenbar auch von den Lernenden wahrgenommen und kann sich negativ auf deren Lernbereitschaft und Motivation auswirken:

> *Sie haben das Gefühl, dass sie im Englischen mehr als im Französischen lernen. Das sagen sie mir. Ich würde sagen, dass sie mit dem Englisch-Lehrmittel viel zufriedener sind als mit dem Französisch-Lehrmittel.*
>
> *Sie haben seit der dritten Primarschule Französisch. Mit dem 9. Schuljahr haben sie sieben Jahre Französischunterricht. Und sie können sich auf Französisch schlechter ausdrücken als diejenigen, die an der 1. OS mit Englisch angefangen haben und drei Jahre Englisch haben. Was läuft im Französischen so anders als im Englischen?*

Inwiefern solche Einschätzungen der Realität entsprechen, lässt sich allerdings schwer einschätzen: Ein objektiver Vergleich zwischen den bisherigen und den mit *Mille feuilles* und *Clin d'œil* erreichten Kompetenzen ist im Rahmen der vorliegenden Studie nicht möglich. Für manche Lehrpersonen ist die Spannbreite der innerhalb einer Klasse erreichten Resultate vergleichbar mit dem, was in früheren Jahren festgestellt werden konnte:

> *Wenn man es mit dem früheren Lehrmittel vergleicht, dann denke ich, dass die Leistungsschere genau gleich besteht, wie sie vorher auch war.*

Englisch

Die Bilanz dessen, was im Englischunterricht erreicht worden ist, kann ebenso wenig objektiv beurteilt werden wie die Resultate des Französischunterrichts. Das Stimmungsbild, das aus den Gruppengesprächen hervorgeht, fällt für manche durchaus positiv aus:

> *Bei mir könnte man jeden Schüler in New York aus der Metro lassen und er würde sich irgendwie zurechtfinden und würde sich durchschlagen. Da ist für mich das Ziel erreicht in der 9. Klasse. Sei es etwas zu lesen oder etwas zu fragen, was durch den Lautsprecher gesagt wird, das können sie.*

In den rezeptiven Fertigkeiten, aber auch beim Sprechen werden den *New World*-Lernenden durchaus gute Kompetenzen attestiert, wobei in den Aussagen der Lehrpersonen manchmal auch eine gewisse Skepsis gegenüber der Kompetenzorientierung als solcher mitschwingt:

> *Ich finde, sie sind beweglicher in der Sprache. Die Schüler [sind] schon ziemlich beweglich im Produzieren der Sprache.*
>
> *Die Kompetenzorientierung ist eben sehr einfach, denn du kannst die Kompetenzen so weit herunter brechen und das wenige, das sie können, so definieren, dass es nach viel klingt. Und wenn wir dies so machen, dann können sie einiges. Vor allem im Bereich vom Lesen und Hören. Im Sprechen [haben sie] weniger Hemmungen.*

Positiv wird also eine gewisse Unbeschwertheit beim Umgang mit dem Englischen anerkannt; wie auch im Französischunterricht scheint dies jedoch teilweise zulasten der formalen Korrektheit und einer geringeren Vertrautheit mit explizitem Grammatikwissen einherzugehen, was für diejenigen SchülerInnen, die den Englischunterricht an Nachfolgeschulen fortsetzten, als Nachteil gesehen wird:

> *Für [erweiterte Niveaus] hat das Lehrmittel den Nachteil von wenig Grammatik. Die Schüler sind überhaupt nicht vorbereitet, wenn wir nicht zusätzliches Material mitbringen.*

4.2 Motivation

Das neunte Schuljahr ist das letzte Jahr der obligatorischen Schulzeit. Während es für einen Teil der Französisch- und Englischlernenden einen Übergang zu einer weiterführenden Schule darstellt, bedeutet es für andere eine Art Zäsur vor dem Eintritt in das Berufsleben – wobei natürlich für viele die schulische Ausbildung auch in einer Berufslehre oder einer anderen Ausbildung weitergeht.

In diesem letzten Jahr der Sekundarstufe I stellen einige Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht (wohl nicht anders als in anderen Fächern) eine gewisse Motivationsbaisse fest. Dies betreffe insbesondere solche Schülerinnen und Schüler, die bereits eine Lehrstelle in Aussicht hätten – vor allem, wenn bei der zukünftigen Ausbildung keine besonderen Fremdsprachenkenntnisse als wichtig erachtet werden.

> *Ich stelle einfach auch fest, dass sobald die Schüler ihre Lehrstelle haben, in der 3. OS eine Art Schulmüdigkeit herrscht. Es verleidet ihnen, sie sind nicht mehr so fleissig.*

Ob sich diese Tendenz im Zusammenhang mit dem neu gestalteten Französisch- und Englischunterricht verändert hat – und wenn ja, in welchem Sinne –, lässt sich nicht wirklich beurteilen. Im Zusammenhang mit der Motivation beim Sprachenlernen wird manchmal auf die Förderung der Lernerautonomie eingegangen, deren Erfolg stark mit intrinsischer Motivation zusammenhängt. Hier scheinen die Schulmüdigkeit und der Selbstnutzen ein zusätzliches Hindernis für selbständige Lernformen darzustellen: Nicht immer fällt es den Lehrpersonen leicht, Aktivitäten oder Lerninhalte zu finden, welche die SchülerInnen als sinnvoll und motivierend erachten:

> *Die Schüler im 9.Schuljahr sitzen häufig ihre Zeit ab. Sie sind nicht bereit, ihren eigenen Lernweg zu planen und sehen oft den Sinn dahinter auch nicht.*

> *Ja manchmal kommt schon eine solche Meldung. „Das brauche ich dann doch nie wieder im Leben, und dieses und jenes brauche ich nicht!"*

Französisch

In den Augen mancher befragten Französischlehrerinnen und -lehrer ist die Motivation für ihr Fach im letzten Schuljahr generell tendenziell schwach, unabhängig vom verwendeten Lehrmittel. Daneben kommt erschwerend hinzu, dass Englisch generell als attraktivere Sprache wahrgenommen wird:

> *Beim Französischen ist die Motivation in meinen beiden Klassen viel tiefer als beim Englischen.*

Dies lässt sich natürlich nicht generalisieren, denn neben den antriebslosen Klassen gibt es auch solche, die motiviert mitarbeiten:

> *Auch wenn wir jetzt viele Probleme sehen, die Schüler kommen doch gerne in den Französischunterricht. Ich hatte noch keinen Schüler, der gesagt hat: „Ach, jetzt muss ich wieder…". Das sagen sie nicht. Sie kommen gerne.*

Die Motivation scheint teilweise davon abzuhängen, was für Inhalte mit welchen Arbeitsformen behandelt werden. Je nach dem lassen sich dann nämlich auch sonst eher unmotivierte SchülerInnen für manche Lernaktivitäten begeistern:

> *Sie [schreiben gerne Texte], also wenn sie an den Computer dürfen und den Leo verwenden, ein Bild einfügen, so ein bisschen selber kreativ sein. So wie den Zeitungsartikel oder das Porträt über einen Star machen, das machen sie grundsätzlich sehr gerne, hier ist die Motivation immer sehr gross.*
>
> *Ja, ich habe nach wie vor eher frustrierte Schüler. Wobei es zwischenzeitlich auch Dinge gibt, die sie gut finden, insbesondere die Spiele, die interaktiven Sachen, das macht ihnen eigentlich Spass.*

Trotzdem scheint es in einigen Klassen – wohl eher in solchen aus niedrigeren Leistungszügen – mit der Motivation nicht zum Besten zu stehen. Ein abschliessender Kommentar aus dem Fragebogen verbindet die Motivation mit den als gering eingeschätzten Französischkompetenzen und der als mangelhaft kritisierten Alltagstauglichkeit des Französischunterrichts:

> *Die Schüler zweifeln stark an ihren Französischkenntnissen. Sie haben das Gefühl, dass sie die Sprache gar nicht beherrschen. Sie sind aus diesem Grund auch nicht sehr motiviert. Sie wünschen alltagsnahes Vokabular.*

Englisch

In den Gesprächen mit den Englischlehrpersonen war weniger von Motivation die Rede, was wohl darauf hindeutet, dass diese sich im Vergleich zu anderen – bzw. früheren – Klassen nicht wirklich geändert hat. Eine vereinzelte Reaktion betrifft eine gewisse Ablehnung gegenüber dem Lehrmittel und dem Status als Praxistestklasse, was sich abträglich auf das Englischlernen auswirkt:

> *[Sie] arbeiten schon das dritte Jahr an diesem Buch und am Anfang sind sie nicht immer mitgekommen und hätten sich mehr Übungsmaterial gewünscht. Gewisse Schüler hatten dann eine gewisse Abneigung gegen das Buch. Und das bringt man dann nicht mehr so leicht weg.*

5. Schlussfolgerungen

Mit dem letzten Schuljahr der Sekundarstufe ist der Praxistest mit den neuen Lehrmitteln für den Französisch- und Englischunterricht erfolgreich abgeschlossen worden. Insgesamt lässt sich ein weitgehend positives Fazit ziehen: Die Arbeit mit *Clin d'œil* und *New World* scheint überwiegend reibungslos und zufriedenstellend zu funktionieren. Dies widerspricht vielen Befürchtungen, die im Verlauf des Projekts geäussert wurden – und die in den verschiedenen Passepartout-Kantonen einerseits zu viel Skepsis gegenüber dem neuen didaktischen Ansatz, andererseits aber auch zu politischen Einsprachen gegenüber den neuen Lehrmitteln geführt haben.

Trotz der grundsätzlich positiven Bilanz gibt es eine ganze Reihe von Aspekten, bei denen Verbesserungen möglich oder gar nötig sind: Diese sollen in den abschliessenden fünf Punkten nochmals aufgegriffen werden. Ein Teil davon betrifft die Lehrmittel, wofür die beiden Lehrmittelverlage die Hauptverantwortung tragen. Hier ist in den vergangenen Jahren bei der Überarbeitung der Praxistestversionen viel nachgebessert worden, wie übrigens bei den Praxistesterhebungen immer wieder positiv hervorgehoben worden ist. Doch freilich sind hier noch weitere Anstrengungen vonnöten.

Andere Punkte sind nicht – oder nur teilweise – auf die Lehrmittel zurückzuführen, sondern betreffen vielmehr den allgemeinen Ansatz des *Passepartout*-Fremdsprachenunterrichts, im Besonderen die sogenannte Mehrsprachigkeitsdidaktik, bei der die praktischen Erfahrungen im konkreten Unterricht nun genauer zeigen, welche Ansprüche und Konzepte sich bewähren und bei welchen Punkten wohl Abstriche gemacht werden müssen. Für ein abschliessendes Urteil ist es allerdings noch zu früh: Da ein Praxistest nur bedingt Aufschluss darüber geben kann, wie ein Lehrmittel im täglichen Unterricht funktioniert, sollten die Erfahrungen mit den neuen Lehrwerken auch nach deren allgemeiner Einführung weiterhin beobachtet und dokumentiert werden.

Festigung der Inhalte: Was ist nötig, was ist möglich?

Einer der deutlichsten Mängel, den die Praxistestlehrpersonen zur Sprache bringen, ist die Frage, wie die Inhalte, d. h. vor allem die Sprachmittel, die in den neuen Lehrmitteln behandelt werden, besser gefestigt werden können. In ihren Augen braucht es dazu mehr Material und Zeit für das Üben und Vertiefen, da sonst zu vieles nur gestreift werde. Keine Praxistestlehrperson fordert umfangreiche Drill-Übungen, doch es besteht offenkundig Bedarf, die verschiedenen Sprachstrukturen besser zu festigen, bevor man zu etwas Neuem übergeht. Es scheint, dass diese Forderung der Lehrerinnen und Lehrer auch von den Lernenden (sowie deren Eltern) geteilt wird.

Dem Bedürfnis nach mehr Übungsmaterial stehen die didaktischen Grundsätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik gleich doppelt entgegen: Zum einen soll Sprache möglichst im Kontext entdeckt und verstanden werden; zum anderen sollen grammatische Strukturen auch nicht unbedingt beim erstmaligen Kennenlernen umfassend gelernt werden: Der spiralförmige Ansatz sieht vor, dass Manches erst rezeptiv verstanden und erst später produktiv gebraucht werden soll.

Welche Möglichkeiten gibt es, dem Bedürfnis nach mehr Übungsmaterial nachzugeben, ohne auf diese didaktischen Grundsätze ganz zu verzichten? Diese Frage lässt sich gewiss nicht einfach beantworten, doch es scheint sicher sinnvoller, dass die Lehrpersonen mehr Material für die Vertiefung der Inhalte im Lehrmittel selbst finden, als dass sie es sich aus anderen Quellen zusammensuchen müssen.

Ein Bedürfnis nach gut gemachtem Übungsmaterial besteht im Übrigen auch, wenn es um differenzierten Unterricht geht: Wenn dieser erfolgreich sein soll, dann braucht es – je nach Klassenzusammensetzung – mehr Material, sowohl für lernschwache als auch für besonders lernstarke Schülerinnen und Schüler.

Didaktik der Mehrsprachigkeit: Anspruch und Wirklichkeit

Die Frage, wie viel vertiefendes – und allenfalls eher kontextfreies – Üben sinnvoll ist, ist nicht der einzige Punkt, bei dem der didaktische Anspruch und die Unterrichtswirklichkeit nicht im Einklang sind. Auch bei anderen Punkten – etwa den autonomen Lernformen oder der Differenzierung – scheint die von der Mehrsprachigkeitsdidaktik präferierte Praxis nur teilweise umsetzbar zu sein. Obschon eigentlich das freie, selbstgeleitete Lernen gefördert werden sollte, bei dem Sprachstrukturen periodisch wieder auftauchen und nach und nach gefestigt werden, tendieren einige Lehrpersonen zu kleinschrittigen, frontal geleiteten Unterrichtsformen, die sie wohl für sinnvoller und praktikabler halten.

Hier gibt es offenbar eine Spannung zwischen Theorie und Praxis, die es in Zukunft weiter zu beobachten gilt. Es ist zu erwarten, dass es wohl einige Jahre dauern wird, bis ein gewisser Anpassungsprozess nicht nur eingeleitet ist, sondern auch in die Unterrichtswirklichkeit einfliesst, bis die Lehrkräfte die Lehrmittel gut genug kennen, um souverän damit umzugehen und bis sich die Erwartungen zwischen den Schulstufen eingependelt haben. Doch manche Forderungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik müssen wohl überdacht werden, da die Bedingungen für einen idealen Fremdsprachenunterricht keineswegs überall vorhanden sind.

Noch immer gilt offenbar auch das Teilfazit von Singh (2015: 89): „Die Erhebung zeigt auch, dass das sprachenübergreifende oder gar interdisziplinäre Unterrichten aktuell weder von den Schulleitungen noch von den Lehrkräften angestrebt wird."

Der Reiz des Englischen und die Mühe mit dem Französischen

Gegenüber dem Französischen, das in den Passepartout-Kantonen als erste Fremdsprache unterrichtet wird, scheint das Englische einen leichteren Stand zu haben. Nicht nur sind der Englischunterricht und das Englischlehrmittel bei den Lernenden beliebter (Singh 2015: 21), sondern die Sprache scheint auch in verschiedener Hinsicht als attraktiver wahrgenommen zu werden: Englisch wird anscheinend schneller und ungezwungener gelernt. In der Wahrnehmung der Lehrpersonen, aber auch mancher Lernenden, sind die Resultate im Englischunterricht besser als diejenigen, die im Französischunterricht erreicht werden.

Ein weiterer Unterschied betrifft die wahrgenommene Über- und Unterforderung. Beinahe die Hälfte der SchülerInnen der Französisch-Praxistestklassen (44%) wird von ihren Lehrerinnen und Lehrern als überfordert betrachtet, während nur 5% als unterfordert angesehen werden. Im

Englischunterricht sind die Relationen umgekehrt: Doppelt so viele Jugendliche (20%) werden als unterfordert betrachtet im Vergleich zu unterforderten Lernenden (11%).

Inwiefern diese Zahlen mit der Praxisteststituation (z. B. mit mangelnder Vertrautheit mit einem neuen Lehrmittel), mit dem grundlegenden Ansatz der Lehrmittel oder der zugrunde liegenden Didaktik der Mehrsprachigkeit zusammenhängen, ist schwer zu beurteilen. Nichtsdestotrotz ist das Gesamtfazit nicht sehr erfreulich: Zumindest im Praxistest hat das Französische einen schweren Stand.

Die am Passepartout-Projekt beteiligten Kantone sollten sich überlegen, wie sie dieser Tendenz begegnen wollen. Eine Möglichkeit, den Französischunterricht aufzuwerten, läge wohl in einer konsequenteren Förderung von Austauschaktivitäten, bei denen die Nachbarschaftssprache als lebendige Sprache erlebt und gesprochen werden kann. Auch zweisprachige Sequenzen in anderen Fächern könnten dabei helfen, die Sprache im Gebrauch zu verankern. Bisher scheinen diese Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik noch ein Schattendasein zu fristen, was nicht zuletzt am Aufwand für eine praktische Konkretisierung liegt. Es wäre sicher wünschenswert, wenn die Passepartout-Kantone hier eine konkrete Förderung des Französischen ins Auge fassen würden.

Wie alltagstauglich soll der Fremdsprachenunterricht sein?

Ein weiterer Punkt, der in den letzten Praxistestjahren immer wieder zur Sprache kam, ist die vermeintlich mangelnde Alltagstauglichkeit, die den Lehrmitteln wiederholt attestiert wurde. Vor allem zwei Bereiche scheinen davon betroffen zu sein: einerseits die Fähigkeit, die Fremdsprache spontan in verschiedenen Alltagssituationen zu gebrauchen, und andererseits der Alltagsbezug der Themenbereiche, die im Unterricht behandelt werden. Bei Ersterem geht es vermutlich teilweise um die neue didaktische Ausrichtung des Sprachenunterrichts, bei der die rezeptiven Fertigkeiten einen bedeutenderen Anteil einnehmen als früher, als der Unterricht vermehrt kommunikativ ausgerichtet war. Bei den Themen wird manchmal kritisiert, dass die Lernenden zu wenig Grundwortschatz und nicht genügend alltägliche Sprachhandlungen einüben; zum Teil betrifft die Wortschatzkritik sicher die Arbeit mit authentischen Texten, bei denen auch seltenere Wörter vorkommen, mit denen man umzugehen lernen muss.

Es ist schwierig zu beurteilen, wie berechtigt die Kritik an der „Alltagstauglichkeit" ist und ob es sich eher um eine Frage der Wahrnehmung (und des Vergleichs mit früheren Lehrmitteln) handelt oder um ein tatsächliches Problem. Wie auch immer: Offenbar werden die Grundzüge und manche Vorteile des neuen didaktischen Ansatzes (etwa der Umgang mit nicht vereinfachten Texten) nur teilweise wahrgenommen und geschätzt, was dazu führen kann, dass der neue Fremdsprachenunterricht und dessen Resultate immer wieder mit dem früheren Sprachenlernen verglichen wird, dem in manchen Punkten bessere Ergebnisse attestiert werden.

Das Thema der Alltagstauglichkeit betrifft etwas allgemeiner gesehen auch die Ziele des Fremdsprachenunterrichts: Wofür lernt man eigentlich Sprachen in der Schule? Ist es wichtiger, eine Sprache ungezwungen zu sprechen oder soll sie auch so gelernt werden, dass man sie formal versteht und auch beherrscht? Geht es darum, sie im Beruf oder in der Freizeit gebrauchen zu können oder soll man – wie etwa oft am Gymnasium – Literatur im Original lesen können? Die neuen Lehr- und Lernformen scheinen besonders motivierte und stärkere Klassen zu bevorzugen, sodass der Frage, wie auch leistungsschwächeren Lernenden praxistaugliche Kenntnisse vermittelt werden können, in Zukunft noch mehr Aufmerksamkeit beigemessen werden sollte.

Welche Kompetenzen werden im neuen Fremdsprachenunterricht erreicht?

Es scheint klar, dass im Rahmen des Sprachenunterrichts während der obligatorischen Schulzeit nur begrenzte Fremdsprachenkenntnisse erreicht werden können, zumal unter den heutigen Bedingungen. Dennoch soll der Fremdsprachenunterricht gewisse Mindestziele erreichen, wie sie etwa in den nationalen Bildungszielen[17] der EDK festgehalten worden sind. So wird etwa für das Ende der Sekundarstufe I erwartet, dass im Prinzip alle SchülerInnen mindestens das Niveau A2.2 des Europäischen Referenzrahmens erreichen (ausser im Schreiben, wo das Niveau A2.1 anvisiert wird), sowohl in der ersten als auch in der zweiten Fremdsprache. Ist dieses Ziel realistisch – und wird es auch erreicht?

In der gegenwärtigen Übergangsphase vom alten zum neuen Fremdsprachenunterricht machen sich die Lehrpersonen verständlicherweise Sorgen, ob ihre SchülerInnen beim Stufenübertritt (etwa in Bezug auf weiterführende Schulen) genügend gute Leistungen erbringen. Noch ist nicht abzuschätzen, ob solcherlei Befürchtungen berechtigt sind oder nicht.

Aus den Erhebungen zum Praxistest geht dies nicht hervor und für eine sorgfältige Abklärung wären weitergehende Forschungsarbeiten gewiss wünschenswert. Schweizweit sollen die im Fremdsprachenunterricht erreichten Kompetenzen 2017 gemessen und die Resultate 2018 veröffentlicht werden. Ob die Ziele erreicht werden können – und wenn ja, besser oder schlechter als früher –, wird sich also noch weisen. Auf jeden Fall werden durch den neuen didaktischen Ansatz umfassendere und komplexere Kompetenzen erreicht als früher, was entsprechende Sprachstandserhebungen unbedingt berücksichtigen sollten: So sollte etwa generell auf das blosse Prüfen von Sprachmitteln (in Form von Wortschatz- und Grammatikfragen) verzichtet werden, auch wenn dies heute noch häufig vorkommt, ob in schulischen oder in anderen Kontexten.

[17] Vgl. die *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards | Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011*. Bern: EDK (2011).

6. Literaturverzeichnis

Bisherige Berichte (chronologisch)

IRDP. (2008). *Externe Evaluierung der Umsetzung des neu konzipierten Fremdsprachenunterrichts*. Neuenburg: IRDP.

Elmiger, D. (2010a). *Externe Evaluierung: Praxistests der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2009/2010*. Neuenburg: IRDP.

Elmiger, D. (2010b). *Externe Evaluierung: Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Fremdsprachenunterricht: eine Bestandsaufnahme*. Neuenburg: IRDP.

Elmiger, D. (2011). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2010/2011*. Neuenburg: IRDP.

Elmiger, D. & Singh, L. (2012a). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Englisch, Schuljahr 2011/2012*. Neuenburg: IRDP.

Elmiger, D. & Singh, L. (2012b). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2011/2012*. Neuenburg: IRDP.

Müller, I. (2012). *Bericht zur Evaluierung des Lehrmittels Mille feuilles in Bezug auf Schüler/-innen mit speziellem Förderbedarf*. Freiburg: Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (EKSD): Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht (DOA).

Elmiger, D. & Singh, L. (2013). *Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts: externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch, Schuljahr 2012/2013*. Neuenburg: IRDP.

Singh, L. & Elmiger, D. (2013). *Passepartout. Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts: zwei Fremdsprachen in der 5. Primarklasse: Vergleich zwischen Lehr- und Lernprozessen im Praxistest Französisch und Englisch, Schuljahr 2011/2012*. Neuenburg: IRDP.

Barras, M. (2014). *Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts: externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch, Schuljahr 2013/2014*. Neuenburg: IRDP.

Singh, L. (2015). *Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts: externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch, Schuljahr 2014/2015*. Neuenburg: IRDP.

Projektauftrag

Le Pape Racine, C. (2005). *Projektskizze: interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr*.

Die Erziehungsdirektorin und die Erziehungsdirektoren der Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis. (2006). *Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie zur gemeinsamen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts*.

Kooperationsvereinbarungen (2006)

Interkantonale Vereinbarung über die Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie die gemeinsame Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (FEUV) der Kantone Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis.

Kooperationsvereinbarung zwischen dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Landschaft, dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Stadt, dem Erziehungsdirektor des Kantons Bern, der Erziehungsdirektorin des Kantons Freiburg, dem Erziehungsdirektor des Kantons Solothurn, dem Erziehungsdirektor des Kantons Wallis.

Lehrplan

Projekt Passepartout (Hrsg.). (Februar 2015). *Lehrplan Französisch und Englisch*. Passepartout

Lehrmittel im Praxistest

Clin d'œil 9.1-9.3 (Erprobungsmaterial für das 9. Schuljahr). (2015/2016). Bern: Schulverlag plus.

New World 5 (Erprobungsmaterial für das 9. Schuljahr). (2015/2016). Zug: Klett & Balmer.

Didaktische Konzepte

Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule: ein Dokument der Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (August 2008).

Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Bern: Schulverlag plus AG.

Sauer, E. & Saudan, V. (Hrsg.). (2008). *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit: Vorschläge zur Begrifflichkeit: Diskussionsgrundlage zur Entwicklung "Didaktischer Grundsätze" für den Fremdsprachenunterricht*. Passepartout.

7. Anhänge

- Stichproben
- Fragebogen für die Lehrpersonen (Französisch)
- Fragebogen für die Lehrpersonen (Englisch)

Stichproben

	Schuljahr 2009/10	**Schuljahr 2010/11**	**Schuljahr 2011/12**	**Schuljahr 2012/13**	**Schuljahr 2013/14**	**Schuljahr 2014/15**	**Schuljahr 2015/16**
Französisch							
Lehrpersonen (Interviews)	4 LP	3 LP	5 LP		6 LP	5 LP	
Lehrpersonen (Gruppengespräche)	alle LP	20 LP	18 LP	23 LP			17 LP
Lehrpersonen (Fragebogen)	22 LP	22 LP	23 LP	27 LP	12 LP	18 LP	16 LP
SchülerInnen (Fragebogen)			414 S	503 S	384 S	403 S	
SchülerInnen (Gruppengespräche)					36 S		
Englisch							
Lehrpersonen (Interviews)			5 LP		6 LP	6 LP	
Lehrpersonen (Gruppengespräche)			13 LP	11 LP			7 LP
Lehrpersonen (Fragebogen)			12 LP	17 LP	10 LP	9 LP	8 LP
SchülerInnen (Fragebogen)			149 S	352 S	306 S	284 S	
SchülerInnen (Gruppengespräche)					36 S		

Zusätzliche Erhebungen in früheren Praxistestjahren:

- Beobachtungen in zwei Klassen pro Kanton und Sprache (ausser in den beiden letzten Praxistestjahren);
- Erhebung bei den Schulleitungen (im ersten Praxistestjahr).

Fragebogen für die Lehrpersonen (Französisch)

Hinweis zur Präsentation: Die folgende Darstellung entspricht inhaltlich, aber nicht formal derjenigen des Online-Fragebogens, mit dem die Daten erhoben worden sind.

Mit diesem Fragebogen sammeln wir ein letztes Mal Erfahrungen und Rückmeldungen zur Arbeit mit dem neuen Lehrmittel. Die Umfrage wird vom IRDP (Institut de recherche et de documentation pédagogique) durchgeführt. Die Antworten werden anonymisiert. Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!

Erfahrungen mit dem Französischunterricht und dem Lehrmittel (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Auch schwächere SchülerInnen können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französischunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die SchülerInnen können mit dem Lehrmittel selbständig arbeiten.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Kommentare: _____

_____

Welche (positiven und/oder negativen) Erfahrungen haben Sie mit *Clin d'oeil* 9 gemacht?

Magazine 9.1
Magazine 9.2
Magazine 9.3
allgemein (4)

Lehrmittel (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französischunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen Magazine sind realistisch.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Lehr- und Lernziele im Lehrmittel sind für mich als Lehrperson klar.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Lernziele im Lehrmittel sind für die SchülerInnen klar.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Aufgabenstellungen sind für die SchülerInnen klar.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Inhalte im Lehrmittel sind alters- und stufengerecht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Inhalte im Lehrmittel *Clin d'oeil* bereiten die SchülerInnen darauf vor, die Sprache auch ausserhalb des Unterrichts zu gebrauchen (aktuell oder später, z. B. im Beruf).**	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich arbeite mit diesem Lehrmittel nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Im Lehrmittel gibt es genügend Verknüpfungspunkte zum Englischunterricht, um sprachübergreifend unterrichten zu können.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel bietet genügend Gelegenheiten zum Üben und Vertiefen der Inhalte.***	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprache und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch)	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch)	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien.*	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Haben Sie noch Kommentare / Anmerkungen / Wünsche zum Lehrmittel?

_____

_____

*Welche Voraussetzungen müssten erfüllt sein, damit die SchülerInnen die Sprache auch ausserhalb des Unterichts gebrauchen könnten?[1]

_____

_____

**Was kann nicht genügend geübt oder vertieft werden? [2]

_____

_____

***Welche Zusatzmaterialien müssen Sie entwickeln oder einsetzen?[3]

_____

_____

Evaluation (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Es gibt genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen. Falls nicht: was fehlt?	❍	❍	❍	❍	❍	❍

(mehrere Kreuze möglich)

	summativ	formativ	gar nicht
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der SchülerInnen.	❑	❑	❑
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	❑	❑	❑
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	❑	❑	❑

Kommentare zum Evaluieren: _____

_____

[1] Zusatzfrage, die angezeigt wurde, wenn bei der dazugehörigen Frage eine ablehnende Antwort (1-3) gegeben wurde
[2] Zusatzfrage, die angezeigt wurde, wenn bei der dazugehörigen Frage eine ablehnende Antwort (1-3) gegeben wurde
[3] Zusatzfrage, die angezeigt wurde, wenn bei der dazugehörigen Frage eine zustimmende Antwort (4-6) gegeben wurde.

Wie gross ist Ihre Klasse (Anzahl SchülerInnen)?

Klasse 1 (9. Klasse)
Klasse 2 (9. Klasse)
Klasse 3 (9. Klasse)
Klasse 4 (9. Klasse)

Wie viele SchülerInnen in Ihrer Klasse sind im Französischunterricht unterfordert?

Klasse 1 (9. Klasse)
Klasse 2 (9. Klasse)
Klasse 3 (9. Klasse)
Klasse 4 (9. Klasse)

Wie viele SchülerInnen in Ihrer Klasse sind im Französischunterricht überfordert?

Klasse 1 (9. Klasse)
Klasse 2 (9. Klasse)
Klasse 3 (9. Klasse)
Klasse 4 (9. Klasse)

Die Klasse(n), in der/denen ich Französisch mit *Clin d'œil* unterrichte, ist/ sind leistungshomogen eingeteilt.

❍ Ja.
❍ Nein.

Praxistest: generelle Zufriedenheit (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit dem Praxistest Französisch im Grossen und Ganzen zufrieden.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Kommentare: _____

_____

Zu Ihrer Person: Ich unterrichte im Kanton

❍ VS
❍ FR
❍ SO

Bemerkungen, Kommentare, Fragen... Möchten Sie uns noch etwas mitteilen?

_____

_____

Beim Weiterklicken (rechter Pfeil) werden die Daten direkt an uns weitergeleitet und Sie können Ihre Antworten nicht mehr ändern. Falls Sie noch einige Antworten bearbeiten möchten, können Sie auf die linke Pfeiltaste drücken, um zu den vorherigen Fragen zu gelangen.

Fragebogen für die Lehrpersonen (Englisch)

Hinweis zur Präsentation: Die folgende Darstellung entspricht inhaltlich, aber nicht formal derjenigen des Online-Fragebogens, mit dem die Daten erhoben worden sind.

Mit diesem Fragebogen sammeln wir ein letztes Mal Erfahrungen und Rückmeldungen zur Arbeit mit dem neuen Lehrmittel. Die Umfrage wird vom IRDP (Institut de recherche et de documentation pédagogique) durchgeführt. Die Antworten werden anonymisiert. Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!

Erfahrungen mit dem Englischunterricht und dem Lehrmittel (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Auch schwächere SchülerInnen können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französischunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die SchülerInnen können mit dem Lehrmittel selbständig arbeiten.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Kommentare: _____

_____

Welche (positiven und/oder negativen) Erfahrungen haben Sie mit *New World* 5 gemacht?

Unit 1:
Unit 2:
Unit 3:
Unit 4:
allgemein:

Lehrmittel (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Englischunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen Units sind realistisch.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Lehr- und Lernziele im Lehrmittel sind für mich als Lehrperson klar.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Lernziele im Lehrmittel sind für die SchülerInnen klar.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Aufgabenstellungen sind für die SchülerInnen klar.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Inhalte im Lehrmittel sind alters- und stufengerecht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Inhalte im Lehrmittel *New World* bereiten die SchülerInnen darauf vor, die Sprache auch ausserhalb des Unterrichts zu gebrauchen (aktuell oder später, z. B. im Beruf).*	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich arbeite mit diesem Lehrmittel nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Im Lehrmittel gibt es genügend Verknüpfungspunkte zum Englischunterricht, um sprachübergreifend unterrichten zu können.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel bietet genügend Gelegenheiten zum Üben und Vertiefen der Inhalte.**	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprache und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien.***	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Haben Sie noch Kommentare / Anmerkungen / Wünsche zum Lehrmittel?

_____

_____

*Welche Voraussetzungen müssten erfüllt sein, damit die SchülerInnen die Sprache auch ausserhalb des Unterichts gebrauchen könnten?[1]

_____

_____

**Was kann nicht genügend geübt oder vertieft werden? [2]

_____

_____

***Welche Zusatzmaterialien müssen Sie entwickeln oder einsetzen?[3]

_____

_____

Evaluation (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Es gibt genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen. Falls nicht: was fehlt?	❍	❍	❍	❍	❍	❍

(mehrere Kreuze möglich)

	summativ	formativ	gar nicht
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der SchülerInnen.	❑	❑	❑
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	❑	❑	❑
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	❑	❑	❑

Kommentare zum Evaluieren: _____

_____

[1] Zusatzfrage, die angezeigt wurde, wenn bei der dazugehörigen Frage eine ablehnende Antwort (1-3) gegeben wurde
[2] Zusatzfrage, die angezeigt wurde, wenn bei der dazugehörigen Frage eine ablehnende Antwort (1-3) gegeben wurde
[3] Zusatzfrage, die angezeigt wurde, wenn bei der dazugehörigen Frage eine zustimmende Antwort (4-6) gegeben wurde.

Wie gross ist Ihre Klasse (Anzahl SchülerInnen)?

Klasse 1 (9.Klasse)
Klasse 2 (9. Klasse)
Klasse 3 (9. Klasse)
Klasse 4 (9. Klasse)

Wie viele SchülerInnen in Ihrer Klasse sind im Englischunterricht unterfordert?

Klasse 1 (9. Klasse)
Klasse 2 (9. Klasse)
Klasse 3 (9. Klasse)
Klasse 4 (9. Klasse)

Wie viele SchülerInnen in Ihrer Klasse sind im Englischunterricht überfordert?

Klasse 1 (9. Klasse)
Klasse 2 (9. Klasse)
Klasse 3 (9. Klasse)
Klasse 4 (9. Klasse)

Die Klasse(n), in der/denen ich Englisch mit *New World* unterrichte, ist/ sind leistungshomogen eingeteilt.

❍ Ja.
❍ Nein.

Praxistest: generelle Zufriedenheit (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit dem Praxistest Englisch im Grossen und Ganzen zufrieden.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Kommentare: _____

_____

Zu Ihrer Person: Ich unterrichte im Kanton

❍ BE
❍ FR
❍ SO

Bemerkungen, Kommentare, Fragen... Möchten Sie uns noch etwas mitteilen?

_____

_____

Beim Weiterklicken (rechter Pfeil) werden die Daten direkt an uns weitergeleitet und Sie können Ihre Antworten nicht mehr ändern. Falls Sie noch einige Antworten bearbeiten möchten, können Sie auf die linke Pfeiltaste drücken, um zu den vorherigen Fragen zu gelangen.

expertise

NON PUBLIÉ
JUIN 2015

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch

Schuljahr 2014/2015

Lisa Singh
in Zusammenarbeit mit Malgorzata Barras und Audrey Bonvin

irdp
Institut de recherche et de documentation pédagogique

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch

Schuljahr 2014/2015

Lisa Singh
in Zusammenarbeit mit Malgorzata Barras und Audrey Bonvin

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail: documentation@irdp.ch
http://www.irdp.ch

Remerciements

Nos remerciements vont à Doris Penot (IRDP) pour son travail de mise en page ainsi qu'à Malgorzata Barras (Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg et de la Haute Ecole pédagogique de Fribourg) pour la relecture.

La diffusion de ce document est restreinte et toute reproduction, même partielle, ne peut se faire sans l'accord du mandant et/ou de l'auteur.

Photo de couverture : Marc-Olivier Schatz

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung ... 3
1. Einleitung ... 5
2. Kontext der externen Evaluation ... 7
2.1 Die Lehrmittel *Clin d'œil 8* und *New World 4* ... 7
2.2 Forschungsziele ... 8
2.3 Methoden ... 8
3. Profile der befragten Lehrpersonen und SchülerInnen ... 11
3.1 Lehrpersonen ... 11
3.2 Klassenzusammensetzung ... 12
3.3 SchülerInnen ... 13
4. Allgemeine Wahrnehmung des neuen Fremdsprachenunterrichts und der Lehrmittel ... 17
4.1 Die Einschätzung des Fremdsprachenunterrichts aus der Sicht der Lehrpersonen ... 17
4.2 Die Einschätzung des Fremdsprachenunterrichts aus der Sicht der SchülerInnen ... 21
4.3 *Clin d'œil 8* ... 26
4.4 *New World 4* ... 31
5. Der neue Fremdsprachenunterricht ... 39
5.1 Andere Unterrichtsmaterialien ... 39
5.2 Vor- und Nachbereitung des Unterrichts ... 40
5.3 Kompetenzerwerb und typische Aktivitäten während des Französischunterrichts ... 44
5.4 Kompetenzerwerb und typische Aktivitäten während des Englischunterrichts ... 47
5.5 Sozialformen ... 49
5.6 Unterrichtssprache(n) ... 49
5.7 Didaktik der Mehrsprachigkeit ... 50
5.8 Im Fokus: Autonomes Lernen ... 55
5.9 Im Fokus: Vertiefung und zyklisches Lernen ... 57
5.10 Im Fokus: Differenzierung im Unterricht ... 58
5.11 Evaluation der Französischkompetenzen ... 65
5.12 Evaluation der Englischkompetenzen ... 67
6. Kompetenzen der SchülerInnen ... 71
6.1 Französischkompetenzen ... 71
6.2 Englischkompetenzen ... 72
6.3 Transfer von Strategien aus der Sicht der SchülerInnen ... 73

7. Rahmenbedingungen ... 75
7.1 Weiterbildungs- und Unterstützungsangebote für die Praxistestlehrpersonen ... 76
7.2 Im Fokus: Wie geht es weiter? ... 79
8. Wünsche und allgemeine Rückmeldungen ... 83
8.1 Wünsche zum Lehrmittel *Clin d'œil 8* und zum Französischunterricht ... 83
8.2 Wünsche zum Lehrmittel *New World 4* und zum Englischunterricht ... 85
9. Schlussfolgerungen ... 89
10. Literaturverzeichnis ... 93
11. Anhänge ... 95

Zusammenfassung

Im Schuljahr 2014/15 werden in je drei Kantonen das neue Französisch- (*Clin d'œil 8*) bzw. Englischlehrmittel (*New World 4*) von Praxistestklassen erprobt. Das *Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP) wurde vom Projekt *Passepartout* mit der externen Evaluierung beauftragt. Die in diesem Bericht vorgestellten Resultate basieren auf einer schriftlichen Erhebung bei 403 Französischlernenden und 284 Englischlernenden sowie 18 Französisch- und neun Englischlehrpersonen, die am Praxistest teilnehmen. Weiter wurden elf Leitfaden-Telefoninterviews mit Lehrpersonen durchgeführt. Ziel der Erhebung ist es, zusätzlich zu den Unterrichtserfahrungen mit den neuen Lehrmaterialien die Umsetzung der didaktischen Prinzipien laut Lehrplan *Passepartout* zu untersuchen, allfällige Bedürfnisse seitens der Lehrpersonen zu eruieren sowie die Wahrnehmungen der Lehrenden und Lernenden aufzuzeigen.

Zwei Drittel sowohl der Französisch- als auch der Englischlehrpersonen sind mit dem Praxistest im achten Schuljahr im Allgemeinen zufrieden. Auch ihre SchülerInnen sind mit dem Französisch-unterricht (60%) bzw. dem Englischunterricht (84%) im Grossen und Ganzen zufrieden. Die neuen Lehrmittel gefallen den Jugendlichen allerdings tendenziell weniger gut als der Fremdsprachen-unterricht im Gesamten: *Clin d'œil 8* polarisiert die Befragten, es gefällt fast ebenso vielen "eher gut" und "eher nicht so gut". Die Hälfte der Englischlernenden beurteilt *New World 4* als "eher gut", wobei das Lehrmittel gesamthaft zwei Dritteln der Befragten gefällt. Je zirka vier Fünftel der befragten Französisch- bzw. Englischlernenden finden es nicht schwierig, in der Schule zwei Fremdsprachen zu lernen. Viele Jugendliche, die im Fremdsprachenunterricht überfordert sind, geben häufig an, dass das gleichzeitige Lernen zweier Fremdsprachen für sie eine grosse Herausforderung darstelle.

Die Mehrheit der Französischlehrpersonen schätzt *Clin d'œil 8* als geeignetes Lehrmittel für ihren Unterricht ein, begrüsst die alters- und stufengerechten Inhalte sowie die Themenauswahl und ist mit den klaren Lehr- und Lernzielen zufrieden. Die Texte werden insbesondere für die schwächsten SchülerInnen als zu schwierig eingestuft. Neben der teilweise bedeutenden Anpassungsarbeit für die unteren Klassenniveaus erstellen die Französischlehrpersonen insbesondere zusätzliches Übungsmaterial für Wortschatz und Grammatik. Viele Befragte – sowohl die Jugendlichen selbst als auch ihre Lehrpersonen – vermissen die Alltagsnähe der erlernten Sprache nach wie vor. Etwas mehr als die Hälfte der SchülerInnen zweifelt, dass sie sich mit ihren Französischkenntnissen auch ausserhalb der Schule verständigen kann.

Laut einer knappen Mehrheit der Englischlehrpersonen ist *New World 4* für den Unterricht geeignet und die Lehrmittelinhalte werden von ebenso vielen als alters- und stufengerecht beurteilt. Die Themen kommen im Allgemeinen gut an, die Texte sind auch hier für die unteren Niveaus zu anspruchsvoll. Für die Lehrpersonen sind die Lehr- und Lernziele klar. Unklar seien die Aufträge für viele SchülerInnen, was neben den zu kurzweiligen Aufträgen das autonome Lernen stark einschränke und einen lehrerzentrierten Unterricht hervorrufe. Viele Befragte vermissen Lerngelegenheiten zur Grammatik und erstellen deshalb Zusatzmaterialien dazu. Die Wortschatzliste wird aufgrund der vorgeschlagenen Gewichtung und der Auswahl der Wörter stark kritisiert. Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen und der Jugendlichen findet, dass sich das Gelernte aus dem Englischunterricht gut auf den Alltag übertragen lasse.

Am häufigsten entwickeln die befragten Lehrpersonen Differenzierungs- sowie Übungsangebote zusätzlich zu den neuen Lehrmaterialien. Für beide Unterrichtsfächer herrscht Handlungsbedarf bezüglich der Vertiefung der Lerninhalte: Zurzeit seien in beiden Lehrmitteln zu wenige Vertiefungs- und Übungsmöglichkeiten vorgesehen. Obwohl die Lehrwerke laut je knapp zwei Dritteln der Französisch- bzw. der Englischlehrpersonen Binnendifferenzierung ermöglichen, geben viele an, dass schwächere SchülerInnen vom aktuellen Fremdsprachenunterricht nicht profitieren können. Es besteht sowohl im Französisch- als auch im Englischunterricht noch Potential zur Erweiterung von quantitativen und insbesondere von qualitativen Differenzierungsangeboten.

Im Französischunterricht wird laut Lehrkräften das Leseverstehen am meisten gefördert, gefolgt vom Sprechen und den Hörverständnissen, die gleich intensiv trainiert werden. Das Schreiben wird am wenigsten, aber trotzdem "eher oft" thematisiert. Wortschatzarbeit nimmt im Vergleich mit den anderen Sprachmitteln (Rechtschreibung, Aussprache, Grammatik) am meisten Platz im Französischunterricht ein. Im Englischunterricht steht das Sprechen an erster Stelle, gefolgt vom Lese- und Hörverstehen, die gleich häufig eingeübt werden. Auch hier wird das Schreiben weniger oft trainiert als die übrigen Sprachkompetenzen, was dem Lehrplan *Passepartout* entspricht. Die Aussprache wird im Vergleich zu den übrigen Sprachmitteln am häufigsten trainiert.

Partnerarbeit ist in beiden Disziplinen die am häufigsten eingesetzte Sozialform. Der Einsatz der Zielsprache als Unterrichtssprache scheint im achten Schuljahr fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts zu sein. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird von der Mehrheit der Lehrkräfte als sinnvoll angesehen, umgesetzt werden von vielen jedoch nur die Inhalts- und Handlungsorientierung sowie im Englischunterricht zusätzlich die Bewusstheit für Sprache und Kulturen. Zurzeit sind die beiden Fremdsprachenfächer (noch) nicht im Sinne eines sprachenübergreifenden Unterrichts vernetzt.

Die Französischlehrpersonen evaluieren ihre SchülerInnen insbesondre summativ und formativ, setzen jedoch weniger Selbstevaluationen ein. Die Englischlehrpersonen hingegen lassen ihre SchülerInnen häufig sich selbst beurteilen und setzen formative Evaluationen ebenfalls oft ein, summative aber selten. Sowohl die Französisch- als auch die Englischlehrkräfte müssen die von den Verlagen vorgeschlagenen Beurteilungsraster und -kriterien anpassen, da sie zu vage formuliert seien.

Obwohl die Lehrpersonen berichten, dass ihre SchülerInnen im Vergleich zu früheren Lerngenerationen über weniger grammatikalische und strukturelle Sprachkenntnisse verfügten, sehen sie zwei positive Entwicklungen: Erstens seien die rezeptiven Sprachkompetenzen der Jugendlichen ausgeprägter und zweitens würden sie neue Kommunikationssituationen angstloser angehen. Der letztgenannte Punkt wird oft mit den Kommunikationsstrategien erklärt, die laut vielen Lehrpersonen sinnvoll im Unterricht eingebaut und bei den SchülerInnen gut entwickelt seien. Der Strategientransfer auf das andere Fremdsprachenfach scheint vielen SchülerInnen aber nicht bewusst zu sein. Aus den Antworten der Jugendlichen, die Strategien übertragen können, lässt sich schliessen, dass tendenziell mehr Lernende Strategien aus dem Französisch- auf den Englischunterricht übertragen können als umgekehrt.

Lediglich gut die Hälfte der Lehrpersonen ist mit der schulischen Infrastruktur im achten Schuljahr zufrieden. Abgesehen von einer Mehrheit der Englischlehrpersonen, die sich eine (weitere) methodisch-didaktische Weiterbildung wünscht, besteht unter den befragten Praxistestlehr-personen kaum Weiterbildungsbedarf. Der Übertritt an weiterführende Schulen bereitet allen Befragten Sorgen, denn sie befürchten, dass sich die Abnehmerschulen nicht auf die erworbenen Sprachkompetenzen der SchülerInnen beziehen sowie die neue Didaktik kaum berücksichtigen werden würden.

1. Einleitung

Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts (die erste Fremdsprache ab der dritten Primarklasse, die zweite ab der fünften) hatte unter anderem eine inhaltliche Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts in der Schweiz zur Folge. In diesem Kontext entstand das interkantonale Projekt *Passepartout*, das den Fremdsprachenunterricht in den Sprachgrenzkantonen (BE-d, BL, BS, FR-d, SO, VS-d) mit der Abfolge Französisch als Fremdsprache ab der dritten und Englisch als Fremdsprache ab der fünften Primarklasse neu konzipiert und umsetzt. Bei der Entwicklung des Lehrplans sowie der neuen Lehrmittel wird dabei der Mehrsprachigkeitsdidaktik erstmals in der obligatorischen Schule ein bedeutender Platz eingeräumt. Das Projekt stellt dabei nicht nur die inhaltliche und organisatorische Konzipierung und Umsetzung des Fremdsprachenunterrichts in diesen sechs Kantonen sicher, sondern unter anderem auch die Weiterbildung der Lehrpersonen.

Die neuen Lehrmittel (auf Primarschulstufe *Mille feuilles* für den Französisch- und *New World* für den Englischunterricht, auf Sekundarstufe I das Französischlehrmittel *Clin d'œil* und das Englischlehrwerk *New World*) werden jeweils während eines Schuljahres in einer Pilotphase von SchülerInnen und Lehrpersonen in je drei Kantonen getestet. Das *Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP) wurde mit der externen Evaluierung der Pilotphase beauftragt, um dem Projekt *Passepartout* eine wissenschaftliche Rückmeldung zur konkreten Umsetzung des neuen Fremdsprachenunterrichts zu liefern (vgl. frühere Berichte von Elmiger (2011), Elmiger & Singh (2012, 2013) und Barras (2014)).

Die Verlage stehen in engem Kontakt zu Lehrpersonen und Projekt und erhalten von den Lehrpersonen der Praxistests beispielsweise eine Lerndokumentation von ausgewählten Stellen der neuen Lehrmittel und andere Rückmeldungen zur Umsetzbarkeit des didaktischen Materials. Das IRDP hat keinen Zugang zum Austausch zwischen Verlagen und Lehrpersonen. Der vorliegende Bericht greift daher nicht auf diese Rückmeldungen zurück, sondern liefert dem Projekt *Passepartout* wichtige Informationen sowohl über die konkrete Arbeit mit den neuen Lehrmitteln wie auch über die Unterrichtsarbeit der Praxistestlehrpersonen im Allgemeinen – beispielsweise der Vorbereitungsaufwand der Lehrpersonen, die Zufriedenheit mit den Weiterbildungsangeboten aus Sicht der Lehrpersonen sowie ihre Bedürfnisse und Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht, aber auch die Wahrnehmung des Englisch- und Französischunterrichts aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler.

2. Kontext der externen Evaluation

Im Folgenden werden die erprobten Lehrwerke sowie die Forschungsziele und -methoden kurz vorgestellt.

2.1 Die Lehrmittel *Clin d'œil 8* und *New World 4*

Die Lehrmittel werden aufgrund des Lehrplans *Passepartout* entwickelt, das Französischlehrmittel *Clin d'œil* vom Schulverlag plus, das Englischlehrmittel *New World* vom Klett & Balmer Verlag. Im Folgenden werden die neuen Lehrmittel, die im Schuljahr 2014/15 in den achten Klassen getestet werden und Ausgangslage für die Unterrichtsarbeit der Lehrpersonen sind, kurz vorgestellt.

Während die didaktische Orientierung (Organisation der Kompetenzen nach kommunikativen Fähigkeiten, Strategien und kultureller Sensibilisierung; Mehrsprachigkeitsdidaktik; zyklischer Lehr- und Lernprozess; die Organisation des Lernprozesses gemäss der konstruktivistischen Lerntheorie; Inhalts- und Handlungsorientierung resp. *Task-based-learning*; positive Fehlerkultur usw.[1]) der beiden Lehrmittel seit den ersten Ausgaben konstant bleibt, ändern die Themen und Schwerpunkte pro Schuljahr.

Clin d'œil 8 ist in fünf thematische Hefte (*Magazines* mit je einem *parcours*) aufgegliedert. Jeder *parcours* widmet sich einem Leitthema, zu welchem die Lernenden abschliessend eine Projektarbeit (*Tâche*) ausführen. Hier kommen die während der *Activités* erlernten Sprachkompetenzen sowie interkulturelle und lernstrategische Kompetenzen zum Zuge. Weiter bietet das Lehrmittel Gelegenheiten zur Selbstreflexion (Teil der *Revue*), Wortschatzübungen in Form eines *Fichiers eléctronique* (auf der Internetplattform des Lehrmittels); summative Evaluationen und ergänzende Materialien wie interaktive Übungen oder authentische Inputmaterialien befinden sich auf einer CD-ROM.

New World 4 ist in fünf thematische Einheiten (*Units*) unterteilt. Die Lernenden arbeiten zu Beginn mit diversen Aufgaben, die sie ins Thema einführen. Nachdem auch hier neue Sprachkompetenzen, interkulturelle sowie lernstrategische Kompetenzen mit Aufgaben aus dem *Workbook* und dem *Student's Book* aufgebaut wurden, absolvieren die Lernenden eine Projektarbeit (*Project task*). Die Selbstreflexion ist im *Workbook* integriert und auch hier enthält eine CD-ROM für Lehrpersonen weitere Materialien wie Arbeitsblätter und summative Evaluationen.

Die folgende Tabelle zeigt die Inhalte der beiden Lehrmittel. Die erarbeiteten Kompetenzen (Lernziele) werden hier nicht aufgelistet, die Projektaufgaben erlauben allerdings Rückschlüsse darauf.

[1] Diese didaktischen Konzepte sind beispielsweise in Grossenbacher, Sauer, Wolff (2012) erklärt.

Clin d'œil 8	*Tâche*	*New World 4*	*Project task*
Magazine 8.1: Noctambule	Eine Präsentation zum Thema "Nacht" erstellen und diese den MitschülerInnen vorstellen	*Unit 1: Music to my ears*	Eine Song- / Albumkritik im Radio vorstellen
Magazine 8.2: Quelle histoire !	Eine Reisegeschichte verfassen	*Unit 2: Mixie you, mixie me*	Ein Interview mit einer Person mit Migrationshintergrund durchführen und danach einen Steckbrief verfassen
Magazine 8.3: Scotché à l'écran !	Werbefilme schauen und einen eigenen Kurzfilm erfinden	*Unit 3: Passion for sport*	In der Gruppe für eine neue Sportart argumentieren und danach einen Brief an die Schuldirektion schreiben
Magazine 8.4: 99 choses à ne pas manquer	Eine Erlebnisgeschichte verfassen, die auf einem erfüllten Wunsch basiert	*Unit 4: Victorian street life*	Einen Verteidigungstext für Oliver Twist schreiben und anschliessend vortragen
Magazine 8.5: Bon cinoche !	Keine *Tâche*, aber eine *Rétrospéctive* auf den Spielfilm "*Bienvenue chez les Ch'tis*"	*Unit 5: What's on?*	Als Eventmanager ein Event in einem Heft vorstellen, sich danach mündlich mit einem Freund zu diesem Event verabreden

2.2 Forschungsziele

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, geht es bei der in diesem Bericht vorgestellten Schulforschung darum, dem Projekt *Passepartout* eine neutrale bzw. externe Rückmeldung zum neuen Fremdsprachenunterricht zu geben. Konkret untersucht werden

- die Umsetzung der neuen Lehrmittel im Unterricht;
- die Umsetzung der im Lehrplan *Passepartout* vorgegebenen anvisierten didaktischen Prinzipien im Klassenzimmer;
- weitere relevante Aspekte des unterrichtlichen Geschehens im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlehren und -lernen;
- eventuelle Bedürfnisse der Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Vorbereitung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts (z.B. Infrastruktur oder Arbeitsgruppen) oder zur Weiterbildung sowie
- die Wahrnehmung des Fremdsprachenlernens aus Sicht der SchülerInnen.

Diese Schwerpunkte werden im Bericht nach thematischen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Inhaltsverzeichnis) vorgestellt.

2.3 Methoden

Die folgenden Forschungsinstrumente wurden im Schuljahr 2014/15 eingesetzt:

- Papierfragebogen für alle SchülerInnen, die am Praxistest im Schuljahr 2014/15 teilnehmen;
- Onlinefragebogen für alle Lehrpersonen, die am Praxistest im Schuljahr 2014/15 teilnehmen;

- qualitative, halbstrukturierte Leitfaden-Telefoninterviews mit je zwei Lehrpersonen pro Lehrmittel und Kanton (elf Interviews[2]).[3]

Die SchülerInnen füllten den Papierfragebogen zwischen Ende Januar 2015 und Mitte Februar 2015 aus. 284 Lernende aus dem Praxistest Englisch sowie 403 Lernende aus dem Praxistest Französisch nahmen an der Umfrage teil. Die Rücklaufquote kann aufgrund fehlender Angaben zu den Klassengrössen nicht berechnet werden.

Die Onlinefragebögen wurden zwischen dem 26. Januar 2015 und dem 4. März 2015 von 27 Lehrpersonen ausgefüllt, wobei neun Lehrpersonen das Englisch- und 18 das Französischlehrmittel testen. Die Rücklaufquote für den Praxistest Französisch beträgt 90 Prozent (18 von 20 Lehrpersonen nahmen an der Umfrage teil), jene für den Praxistest Englisch knapp 70 Prozent (neun von 13 Lehrpersonen antworteten).

Die Telefoninterviews mit elf Lehrpersonen erlaubten die Vertiefung zu wichtigen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts und erweiterten die Datenlage qualitativ. Sie fanden zwischen dem 14. März 2015 und dem 30. März 2015 statt und dauerten durchschnittlich je eine Stunde.

Die Antworten zu den offenen Fragen aus den Lehrer- und Schülerfragebögen wurden mittels Inhaltsanalyse ausgewertet, wobei die Kategorien induktiv aus den Daten heraus gebildet wurden. Die geschlossenen Fragen aus den beiden Fragebögen wurden mittels deskriptiver Statistik ausgewertet; dabei wurden die Prozentzahlen auf ganze Zahlen gerundet.[4]

Darstellung der Resultate im Bericht

Im Bericht werden die Resultate in Form von Tabellen dargestellt und Tendenzen nach folgender Regel dargestellt:

- *hohe Zustimmung / hoch / oft*: über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6;
- *Zustimmung / eher hoch / eher oft*: 53-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6;
- *Ablehnung / eher gering / eher selten*: 53-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3;
- *hohe Ablehnung / gering / selten*: über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.

Die Daten aus den Telefoninterviews wurden, nachdem sie wortgetreu transkribiert worden waren, mit Hilfe eines Online-Analyse-Programms ebenfalls mittels qualitativer Inhaltsanalyse und induktiver Kategorienbildung analysiert.

Im vorliegenden Bericht werden in der Regel pro Themenschwerpunkt zunächst die Resultate aus den Lehrpersonen-Fragebögen präsentiert, dann die Interviewdaten. Zitate der Lehrpersonen sind

[2] Geplant waren zwölf Interviews. Leider zeigte sich eine Lehrperson nicht kooperativ und schaltete ihr Telefon zum zweiten selbstgewählten Zeitpunkt für das Interview aus. Das Gespräch mit einer Französischlehrperson konnte deshalb nicht durchgeführt werden.

[3] Aufgrund von geringeren finanziellen Mitteln wurde erstmals auf die Klassenbeobachtungen verzichtet, dafür wurde der elektronische Fragebogen für Lehrpersonen ausgebaut. Neu ist im Vergleich zu den Vorjahren auch, dass die Interviews am Telefon stattgefunden haben.

[4] Dadurch kann es vorkommen, dass das Total der Prozentwerte nicht immer exakt 100% beträgt. Dies gilt für den gesamten Bericht.

kursiv und eingerückt dargestellt oder kursiv im Fliesstext zusätzlich mit Anführungs- und Schlusszeichen markiert. Zu einigen Themen gibt es auch Schülerantworten aus den Fragebögen, diese werden grundsätzlich nach jenen der Lehrkräfte vorgestellt.

Im gesamten Bericht werden innerhalb der einzelnen Kapitel zunächst die Resultate zum Französischpraxistest, danach jene zum Englischpraxistest aufgeführt.[5]

[5] Es wird auf eine geschlechterneutrale Darstellung geachtet, allerdings werden an einzelnen Stellen maskuline Nomen und Pronomen verwendet (z.B. Gesprächspartner), die aber für eine bessere Lesbarkeit und aus Anonymitätsgründen für beide Geschlechter stehen.

3. Profile der befragten Lehrpersonen und SchülerInnen

In diesem Kapitel werden die biographischen Angaben der befragten Lehrpersonen und der SchülerInnen sowie die Eigenschaften der Klassen vorgestellt. Die Daten zu den Lehrpersonen und zur Klassenzusammensetzung stammen aus dem Fragebogen[6] für Lehrpersonen, jene zu den SchülerInnen aus dem Schülerfragebogen.[7]

3.1 Lehrpersonen

Die Hälfte der Französischlehrpersonen, die dieses Jahr bei der schriftlichen Umfrage teilgenommen haben, stammen aus dem Kanton Freiburg, ein Drittel aus dem Kanton Wallis und 17% aus dem Kanton Solothurn.[8] Je vier Englischlehrpersonen aus den Kantonen Bern und Solothurn und eine Lehrperson aus dem Kanton Freiburg haben den Fragebogen zum Praxistest Englisch ausgefüllt.[9]

Kanton	Anzahl Lehrpersonen (Französisch) 2014/2015	Anzahl Lehrpersonen (Englisch) 2014/2015
BE	–	4 (44%)
FR	9 (50%)	1 (11%)
SO	3 (17%)	4 (44%)
VS	6 (33%)	–
Total	18 (100%)	9 (100%)

Die Mehrheit der Lehrpersonen hat mit den neuen Lehrmitteln bereits Erfahrungen gesammelt. Unter den Befragten befinden sich aber auch drei bzw. zwei, die das erste Mal mit *Clin d'œil* bzw. *New World* arbeiten.

Lehrpersonen	Nein	Ja	Antworten
Ich habe bereits mit *Clin d'œil* und / oder *Mille feuilles* (Primarstufe und / oder 7. Klasse) unterrichtet.	3 (17%)	15 (83%)	18[10]
Ich habe bereits mit *New World* 1, 2 und / oder 3 (Primarstufe und / oder 7. Klasse) unterrichtet.	2 (22%)	7 (78%)	9

Die Lehrpersonen wurden nicht nur zu ihrer Erfahrung mit den neuen Lehrmitteln befragt, sondern auch zu ihrer allgemeinen Berufserfahrung im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht. Es handelt sich bei den diesjährig Befragten mehrheitlich um sehr erfahrene Lehrkräfte: 78% der Französischlehrpersonen und 56% der Englischlehrpersonen unterrichten länger als zehn Jahre, nur

[6] Der Fragebogen befindet sich im Anhang dieses Berichts.

[7] Auch der Schülerfragebogen befindet sich im Anhang dieses Berichts.

[8] Im Schuljahr 2014/15 nehmen insgesamt neun Französischlehrpersonen aus dem Kanton Freiburg, drei aus dem Kanton Solothurn und acht aus dem Kanton Wallis am Praxistest teil.

[9] Im Schuljahr 2014/15 nehmen insgesamt fünf Englischlehrpersonen aus dem Kanton Bern, drei aus dem Kanton Freiburg und fünf aus dem Kanton Solothurn am Praxistest teil.

[10] In grösseren Tabellen dieses Berichts werden die Anzahl der Antworten direkt nach dem Frageitem angegeben (z.B. N=18).

zwei Französischlehrpersonen und eine Englischlehrperson sind Berufseinsteiger, wie die folgende Tabelle zeigt.

Lehrpersonen Unterrichtserfahrung Französisch-/Englischunterricht	Anzahl Lehrpersonen (Französisch) 2014/2015	Anzahl Lehrpersonen (Englisch) 2014/2015
0-2 Jahre	2 (11%)	1 (11%)
3-5 Jahre	–	1 (11%)
6-10 Jahre	2 (11%)	2 (22%)
länger als 10 Jahre	14 (78%)	5 (56%)
Total	18 (100%)	9 (100%)

Die Befragten sollten auch dieses Jahr ihr Sprachniveau gemäss dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER) einschätzen: Die Mehrheit der Französischlehrpersonen (56%) findet, dass sie über ein Kompetenzniveau C1 verfügt. Je vier Englischlehrpersonen schätzen ihre Sprachkompetenzen als fortgeschritten ein (C1 oder C2). Im Vergleich zur letzten Befragung fällt auf, dass sich insbesondere einige Französischlehrpersonen auf einem tieferen Kompetenzniveau (B2) einstufen (17%). Da es sich hier um eine Selbsteinschätzung handelt, bleibt offen, inwieweit die angegebenen Sprachkompetenzen tatsächlich der Realität entsprechen und ob alle Lehrpersonen mit den Sprachkompetenzniveaus nach GER vertraut sind.

Sprachkompetenzen der **Lehrpersonen**	**Anzahl Lehrpersonen (Französisch) 2014/2015**[11]	**Anzahl Lehrpersonen (Englisch) 2014/2015**	Anzahl Lehrpersonen (Französisch) 2013/2014	Anzahl Lehrpersonen (Englisch) 2013/2014
A1	**1 (6%)**	**–**	–	–
A2	**–**	**–**	–	–
B1	**–**	**–**	–	–
B2	**3 (17%)**	**1 (11%)**	–	–
C1	**10 (56%)**	**4 (44%)**	7 (58%)	5 (50%)
C2 oder Muttersprache	**4 (22%)**	**4 (44%)**	5 (42%)	5 (50%)
Ich weiss nicht.	**–**	**–**	–	–
Total	**18 (100%)**	**9 (100%)**	12 (100%)	10 (100%)

3.2 Klassenzusammensetzung

Ein Drittel der Französischlehrpersonen unterrichten in einer leistungsheterogenen Klasse, während zwei Drittel in Klassen arbeiten, die nach Niveaus eingeteilt sind. Bei den an der Umfrage teilnehmenden Englischlehrpersonen sind beide Klassentypen ähnlich stark vertreten: Knapp mehr als die Hälfte (56%) unterrichten in leistungshomogenen Klassen, während 44% der Befragten durchmischten Gruppen die englische Sprache beibringen. Bei der letztjährigen Umfrage hat sich die Häufigkeit der Klassenzusammensetzungen genau umgekehrt gezeigt: Sowohl die damaligen Französisch- als auch Englischlehrpersonen haben mehrheitlich in leistungsdurchmischten Klassen unterrichtet.[12]

[11] Sofern ein Vergleich zum Vorjahr / zu den Vorjahren möglich ist, werden die Resultate des aktuellen Schuljahres hervorgehoben.

[12] Dies kann damit erklärt werden, dass die Klassen in einem Kanton im siebten Schuljahr leistungsdurchmischt, im achten für den Fremdsprachenunterricht aber leistungshomogen eingeteilt sind.

Lehrpersonen	**Anzahl Lehrpersonen (Französisch) 2014/2015**	**Anzahl Lehrpersonen (Englisch) 2014/2015**	Anzahl Lehrpersonen (Französisch) 2013/2014	Anzahl Lehrpersonen (Englisch) 2013/2014
Unterricht in einer leistungshomogenen Klasse	**12 (67%)**	**5 (56%)**	5 (42%)	4 (40%)
Unterricht in einer leistungsheterogenen Klasse (Niveaus durchmischt)	**6 (33%)**	**4 (44%)**	7 (58%)	6 (60%)

Die Klassengrössen der befragten Französischlehrpersonen betragen im Schuljahr 2014/15 zwischen sechs und 26 SchülerInnen. Zehn Klassen zählen zwischen 15 und 19 Lernende, neun Klassen zwischen 20 und 26. Es fällt also auf, dass das neue Französischlehrmittel im Schuljahr 2014/15 vor allem in mittelgrossen sowie in grossen Klassen getestet wird.

Die Englischklassen betragen zwischen 14 und 24 SchülerInnen. Der Grossteil der Englischklassen weist zwischen 14 und 17 Lernende auf; somit sind die Englischtestklassen der befragten Lehrpersonen im Schuljahr 2014/15 in der Regel etwas kleiner als die Französischtestklassen und das neue Englischlehrmittel wird von den an der Umfrage teilnehmenden Lehrpersonen grösstenteils in mittelgrossen Klassen getestet.[13]

3.3 SchülerInnen

Genau die Hälfte der Französischlernenden sind Mädchen (50%), 48% Jungen.[14] Bei den Englischlernenden ist die Geschlechterverteilung ausgeglichen: 49% der Befragten sind Mädchen und 49% Jungen.

69% der SchülerInnen, die den Französischfragebogen ausgefüllt haben, sind zum Zeitpunkt der Erhebung (Februar 2015) 14 Jahre alt, 16% 15 Jahre alt und zwölf Prozent 13 Jahre alt. Vier Lernende sind 16-jährig.[15] Die meisten SchülerInnen (67%), die das Englischlehrmittel testen, sind zum Zeitpunkt der Befragung ebenfalls 14 Jahre alt. Weiter haben 19% 13-Jährige, elf Prozent 15-Jährige, zwei 16-Jährige und ein 17-Jähriger den Englischfragebogen ausgefüllt.[16]

Die SchülerInnen wurden weiter zu ihren Familiensprachen befragt. Eine grosse Mehrheit verwendet zuhause einen Schweizerdialekt (87% der Französischlernenden und 93% der Englischlernenden). Eine grosse Minderheit spricht zuhause Hochdeutsch (je knapp über ein Fünftel). Englisch und Französisch sind bei je über zehn Prozent zuhause präsent. Weitere, insbesondere romanische Sprachen, werden in einer Minderheit von Familien gebraucht. Diese Sprachen sind bei den Französischlernenden ähnlich stark vertreten wie bei den Englischlernenden, mit der Ausnahme des Portugiesischen, wie die folgenden Tabellen zeigen.

[13] Hier ist anzumerken, dass einige Lehrpersonen in mehreren Klassen sowohl Englisch- als auch Französisch unterrichten und daher mehrere Klassengrössen angegeben haben.

[14] Keine Angabe zum Geschlecht: 2%

[15] Keine Angabe zum Alter: 2%

[16] Keine Angabe zum Alter: 2%

Fragebogen Französisch: SchülerInnen	Anzahl Kinder, die eine Sprache zuhause sprechen	Prozentsatz
Schweizerdeutsch	352	87%
Hochdeutsch	97	24%
Englisch	56	14%
Französisch	54	13%
Portugiesisch	35	9%
Italienisch	17	4%
Albanisch	13	3%
Spanisch	12	3%
Serbisch, Kroatisch, Bosnisch	10	2%
Tamilisch	5	1%
Niederländisch	4	1%
17 andere Sprachen je 2 Nennungen: Norwegisch, Thailändisch; je 1 Nennung: Rätoromanisch, Türkisch, Arabisch, Griechisch, Schwedisch, Österreicherisch, Philippinisch, Ungarisch, Tschechisch, Chinesisch, Dänisch, Malayalam, Russisch, Polnisch, Flämisch, Rumänisch	20	5%

Fragebogen Englisch: SchülerInnen	Anzahl Kinder, die eine Sprache zuhause sprechen	Prozentsatz
Schweizerdeutsch	265	93%
Hochdeutsch	62	22%
Englisch	40	14%
Französisch	33	11%
Italienisch	11	4%
Albanisch	11	4%
Spanisch	9	3%
Portugiesisch	6	2%
Serbisch, Kroatisch, Bosnisch	4	1%
Niederländisch	3	1%
Tamilisch	3	1%
16 andere Sprachen je 2 Nennungen: Arabisch, Polnisch, Norwegisch, Österreicherisch, Thailändisch, Russisch; je 1 Nennung: Türkisch, Rätoromanisch, Ungarisch, Katalanisch, Schwedisch, Flämisch, Tigrinja, Tagalog, Dänisch, Kurdisch	22	8%

Die folgende Tabelle zeigt, dass die Fremdsprachen bei vielen Jugendlichen auch Teil ihrer Freizeit sind. Trotzdem gibt fast ein Drittel der Französischlernenden an, ausserhalb der Schule nie mit der Nationalsprache in Kontakt zu treten, wohingegen der ausserschulische Kontakt zur englischen Sprache deutlich stärker ist. Einzig die Kontakte in der Nachbarschaft und in Vereinen machen deutlich, dass einige der Französischlernenden in sprachgrenznahen Regionen leben: Zehn Prozent begegnen der Nachbarsprache in Vereinen, sechs Prozent in der Nachbarschaft.

Die Englischlernenden treten besonders häufig mit englischsprachigen Medien in Kontakt: Rund ein Drittel (68%) gibt an, in der Freizeit englischsprachige Musik zu hören und fast ebenso viele (67%)

haben über den Computer oder Videospiele Zugang zur internationalen Sprache. Eine grosse Minderheit (42%) konsumiert englischsprachige Filme und Sendungen.

Fragebogen: Schüler-Innen	kein Kontakt	Fernsehen, DVD, Kino	Radio, CD, Musik	Zeitung / Zeitschriften	Computer / Internet / Videospiele	mit der Familie	mit Freunden	im Verein	in der Nachbarschaft	andere
Kontakt mit Französisch	120 (30%)	76 (19%)	147 (36%)	44 (11%)	63 (16%)	57 (14%)	38 (9%)	39 (10%)	25 (6%)	64 (16%)[17]
Kontakt mit Englisch	16 (6%)	119 (42%)	193 (68%)	29 (10%)	189 (67%)	43 (15%)	49 (17%)	9 (3%)	7 (2%)	49 (17%)[18]

[17] Im Kontakt mit verschiedenen Personen (z.B. Freunden, Touristen, in einer französischsprachigen Stadt, beim Training, beim Austausch) (39 Nennungen), im Ausland (z.B. Ferien, Familienbesuch) (16 Nennungen), eine spezifische Fernsehsendung (2 Nennungen), Bücher und Musik (je eine Nennung).

[18] Im Ausland (z.B. Ferien, Familienbesuch) (20 Nennungen), im Kontakt mit verschiedenen Personen (z.B. Freunden, Touristen (11 Nennungen), *Youtube* (7 Nenununngen) und Bücher (6 Nennungen).

4. Allgemeine Wahrnehmung des neuen Fremdsprachenunterrichts und der Lehrmittel

Im Folgenden wird die allgemeine Zufriedenheit mit dem neuen Fremdsprachenunterricht thematisiert, zunächst aus der Lehrer- und danach aus der Schülerperspektive.

4.1 Die Einschätzung des Fremdsprachenunterrichts aus der Sicht der Lehrpersonen

Zwei Drittel sowohl der Englisch- als auch der Französischlehrpersonen sind mit dem Praxistest im achten Schuljahr allgemein zufrieden. Diese Tendenz bestätigt für den Französischpraxistest jene aus dem Vorjahr, im Englischpraxistest zeichnet sich im Vergleich zum achten Schuljahr eine positive Entwicklung der allgemeinen Zufriedenheit unter den Lehrpersonen ab. Obwohl die Tendenzen zur Zufriedenheit in diesem Jahr in beiden Praxistests identisch sind, zeigt sich, dass einige Französischlehrpersonen mit dem aktuellen Französischunterricht gar nicht zufrieden sind, während sich keine Englischlehrperson klar negativ (Werte 1 und 2) dazu äussert.

Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich bin mit dem Praxistest Französisch im Grossen und Ganzen zufrieden. (N=18)	6%	11%	17%	44%	22%	–	**Zustimmung: 66%**	Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Ich bin mit dem Praxistest Englisch im Grossen und Ganzen zufrieden. (N= 9)	–	–	33%	33%	22%	11%	**Zustimmung: 66%**	Ablehnung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–

Bei den diesjährig befragten Personen zeichnet sich im Vergleich zum Vorjahr ein Sinneswandel ab: 62% der Französischlehrpersonen schätzen die Akzeptanz von *Clin d'œil 8* bei ihren KollegInnen als eher gering ein, wohingegen *Clin d'œil 7* noch prognostisch leicht positiver (Tendenz "eher hoch") beurteilt wurde. Genau die gegenteilige Wende, nämlich von einer negativen Wahrnehmung hin zu einer positiven, zeigt sich beim Englischlehrmittel: Laut 67% der Englischlehrpersonen dürfte *New World 4* bei der allgemeinen Einführung tendenziell gut ankommen. Aus den Resultaten der Gespräche mit den Lehrpersonen lassen sich zwei mögliche Erklärungen für diese Veränderungen ableiten: Die Französischlehrpersonen scheinen das Lehrmittel für die tieferen Klassenniveaus stark

anpassen zu müssen. Die positivere Wahrnehmung der Englischlehrpersonen könnte damit erklärt werden, dass das Lehrmittel ihrer Meinung nach im Vergleich zum Vorjahr bedeutende Verbesserungen enthält.[19]

Lehrpersonen (1: gering; 6: hoch)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Französischlehrpersonen ein? (N=18)	17%	17%	28%	22%	17%	–	**eher gering: 62%**	eher hoch	hoch	eher hoch
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Englischlehrpersonen ein? (N=9)	–	11%	22%	11%	56%	–	**eher hoch: 67%**	gering	–	–

Die Einschätzung des Französischunterrichts aus der Sicht der Interviewpartner

Die allgemeine Zufriedenheit wurde auch in den Interviews thematisiert. Vier der fünf interviewten Französischlehrpersonen sind grundsätzlich mit dem neuen Fremdsprachenunterricht zufrieden. Drei Lehrpersonen lenken ein, dass *Clin d'œil* nicht oder nur bedingt für ein tieferes Niveau (z.B. Realklassen) geeignet sei (mehr hierzu vgl. Kapitel 5.10). Eine andere findet es schade, dass die Lernenden nach fünf Schuljahren noch nicht viel sprechen können und eine weitere fügt an, dass sie unter Zeitdruck stehe, um alles zu bearbeiten. Bei einer Lehrperson ist die Zufriedenheit im Vergleich zum letzten Praxistestjahr gestiegen; sie erklärt, dass sie freier mit dem Lehrmittel arbeite als im Vorjahr, also nicht mehr alles eins zu eins umsetzen würde, sondern selber noch ergänze oder vertiefe, wo sie dies für nötig halte. Zwei andere Interviewpartner heben hervor, dass der Verlag ihre Rückmeldungen ernst genommen und "*aus der Erfahrung*" mit *Clin d'œil 7* gelernt hätte.

Im Gegensatz zum Lob der beiden letztgenannten Gesprächspartner kritisiert eine Lehrkraft den Verlag, der seine Rückmeldungen nicht umgesetzt habe. Dieselbe Lehrperson ist mit dem Praxistest im Allgemeinen nicht zufrieden, und dies zeigt sich immer wieder während des Gesprächs: So hat sie Mühe, sich mit dem neuen didaktischen Konzept zu identifizieren und dieses in die Praxis umzusetzen, aber auch vor den Eltern glaubwürdig zu vertreten.

> *Es ist für uns Lehrpersonen schwierig, weil auch die Eltern sehen: Es ist anders als vorher. Und dann steht man irgendwie immer wieder in Erklärungsnot. Und gewisse Sachen kann ich nicht erklären, ich kann nur sagen: "Es ist jetzt einfach anders."*

Sie kann sich zwar vorstellen, dass dieses neue Konzept auf Primarschulstufe funktionieren könnte, weil die Lehrpersonen Generalisten sind; als Fachlehrperson habe sie aber weniger Möglichkeiten, um das didaktische Konzept umzusetzen. Die Lehrperson greift ihr Unbehagen am Schluss des Gesprächs wieder auf und spricht im Zusammenhang mit dem Französischpraxistest sogar von Frust:

[19] Die folgenden Kapitel geben über diese Ergebnisse detaillierter Auskunft.

> *Manchmal hatte ich wirklich Momente, wo ich keine Freude mehr daran hatte, Französisch zu unterrichten […]: Man macht so viel, man bereitet vor. Das Buch sagt etwas, wie ist das genau gemeint? […] Dann der Frust, vor allem am Anfang, angefangen beim Technischen, wo einfach das Zeug nicht funktioniert hat. Und dann eben, wenn man dann solche Feedbacks von Eltern erhält, dann muss man sich für etwas rechtfertigen, dass man so eigentlich nicht machen würde.*

Die eigentlich grosse Zufriedenheit einer weiteren interviewten Person wird dadurch gedämpft, dass das Lehrmittel vor allem zu wenig Vertiefungsmöglichkeiten biete (mehr hierzu vgl. Kapitel 5.9). In diesem Zusammenhang sagt sie:

> *Und ich habe einfach das Gefühl, dass sie sich mit dem* Clin d'œil *nirgends angelehnt haben und das Rad fast ein bisschen neu erfinden wollten. Und also, vielleicht hätten sie besser [gschiider] auch noch an einem anderen Ort geschaut: Was hat sich bewährt?*

Die Lehrpersonen wurden in den Interviews auch gefragt, wie sie die Zufriedenheit der SchülerInnen einschätzen. Zwei der fünf befragten Französischlehrpersonen geben an, dass ihre SchülerInnen sehr motiviert seien, eine spürt eine wachsende Akzeptanz des neuen Fremdsprachenunterrichts im Vergleich zum Vorjahr. Eine Lehrperson erwähnt als möglichen Grund für die Motivation und Zufriedenheit ihrer SchülerInnen die Medienvielfalt des neuen Lehrmittels.

Die anderen drei Französischlehrpersonen berichten von einer weniger grossen Zufriedenheit ihrer Schülerschaft: Eine identifiziert die "gewissenhaften" Lernenden als eine unzufriedenere Gruppe, weil diese SchülerInnen mehr Übungsmaterial wünschen. Die zwei anderen Französischlehrpersonen sprechen von den "utilitaristischen" Lernenden, die eher unzufrieden sind, weil sie sich mit *Clin d'œil* zu selten mit alltagsrelevanten Themen konfrontiert sehen würden.

Schliesslich schreibt eine Lehrperson im abschliessenden Kommentarfeld des Fragebogens:

> *Die Bemühungen, den Französischunterricht zu verbessern, sind gut. Das neue Lehrmittel ist im Grossen und Ganzen (soweit ich das beurteilen kann) auch sehr gut. Ich sehe das Problem eher dort, dass die Schüler generell Französisch einfach nicht mögen. Das Englischlehrmittel ist keinesfalls besser, aber die Schüler stören sich nicht daran, weil sie intrinsisch für Englisch motiviert sind, für Französisch jedoch leider nicht.*

Die Einschätzung des Englischunterrichts aus der Sicht der Interviewpartner

Auch die Gespräche zum Englischunterricht zeigen, dass bei den Praxistestlehrpersonen sehr unterschiedliche Meinungen vorherrschen: So äussern sich zwei der sechs interviewten Personen sehr positiv zum neuen Englischunterricht.

> *Ich finde es eigentlich ein schönes Arbeiten. Ich muss sagen, es ist ganz anders als früher, das ist klar. Aber mir macht es eigentlich Spass.*

Zwei weitere Lehrpersonen aus unterschiedlichen Kantonen haben ein gemischtes Gefühl: Einerseits gefällt ihnen das Unterrichtsmaterial gut, andererseits äussern beide aber den gleichen Kritikpunkt am Lehrmittel:

> *[Das Lehrmittel ist] sehr lehrerzentriert*[20] *und das selbstgesteuerte Lernen kommt für mich jetzt in diesem Lehrmittel absolut zu kurz.*

Die letzten beiden Lehrpersonen, ebenfalls in verschiedenen Kantonen unterrichtend, sind dem neuen Englischunterricht gegenüber sehr negativ eingestellt: Die erste führt die Unmöglichkeit, mit dem neuen Lehrmittel mit schwächeren Schülergruppen arbeiten zu können, auf – ähnlich wie einige Französischlehrpersonen (mehr hierzu vgl. Kapitel 5.10). Weiter kann sich diese Lehrperson nicht mit der Didaktik der Mehrsprachigkeit identifizieren. Die zweite Englischlehrperson kritisiert ebenfalls das Lehrmittel: Die Arbeit damit funktioniere nicht, das Layout sei nicht zeitgemäss und schliesslich sei das Kopieren etlicher Arbeitsblätter "*ärgerlich*". Diese Person führt aber nicht nur den Missgefallen an *New World 4* auf, sondern auch ihre Unzufriedenheit mit dem Praxistest im Allgemeinen:

> *Ich bin nicht gut begleitet worden; ich hab mich eigentlich nicht gemeldet gehabt, um das zu testen. […] Ich habe einfach gemerkt, ich bin nicht sehr geeignet, weil der Spagat zwischen Englischunterricht zu bieten und zu schauen was das Lehrmittel bietet für den Englischunterricht, das ist für mich ein Problem, weil ich meine Methode machen würde, aber ich muss das jetzt so machen, wie es das Buch vorgibt.*

Die Hälfte der sechs telefonisch befragten Englischlehrpersonen sagen aus, dass ihre SchülerInnen zufrieden bis sehr zufrieden mit dem neuen Englischunterricht seien. Dabei heben zwei Lehrpersonen die ansprechenden Themen als Grund hervor. Die Unzufriedenheit wird von den drei anderen Lehrpersonen wie folgt begründet:

- Die Jugendlichen seien allgemein nicht mehr motiviert, weil sie in der Pubertätsphase sind und auf alles gleichgültig reagieren würden;
- die SchülerInnen vermissen vertiefende Grammatikübungen;
- das Design komme altmodisch daher;
- nach vier Jahren mit *New World* verbreite sich bei den Lernenden das Gefühl, dass es immer "*das Gleiche*" sei;
- die SchülerInnen nehmen die Sprachvergleiche entweder als überflüssig oder als langweilig wahr, weil sie dies "*ständig*" machen müssten, wie zwei Lehrpersonen berichten.

[20] Erklärungen hierzu finden sich im Kapitel 5.8.

4.2 Die Einschätzung des Fremdsprachenunterrichts aus der Sicht der SchülerInnen

Wie nehmen die Lernenden den neuen Fremdsprachenunterricht aber nun tatsächlich wahr? Wie schon in den letzten zwei Praxistestjahren kommt der Französischunterricht bei 60% der SchülerInnen tendenziell gut an. Zwei Fünftel der Lernenden findet aber eher weniger Gefallen am Französischunterricht. Der Englischunterricht kommt, gleich wie in allen Vorjahren, bei einer deutlichen Mehrheit (84%) der SchülerInnen tendenziell gut an.

Es lässt sich feststellen, dass die befragten Lernenden die beiden Lehrmittel allgemein weniger gut bewerten als den Fremdsprachenunterricht im Gesamten. Während fast genauso vielen Jugendlichen das Lehrmittel *Clin d'œil 8* "eher gut" oder "eher nicht so gut" gefällt, zeichnet sich zum Englischlehrmittel eine etwas klarere Mehrheit (67%) ab, die an *New World 4* Gefallen findet.

Französisch: SchülerInnen	sehr gut	eher gut	eher nicht so gut	über-haupt nicht	keine Angabe	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Der Französisch-unterricht gefällt mir…	9%	51%	29%	8%	3%	**Zustim-mung: 60%**	Zustim-mung	Zustim-mung	hohe Zustim-mung
Das *Clin d'œil* gefällt mir…	5%	41%	38%	13%	3%	**verschie-den**	Zustim-mung	Zustim-mung	hohe Zustim-mung

Englisch: SchülerInnen	sehr gut	eher gut	eher nicht so gut	über-haupt nicht	keine Angabe	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Der Englischunterricht gefällt mir…	27%	57%	12%	3%	1%	**hohe Zustim-mung: 84%**	hohe Zustim-mung	hohe Zustim-mung	hohe Zustim-mung
Das *New World* gefällt mir…	15%	52%	23%	8%	2%	**Zustim-mung: 67%**	Zustim-mung	–	–

In offenen Fragen hatten die SchülerInnen die Möglichkeit, aufzuschreiben, was ihnen am neuen Fremdsprachenunterricht am besten gefällt. Im Französischunterricht sind dies Lieder, Filme und Partner- oder Gruppenarbeiten, aber auch die Arbeit am Computer, die besonderen Anklang finden. Weil sehr viele verschiedene Aspekte des Französischunterrichts genannt wurden, verteilen sich die Antworten stark, wie die folgende Tabelle zeigt. Dies gilt auch für die "Hitliste" zum Englischunterricht. Die Englischlernenden finden insbesondere Gefallen an Sprechaktivitäten, den Partner- und Gruppenarbeiten sowie den Themen aus dem Lehrmittel.

6. Praxistestjahr **Französisch**	
Was gefällt dir am besten?	Anzahl (%)[21]
Lieder	68 (17)
Filme	62 (15)
Partner- oder Gruppenarbeiten	58 (14)
Computerarbeit	45 (11)
Sprechen	34 (8)
Spiele / Rollenspiele	31 (8)
abwechslungsreiches Lernen / spannend	29 (7)
Tâche / Vorträge	19 (5)
Themen	18 (4)
nichts	18 (4)
Wörter lernen / Wörter auf Kärtchen schreiben…	14 (3)
Verben üben / Verbatelier / Grammatik	13 (3)
Lehrmittel *Clin d'œil* allgemein	11 (3)
Lehrperson	10 (2)
Aufgaben	10 (2)
selbstständiges Arbeiten	9 (2)
Freude an der (neuen) Sprache / schöne Sprache	7 (2)
Hörverstehen	7 (2)
Arbeit mit CD	7 (2)
nur Französisch als *classroom language*	5 (1)
Geschichten / Texte	5 (1)
Schreiben	5 (1)
Lesen	5 (1)
Fortschritte sehen / etwas begreifen	3 (1)
Tests	3 (1)
Arbeitsblätter	3 (1)
nicht zu viele Wörter lernen	3 (1)
Einzelarbeit	2 (< 1%)
Posten	2 (< 1%)
Bilder, deutsche Übersetzungen im Lehrmittel, Sprachvergleiche, nicht zu viel schriftlich, klare Anweisungen, Strategien	je 1 (< 1%)

4. Praxistestjahr **Englisch**	
Was gefällt dir am besten?	Anzahl (%)[22]
Sprechen	46 (16)
Partner- oder Gruppenarbeiten	43 (15)
Themen	40 (14)
Lehrperson	26 (9)
Abwechslung, spannend	23 (8)
Spiele	21 (7)
Project task	17 (6)
Lieder	15 (5)
Filme	13 (5)
die Sprache Englisch	11 (4)
Grammatik	10 (4)
Schreiben	8 (3)
selbstständiges Arbeiten	6 (2)
grosser Lernertrag, z.T. Alltagsnähe	6 (2)
Lesen	5 (2)
Hören	5 (2)
Tests	5 (2)
Wortschatz	5 (2)
verschiedene Aufgabentypen (u.a. Lückentexte, herausfinden, …)	5 (2)
übersetzen	4 (1)
Buch lesen	3 (1)
alles	3 (1)
nichts	3 (1)
Lehrmittel *New World* allgemein	3 (1)
Gestaltung	3 (1)
Zusatzmaterial der Lehrperson	3 (1)
gute Erklärungen	2 (1)
Arbeit am Computer	2 (1)
nicht zu viele Wörter lernen, Aussprache, Rechtschreibung, Lernstrategien, Arbeitsblätter, Comics, zyklisches Lernen, Stimmung in der Klasse, Lernen während der Lektion	je 1 (< 1%)

Und welche Aktivitäten kommen bei den am Praxistest teilnehmenden Jugendlichen am wenigsten gut an? Die Französischlernenden nennen hier das Lernen allgemein an erster Stelle, gefolgt vom gefühlten fehlenden Alltagsbezug der Lerninhalte und dem Missfallen an der Grammatik. Bei den Englischlernenden gelten die Wortschatz- und Grammatikarbeit als unbeliebt. Viele andere unbeliebte Aspekte wurden von den SchülerInnen genannt, wie die folgenden Tabellen zeigen.

[21] 100% entsprechen 403 SchülerInnen, die *Clin d'œil* testen.

[22] 100% entsprechen 284 SchülerInnen, die *New World* testen.

6. Praxistestjahr **Französisch**	
Was gefällt dir am wenigsten?	Anzahl (%)[23]
das Lernen allgemein	55 (14)
allgemein wird zu wenig alltagsnahe Sprache / zu viel Irrelevantes gelernt / kein wahrgenommener Lernertrag	44 (11)
Grammatik	42 (10)
(z.T. alltagsfernen) Wortschatz / Wörter lernen	34 (8)
Lehrmittel *Clin d'œil* allgemein	25 (6)
Schreiben	25 (6)
zu komplizierte *Tâches* / *Tâche* / Vorträge…	24 (6)
Vieles / alles	22 (5)
(z.B. langweilige oder nicht altersgerechte) Themen	19 (5)
Tests	16 (4)
hoher Schwierigkeitsgrad	14 (3)
Verben / Konjugation	14 (3)
Lieder	12 (3)
langweilig	12 (3)
(z.T. unverständliche, komplizierte) Aufträge / Erklärungen im Buch	11 (3)
Sprechen	10 (2)
Activités / Übungen	10 (2)
Revue	8 (2)
nicht alles / nicht viel verstehen	7 (2)
Sprache Französisch	7 (2)
nichts	6 (1)
Hausaufgaben	6 (1)
Lesen	6 (1)
Lernmethode: Basis fehlt, Satzbau fehlt, etc.	6 (1)
zu viel Repetition	6 (1)
Rechtschreibung	5 (1)
nur Französisch als *classroom language*	4 (1)
Computerarbeit	4 (1)
frühere Lernmethode war besser / Vergleich *Bonne Chance*	3 (1)
Texte übersetzen	3 (1)
keine oder "*unnötige*" Spiele	3 (1)
zu viele Partner- oder Gruppenarbeiten	3 (1)
Einzelarbeit	3 (1)

4. Praxistestjahr **Englisch**	
Was gefällt dir am wenigsten?	Anzahl (%)[24]
Wortschatz (lernen, zu viel, zu alltagsfern, *vocabulary list*…)	42 (15)
Grammatik	40 (14)
(unverständliche) Aufgaben (z.T. zu langatmig, z.T. Art der Aufgaben…)	20 (7)
(z.B. zu wenig ansprechende / zu langatmige) Themen	19 (7)
Lehrmittel *New World* allgemein	17 (6)
Schreiben	15 (5)
Tests (z.T. zu viele oder spontane)	13 (5)
Hörverstehen	13 (5)
verschiedene Aufgabentypen (u.a. Lückentexte)	10 (4)
nichts	9 (3)
Arbeitsblätter	9 (3)
hoher Schwierigkeitsgrad	8 (3)
Lesen	7 (2)
Langeweile, Eintönigkeit, Langatmigkeit…	7 (2)
Project Task (inkl. vor der Klasse präsentieren)	6 (2)
Einzelarbeit	5 (2)
zu leicht	4 (1)
Lehrperson	4 (1)
Aufträge auf Englisch	4 (1)
Lernmethode (u.a. fehlende Struktur)	4 (1)
Sprechen	3 (1)
Lieder	3 (1)
Rechtschreibung	2 (1)
Hausaufgaben	2 (1)
die Sprache Englisch	2 (1)
Texte	2 (1)
zu wenig Alltagsrelevanz	2 (1)
undeutliche Aussprache auf der CD, alles, übersetzen, zu wenig Gruppenarbeiten, Selbstevaluation, kindliche Zeichungen, kein grosser Lernertrag, mehr Inhalts-orientierung (z.B. Buch lesen), gestrichene Pausen	je 1 (< 1%)

[23] 100% entsprechen 403 SchülerInnen, die *Clin d'œil* testen.

[24] 100% entsprechen 284 SchülerInnen, die *New World* testen.

6. Praxistestjahr **Französisch**	
Was gefällt dir am wenigsten?	Anzahl (%)[23]
keine Vertiefungsmöglichkeit des Gelernten	2 (< 1%)
der Unterricht allgemein	2 (< 1%)
Sprachvergleiche, Lernziele, Zeitknappheit, zu wenig Grammatikübungen, Arbeitsblätter, Qualität der Filme, mangelnde Disziplin in der Klasse, Lehrperson	je 1 (< 1%)

4. Praxistestjahr **Englisch**	
Was gefällt dir am wenigsten?	Anzahl (%)[24]

Wie weiter oben gesehen, beurteilen die befragten Jugendlichen die Lehrmittel tendenziell etwas weniger gut als den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen. Was genau gefällt oder missfällt ihnen aber an den neuen Lehrmitteln konkret?[25] Das Lehrmittel *Clin d'œil* wird von zwölf Prozent als abwechslungsreich und interessant eingestuft. Am häufigsten, nämlich von 16% der Antwortenden, wird der als zu gering empfundene Lernertrag negativ bewertet. Auch der Alltagsbezug wird von zehn Prozent der Jugendlichen im neuen Französischlehrmittel vermisst. Weitere Gründe für die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit zeigt die folgende Tabelle.

Warum gefällt das Lehrmittel *Clin d'œil*? [26]	**Anzahl (%)**	**Warum gefällt das Lehrmittel *Clin d'œil* nicht?**[27]	**Anzahl (%)**
abwechslungsreich, interessant	47 (12)	kein / zu geringer Lernertrag: "*Man lernt nichts.*"	66 (16)
Lernertrag	15 (4)	fehlende Alltagssprache / Alltagsrelevanz	39 (10)
schöne Gestaltung	14 (3)	langweilig	23 (6)
(keine Alltagsrelevanz)[28]	13 (3)	Lehrmittel allgemein gefällt nicht, z.T. Vergleich mit altem Lehrmittel	14 (3)
Themen	9 (2)	zu schwierig	13 (3)
(zu) einfach / angepasste Schwierigkeit	9 (2)	zu wenige Lerngelegenheiten fürs Sprechen	6 (1)
übersichtlicher Aufbau, Struktur	7 (2)	zu einfach	4 (1)
spielerisches Lernen, "nebenbei" lernen	7 (2)	unübersichtlicher Aufbau	4 (1)
Lehrmittel gefällt allgemein	7 (2)	Lernmethode, zu wenig Vertiefung	3 (1)
(zu kompliziert / unverständlich)	6 (1)	kindisch	2 (< 1%)
gute *Tâches*	4 (1)	*Tâche*	2 (< 1%)
Computerarbeit	4 (1)	keine guten Themen	2 (< 1%)
(Vergleich mit *Bonne Chance*, das besser war)	4 (1)	unklare Aufträge, nicht auf Deutsch	2 (< 1%)
Filme	3 (1)	kein Interesse an der Fremdsprache, zu viel mündlich, Selbsteinschätzungen, zu schnell gesprochene Hörtexte, Sprachvergleiche, zu viel Computerarbeit, zu viele Texte, keine Bilder	je 1
CD	3 (1)		

[25] Für die folgenden Resultate ist anzumerken, dass nicht alle SchülerInnen diese offenen Fragen beantwortet haben, die Antworten auf zwei Gruppen aufgeteilt (vgl. folgende zwei Fussnoten) wurden und so relativ geringe Prozentwerte entstehen.

[26] In dieser Spalte befinden sich die Antworten der SchülerInnen, welchen das Lehrmittel "seht gut" oder "eher gut" gefällt.

[27] In dieser Spalte befinden sich die Antworten der SchülerInnen, welchen das Lehrmittel "eher nicht so gut" oder "gar nicht gut" gefällt.

[28] In dieser Spalte sind negative Aspekte in Klammern gesetzt. Den SchülerInnen gefällt das Lehrmittel eher gut, sie begründen aber mit den negativen Aspekten, weshalb es ihnen nicht "sehr gut" gefällt.

Warum gefällt das Lehrmittel *Clin d'œil*? [26]	**Anzahl (%)**	**Warum gefällt das Lehrmittel *Clin d'œil* nicht?**[27]	**Anzahl (%)**
zu langweilige Themen	3 (1)		
Musik	2 (< 1%)		
Kompetenz "Sprechen" wird erworben	2 (< 1%)		
(Kompetenz "Sprechen" wird nicht genügend erworben)	2 (< 1%)		
Alltagsrelevanz	2 (< 1%)		
Verständlichkeit	2 (< 1%)		
(Auseinanderfallen der Hefte)	2 (< 1%)		
gute Lernstrategien, (zu wenig schreiben), (zu wenig Grammatik), viel Allgemeinwissen, ganze Sätze werden gelernt statt einzelne Wörter	je 1 (< 1%)		

Am Lehrmittel *New World 4* werden die Themen sowie das inhaltsorientierte Lernen geschätzt, nämlich von zwölf Prozent der Befragten. Der am häufigsten genannte Grund für das Missfallen am neuen Lehrmittel ist die Langeweile, die damit aufkomme (sieben Prozent). Weitere Gründe sind:

Warum gefällt das Lehrmittel *New World*?[29]	**Anzahl (%)**	**Warum gefällt das Lehrmittel *New World* nicht?**[30]	**Anzahl (%)**
Themen/ inhaltsorientiertes Lernen	33 (12)	langweilig	19 (7)
Gestaltung des Lehrmittels	23 (8)	kein / zu geringer Lernertrag	14 (5)
grosser/ sinnvoller Lernertrag	21 (7)	kindisch	9 (3)
Lehrmittel allgemein gefällt	19 (7)	zu schwierig	7 (2)
interessant, spannend	16 (6)	Aufbau des Lehrmittels	6 (2)
Aufbau des Lehrmittels	16 (6)	Aufgabentypen	6 (2)
gute Aufgaben	14 (5)	Aufträge auf Englisch statt auf Deutsch	5 (2)
(unverständliche Aufgaben, unstrukturiert)[31]	8 (3)	zu wenig / irrelevanter Wortschatz	4 (1)
(unnötige Themen/ Lerninhalte)	7 (2)	zu wenig Grammatik	2 (1)
viel Sprechen	4 (1)	zu wenig Alltagsrelevanz	2 (1)
Alltagsrelevanz	3 (1)	zu einfach	2 (1)
(zu viel Wortschatz)	3 (1)	zu viel Text	2 (1)
einfach/ (zu einfach)	2 (1)	Lehrmittel gefällt allgemein nicht	2 (1)
viel Grammatik, Hörverstehen, gute Lernstrategien, Lernziele, Lehrperson, Gruppenarbeit, Computerarbeit, (Rechtschreibung kommt zu kurz)	je 1 (< 1%)	zwei verschiedene Bücher sind zu kompliziert	2 (1)
		zu viel schreiben, Gestaltung, Arbeit mit Erprobungsfassung anstatt mit geprobter Fassung	je 1 (< 1%)

[29] In dieser Spalte befinden sich die Antworten der SchülerInnen, welchen das Lehrmittel "seht gut" oder "eher gut" gefällt.

[30] In dieser Spalte befinden sich die Antworten der SchülerInnen, welchen das Lehrmittel "eher nicht so gut" oder "gar nicht gut" gefällt.

[31] In dieser Spalte sind negative Aspekte in Klammern gesetzt. Den SchülerInnen gefällt das Lehrmittel eher gut, sie begründen aber mit den negativen Aspekten, weshalb es ihnen nicht "sehr gut" gefällt.

4.3 *Clin d'œil 8*

Wie bereits im Vorjahr findet die Mehrheit der Befragten (72%), dass sich *Clin d'œil 8* gut für den Französischunterricht eigne. Trotzdem gibt es auch hier einige Lehrpersonen, die der gegenteiligen Meinung sind. Die Inhalte kommen bei den Lehrpersonen allgemein sehr gut an: 78% denken, dass diese gut dem Alter und Interesse ihrer SchülerInnen entsprechen.

Die Lehrpersonen wurden im Fragebogen nicht nur zur Qualität, sondern auch zur Quantität der neuen Lehrmaterialen befragt. Knapp zwei Drittel der Französischlehrpersonen (61%) geben an, dass die vorgeschlagenen Zeitangaben für ein Schuljahr nicht realistisch sind.

Französisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8 J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französisch-unterricht. (N=18)	6%	6%	17%	33%	33%	6%	**Zustim-mung: 72%**	Zustim-mung	hohe Zustim-mung	hohe Zustim-mung	hohe Zustim-mung	hohe Zustim-mung
Die Inhalte im Lehrmittel *Clin d'œil* sind alters- und stufengerecht. (N=18)	–	11%	11%	28%	33%	17%	**hohe Zustim-mung: 78%**	Zustim-mung	hohe Zustim-mung	hohe Zustim-mung	–	–
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen Maga-zine sind realistisch. (N=18)	11%	17%	33%	17%	22%	–	**Ablehnung: 61%**	Ablehnung	Zustim-mung	hohe Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung

Für die meisten Französischlehrpersonen (83%) sind die Lernziele in *Clin d'œil 8* klar formuliert. Diese klare Tendenz zeigt sich in allen Testjahren, also auch für die vorherigen Ausgaben des Lehrmittels. Auch finden viele (78%), dass die Lernziele für die SchülerInnen klar seien. Die französischsprachigen Aufgabenstellungen werden ebenfalls von einer Mehrheit (72%) als verständlich für die Lernenden eingestuft. Hier gilt zu beachten, dass dies für knapp einen Drittel der Lehrpersonen nicht der Fall ist. Hier könnte es sich um SchülerInnen aus tieferen Klassenniveaus handeln.[32]

[32] Diese Hypothese lässt sich aus den Interviewdaten ableiten.

Französisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Die Lehr- und Lernziele im Lehrmittel sind für mich als Lehrperson klar. (N=18)	–	6%	11%	11%	28%	44%	**hohe Zustimmung: 83%**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Lernziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar. (N=18)	–	6%	17%	28%	33%	17%	**hohe Zustimmung: 78%**	Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung
Die Aufgaben–stellungen sind für die Schülerinnen und Schüler klar. (N=18)	6%	6%	17%	44%	28%	–	**Zustimmung: 72%**	Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung	–	–

In den Interviews wurden die Lehrpersonen unter anderem zum Erprobungsmaterial befragt. Aspekte, welche die Lehrpersonen im vorangegangenen Testjahr stark thematisiert hatten, wurden als Fragen während aller fünf Interviews gezielt gestellt. Die Befragten hatten zum Zeitpunkt der Befragung Erfahrungen mit den ersten drei *Magazines* gesammelt.

Clin d'œil 8 ist bereits in der Erprobungsfassung in **zwei Ausgaben** (G und E) für zwei Niveaus erschienen. Die interviewten Lehrpersonen schätzen diese Lösung.

Drei Lehrpersonen loben im Gespräch das **Layout** des neuen Französischlehrmittels, zwei andere merken an, dass die Seiten in einigen Heften mit Texten überladen seien oder aber einige Aufgaben zu viel Platz einnehmen würden. Als Beispiel für überladene Seiten mit Texten sowie nicht einfach lesbare Schriftarten wird hier das *Magazine* 8.1, S. 12-13 genannt. Eine Lehrperson schreibt im Kommentarfeld des Fragebogens einen weiteren Wunsch zum Layout auf: Sie würde eine identische Nummerierung im Lehrer- und Schülerheft begrüssen.

In zwei Interviews bot sich die Möglichkeit, über die inhaltliche Abfolge und **Progression** zu sprechen. Eine Lehrperson ist damit zufrieden, die andere erachtet die Abfolge der grammatikalischen Lerninhalte nicht immer als sinnvoll.

Die befragten Lehrpersonen sind mit der **Themenauswahl**, die *Clin d'œil 8* bietet, im Allgemeinen zufrieden. Drei Interviewpartner haben gar nichts daran auszusetzen, zwei erwähnen auch, dass sie im Vergleich zur Erprobungsfassung des *Clin d'œil 7* die Themen als für ihre SchülerInnen interessanter beurteilen. Zwei Lehrpersonen berichten allerdings, dass das Thema *Noctambule* (*Magazine* 8.1) bei den Jugendlichen wenig Anklang gefunden hat. Schliesslich schlägt eine Französischlehrperson vor, dass man auch Themen wie Sport oder Berufe in die neuen Lehrmittel aufnehmen könnte.

Die **Hör- und Lesetexte** werden von den Lehrpersonen unterschiedlich wahrgenommen, und zwar je nach Thema und je nachdem, welches Klassenniveau sie unterrichten. Auffallend ist, dass Lehrpersonen, die in einer Klasse mit tieferem Niveau unterrichten, insbesondere die Texte aus dem *Magazine* 8.1 als zu anspruchsvoll einstufen und die Texte allgemein als schwierig für ihre Lernenden einschätzen. Die Lehrpersonen aber, die in Sekundar-/ Progymnasial-Klassen arbeiten, äussern sich entweder nicht zum Schwierigkeitsgrad oder beurteilen die Texte aus *Magazine* 8.1 als "*ganz ansprechend*". Die Texte aus den anderen Heften (8.2 und 8.3) sind im Allgemeinen bei allen gut angekommen. Ein Interviewpartner lobt die Tatsache, dass alle geschriebenen Texte auch als Hörtexte verfügbar seien. Die Hörtexte selbst beurteilt dieser als gut.

Gleich drei der fünf Gesprächspartner finden, dass die **Grammatik** präsenter als in der letztjährigen Erprobungsfassung ist. Dieser Punkt hat sich laut ihnen im Allgemeinen verbessert. Besonders hervorgehoben werden in allen Interviews die *Ateliers*, in denen die Lernenden zum Beispiel die Verbzeitformen repetieren und auffrischen konnten. Zwei Lehrkräfte finden dennoch, dass die Grammatik im neuen Lehrmittel noch umfangreicher sein sollte, im Speziellen wünschen sie sich häufigere Vertiefungsmöglichkeiten (vgl. hierzu auch Kapitel 5.9):

> *Das wird nur angetippt. Das ist relativ oberflächlich. Es wird nicht vertieft. […] Und nachher kommt immer am Schluss, sie sollen ihre Regeln* dans la Revue *aufschreiben und so* découvertes *und solche Sachen [machen]. Also wenn man das nachher anschaut, ist die Hälfte unvollständig oder falsch. Und die Frage für uns ist, soll man das einfach so stehen lassen und einfach denken: "Ja, das wird dann zyklisch wieder aufgenommen und das müssen sie im Moment noch nicht so gut können?" Aber das ist irgendwie unbefriedigend.*

Ein Grammatikthema wird von zwei verschiedenen Lehrpersonen hervorgehoben: Die Präpositionen *à* und *de* aus dem *Magazine* 8.3 würden erstens nicht genügend vertieft und zweitens zu abstrakt präsentiert.

Die Gesprächspartner sind sich einig, dass das Lehrmittel viele Möglichkeiten zum Einüben von **Wortschatz** biete. Zwei Lehrpersonen aus unterschiedlichen Kantonen fragen sich aber, ob die SchülerInnen diesen Wortschatz überhaupt lernen würden: Er sei zu wenig verbindlich. So haben diese Lehrpersonen angefangen, den Wortschatz für die *Tâche* auf Kärtchen lernen zu lassen. Eine andere Lehrperson beschreibt diese neue Lernweise des Wortschatzes so:

> *Sie lernen schon einige Sachen, aber auf der Liste lernen sie nicht alle Sachen. Sie lernen so vereinzelt, was sie sich einprägen können, aber das andere wissen sie genau: "Ich kann bei der* Tâche *ja alles brauchen." Es ist einfach ein anderer Ansatz. Und es bleibt schon etwas hängen, aber ich denke, es ist nicht so viel. Aber vielleicht auch nicht weniger als vorher.*

Eine Französischlehrperson beurteilt den Wortschatz im Vergleich zur Erprobungsfassung *Clin d'œil 7* als alltagsnäher. Einer anderen fehlt noch grundlegenderer Wortschatz, als dies der Klassenwortschatz bietet, damit die Lernenden die *Tâche* dann auch tatsächlich ausführen können. Diese gibt an, sie habe den Jugendlichen bei den Reisegeschichten (*Magazine* 8.2) zunächst "*grundlegenden*" Wortschatz zum Wortfeld "Reisen" mitgegeben.

Alle fünf Interviewpartner sind sich einig, dass die **Strategien** sehr sinnvoll und bei den Jugendlichen bereits gut entwickelt sind. Dieses Thema nimmt deshalb nur einen marginalen Stellenwert in den Gesprächen ein. Die einzige Rückmeldung in diesem Zusammenhang betrifft die

Revue: Eine Lehrperson findet es schade, dass die *Revue 8* nicht mehr eine Übersicht aller bisher erworbenen Strategien enthält, wie das in der *Revue 7* der Fall war.

Zusatzmaterial und Ergänzungen zu Clin d'œil 8

Eine deutliche Mehrheit (83%) gibt an, dass sie Zusatzmaterial erstellen muss. Im Vergleich zum Vorjahr sind es im achten Schuljahr mehr Personen, die auf Zusatzmaterial zurückgreifen müssen. Diese wurden gefragt, welches Zusatzmaterial sie erstellen müssen. Auffallend ist, dass es sich meist um Übungsmaterial für die Sprachmittel Grammatik und Wortschatz handelt:

- Übungsmaterial, Arbeitsblätter und Erklärungen zur Grammatik (11 Nennungen);
- Übungsmaterial für den Wortschatz, im Besonderen auch für das Einüben von Redemitteln (8 Nennungen);
- zusätzliche Lernspiele (2 Nennungen);
- Zusatzmaterial für das Einüben von Strategien[33];
- Material zur Binnendifferenzierung;
- Anpassung der Bewertungsraster.[34]

Hinzu kommen noch zwei Lehrpersonen, die im Kommentarfeld angeben, sich allgemein mehr Übungsmaterial zu wünschen.[35]

Schliesslich gibt eine Lehrperson in einem Kommentarfeld an, bewusst kein Zusatzmaterial zu kreieren, weil sie sich in der Pilotphase an das vorgegebene Material halten will, dass sie ja testen müsse. Trotzdem erwähnt sie, dass auch sie sich manchmal Zusatzmaterial wünschen würde.

Französisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht. (N=18)	6%	17%	28%	6%	22%	22%	**verschieden**	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung
Es gibt zu viel Material für den Unterricht. (N=18)	44%	33%	6%	11%	6%	–	**hohe Ablehnung: 83%**	hohe Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung	Zustimmung	Zustimmung
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien. (N=18)	–	–	17%	22%	17%	44%	**hohe Zustimmung: 83%**	Zustimmung	verschieden	verschieden	–	–

[33] eine Nennung, wo kein Vermerk steht

[34] Mehrere Lehrpersonen erwähnen diesen Aspekt im Zusammenhang mit dem Thema "Evaluation". Hier sei auf das Kapitel 5.11 dieses Berichts verwiesen, wo dies vertieft wird.

[35] Das Thema "Vertiefung" wird in einem separaten Kapitel (vgl. 5.9) aufgegriffen, da dies auch in den Interviews ein zentrales Thema darstellte.

Wie die Mehrheit der Lehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, finden auch die meisten Gesprächspartner, dass die Zeit für die vorgeschlagenen Inhalte und Materialien zu knapp bemessen ist. Eine Lehrperson spricht sogar von Zeitdruck, eine andere ergänzt, dass dieses Problem besonders bei den tieferen Niveaus vorherrsche, da die schwächeren SchülerInnen für das Erledigen einer Aufgabe allgemein immer länger bräuchten und dann auch Zeit zur Vertiefung fehle. Eine zweite in tieferen Klassenniveaus unterrichtende Person nennt die fehlende Zeit zur Vertiefung als ihr grösstes Problem.

Auch zwei Interviewpartner vermissen Übungs- und Vertiefungsmaterial. Weitere Wünsche diesbezüglich werden in der folgenden Auflistung ergänzend zu den bereits dargestellten Kritikpunkten sowie zu den Wünschen aus dem Fragebogen, die weiter oben vorgestellt worden sind, zusammengefasst:

- Verfeinerung / Ergänzung der Bewertungsraster für die summativen Evaluationen (drei Nennungen);
- Grammatikheft zum Nachschlagen (zwei Nennungen);
- Repetition der Grammatik zu Beginn des Schuljahres;
- Grundwortschatz zur Bewältigung von *Tâches* und Alltagssituationen.

Im Fokus: Alltagsbezug der Lerninhalte aus Clin d'œil 8

Die Verteilung der Antworten auf die Frage, ob die Lerninhalte auf den Alltag übertragbar sind, zeigt, dass in diesem Punkt Uneinigkeit herrscht. Tendenziell findet eine knappe Mehrheit (55%), dass die Schulfremdsprachkompetenzen, die die Lernenden mit *Clin d'œil 8* erwerben, später nicht im Alltag angewendet werden können.

Französisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**
Die Inhalte im Lehrmittel *Clin d'œil* bereiten die SchülerInnen darauf vor, die Sprache auch ausserhalb des Unterrichts zu gebrauchen (aktuell oder später, z.B. im Beruf). (N=18)	22%	22%	11%	22%	22%	–	**Ablehnung: 55%**

Die Meinung zur Alltagsrelevanz der vorgeschlagenen Inhalte geht auch bei den Interviewpartnern auseinander: Zwei Lehrpersonen lenken ein, dass ihren SchülerInnen der Alltagsbezug fehle. Negativ hervorgehoben wird hier wiederum das *Magazine* 8.1, positiv hingegen das Heft 8.3. Der grössere Alltagsbezug in diesem Heft hatte sogar Einfluss auf die Motivation der Jugendlichen, wie eine Lehrperson berichtet:

> *Sie [die SchülerInnen] sind sehr zufrieden gewesen, denn sie haben jetzt wirklich mal etwas Konkretes, Alltägliches lernen können. Dann ist ihnen das Lernen auch ein wenig leichter gefallen.*

Drei Befragte bringen den Alltagsbezug mit den Kommunikationsstrategien und der Haltung gegenüber der Fremdsprache in Verbindung: Ihre SchülerInnen würden offener an eine Kommunikationssituation herangehen, vielleicht mehr Fehler in einer konkreten mündlichen

Kommunikation machen, dies aber mit Strategien kompensieren können. Sie trauen es ihren Lernenden durchaus zu, sich in einer Alltagssituation in einer französischsprachigen Stadt zurechtzufinden. Trotzdem wünscht sich eine Lehrperson weitere lebensnahe Themen wie beispielsweise Einkaufen, Sport, etwas reservieren oder bestellen können.

Die SchülerInnen stehen kurz vor dem Abschluss der obligatorischen Schule. Daher wurde diese wichtige Frage des Alltagsbezugs auch ihnen selbst im Fragebogen gestellt. Wie ihre Lehrpersonen ist eine knappe Mehrheit tendenziell der Meinung, dass der Französischunterricht sie auf die Alltagssituationen ausserhalb der Schule nicht (genügend) vorbereite. Rund ein Drittel (30%) gibt an, dass dies "eher" der Fall sein könnte. Mehr als ein Drittel (35%) denkt aber, dass die erworbenen Kompetenzen im Alltag eher weniger nützlich sein könnten. Fragt man direkter nach der tatsächlichen Anwendung ihrer erworbenen Sprachkompetenzen im Alltag, so glauben 57% der Jugendlichen, dass der Transfer nicht gelingen dürfte. Nur gerade acht Prozent der Lernenden denken, dass sie sich ausserhalb der Schule verständigen können.

SchülerInnen: Französisch	Stimmt ganz.	Stimmt eher.	Stimmt eher nicht.	Stimmt überhaupt nicht.	keine Angabe	**Tendenz 8. J.**
Ich finde, dass mich der Französischunterricht darauf vorbereitet, Französisch auch ausserhalb der Schule zu gebrauchen.	13%	30%	35%	19%	3%	**Ablehnung: 54%**
Ich finde, dass ich mich mit meinen Französischkenntnissen auch ausserhalb der Schule verständigen kann.	8%	30%	40%	17%	5%	**Ablehnung: 57%**

4.4 *New World 4*

55% der Englischlehrpersonen sind der Meinung, dass sich *New World 4* gut für den Englischunterricht eigne, jedoch ist eine grosse Minderheit (44%) davon nicht ganz überzeugt. Auch die Inhalte dieses Lehrmittels beurteilen die Befragten verschieden: Eine knappe Mehrheit (55%) findet, dass diese für ihre SchülerInnen angemessen sind. Im Vergleich zur Beurteilung von *New World 3* sind mehr Lehrpersonen der Meinung, dass alters- und stufengerechte Inhalte im aktuellen Lehrmittel vorkommen.

Erstmals seit Beginn des Praxistests findet – wenn auch eine knappe – Mehrheit (55%) der Englischlehrpersonen, dass die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Units* im Schuljahr realistisch eingeplant worden seien.

Englisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Englischunterricht. (N=9)	–	–	44%	11%	33%	11%	**Zustimmung: 55%**	Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung
Die Inhalte im Lehrmittel sind alters- und stufengerecht. (N=9)	–	11%	33%	11%	33%	11%	**Zustimmung: 55%**	Ablehnung	Zustimmung	Zustimmung
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Units* sind realistisch. (N=9)	–	22%	22%	11%	33%	11%	**Zustimmung: 55%**	Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung

Die Lehrpersonen hatten die Möglichkeit, in einem offenen Kommentarfeld des Fragebogens verschiedene Bemerkungen zum Lehrmittel, das sie aktuell testen, zu äussern. Zwei Lehrpersonen erwähnen die Schwierigkeit bzw. Unmöglichkeit, die SchülerInnen mit *New World 4* selbständig arbeiten zu lassen. Eine dieser beiden Lehrpersonen umschreibt das Problem als "*Kurzatmigkeit*": Die Übungssequenzen seien zu kurz. Dies wiederum führe zu Lehrerzentrierung. Auch würden die Arbeitsaufträge das selbständige Arbeiten nicht ermöglichen, weil sie die Lernenden nicht verstehen.[36] Zwei weitere Lehrpersonen erwähnen noch einmal die wenigen Arbeitsmaterialien und eine Lehrperson wiederholt den Wunsch nach einem Beurteilungsraster sowohl für formative als auch für summative Evaluationen.

In diesem Praxistestjahr sind erstmals alle Englischlehrkräfte der Meinung, dass die Lernziele für sie als Lehrperson klar sind. Ebenfalls neu ist, dass sie die Verständlichkeit der Lernziele für die Lernenden als gut einschätzen (77%). Die Aufgabenstellungen seien, laut zwei Dritteln (66%) der Befragten, für die SchülerInnen aber nicht verständlich. Dies bestätigen auch die Kommentare aus dem Fragebogen und die Interviews; dieses Problem wird oft im Zusammenhang mit dem selbständigen Arbeiten genannt. Die Aufgabenstellungen in *New World 4* seien also noch zu wenig klar und damit verbesserungswürdig.

Englisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Die Lehr- und Lernziele im Lehrmittel sind für mich als Lehrperson klar. (N=9)	–	–	–	22%	22%	56%	**hohe Zustimmung: 100%**	Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Lernziele im Lehrmittel sind für die SchülerInnen klar (N=9).	–	–	22%	44%	11%	22%	**hohe Zustimmung: 77%**	verschieden	Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Aufgabenstellungen sind für die SchülerInnen klar. (N=9)	–	22%	44%	22%	–	11%	**Ablehnung: 66%**	hohe Ablehnung	–	–

[36] Das autonome Lernen steht im achten Schuljahr im Fokus der Erhebung und wird im Kapitel 5.8 detaillierter besprochen.

Ergänzend und vertiefend zu den Resultaten der schriftlichen Erhebung werden im Folgenden die Resultate der sechs Interviews vorgestellt. Die Lehrpersonen waren zum Zeitpunkt der Interviews dabei, die *Unit 3* abzuschliessen oder die *Unit 4* zu beginnen.

Alle sechs Befragten begrüssen es, dass in der definitiven Fassung zwei **Ausgaben** für zwei verschiedene Niveaus erscheinen werden.

Das **Layout** kommt bei den meisten Interviewpartnern nicht gut an. Kritisiert werden die eher altmodische Aufmachung, die Anordnung der Bücher (*Student's Book* und *Workbook*), die Comics sowie die mangelhafte Nummerierung der Aufgaben. Gerade für schwächere Lernende sei es sehr verwirrend, wenn im Titel einer Aufgabe dieselbe Nummer stehe wie bei einer Unterfrage derselben. Dies wird von der Hälfte der Befragten angemeldet. Schliesslich spricht ein Gesprächspartner von einer "*Reizüberflutung*".

Alle Lehrpersonen finden den inhaltlichen Aufbau von *New World 4* und die **Progression** der Lerninhalte sinnvoll. Alle sechs Befragten können in den einzelnen *Units* einen roten Faden erkennen. Da die *Unit 5* zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht im Klassenraum getestet worden war, haben sich hier die meisten Lehrpersonen auf ihre Erfahrungen mit dem ersten Teil des Lehrwerks gestützt. Zwei Lehrpersonen, die die *Unit 5* aber bereits in ihrer Weiterbildung vorbereitet haben, melden beide zurück, dass die *Unit 5* als Ausnahme keinen roten Faden aufweise und dass sie das Gefühl hätten, dass hier verschiedene Themen etwas zusammenhangslos verpackt worden seien. Diese letzte Einheit des Buches *New World 4* dürfte also voraussichtlich noch zu überarbeiten sein.

Die **Themen** kommen bei allen sechs interviewten Lehrpersonen resp. bei ihren SchülerInnen gut an. Innerhalb der Klassen werden zwar vereinzelt unterschiedliche Erfahrungen bezüglich des Interesses der Jugendlichen gemacht: So spricht das Thema "Musik" die meisten Klassen sehr an, eine jedoch gar nicht, einigen gefällt "Oliver Twist", in einer anderen Klasse ist dieses Thema unbeliebt, und "Toronto" findet eine Lehrperson schwer fassbar für die Jugendlichen, da diese nicht nachvollziehen könnten, wie man in einer Grossstadt lebe. Allgemein sind aber alle Lehrpersonen mit der Themenauswahl im Buch zufrieden, was auch das Ergebnis der schriftlichen Umfrage bestätigt.

Zu den **Hör- und Lesetexten** äussern sich die sechs Lehrpersonen unterschiedlich. Gemeinsam ist ihren Aussagen, dass fünf der sechs befragten Lehrpersonen daran etwas zu bemängeln haben. Drei Lehrpersonen beobachten, dass die SchülerInnen je nach Klassenniveau unterschiedlich mit den Texten umgehen können: So würden Schwächere deutlich weniger aus diesen Texten machen können als stärkere Lernende, wie eine der drei Lehrpersonen berichtet; gleichzeitig begrüsst sie es, dass so eine natürliche Binnendifferenzierung entstehen könne. Zwei andere sehen diese Tatsache eher als Defizit: Für das tiefste Niveau seien die Texte zu schwierig, für das mittlere Niveau meist gerade passend, aber für das stärkste Niveau (Progymnasium) zu einfach.

Zwei Englischlehrpersonen räumen ein, dass die Texte teilweise nicht authentisch sind, da sie für den Schulbuchinhalt abgewandelt wurden, damit beispielsweise eine bestimmte neue grammatikalische Form immer wieder auftritt.

Schliesslich wird noch ein dritter Aspekt im Zusammenhang mit den Texten im neuen Englischlehrmittel genannt: Die Wahl der Akzente und Varietäten seien nicht immer nachvollziehbar, wie zwei Lehrpersonen meinen. Die eine verweist auf einen nordschottischen Akzent in einem Hörtext, dem die SchülerInnen so wohl kaum begegnen werden. Die andere Person nennt ein Beispiel aus dem *Workbook*, S. 36: Hier rücke man die *-ing*-Form bei

Gefühlsverben bewusst ins Zentrum, doch dies sei britisches Englisch und man müsse sich bewusst sein, dass das amerikanische Englisch durchaus die Konstruktion mit einer *to*-Verbform zulasse.

Nur eine Englischlehrperson ist mit dem Stellenwert der **Grammatik** in der Erprobungsfassung zufrieden. Vier Interviewpartner hingegen finden, dass diese zu wenig präsent sei. Drei dieser vier Personen nennen das *Simple Past* als Beispiel, das zu wenig verbindlich eingeführt und zu wenig vertieft werde; eine Lehrperson bringt dies auch in den Zusammenhang zur Sprechkompetenz:

> *Nach vier Jahren Englisch ist das* Past *in den Geschichten vorgekommen, aber sie haben das nicht brauchen müssen.*

Eine Lehrperson schlägt vor, die anspruchsvollen Relativpronomen noch nicht im achten Schuljahr einzuführen, sondern an dieser Stelle einen Schwerpunkt für das *Simple Past* zu setzen. Im Fragebogen wie auch in den Interviews geben fast alle Lehrpersonen an, zusätzliches Material für das Vertiefen der grammatikalischen Strukturen erstellen zu müssen, dies einerseits sehr wohl im Bewusstsein, dass es sich um eine "*dienende Grammatik*" handeln solle, wie es eine Lehrperson ausdrückt[37], und andererseits im Hinblick auf die Anforderungen der weiterführenden Schulen.[38] Ein letzter Interviewpartner zeigt sich aber gerade im Zusammenhang mit den Erwartungen unsicher, als er gefragt wird, ob es im Lehrwerk genügend Lerngelegenheiten zum Einüben der grammatikalischen Strukturen gebe:

> *Das ist jetzt eben eine schwierige Frage. Die Frage ist eher, was müssen die [SchülerInnen] nach diesen neun Schuljahren grammatikalisch können? Wo ist der Standard angesetzt? Ich denke, da wird uns der Lehrplan 21 noch Antworten geben können. Wenn es heisst, sie müssen die Grammatik richtig und fehlerfrei anwenden können, dann hat es zu wenig Material. Wenn es heisst, sie sollen es mal gehört haben und die Guten schnappen es auf, aber im Sinne von, dass es kein schlimmer Fehler ist, wenn es jemand nicht kann, man versteht sie dennoch: Wenn man diesen Ansatz wählt, dann ist es genügend.*

Weiter war der **Wortschatz** aus dem Lehrwerk *New World 4* ein wichtiges Thema in den sechs Interviews. Nur eine Lehrperson erachtet die vorgeschlagenen Wörter als angemessen, alle andern üben Kritik, die meist in die gleiche Richtung zielt: Die *Vocabulary list*[39] ab Seite 74 im *Workbook* enthalte einerseits nicht die "richtigen" Wörter und andererseits sei deren Gewichtung nicht nachvollziehbar, so der einstimmige Tenor. Der Wunsch nach einer sinnvolleren Auswahl der zu erlernenden Wörter wird erstens damit erklärt, dass die Lehrpersonen andere, laut ihnen alltagstauglichere und somit wichtigere Wörter in den Texten gefunden hätten als die vorgeschlagenen. Zweitens merken sie an, dass die SchülerInnen andere Wörter als die in der Liste aufgeführten nicht verstehen und ihnen Wörter für die Ausführung des *Project tasks* fehlen würden. Die vorgeschlagene Gewichtung entspreche so gar nicht dem Schulalltagsenglisch, räumt ein Befragter ein. Eine Person äussert die Angst, dass viele Lehrpersonen diese Liste auswendig lernen lassen würden und meint auch, dass es dem aktuellen didaktischen Ansatz besser entsprechen würde, wenn diese Wörterliste nicht oder in einer anderen Form vorhanden wäre, beispielsweise ohne Übersetzungen. Eine andere vermisst das "*to*" vor den Verben. Ein

[37] Dies also im Sinne des kommunikativen Ansatzes mit Sprachmitteln als Mittel zum Zweck, wie es auch der Lehrplan *Passepartout* vorsieht.

[38] Diese beiden Themen, nämlich die "fehlenden Materialien" und die "weiterführenden Schulen", werden im folgenden Abschnitt bzw. im Kapitel 7.2 noch ausführlicher thematisiert.

[39] Diese Liste dient als Nachschlagewerk, damit die SchülerInnen die Texte besser verstehen. Die Wörter sind mit einem, zwei oder drei Sternen gekennzeichnet, je nachdem, wie häufig sie von Englischsprachigen verwendet werden.

Interviewpartner schliesslich erwähnt auch eine Verbesserungsmöglichkeit im Zusammenhang mit dem aktuell zu wenig präsenten autonomen Lernen: Er würde es begrüssen, wenn den SchülerInnen nicht alles fixfertig geliefert werden würde, sondern wenn diese beispielsweise auch beim Wortschatz die Möglichkeit hätten, selbst Beispielsätze zu verfassen.

Dass das Thema Wortschatz in den Interviews viel Platz einnimmt, zeigt, dass der vom Lehrwerk vorgeschlagene Zugang zur Wortschatzarbeit für die Lehrpersonen in der Pilotphase noch nicht zufriedenstellend ist. Dennoch fallen zwei positive Rückmeldungen: Eine erste Lehrperson begrüsst die vom Verlag angekündigte zusätzlich vertonte *Vocabulary list* und eine zweite lobt die Tatsache, dass *New World 4* auch Redemittel (wie z.B. *I'm fond of…, I like…)* enthält.

Im Vergleich zum Thema Wortschatz werden die **Strategien** in den Interviews nur am Rande thematisiert. Vier der sechs befragten Englischlehrpersonen finden diese sinnvoll und im Buch gut vertreten. Eine Lehrperson integriert diese gar nicht in ihren Unterricht, eine andere ist sich nicht sicher, ob diese den metakognitiven Kompetenzen der Jugendlichen entsprechen.

Zusatzmaterial und Ergänzungen zu New World 4

Knapp vier Fünftel (78%) der Englischlehrpersonen haben das Gefühl, dass das neue Lehrmittel die Entwicklung von Zusatzmaterialien erfordert. Diese Lehrpersonen konnten angeben, was sie für ihren Unterricht selber entwickeln müssen:

- zusätzliche Übungen und Arbeitsblätter (vier Nennungen)
    - für schwächere SchülerInnen
    - zur Vertiefung von grammatikalischen Themen;
- Sammelheft für Begriffe und Grammatik (zwei Nennungen);
- Beurteilungsraster für die Evaluation der Sprachkompetenzen;
- Lernkontrollen;
- Recherchen nach authentischen Texten und Liedern.

Auch hier werden am meisten Übungsblätter genannt. Dies wird auch mit der Antwort der Fragebogenteilnehmer bestätigt, die mehrheitlich (66%) der Meinung sind, dass *New World 4* nicht genügend Übungs- und Vertiefungsmaterial enthalte.[40]

Eine knappe Mehrheit (55%) macht die Erfahrung, dass nicht zu wenig Material zur Verfügung stehe; doch es gibt auch viele Englischlehrpersonen, die das Gegenteil empfinden. Zwei Drittel der Englischlehrpersonen (66%) denken nicht, dass im Lehrwerk zu viel Unterrichtsmaterial enthalten ist. Zur Materialmenge sind sich aber nicht alle befragten Personen einig: Es gibt Lehrpersonen, die die Materialmenge als zu knapp, andere als zu gross einschätzen.[41]

[40] Dieses Resultat wird im Kapitel 5.9 vorgestellt.

[41] Diese Resultate mögen auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen. Es zeigt sich aber, dass die Lehrpersonen einerseits Übungs- und Vertiefungsmaterial vermissen, was dazu führen kann, dass sie in dieser Hinsicht die Materialmenge als zu knapp einschätzen. Andererseits ist im neuen Lehrwerk allgemein viel Material enthalten, was die Interviewpartner als Auswahlmöglichkeit begrüssen.

Englisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht. (N=9)	11%	33%	11%	–	33%	11%	**Ablehnung: 55%**	hohe Zustimmung	verschieden	Ablehnung
Es gibt zu viel Material für den Unterricht. (N=9)	33%	22%	11%	–	22%	11%	**Ablehnung: 66%**	hohe Ablehnung	Ablehnung	Zustimmung
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien. (N=9)	11%	–	11%	11%	56%	11%	**hohe Zustimmung: 78%**	hohe Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung

Die interviewten Lehrpersonen begrüssen es grundsätzlich, dass das Lehrmittel viel Material bietet. Zwei Lehrkräfte geben zwar zu bedenken, dass sie zeitlich nicht alles thematisieren werden können, was für ein Schuljahr vorgesehen ist. Dass sie aber Auswahlmöglichkeiten haben, betrachten die meisten Befragten als positiv. Eine Lehrperson lobt die Qualität der Arbeitsblätter, eine andere ärgert sich über die Tatsache, dass diese nicht im Heft abgedruckt seien, was für sie zu einer "*Kopierschlacht*" führe.

Die sechs interviewten Englischlehrpersonen wurden auch explizit befragt, was sie konkret am neuen Lehrmittel vermissen oder teilweise selbst erstellen müssen. Hier werden ihre Antworten zusammengefasst, die zusammen mit den von den Lehrpersonen vermissten Materialien aus dem Fragebogen sowie den obigen Abschnitten zu lesen sind:

- Differenzierungsmöglichkeiten für die Schwächsten sowie für die Stärksten und Muttersprachler als Hinweis im *Teacher's Book*, Differenzierung der Hörtexte bzw. Aufgabenstellungen dazu (für das tiefste, das mittlere und das höchste Niveau) (drei Nennungen);
- Übungen, insbesondere Grammatikblätter (drei Nennungen);
- Heft zum Festhalten und Sammeln von Erkenntnissen (zwei Nennungen);
- Anpassung aller Übungen für das tiefste Klassenniveau;
- vertonte Wörterlisten;
- Spiele;
- "reine" Grammatikprüfungen;
- detailliertere Bewertungsraster für die summativen Evaluationen.

Es fällt auf, dass von den Englischlehrpersonen insbesondere die Übungsmöglichkeiten einerseits und die Differenzierungsangebote andererseits hervorgehoben werden.

Im Fokus: Alltagsbezug der Lerninhalte aus New World 4

Nur gerade ein Fragebogenteilnehmer findet, dass die Lerninhalte aus *New World 4* nicht alltagsrelevant sind, alle anderen sind mit dem Alltagsbezug des Lehrwerks ziemlich zufrieden (89%).

Englisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**
Die Inhalte im Lehrmittel *New World* bereiten die SchülerInnen darauf vor, die Sprache auch ausserhalb des Unterrichts zu gebrauchen (aktuell oder später, z.B. im Beruf). (N=9)	11%	–	–	22%	67%	–	**hohe Zustimmung: 89%**

Der Alltagsbezug der Lerninhalte, die im neuen Englischlehrmittel vorkommen, wird im Vergleich zum Vorjahr in den Interviews deutlich positiver bewertet. Eine Lehrperson hebt hervor, dass es für die Lernenden dank den *Project tasks* möglich ist, die Sprachkompetenzen auf Alltagssituationen zu übertragen. Eine andere Person erlebt als einzige genau das Gegenteil: Ihre SchülerInnen hätten Mühe, das Gelernte in einer neuen Kommunikationssituation umzusetzen, und das beginne bereits beim *Project task*.

83% der SchülerInnen denken, dass sie der Englischunterricht gut auf Alltagssituationen ausserhalb des Unterrichts vorbereite; sie bestätigen somit auch die Einschätzung ihrer Lehrpersonen. Etwas weniger, aber doch noch eine Mehrheit von 74%, finden, dass sie sich mit ihren erworbenen Fremdsprachenkompetenzen in einem ausserschulischen Umfeld auch tatsächlich verständigen können.

SchülerInnen: Englisch	Stimmt ganz.	Stimmt eher.	Stimmt eher nicht.	Stimmt überhaupt nicht.	keine Angabe	**Tendenz 8. J.**
Ich finde, dass mich der Englischunterricht darauf vorbereitet, Englisch auch ausserhalb der Schule zu gebrauchen.	29%	54%	11%	3%	2%	**hohe Zustimmung: 83%**
Ich finde, dass ich mich mit meinen Englischkenntnissen auch ausserhalb der Schule verständigen kann.	20%	54%	19%	1%	5%	**Zustimmung: 74%**

5. Der neue Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel werden wichtige Aspekte des Fremdsprachenunterrichts vorgestellt, um einen breiteren Eindruck zum neuen Fremdsprachenlehren und -lernen in den Praxistestkantonen zu erhalten: Angefangen mit dem Einsatz anderer Unterrichtsmaterialien neben den oben vorgestellten Lehrwerken über Vor- und Nachbereitungsarbeiten der Lehrpersonen, typische Aktivitäten im Unterricht selbst, die Unterrichtssprachen und Sozialformen bis hin zur Didaktik der Mehrsprachigkeit und zu Evaluationspraktiken werden hier die Wesenszüge des Fremdsprachenunterrichts in der Pilotphase skizziert. Schliesslich behandelt das Kapitel auch "Brennpunkte" aus der letztjährigen Erhebung; im Fokus standen das selbständige Arbeiten, Vertiefungsmöglichkeiten der Lerninhalte sowie die Differenzierungsarbeit innerhalb der Klassen.

5.1 Andere Unterrichtsmaterialien

Neben den getesteten Lehrmitteln setzen die befragten Lehrpersonen auch ergänzende Unterrichtsmaterialien ein: So können die SchülerInnen aller Französischlehrpersonen regelmässig auf Wörterbücher zurückgreifen. Die Lehrpersonen konnten in einer offenen Frage präzisieren, auf welche zusätzlichen Hilfsmittel sie zurückgreifen: Zwölf Lehrpersonen benutzen gedruckte Wörterbücher, fünf elektronische Nachschlagewerke und eine Lehrperson ein Verbenkonjugationsbuch.

Nicht alle Lehrpersonen, aber eine Mehrheit von 61%, lassen die Lernenden öfters während des Unterrichts am Computer arbeiten. Der Einsatz des Computers zuhause ist jedoch laut der Einschätzung der Lehrpersonen weniger verbreitet: Eine knappe Mehrheit (55%) der Französischlehrpersonen gibt an, dass ihre SchülerInnen den PC auch zuhause eher regelmässig zum Französischlernen benutzen würden. Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) wird von den meisten Befragten (72%) kaum in ihrem Französischunterricht eingesetzt.

Französisch: Lehrpersonen (1: nie; 6: immer)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Meine SchülerInnen arbeiten mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP). (N=18)	22%	39%	11%	17%	11%	–	**selten: 72%**	–	–	–	–	–
Meine SchülerInnen arbeiten während des Französischunterrichts am Computer. (N= 18)	–	–	39%	22%	28%	11%	**eher oft: 61%**	–	–	–	–	–

Französisch: Lehrpersonen (1: nie; 6: immer)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Die SchülerInnen arbeiten zuhause am Computer, um Französisch zu lernen. (N= 18)	6%	17%	22%	33%	22%	–	**eher oft: 55%**	–	–	–	–	–
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und / oder andere Hilfsmittel ein. (N=16)	–	–	–	35%	29%	29%	**oft: 100%**	oft	oft	oft	oft	oft

Was den Englischunterricht betrifft, setzen auch hier die befragten Lehrpersonen (76%) das ESP selten in ihrem Unterricht ein. 63% geben zudem an, dass ihre SchülerInnen zuhause eher selten mit dem Computer Englisch lernen würden. Nicht alle, aber eine grosse Mehrheit (76%) der Lehrpersonen stellen den SchülerInnen regelmässig Wörterbücher oder andere Hilfsmittel während des Unterrichts zur Verfügung. In einer offenen Frage geben die Befragten an, dass es sich ausschliesslich um Wörterbücher handelt: Vier lassen ihre SchülerInnen mit gedruckten Nachschlagewerken arbeiten, vier andere mit elektronischen.

Englisch: Lehrpersonen (1: nie; 6: immer)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Meine SchülerInnen arbeiten mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP). (N=8)	63%	–	13%	25%	–	–	**selten: 76%**	–	–	–
Die SchülerInnen arbeiten zuhause am Computer, um Englisch zu lernen. (N=8)	13%	25%	25%	38%	–	–	**eher selten: 63%**	–	–	–
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und / oder andere Hilfsmittel ein. (N=8)	–	13%	13%	25%	13%	38%	**oft: 76%**	oft	eher oft	eher oft

5.2 Vor- und Nachbereitung des Unterrichts

Der Aufwand für die Vor- und Nachbereitung gestaltet sich für alle Lehrpersonen wie in allen vorangegangenen Praxistestjahren als tendenziell hoch. Die meisten Französischlehrpersonen (78%) schätzen den Aufwand in einem Folgejahr tendenziell als fortwährend hoch ein. 33% der Englischlehrpersonen denken, dass sich der Aufwand im Vergleich zum Praxistestjahr leicht reduzieren dürfte, aber trotzdem wird dieser insgesamt als tendenziell "eher hoch" eingestuft.

Personen, die ihren Aufwand aktuell als eher hoch oder hoch einschätzen, konnten zusätzlich die Gründe dazu angeben: Sechs Französischlehrpersonen nennen das allgemeine Einarbeiten ins Lehrmittel aufgrund dessen Neuheit als Erklärung. Eine dieser sechs Lehrpersonen hebt die neue didaktische Ausrichtung des Lehrmittels hervor. Drei Französischlehrpersonen geben die aufwändige Planung und Organisation des Unterrichts als Grund für den hohen Aufwand an, sei dies nun im Zusammenhang mit der Infrastruktur (z.B. Reservation der Computerräume) oder mit der grossen Schüleranzahl. Ein weiterer Grund aus der Sicht von drei Französischlehrpersonen ist die Notwendigkeit zur Anpassung der einzelnen Aufgaben aus dem Lehrmittel an ein tieferes

(Klassen-)Niveau. Zwei Französischlehrpersonen nennen als Grund für den höheren Aufwand die Evaluationen, welche eine grosse Zeitinvestition zur Korrektur voraussetzen.

Zwei Englischlehrpersonen geben als Ursache für ihren höheren Arbeitsaufwand an, dass sie zusätzliches Unterrichtsmaterial entwickeln müssen; eine Lehrperson führt die Neuheit des Lehrmaterials auf und eine letzte Lehrkraft die vom Verlag vorgeschlagenen und von ihr als mangelhaft empfundenen summativen Evaluationen, die sie anpassen und erweitern müsse.

Französisch: Lehrpersonen (1: gering; 6: hoch)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts? (N=18)	–	–	–	28%	56%	17%	**hoch: 100%**	hoch	hoch	hoch	hoch	hoch
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts ein? (N=18)	–	–	22%	50%	28%	–	**hoch: 78%**	hoch	eher hoch	eher hoch	eher hoch	eher hoch

Englisch: Lehrpersonen (1: gering; 6: hoch)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts? (N=9)	–	–	–	11%	89%	–	**hoch: 100%**	hoch	hoch	hoch
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts ein? (N=9)	–	11%	22%	44%	22%	–	**eher hoch: 66%**	hoch	eher hoch	hoch

Die Französischlehrpersonen geben im Fragebogen an, dass sie sich für die Vor- und Nachbereitungen besonders an *Clin d'œil 8* selbst sowie an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel orientieren. Der Teamarbeit wird von den meisten (95%) eine wichtige Rolle zugeschrieben. Es zeigt sich also, dass die Französischlehrpersonen des Praxistests durchaus keine Einzelkämpfer sind und ihren Unterricht im Team vorbereiten, und sich dabei insbesondere auf das Lehrmittel und dessen Lernziele stützen.

Den Lehrplan ziehen sie zur Vor- und Nachbereitung tendenziell weniger bei, wie eine knappe Mehrheit (56%) mitteilt. Es gibt Lehrpersonen, die sich kaum an den persönlichen Erfahrungen als SchülerIn und / oder Lehrperson sowie an jenen aus der Weiterbildung orientieren, während andere diese durchaus auf den heutigen Französischunterricht übertragen. Fasst man diese Antworten als Tendenzen zusammen, sind es aber eher das Gelernte aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung (laut 67% der Befragten) sowie die eigene Berufserfahrung (laut 71% der

Befragten), welche für die Vor- und Nachbereitung des neuen Fremdsprachenunterrichts hilfreich sind. Andere Lehr- und Lernmaterialien werden tendenziell wenig für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung herangezogen (von 39% der Befragten).

Französisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar[42]) Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich...	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
... am Lehrmittel. (N=18)	–	–	–	11%	33%	56%	**hohe Zustimmung: 100%**	oft	oft	oft	oft	oft
... an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel. (N=18)	–	–	–	11%	28%	61%	**hohe Zustimmung: 100%**	oft	oft	oft	oft	oft
... am Lehrplan. (N=18)	17%	17%	22%	17%	28%	–	**Ablehnung: 56%**	eher oft	eher oft	verschieden	selten	eher oft
... an den Inhalten / Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout. (N=18)	11%	11%	11%	17%	33%	17%	**Zustimmung: 67%**	eher oft	oft	verschieden	–	–
… an meinen früheren Erfahrungen als SchülerIn beim Fremdsprachenlernen. (N=18)	17%	33%	17%	17%	17%	–	**Ablehnung: 67%**	eher selten	–	–	–	–
... an meinen früheren Erfahrungen als Lehrperson im Fremdsprachenunterricht. (N=17)	–	6%	24%	29%	24%	18%	**Zustimmung: 71%**	oft	eher oft	oft	selten	verschieden
Bei der Unterrichtsvor- und –nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche. (N=18)	6%	–	–	28%	50%	17%	**hohe Zustimmung: 95%**	oft	eher oft	oft	eher oft	eher oft
... an anderen Lehr- und Lernmaterialien. (N=18)	22%	22%	17%	17%	17%	6%	**Ablehnung: 61%**	selten	selten	eher selten	selten	selten

[42] Diese Frage wurde im Vergleich zu den Vorjahren neu formuliert, auch die Skalierung wurde geändert. So haben die Lehrpersonen während der letzten Jahre Aussagen zur Häufigkeit gemacht, während sie im aktuell evaluierten Schuljahr Aussagen zur Zustimmung oder Ablehnung machten.

Den Englischlehrpersonen wurden im Fragebogen dieselben Fragen zu Hilfestellungen für die Vor- und Nachbereitung des neuen Fremdsprachenunterrichts gestellt. Auch sie orientieren sich sehr stark an *New World 4* sowie an dessen Lernzielen. Der Lehrplan gewinnt für die Vor- und Nachbereitung im Vergleich zum Vorjahr an Bedeutung; 78% geben an, auf diesen zurückzugreifen. Mit zwei Ausnahmen können die Englischlehrpersonen allgemein auch von der methodisch-didaktischen Weiterbildung für ihren Unterricht profitieren (77%). Während die Erfahrungen als Englischlernende auch hier eher eine nebensächliche Rolle spielen, so lehnen sich alle Lehrkräfte an ihre eigene Berufserfahrung als Fremdsprachenlehrperson für die Gestaltung ihres Englischunterrichts. Fast alle Befragten (88%) tauschen sich mit ihren KollegInnen aus. Schliesslich werden andere Lehr- und Lernmaterialien von zwei Dritteln der Englischlehrpersonen kaum zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts beigezogen, was eine Kehrtwende im Vergleich zum Vorjahr darstellt. Die diesjährig Befragten schöpfen also tendenziell aus verschiedenen Quellen, um den Englischunterricht vor- und nachzubereiten: Die Lehrmaterialien selbst bilden dabei nach wie vor eine wichtige Ausgangslage, Teamarbeit ist ebenfalls zentral. Neu im Vergleich zum letztjährigen Praxistest ist aber, dass der Lehrplan sowie die Inhalte der Weiterbildung in ihre Arbeit einfliessen – obwohl Letztere immer noch tendenziell schlecht bei den Teilnehmern ankommt (vgl. Kapitel 7.1).

Englisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar[43]) Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich...	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
... am Lehrmittel. (N=9)	–	–	–	–	67%	33%	**hohe Zustimmung: 100%**	oft	oft	oft
... an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel. (N=9)	–	–	–	–	78%	22%	**hohe Zustimmung: 100%**	oft	oft	oft
... am Lehrplan. (N=9)	11%	–	11%	67%	11%	–	**hohe Zustimmung: 78%**	selten	eher oft	eher oft
... an den Inhalten / Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung *Passepartout*. (N=9)	11%	11%	–	44%	22%	11%	**hohe Zustimmung: 77%**	verschieden	oft	oft
... an meinen früheren Erfahrungen als SchülerIn beim Fremdsprachenlernen. (N=9)	22%	11%	11%	44%	–	11%	**Zustimmung: 55%**	eher oft	–	–
... an meinen früheren Erfahrungen als Lehrperson im Fremdsprachenunterricht. (N=9)	–	–	–	56%	11%	33%	**hohe Zustimmung: 100%**	oft	eher oft	verschieden
... an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche. (N=9)	–	–	11%	44%	33%	11%	**hohe Zustimmung: 88%**	eher oft	eher oft	eher oft
... an anderen Lehr- und Lernmaterialien. (N=9)	11%	33%	22%	22%	11%	–	**Ablehnung: 66%**	oft	eher selten	selten

[43] Diese Frage wurde im Vergleich zu den Vorjahren neu formuliert, auch die Skalierung wurde geändert. So haben die Lehrpersonen während der letzten Jahre Aussagen zur Häufigkeit gemacht, während sie im aktuell evaluierten Schuljahr Aussagen zur Zustimmung oder Ablehnung machten.

Die Schulleitungen unterstützen bei Bedarf bei Fragen zur Planung und Durchführung des Französischunterrichts, wie 72% der befragten Personen angeben. Trotzdem gibt es auch Schulen, an denen die Schulleitung grundsätzlich keine Unterstützung für den Fremdsprachenunterricht anbietet, und hier sind sowohl Englisch- als auch Französischlehrpersonen betroffen (vier von neun bzw. fünf von 18).

Lehrpersonen	Nein	Ja	Antworten
Die Schulleitung bietet bei Bedarf Unterstützung bei Fragen zur Planung und Durchführung des Französischunterrichts an.	5 (28%)	13 (72%)	18
Die Schulleitung bietet bei Bedarf Unterstützung bei Fragen zur Planung und Durchführung des Englischunterrichts an.	4 (44%)	5 (56%)	9

Zwei Lehrpersonen schreiben im letzten Kommentarfeld des Fragebogens, dass ihre Schulleitung keine Unterstützung anbieten könne, weil sie "*keine Ahnung*" von der Mehrsprachigkeitsdidaktik hätte. Eine andere Lehrperson sagt im Interview, dass sie es ihrem Schulleiter hoch anrechne, dass er sich extra dazu weitergebildet und neu auch Fremdsprachen unterrichte, damit er wisse, was es mit dem neuen Fremdsprachenunterricht auf sich habe.

5.3 Kompetenzerwerb und typische Aktivitäten während des Französischunterrichts

Weil dieses Jahr erstmals keine Beobachtungen in Testklassen mehr stattgefunden haben, wurde mittels Lehrpersonen-Fragebogen eruiert, welche Aktivitäten wie häufig während des neuen Fremdsprachenunterrichts auftreten. Die bei fast allen Fragen breite Streuung der Antworten macht deutlich, dass dies stark von den Klassenzusammensetzungen oder den Vorlieben und Bedürfnissen der Lehrenden und Lernenden abhängt.[44] Es zeigt sich also, dass sowohl der Französisch- als auch der Englischunterricht auf viele verschiedene Arten durchgeführt werden. Dies berücksichtigend werden im Folgenden dennoch die Tendenzen vorgestellt.

Zunächst stellt sich die Frage, wie häufig die einzelnen kommunikativen Kompetenzen im aktuellen Fremdsprachenerlernen präsent sind: Am häufigsten gefördert wird im Französischunterricht das Leseverstehen; bei 94% der Befragten werden hierzu oft Übungen durchgeführt. 78% der Französischlehrpersonen trainieren mit ihren SchülerInnen oft die mündliche Produktion und Interaktion, ebenso viele bieten häufig Hörverständnisse an. Tendenziell weniger häufig wird das Schreiben trainiert, was auch dem geringeren Stellenwert im Lehrplan und im Lehrmittel entspricht. Trotzdem fliesst diese Kompetenz laut 73% der Lehrpersonen durchaus eher oft in den Unterricht ein.

Weiter wurden die Lehrpersonen gefragt, wie häufig sie die Sprachmittel einüben lassen. Die meisten Lehrpersonen (89%) setzen sehr stark auf Übungen zum Wortschatz. Der Wortschatz wird damit im achten Schuljahr tendenziell häufiger trainiert als das Hörverstehen, das Sprechen und das Schreiben. Die Orthographie ist im Gegensatz zum Wortschatz laut einer deutlichen Mehrheit der Lehrpersonen (84%) selten Thema im Französischunterricht. Schliesslich zeigt sich ein weniger klares Bild, wenn es um die Regelmässigkeit der Grammatik- und Ausspracheübungen geht: Zwar gibt jeweils eine Mehrheit (56% bzw. 61%) der Befragten an, diese eher häufig im Unterricht einfliessen zu lassen. Doch die Streuung der Antworten zeigt hier, dass diese Sprachmittel bei nicht wenigen eine Nebenrolle beim Sprachenlehren und -lernen spielen.

[44] Diese Einflüsse wurden im Rahmen dieses Forschungsprojekts allerdings nicht untersucht.

Die *Tâches* werden von einer Mehrheit (77%) der befragten Französischlehrpersonen durchgeführt. Damit wird das Prinzip der Handlungsorientierung von vielen in die Praxis umgesetzt. Die SchülerInnen kommen "eher oft" mit Strategien in Kontakt (laut 62% der Lehrkräfte) und lösen "eher oft" Aufgaben am Computer (laut 67%). Bei diesen letzten beiden Punkten herrschen aber vielfältige Einsatzweisen in den Praxistestklassen vor, wie die Streuung der Antworten einmal mehr zeigt. "Eher selten" können die Jugendlichen selbst Aktivitäten aussuchen, wie 73% der Lehrkräfte angeben. Die Idee eines stark ausgeprägten autonomen Lernens scheint also in der Praxis wenig Anklang zu finden. Dies bestätigen auch die Aussagen der interviewten Lehrpersonen, die im Kapitel 5.8 vorgestellt werden.

Französisch: Lehrpersonen (1: nie; 6: immer) Meine SchülerInnen machen während des Französischunterrichts...	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**
... Übungen und Aufgaben zur mündlichen Sprachproduktion und -interaktion (Sprechen). (N=18)	–	–	22%	17%	61%	–	**oft: 78%**
... Übungen und Aufgaben zur schriftlichen Sprachproduktion (Schreiben). (N=18)	–	11%	17%	39%	28%	6%	**eher oft: 73%**
... Übungen und Aufgaben zum Leseverstehen. (N=17)	–	–	6%	35%	41%	18%	**oft: 94%**
... Übungen und Aufgaben zum Hörverstehen. (N=17)	–	–	24%	18%	47%	12%	**oft: 77%**
... Übungen zur Rechtschreibung. (N=18)	6%	61%	17%	6%	11%	–	**selten: 84%**
... Übungen zur Grammatik. (N=18)	–	17%	28%	28%	28%	–	**eher oft: 56%**
... Übungen zur Aussprache. (N=18)	–	22%	17%	22%	33%	6%	**eher oft: 61%**
... Übungen zum Wortschatz. (N=18)	–	–	11%	33%	50%	6%	**oft: 89%**
... Aufgaben zu Lern- und Kommunikationsstrategien. (N=18)	6%	11%	22%	28%	28%	6%	**eher oft: 62%**
... eine *Tâche*. (N=17)	–	18%	6%	24%	18%	35%	**oft: 77%**
... Lernaktivitäten, die sie selber auswählen. (N=18)	17%	39%	17%	28%	–	–	**eher selten: 73%**
... Aufgaben am Computer. (N=18)	11%	6%	17%	28%	33%	6%	**eher oft: 67%**

Die Mehrheit (72%) der Lehrpersonen schätzt die Präsenz der Aktivitäten zur kulturellen Sensibilisierung sowie zu den Sprachvergleichen und anderweitigen Sprachreflexionen im neuen Französischlehrmittel als zufriedenstellend ein. Etwas mehr Lehrkräfte finden, dass das Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III laut Lehrplan *Passepartout*) ebenfalls gut vertreten ist.

Französisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprache und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprache und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch). (N=18)	–	11%	17%	22%	50%	–	**Zustimmung: 72%**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch). (N=18)	–	6%	17%	39%	33%	6%	**hohe Zustimmung: 78%**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung

Die fünf Französischlehrpersonen wurden in den Interviews zu den Lerngelegenheiten der kommunikativen Kompetenzen befragt (Kompetenzbereich I laut Lehrplan *Passepartout*). Obwohl das Schreiben jene Teilkompetenz ist, bei der die SchülerInnen laut Lehrplan das am wenigsten fortgeschrittene Niveau erreichen müssen, haben zwei Befragte das Gefühl, dass das neue Lehrmittel mehr Gelegenheiten zum Üben der schriftlichen Produktion bieten dürfte, auch in Anbetracht dessen, dass es für einige Lernende eine Memorisierungshilfe darstellen könnte, wenn sie vermehrt über den schriftlichen Weg Zugang zur Fremdsprache erhielten.

Die mündliche Produktion und Interaktion werden laut allen Gesprächspartnern genügend oft und regelmässig aufgegriffen. Nur eine Lehrperson merkt hier an, dass die Sprechkompetenz manchmal sehr oberflächlich trainiert werde, weil die Jugendlichen bei den Diskussionsaufträgen noch nicht über genügend Redemittel verfügten, um tatsächlich zu diskutieren. Sie ergänzt:

> *Also, es hat natürlich schon viele Gelegenheiten zum Sprechen, aber eben […], die Sprechanlässe sind einfach so knapp.*

Die Lösung sieht diese Lehrperson darin, dass sie die Sprechübungen im Plenum macht, um die mündliche Produktion bzw. Interaktion einerseits vorantreiben und andererseits kontrollieren zu können.

Nur zwei Befragte äussern sich zur Lesekompetenz: Diese werde eher selten trainiert, denn das meiste laufe im Unterricht über den mündlichen Kanal:

> *[…] beim freien Sprechen können sie sich gut ausdrücken, sprechen die Wörter auch richtig aus. Aber sobald es darum geht, einen Text korrekt wiederzugeben, das ist dann wieder ein anderes Thema.*

Diese Lehrperson räumt als Idee ein, dass man ein "Lesetrainig" als *Atelier* ins Lehrmittel aufnehmen könnte.

Die Quantität der Hörverständnisse wird ebenfalls nicht kritisiert. Eine Lehrperson, deren SchülerInnen an einem kantonalen Test teilgenommen haben, bemerkt aber, dass die Texte im Test

deutlich länger waren als jene im neuen Französischlehrmittel. Dies habe dazu geführt, dass die Jugendlichen am kantonalen Test bei den Hörverständnisaufgaben überfordert gewesen seien, weil sie sich bisher nur an kürzere Hörtexte gewöhnt hätten. Die Lehrperson fügt weiter hinzu, dass die Hörtexte in *Clin d'œil* nicht nur bezüglich der Länge, sondern auch bezüglich deren Aufgabestellungen komplexer und differenzierter gestaltet werden sollten.

Schliesslich äussert sich eine Französischlehrperson zu den Aufgaben für den Erwerb der Sprachkompetenzen im Allgemeinen und meint, diese seien in *Clin d'œil 8* abwechselnd und gut vertreten, auch eine andere ist dieser Ansicht, erläutert hier aber den Zeitdruck, den sie spürt:

> *Also es ist ein Fass voller Möglichkeiten. Du kannst sehr viel draus machen. Aber manchmal fehlen einem die Zeit und die Vertiefung.*

5.4 Kompetenzerwerb und typische Aktivitäten während des Englischunterrichts

Alle befragten Englischlehrpersonen planen für ihren Unterricht häufig Übungsgelegenheiten zum Erwerb der mündlichen Produktion und Interaktion ein. Auch Lese- und Hörverständnisse werden bis auf eine Lehrperson oft im Unterricht eingesetzt (von je 88%). Zwei Drittel der Befragten ermöglichen eher oft Aufgaben zum Erwerb der schriftlichen Produktion. Somit wird dem Schreiben auch im neuen Englischunterricht im Vergleich zu den anderen kommunikativen Kompetenzen am wenigsten Platz eingeräumt.

Was die Sprachmittel betrifft, so bieten viele Englischlehrpersonen (89%) oft Aussprachetrainings an. Die SchülerInnen erhalten bei vielen Lehrkräften (77%) eher oft die Gelegenheit, den Wortschatz einzuüben. Übungen zur Rechtschreibung werden auffallend unterschiedlich häufig angeboten, eine knappe Mehrheit (55%) tendiert hier zu eher häufigem Aufgreifen der englischen Orthographie. Auch der Stellenwert der Grammatik scheint in vielen Klassenzimmern unterschiedlich wichtig zu sein: So gibt eine grosse Minderheit (44%) an, diese häufig aufzugreifen (Wert 5), während eine knappe Mehrheit (55%) seltener Grammatikaufgaben in ihren Unterricht einbaut.

Die *Project tasks* werden von knapp zwei Dritteln der Englischlehrpersonen eher oft durchgeführt, eine nicht allzu geringe Minderheit scheint diese nicht immer durchzuführen. Ebenso verhält es sich bei Aufgaben zu Strategien. Die Englischlernenden arbeiten laut ihren Lehrpersonen tendenziell selten (77%) an den Computern und wählen auch selten (88%) selbst Aktivitäten aus.

Englisch: Lehrpersonen (1: nie; 6: immer) Meine SchülerInnen machen während des Englischunterrichts ...	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**
... Übungen und Aufgaben zur mündlichen Sprachproduktion und -interaktion (Sprechen). (N=9)	–	–	–	–	67%	33%	**oft: 100%**
... Übungen und Aufgaben zur schriftlichen Sprachproduktion (Schreiben). (N=9)	–	–	33%	11%	33%	22%	**eher oft: 66%**
... Übungen und Aufgaben zum Leseverstehen. (N=9)	–	–	11%	22%	33%	33%	**oft: 88%**
... Übungen und Aufgaben zum Hörverstehen. (N=9)	–	–	11%	22%	44%	22%	**oft: 88%**
... Übungen zur Rechtschreibung. (N=9)	11%	11%	22%	11%	44%	–	**eher oft: 55%**

Englisch: Lehrpersonen (1: nie; 6: immer) Meine SchülerInnen machen während des Englischunterrichts ...	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**
... Übungen zur Grammatik. (N=9)	–	11%	44%	–	44%	–	**eher selten: 55%**
... Übungen zur Aussprache. (N=9)	–	–	11%	56%	33%	–	**oft: 89%**
... Übungen zum Wortschatz. (N=9)	–	11%	11%	33%	44%	–	**oft: 77%**
... Aufgaben zu Lern- und Kommunikations-strategien. (N=8)	–	25%	13%	38%	25%	–	**eher oft: 63%**
... ein *Project task*. (N=8)	–	–	38%	38%	25%	–	**eher oft: 63%**
... Lernaktivitäten, die sie selber auswählen. (N=9)	11%	44%	33%	11%	–	–	**selten: 88%**
... Aufgaben am Computer. (N=9)	22%	11%	44%	22%	–	–	**selten: 77%**

Die meisten Lehrpersonen, die an der schriftlichen Befragung teilgenommen haben, sind mit den Angeboten der Lerngelegenheiten zur Entwicklung der Sprachreflexion und zur kulturellen Sensibilisierung (Kompetenzbereich II) (89%) sowie zum Erwerb der lernstrategischen und metakognitiven Kompetenzen (Kompetenzbereich III) (77%) im neuen Englischlehrwerk zufrieden. Nur eine Lehrperson vermisst Lerngelegenheiten zum zweiten Kompetenzbereich.

Englisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8.J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II). (N=9)	–	11%	–	–	56%	33%	**hohe Zustim-mung: 89%**	hohe Zustim-mung	hohe Zustim-mung	Zustim-mung
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III). (N=9)	–	–	22%	–	44%	33%	**hohe Zustim-mung: 77%**	Zustim-mung	hohe Zustim-mung	Zustim-mung

Grundsätzlich finden alle sechs interviewten Lehrpersonen, dass das Lehrwerk genügend Lerngelegenheiten biete, um die kommunikativen Kompetenzen (Kompetenzbereich I laut Lehrplan *Passepartout*) zu erwerben und zu erweitern. Eine Lehrperson wünscht sich aber "*mehr Verbindlichkeit*" sowie mehr Sprachstrukturen, die beim Schreiben helfen können. Eine andere vermisst weitere Lerngelegenheiten zum Hörverstehen und Schreiben. Eine Lehrperson hebt die Selbstevaluation, die im Zusammenhang mit dem Erwerb der Sprachkompetenzen als *Portfoliocheck* angeboten wird, positiv hervor:

> *Und was ich auch sehr gut finde, ist hinten der* Portfoliocheck*, wo der Link zum Sprachenportfolio beschrieben wird und wo man sich immer wieder bewusst macht: "Was kann ich heute? In welchen Kompetenzen arbeiten wir?*"

5.5 Sozialformen

Die am häufigsten eingesetzte Sozialform im Französischunterricht ist die Partnerarbeit: Diese kommt laut allen Befragten oft zum Zuge. Je zwei Drittel geben an, Gruppenarbeiten und Frontalunterricht würden "eher oft" in ihrem Unterricht vorkommen. Schliesslich sagt eine knappe Mehrheit (53%) aus, dass ihre SchülerInnen während des Französischunterrichts auch eher oft alleine arbeiten. Ausser Partnerarbeiten lassen sich aber auch hier vielfältige Umsetzungsformen bezüglich Häufigkeit von Frontal-, Gruppen- und Einzelarbeit ausmachen.

Französisch: Lehrpersonen Wie oft setzen Sie folgende Sozialformen ein? (1: nie; 6: immer)	1	2	3	4	5	6	Antworten	**Tendenz 8. J**
Einzelarbeit	–	24%	24%	24%	29%	–	17	eher oft: 53%
Partnerarbeit	–	–	–	33%	61%	6%	18	oft: 100%
Gruppenarbeit	–	11%	22%	44%	22%	–	18	eher oft: 66%
Arbeit im Plenum / Frontalunterricht	–	6%	28%	33%	22%	11%	18	eher oft: 66%

Auch im Englischunterricht ist die Partnerarbeit der Spitzenreiter unter den eingesetzten Sozialformen: Alle Lehrpersonen lassen ihre SchülerInnen oft zu zweit arbeiten. Im Englischunterricht überwiegt der Frontalunterricht: 88% der Englischlehrkräfte erklären, oft mit ihrer gesamten Klasse Aktivitäten durchzuführen. Zwei Drittel lassen ihre SchülerInnen eher oft in Gruppen arbeiten und ebenso viele einzeln.

Englisch: Lehrpersonen Wie oft setzen Sie folgende Sozialformen ein? (1: nie; 6: immer)	1	2	3	4	5	6	Antworten	**Tendenz 8. J**
Einzelarbeit	–	–	33%	33%	33%	–	9	**eher oft: 66%**
Partnerarbeit	–	–	–	–	78%	22%	9	**oft: 100%**
Gruppenarbeit	–	–	33%	33%	33%	–	9	**eher oft: 66%**
Arbeit im Plenum / Frontalunterricht	–	–	11%	33%	44%	11%	9	**oft: 88%**

5.6 Unterrichtssprache(n)

Der Einsatz der Zielsprache als Unterrichtssprache ist im achten Schuljahr ein fester Bestandteil des neuen Fremdsprachenunterrichts, insbesondere in den Englischpraxistestklassen. Einige Französischlehrpersonen (17%) greifen während ihres Unterrichts aber seltener auf die Zielsprache zurück.

Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich gebrauche Französisch als Unterrichts-sprache im Französisch-unterricht. (N=18)	–	6%	11%	22%	56%	6%	**hohe Zustim-mung: 84%**	oft	oft	oft	oft	oft
Ich gebrauche Englisch als Unterrichts-sprache im Englischunter-richt. (N=9)	–	–	–	11%	67%	22%	**hohe Zustim-mung: 100%**	oft	oft	oft	–	–

5.7 Didaktik der Mehrsprachigkeit

Die Lehrpersonen wurden auch im diesjährigen Fragebogen gefragt, wie sie über die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik laut Lehrplan *Passepartout* denken und wie häufig sie die fünf Elemente[45] einsetzen.

Die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden von fast allen Französischlehrpersonen (94%, mit Ausnahme von einer Person) als sinnvoll erachtet. Auch gibt eine grosse Mehrheit (89%) an, ihren Französischunterricht nach den Prinzipien dieser Didaktik auszurichten. Die Idee dieser relativ neuen Didaktik ist also – zumindest bei den befragten Praxistestlehrpersonen – weitgehend akzeptiert.

Die fünf Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik, definiert im Lehrplan *Passepartout*, werden wie schon in den Vorjahren unterschiedlich in die Praxis umgesetzt: So ist der Französischunterricht laut allen Befragten klar inhalts- und handlungsorientiert ausgerichtet. Die zwei weiteren vom Lehrplan als verbindlich vorgesehenen Elemente werden dagegen eher selten in den Schulalltag integriert: 62% organisieren den Unterricht eher selten sprachenübergreifend und eine knappe Mehrheit (53%) setzt – erstmals seit Beginn der Befragung – eher selten Aktivitäten zur Bewusstheit für Sprache und Kulturen ein. Auch die zwei nicht verbindlichen Elemente laut Lehrplan *Passepartout* kommen eher selten zum Zuge: 62% der Befragten organisieren eher selten Austausche, 89% führen nie oder sehr selten bilingualen Sachfachunterricht durch.

[45] Inhalts- und Handlungsorientierung, Bewusstheit für Sprache und Kulturen, sprachenübergreifender Unterricht, bilingualer / immersiver Sachfach-Unterricht, Austausch und Begegnung (vgl. Lehrplan *Passepartout*, 2015, S.8 ff.)

Französisch: Lehrpersonen (1: nie; 6: immer bzw. 1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich mache integrierte Sprachförderung / sprachenübergreifenden Unterricht. (N=18)	6%	17%	39%	17%	22%	–	**eher selten: 62%**	eher oft	eher oft	oft	eher selten	eher oft
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE / Bewusstheit für Sprache und Kulturen. (N=17)	6%	12%	35%	29%	18%	–	**eher selten: 53%**	eher oft	eher oft	oft	oft	eher oft
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert. (N=18)	–	–	–	22%	67%	11%	**oft: 100%**	oft	oft	oft	oft	oft
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht. (N=18)	67%	11%	11%	6%	–	6%	**selten: 89%**	selten	selten	selten	selten	selten
Ich organisiere Austausche und / oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Französischunterricht. (N=17)	56%	6%	–	11%	11%	11%	**eher selten: 62%**	selten	selten	selten	selten	selten
Ich arbeite mit diesem Lehrmittel nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik. (N=18)	–	6%	6%	17%	39%	33%	**hohe Zustimmung: 89%**	oft	–	–	–	–
Ich erachte die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik als sinnvoll. (N=18)	–	–	6%	17%	44%	33%	**hohe Zustimmung: 94%**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–

Wie beurteilen die Englischlehrpersonen die Didaktik der Mehrsprachigkeit? Auch sie sehen die neue didaktische Ausrichtung als sinnvoll an (89%), was im Vergleich zum Vorjahr eine noch positivere Tendenz darstellt. Alle Lehrpersonen arbeiten mit *New World 4* nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Bei den Englischlehrpersonen bleibt die Umsetzungsweise der fünf Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Vergleich zum Vorjahr gleich: Der Unterricht der meisten Lehrpersonen (89%) ist inhalts- und handlungsorientiert, eher oft (63%) werden Aktivitäten zur Bewusstheit für Sprache

und Kulturen eingesetzt. Die weiteren drei Elemente werden alle selten eingesetzt, wobei die Lehrpersonen zum sprachenübergreifenden Unterricht sehr unterschiedliche Werte angekreuzt haben, was auch zeigt, dass dieses Element bei einigen durchaus Bestand vom Englischlehren und -lernen ist. Zwei Lehrpersonen organisieren Austausche und haben in der Antwort auf eine weiterführende Frage erklärt, worum es sich handelt: Eine Lehrperson gibt an, einen Sprachaustausch für die SchülerInnen organisiert zu haben, eine andere schreibt, dass ihre SchülerInnen mit englischsprachigen Personen ein Interview durchgeführt hätten.

Englisch: Lehrpersonen (1: nie; 6: immer bzw. 1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich mache integrierte Sprachförderung / sprachen-übergreifender Unterricht. (N=8)	13%	25%	38%	13%	13%	–	**selten: 76%**	selten	eher oft	selten
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE / Bewusstheit für Sprache und Kulturen. (N=8)	–	–	38%	25%	13%	25%	**eher oft: 63%**	eher oft	eher oft	oft
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert. (N=9)	–	–	11%	22%	56%	11%	**oft: 89%**	oft	eher oft	oft
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht. (N=9)	56%	11%	11%	22%	–	–	**selten: 78%**	selten	selten	selten
Ich organisiere Austausche und / oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Englischunterricht. (N=9)	78%	–	–	–	22%	–	**selten: 78%**	selten	selten	selten
Ich arbeite mit *New World* nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik. (N=9)	–	–	–	11%	78%	11%	**hohe Zustimmung: 100%**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Ich erachte die Prinzipien der Mehrsprachigkeit als sinnvoll. (N=9)	–	–	11%	22%	56%	11%	**hohe Zustimmung: 89%**	Zustimmung	–	–

Eine Grundidee der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es, dem mehrsprachigen Repertoire der Lernenden gerecht zu werden, dieses zu erweitern und damit auch sprachenübergreifende Verknüpfungen zu ermöglichen. 80% der Befragten finden, dass *Clin d'œil 8* Verknüpfungen zum Englischunterricht oder zu bereits erworbenen Englischsprachkompetenzen ermöglicht, für ein Fünftel ist dies jedoch nicht der Fall. Laut der Mehrheit der Französischlehrpersonen wären solche Verknüpfungen also möglich, jedoch setzen sie diese im aktuellen Fremdsprachenunterricht laut ihren Angaben noch nicht um (vgl. obenstehende Tabelle).

Ermöglicht das neue Englischlehrmittel auch eine Verknüpfung zu den bereits erworbenen Französischkompetenzen oder zum Französischunterricht? Ja, meinen 77% der Befragten, obwohl der Wert 6 (= ganz und gar) von keiner Person angekreuzt worden ist. Wie im folgenden Abschnitt aufgezeigt wird, sind die Englischlehrpersonen mehrheitlich der Meinung, dass sich der Englisch- und Französischunterricht allgemein gut aufeinander abstimmen lasse. Damit wird für viele Englischlehrpersonen die Umsetzung der Verknüpfung beider Fremdsprachen sowohl in ihrem Unterricht selbst als auch fächerübergreifend als möglich eingeschätzt – durchgeführt wird diese Art des Unterrichtens allerdings (noch) nicht, wie das Resultat zum sprachenübergreifenden Unterricht in der obenstehenden Tabelle zeigt.

Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Das Lehrmittel ermöglicht eine Verknüpfung zum Englischunterricht oder zu bereits erworbenen Sprachkompetenzen in Englisch. (N=15)	–	13%	7%	33%	47%	–	**hohe Zustimmung: 80%**	–	–	–
Das Lehrmittel ermöglicht eine Verknüpfung zum Französischunterricht oder zu bereits erworbenen Sprachkompetenzen in Französisch. (N=9)	–	11%	11%	33%	44%	–	**hohe Zustimmung: 77%**	Zustimmung	hohe Zustimmung	Ablehnung

Im Fokus: Brücken zwischen dem Französisch- und Englischunterricht?

Wie bereits oben erläutert, wird selten fächer- oder sprachenübergreifend unterrichtet. Die Lehrpersonen wurden auch im Fragebogen allgemeiner zur von der Schulleitung angebotenen Koordination zwischen den beiden Fremdsprachenfächern befragt, da dies eine Grundidee des Konzepts von *Passepartout* ist. 64% der Lehrpersonen sagen aus, dass die Koordination zwischen dem Französisch- und Englischunterricht von der Schulleitung gefördert wird, während diese laut 76% der befragten Englischlehrpersonen an deren Schulen abwesend ist. Auch wenn die Koordination der beiden Fremdsprachenfächer von der Schulleitung gefördert wird, bedeutet das nicht zwingend, dass das fächerübergreifende Unterrichten auch tatsächlich gut klappt: Eine knappe Mehrheit (53%) der Französischlehrpersonen findet, dass dieses Zusammenspiel eher nicht gut funktioniert, wohingegen 76% der Englischlehrpersonen finden, dass es insgesamt gut funktioniert – obwohl sie laut ihren Angaben tendenziell weniger unterstützt werden als die Französischlehrpersonen.

Französisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.
Die Schulleitung fördert die Koordination zwischen dem Französisch- und Englischunterricht (z.B. Zeit für Austausch mit anderen Lehrpersonen, Arbeitsgruppen). (N=14)	14%	7%	14%	14%	43%	7%	**Zustimmung: 64%**	–
Das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht funktioniert insgesamt gut. (N= 13)	23%	15%	15%	23%	23%	–	**Ablehnung: 53%**	Ablehnung

Englisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Die Schulleitung fördert die Koordination zwischen dem Englisch- und Französischunterricht (z.B. Zeit für Austausch mit anderen Lehrpersonen, Arbeitsgruppen). (N=8)	–	38%	38%	12%	12%	–	**hohe Ablehnung: 76%**	–	–	–
Das Zusammenspiel zwischen Englisch- und Französischunterricht funktioniert insgesamt gut. (N=8)	–	–	25%	38%	38%	–	**hohe Zustimmung: 76%**	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung

Alle interviewten Fremdsprachenlehrpersonen sagten in den Gesprächen, dass ihre Schulleitung keine Unterstützung für die Koordination der beiden Fremdsprachenfächer bieten würde. Das Thema wurde somit auch nicht weiter von ihnen ausgeführt.

Sie wurden auch gefragt, ob sie den Fremdsprachenunterricht aufeinander abstimmen. Alle fünf befragten Französischlehrpersonen informierten, dass es im Praxistest keine solche Abstimmung gebe. Mehrere Lehrpersonen antworteten, dass sie selbst ja kein Englisch geben würden und weiter ergänzten einige, dass das neue Englischlehrmittel noch nicht eingeführt sei. Die Idee einer Koordination im Team blieb aus, aber eine Lehrperson, die an einer kleinen Schule arbeitet, sagte dazu, dass sie sich im Team regelmässig, aber spontan, zum Französisch- und Englischunterricht austauschen würden.

Drei der sechs Englischlehrpersonen berichten ebenfalls, dass eine solche Abstimmung des Fremdsprachenunterrichts an ihrer Schule nicht stattfindet. Zwei Lehrkräfte berichten, dass sie selbst beide Fremdsprachen unterrichten und diese bereits früher verbunden hätten, vor allem indem sie ihre SchülerInnen auf Ähnlichkeiten zwischen Wörtern und Sprachstrukturen hingewiesen haben. Eine weitere fügt an, dass dies eine Frage der Haltung der Lehrperson sei und es für sie selbstverständlich sei, das Fremdsprachenlehren und -lernen miteinander zu verknüpfen. Ihrer Meinung nach sei es nicht Aufgabe des Lehrmittels, dies zu ermöglichen und widerspricht damit einer anderen Lehrkraft, die meint:

> *Also wenn sie das [die Abstimmung zwischen dem Französisch- und Englischunterricht] wirklich gewollt hätten, hätten sie nicht zwei verschiedene Verlage damit beauftragen sollen, je ein Lehrmittel zu machen.*

Weiter reflektieren zwei Englischlehrpersonen über mögliche Verknüpfungspunkte zwischen dem Französisch- und Englischunterricht sowie zwischen den beiden Lehrmitteln: Die eine sieht die Handlungs- und Aufgabenorientierung mit dem *Project task* und der *Tâche* am Ende einer Lerneinheit als gemeinsamen Nenner, die andere nennt die Lesestrategien als verbindendes Element und überlegt:

> *[…] an beiden Orten kommen die Lesestrategien. Aber es ist nicht wirklich parallel, finde ich. Es hat Schnittpunkte, aber es ist keine fliessende Sache, dass das eine dem anderen in die Hand arbeitet.*

Allgemein ist die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf verschiedene Art und Weise möglich. Die Frage bleibt offen, wie weit und ob der sprachenübergreifende Unterricht, der dem

mehrsprachigen Repertoire zugute kommen soll, sich in der obligatorischen Schule durchsetzen wird. Eine Lehrperson sagt dazu:

> *Im Moment sind wir noch am Testen. Das ist dann erst eine weitere Sache, wenn dann mal fächerübergreifend etwas startet. Im Moment geht es wirklich darum, Erfahrungen zu sammeln und sie dann wieder zurückzumelden.*

5.8 Im Fokus: Autonomes Lernen

Allgemein ist die Förderung der Selbständigkeit bei den bald mündigen Jugendlichen für unsere komplexe Gesellschaft und für die Berufswelt wichtig. Besonders das Französischlehrmittel fördert das autonome Lernen stark. Doch ist dies in die Praxis umsetzbar?

Die Antworttendenzen auf diese Frage schwanken seit Beginn der Befragung, und so setzt sich dies auch im aktuellen Praxistest fort: War im siebten Schuljahr noch eine Mehrheit der Lehrpersonen der Meinung, dass ihre SchülerInnen mit dem neuen Lehrmittel selbständig arbeiten können, so fallen ihre Antworten im achten Schuljahr verschieden aus.

Französisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Die SchülerInnen können mit dem Lehrmittel selbständig arbeiten. (N=18)	6%	11%	33%	33%	17%	–	**verschieden**	Zustimmung	Ablehnung	verschieden	Zustimmung	Zustimmung

Bei einer guten Einführung in die bevorstehende Aufgabe klappe das selbständige Arbeiten gut, meinen zwei der fünf Interviewpartner. Eine Lehrperson betont, dass sie die *consignes* genau erklären müsse, da sich ungefähr die Hälfte der Lernenden ihrer Klasse die immer wiederkehrenden Begriffe nicht merken könne. Eine Lehrperson bezeichnet es als schwierig, die SchülerInnen alleine arbeiten zu lassen. In diesem Sinne ergänzt eine andere:

> *Der Verlag geht von Schülern aus, die extrem motiviert sind, Französisch zu lernen. Und diese […] machen genau ihre Aufträge und machen sie seriös. Und das ist einfach nicht die Realität.*

Ein Gesprächspartner führt detaillierter aus, dass das selbständige Arbeiten meist am Computer sowie bei der *Tâche* gut funktioniere, jedoch weniger beim Festhalten von Grammatikregeln. Somit entstünde wiederum viel Frontalunterricht.

Bei den Englischlehrpersonen bleiben die Antworten auf die Frage zum selbständigen Lernen über die Praxistestjahre hinweg konstant: Noch immer ist eine deutliche Mehrheit (89%) der Meinung, dass ihre SchülerInnen mit *New World 4* nicht selbständig arbeiten können.

Englisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Die SchülerInnen können mit dem Lehrmittel selbständig arbeiten. (N=9)	–	56%	33%	11%	–	–	**hohe Ablehnung: 89%**	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung

Allgemein nahm das Thema der Selbständigkeit in den Interviews mit den Englischlehrpersonen einen deutlich grösseren Platz ein als bei den Französischlehrkräften. Alle sechs mündlich Befragten sagen, dass das selbständige Arbeiten und damit die angestrebte Selbsttätigkeit, die auch den Lernenden in diesem Alter entspreche, mit *New World 4* klar nicht umgesetzt werden könne. Auch die Lehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, sind, wie oben dargestellt, mehrheitlich dieser Meinung. Die Interviewpartner erklären diesen Mangel an Lernphasen, in denen die SchülerInnen selbständig arbeiten können, wie folgt: Das Lehrmittel biete zu kurze Phasen zum selbständigen Arbeiten. Viele Lehrpersonen sprechen von einer "*Kleinschrittigkeit*", eine vergleicht die Aufgabenstellungen mit einem "*Computerprogramm: jetzt gehe zu…, jetzt gehe zu….*" Dies führe zu einer starken Lehrerzentriertheit, da die Lehrperson die Lernenden stark und ständig von einer Aktivität zur nächsten führen müsse:

> *Es fordert dauernde Präsenz. Also es ist fast mehr Frontalunterricht nötig als früher.*

Diese Notwenigkeit von vielen Hilfestellungen durch die Lehrperson entstehe auch deshalb, weil die Aufträge nicht klar genug und teilweise sehr kompliziert formuliert seien. Gerade für tiefere und teilweise für mittlere Niveaus sei es unmöglich, ohne Erklärung der Lehrperson weiterarbeiten zu können. Vor dem eigentlichen Auftrag gibt es oft noch eine allgemeinere Einführung zum Thema, was den Verstehensprozess der Aufgabe zusätzlich verlängere und damit erschwere, ergänzt ein Befragter. So verbringe man zum Teil mehr Zeit beim Erklären als für die Ausführung der Aufgabe selbst.

Dieselbe Lehrperson, die während des ganzen Gesprächs immer wieder betont, dass die Lernenden zu mehr Selbsttätigkeit gefördert werden sollten[46], sähe ein Verbesserungspotential darin, den SchülerInnen im Lehrwerk mehr Gelegenheiten zur Selbsttätigkeit zu ermöglichen, zum Beispiel:

> *Das fängt z.B. hinten bei diesen* language focuses *an, wo der Theorieeintrag im Prinzip schon für sie vorgeschrieben ist und sie noch ein paar Wörtchen einfügen müssen. Und das geht für mich gar nicht.*

Schliesslich setzt dieser Interviewpartner abschliessend das Thema Selbständigkeit und Selbsttätigkeit in einen längerfristigen Zusammenhang:

> *Mir ist das Wichtigste und das müssen Sie irgendwo festhalten: das mit dem selbstgesteuerten Lernen. Weil in einem Jahr gehen diese [Jugendlichen] in einen Beruf, in eine Lehrstelle, wo es am Morgen heisst: "Du musst das und das machen." Und das Lehrmittel bereitet sie überhaupt nicht darauf vor. Dass sie sich selber organisieren und selber ihre Zeit einteilen müssen, dass sie selber schauen: "Was mache ich heute, was mache ich morgen?" […] Es kommt wirklich alles fixfertig daher*

[46] Dieselbe Meinung wurde bereits im Kapitel 4.4 im Zusammenhang mit dem Wortschatz vorgestellt.

und das ist veraltet, auch wenn es ein neues Lehrmittel ist. Das ist meine Hauptrückmeldung.

5.9 Im Fokus: Vertiefung und zyklisches Lernen

Ein während der letztjährigen Befragung vieldiskutiertes Thema war die Vertiefung der Lerninhalte. Daher wurde dieses in den Interviews gezielt zur Diskussion gestellt. Nach wie vor – dies sei vorweggenommen – herrscht diesbezüglich sowohl im Französisch- als auch im Englischunterricht Handlungsbedarf.

Die Mehrheit der Französischlehrpersonen (78%) vermisst Gelegenheiten zum Üben und Vertiefen der Lerninhalte im neuen Lehrmittel *Clin d'œil 8*. Gar 44% der Befragten sind mit der Aussage, dass das Lehrmittel genügend solche Lerngelegenheiten bietet, überhaupt nicht einverstanden (Wert 1).

Französisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**
Das Lehrmittel bietet genügend Gelegenheiten zum Üben und Vertiefen der Inhalte. (N=18)	44%	17%	17%	17%	6%	–	**hohe Ablehnung: 78%**

Vier der fünf Interviewpartner geben an, dass das neue Französischlehrmittel nicht genügend Vertiefungsmöglichkeiten biete. Nur eine Lehrperson findet, dass sich dies im Vergleich zu *Clin d'œil 7* verbessert habe und dass es auch an der Lehrperson selbst sei, teilweise kurze Sequenzen zur Wiederholung und Festigung anzubieten. Eine andere Lehrperson, die während des gesamten Gesprächs von Zeitdruck spricht, erwähnt dieses Problem auch in diesem Zusammenhang. Einige Lehrkräfte sind bezüglich der über mehrere Schuljahre hinweg wiederkehrenden Lerninhalte verunsichert: So fragt sich eine Lehrperson, ob gewisse Inhalte vielleicht noch im neunten Schuljahr vertieft werden würden. Eine andere blickt auf die Primarschule zurück, wobei sie das Gefühl hat, dass ihre SchülerInnen die erwarteten Vorkenntnisse nicht mitbringen würden. Eine weitere Lehrkraft sieht das Problem besonders bei schwächeren SchülerInnen und fordert häufigere Übungssequenzen, um die Konsolidierung der Kompetenzen und der Sprachmittel sicherzustellen:

> *Und die Realschüler konnten das nie verinnerlichen mit dem zyklischen Lernen. Das ist sicher eine sehr gut erprobte Methode, aber bei Realschülern fruchtet die nicht so, weil sie nicht die Möglichkeit haben, [die Lerninhalte] zu verinnerlichen. Es bräuchte viel mehr immer wieder die gleiche Übung in immer grösser werdenden Abständen in anderen Kontexten. […] Und wir können nicht davon ausgehen, dass sie jetzt am Vorwissen anknüpfen können, weil das dann meistens einfach nicht mehr vorhanden ist. Es ist für sie einfach nicht tiefgehend genug, es kann nicht in das Langzeitgedächtnis. Und dann können sie es auch nicht abrufen.*

Zwei Drittel der Lehrpersonen sind der Meinung, dass das Englischlehrmittel nicht genügend Gelegenheiten zum Üben und Vertiefen der Inhalte ermögliche.

Englisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**
Das Lehrmittel bietet genügend Gelegenheiten zum Üben und Vertiefen der Inhalte. (N=9)	22%	11%	33%	11%	22%	–	**Ablehnung: 66%**

Auch von zwei der sechs Gesprächspartner wird diese Aussage klar verneint. Diese beiden und eine weitere Person finden, dass der Mangel insbesondere bei der Vertiefung der Grammatik bestehe. Zwei Lehrpersonen äussern eine Unsicherheit bezüglich der Vertiefung im Zusammenhang mit der Idee des zyklischen Lernens, weil sie oft nicht sicher seien, wie stark sie einen Inhalt vertiefen sollen, da sie nicht wissen, ob dies im folgenden Schuljahr noch einmal aufgegriffen wird.

Während eine Englischlehrperson das wiederkehrende Muster des zyklischen Lernens im Lehrmittel ausmachen kann und für gut befindet, sieht es eine andere in den neuen Lehrmaterialien als noch zu wenig gut umgesetzt an:

> *Ich sehe es, dass es immer wieder kommt. Und ich merke es auch bei den Schülern, dass haben sie jetzt schon drei Mal gehabt, und irgendwann haben sie es auf einmal so einigermassen drin.*

> *Aber sie [der Verlag] probieren ja ein Spiralcurriculum aufzubauen und da habe ich das Gefühl, dass es zwar schön ist, dass sie das irgendwo auf diesen Seiten vermerken, aber wirklich immer wieder darauf aufbauen und dass es wieder kommt, das ist zu wenig.*

Ein letzter Befragter sieht das Vertiefen und Immer-wieder-Aufgreifen als Kernaufgabe einer Lehrperson: Er sei es gewohnt, Zusatzmaterial zu erstellen und sehe sich in der Verantwortung, selbst zu erkennen, wenn die SchülerInnen Vertiefung bräuchten. Daher erwarte er nicht von einem Lehrmittel, dass dieses dazu Material oder Hinweise liefere.

5.10 Im Fokus: Differenzierung im Unterricht

Zwei Drittel (66%) der befragten Französischlehrpersonen sind der Meinung, dass *Clin d'œil 8* die Binnendifferenzierung ziemlich gut ermögliche. Ein Drittel sieht jedoch bezüglich der Differenzierungsvorschläge noch Verbesserungsbedarf. Im Vergleich zum Vorjahr sind etwas weniger Befragte mit den Binnendifferenzierungsmöglichkeiten zufrieden. 73% der Lehrkräfte lehnen die Aussage, dass Schwächere vom Französischunterricht profitieren können, tendenziell ab. Diese Tendenz bleibt im Vergleich zum Vorjahr unverändert.

Französisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht, 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung. (N=18)	–	6%	28%	44%	22%	–	**Zustimmung: 66%**	hohe Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Auch schwächere SchülerInnen können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französischunterricht. (N=18)	17%	17%	39%	22%	6%	–	**Ablehnung: 73%**	Ablehnung	Ablehnung	hohe Ablehnung	Ablehnung	Zustimmung

Vier von fünf Interviewpartnern geben an, dass es in ihren Klassen Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen SchülerInnen gebe und dass diese im Vergleich zum siebten Schuljahr in etwa gleich geblieben seien. Keine der Lehrpersonen führt diese Unterschiede auf das neue Lehrmittel zurück; alle sprechen von einer natürlichen Heterogenität, die in allen Fächern und früher wie heute auftreten könne.

Nur eine Lehrperson ist mit den Differenzierungsvorschlägen aus *Clin d'œil 8* voll und ganz zufrieden.[47] Drei weitere begrüssen zwar die Hinweise zur quantitativen Binnendifferenzierung, vermissen aber qualitative Differenzierungshilfen.[48] Eine Lehrkraft erklärt dies so:

> *Wenn man den* Fil rouge *anschaut, gibt es ja immer unten rechts diese Tipps. Und das meiste ist eigentlich nur, dass man die Menge reduziert. Aber wirklich etwas anderes bringen, das steht nicht drin.*

Die Interviewpartner sehen sich so gezwungen, je nach Klasse teilweise einen – ihrer Einschätzung nach – grossen Aufwand zu betreiben, um die Aufgabenstellungen und Vorgehensweisen aus dem Lehrmittel anzupassen. So erklärt ein Gesprächspartner im Detail, wie er im Team für das tiefste Klassenniveau das *Magazine* 8.1 ganz neu aufgegleist hat, also die ganze didaktische Planung neu machen musste, weil die Durchführung nach den Vorschlägen aus dem *Fil rouge* mit diesen Klassen zu erheblichen Misserfolgen bei der Realisierung der *Tâche* geführt habe. Allgemein stellt diese Lehrperson fest, dass die schwächeren SchülerInnen mehr Beratung seitens der Lehrperson benötigten, unter anderem zur Aussprache, um danach von den KollegInnen beim Präsentieren verstanden zu werden. Die Ausgabe G muss laut dieser Lehrperson als Gesamtes noch stark "*heruntergebrochen*" werden, damit sie den unteren Klassenniveaus gerecht wird.

Lehrpersonen, die mittlere und tiefere Klassenniveaus unterrichten, sind sich einig, dass *Clin d'œil 8* im Allgemeinen – auch noch in der Ausgabe G – zu anspruchsvoll für ihre SchülerInnen sei. Zwei Lehrpersonen sprechen sogar von einer Überforderung, was auch das Resultat aus dem Fragebogen bestätigt. Einerseits verfügten die schwächeren SchülerInnen über einen langsameren Arbeitsrhythmus, andererseits benötigten sie mehr Übungs- und Vertiefungsmöglichkeiten, und schliesslich könnten sie das Vorwissen, das vorausgesetzt werde, oft nicht (mehr) abrufen.[49]

Einerseits wünschen sich die Lehrpersonen ganz deutlich eine dem tiefsten Niveau besser entsprechende Ausgabe G, andererseits sehen sie auch beim Binnendifferenzierungsangebot Verbesserungsmöglichkeiten, insbesondere was die qualitative Differenzierung betrifft.

63% der Englischlehrpersonen finden, dass *New World 4* die Binnendifferenzierung ermögliche, etwas mehr als ein Drittel ist jedoch gegenteiliger Meinung. Die Tendenz hat sich seit Beginn der Pilotphase jedoch erstmals verbessert, was deutlich macht, dass hier auch vom Verlag Anstrengungen unternommen worden sind. 55% der Befragten finden zudem, dass schwächere SchülerInnen dem Englischunterricht folgen können.

[47] Eine andere hat sich zum Thema bewusst nicht geäussert, da sie in ihrer ziemlich homogenen Klasse nicht differenzieren müsse und die vorgeschlagenen Instrumente somit nicht beurteilen könne.

[48] quantitative Differenzierung: z.B. Stoffmenge reduzieren, erweitern; qualitative Differenzierung: z.B. offenere Aufträge für stärkere, klarer strukturierte für schwächere SchülerInnen (vgl. Grossenbacher et al., 2012, S.64f.)

[49] vgl. dazu auch das erste Zitat im Kapitel 5.9

Englisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung. (N=8)	–	13%	25%	25%	38%	–	**Zustimmung: 63%**	Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung
Auch schwächere SchülerInnen können dem Unterricht folgen und profitieren vom Englischunterricht. (N=9)	11%	11%	22%	33%	–	22%	**Zustimmung: 55%**	hohe Ablehnung	Ablehnung	Zustimmung

Diese positive Veränderung spiegelt sich auch in den Gesprächen wider, denn vier der sechs Interviewpartner sagen aus, dass die Differenzierung mit dem Lehrmittel möglich ist. Sie loben hierbei insbesondere die Arbeitsblätter, welche für zwei verschiedene Niveaus zur Verfügung stehen.

Eine Englischlehrkraft findet, dass gerade durch die offenen *Project tasks* eine natürliche Differenzierung zwischen den verschiedenen Klassenniveaus stattfinde. Sie kann dies beurteilen, da sie sowohl in einer Real- als auch in einer Sekundarklasse unterrichtet.

> *[…] nachher in der Radiosendung sind die Sek[-Schüler] viel besser gewesen im Schnitt [im Vergleich zu den RealschülerInnen, die mit* New World *arbeiten]. Weil sie eben den grösseren Wortschatz haben, anscheinend. Aber vorher hat man lange nichts gemerkt. Man hat mehr gehört und gelesen. Aber auch die Schwächsten haben eine Radiosendung gemacht, die cool ist […] mit sehr wenig Wortschatz.*

Zwei Lehrpersonen nehmen aber das Binnendifferenzieren innerhalb ihrer Klassen als schwieriges Unterfangen wahr. Einerseits liefere das Lehrmittel auch für die Schwächeren nicht genügend Übungsmaterial, andererseits sei es eine logistische Herausforderung, wenn man in Kleingruppen arbeiten möchte, wie eine Englischlehrperson anmerkt. Ein Gesprächspartner fasst die Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich Binnendifferenzierung so zusammen:

> *[Es fehlen] einfach offenere Arbeitsaufträge für die Schnellen, die weitergehen können. Nicht unbedingt noch einen Text nehmen, weil sie ja die Texte verstehen. Aber was könnte man mit diesem Text noch machen? Oder wie können sie etwas machen, das man z.B. im Unterricht wieder einfliessen lassen könnte? Und ja, gegen unten [gemeint ist die Differenzierung für die Schwächeren]: Damit sie die Sachen wirklich richtig anwenden können, da bräuchte es schon noch mehr Übungsmaterial und auch von den* worksheets *müsste man noch mehr haben.*

Drei Lehrpersonen wenden ein, dass für die stärkeren Lernenden noch mehr angepasstes Material wünschenswert wäre. Zwei fügen hinzu, dass das Lehrmittel den SchülerInnen mit Englisch als Erstsprache (immerhin 14% der SchülerInnen der gesamten Testklassen, vgl. Kapitel 3.3) gar nicht gerecht werde und sie unter anderem Zusatzlektüre für diese Lernenden anbieten würden.

> *Ich habe z.B. 26 Schülerinnen und Schüler und eine grosse Schere. Und dort kann ich schon das Einfachere für die schwächeren Schüler brauchen, aber jetzt gerade für die ganz starken fehlt mir Material, das ich halt einfach selber gemacht habe. Das Gleiche ist auch: Ich habe zwei Muttersprachler, die ich in der Klasse habe und da hat es null Ideen, null Inputs, wie man einen Muttersprachler integrieren könnte. Das ist jetzt auch etwas, das ich misse, ja.*

Ein Gesprächspartner erklärt, dass er grundsätzlich das gesamte Lehrmittel für sein tiefes Klassenniveau überarbeiten müsse. Mit den stärkeren Klassen funktioniere es aber im Allgemeinen gut.

Wie aus den obigen Ausführungen der Englischlehrpersonen zu erkennen ist, herrschen in allen Klassen leistungsheterogene Gruppen vor. Die Unterschiede zwischen den einzelnen SchülerInnen seien normal und allgemeiner Natur. Zwei der sechs Gesprächspartner beobachten sogar, dass sich die "Leistungsschere" unter den SchülerInnen im Vergleich zum Vorjahr vergrössert hat. Einer von ihnen erklärt den wachsenden Unterschied damit, dass er die Stärkeren bewusst mit externem Zusatzmaterial gefördert habe. Zudem habe er sie ermutigt, mit Muttersprachlern in Gruppen zusammenzuarbeiten.

Überforderte und unterforderte Schülerinnen und Schüler

Es besteht also sowohl im Französisch- als auch im Englischlehrwerk noch Potential zur Erweiterung von quantitativen und qualitativen Differenzierungsvorschlägen. Einige SchülerInnen sind im Fremdsprachenunterricht zudem überfordert oder unterfordert.

17 Französischlehrpersonen haben auf die Frage nach überforderten SchülerInnen in ihren Klassen geantwortet. Hier ist die Streubreite gross: In zwei Klassen gibt es keine Lernenden, die erheblich Mühe haben. In einigen Klassen gibt es wenige Überforderte (sechs Prozent, 14%, 17% aus je einer Klasse), in sechs Klassen ist rund ein Drittel der Lernenden betroffen und in drei Klassen die Hälfte. Vier Klassen weisen besonders viele überforderte Jugendliche auf (60%, 75%, 76% und 100%). Die Lehrperson, die in dieser letzten Klasse unterrichtet, in der alle Lernenden überfordert sind, schreibt, dass es sich hier um eine Klasse mit Basisniveau handle.

Dieselben 17 Lehrpersonen haben auch über die unterforderten SchülerInnen in ihren Klassen Auskunft gegeben. Hier zeichnet sich ein anderes Bild ab als beim Thema der Überforderung: In zehn Klassen finden sich keine unterforderten Lernenden und in vier Klassen nur je einer oder zwei (d.h. fünf bis acht Prozent). Der eher höhere Anteil an unterforderten SchülerInnen im Französischunterricht beträgt in je drei Klassen 21%, 31% und 66%. Es ist also eher selten, dass ein Drittel oder gar zwei Drittel der Lernenden im Französischunterricht mit *Clin d'œil* 8 unterfordert sind, aber auch dies kommt vor.

Sieben Englischlehrpersonen haben auf die Frage im Fragebogen geantwortet, wie viele Ihrer SchülerInnen überfordert sind. Drei Lehrpersonen geben an, dass rund ein Drittel der Lernenden in den einzelnen Klassen überfordert sind; bei einer Lehrperson beträgt der Anteil überforderter Jugendlicher 20% und bei einer anderen 15%. Eine weitere Lehrperson unterrichtet in zwei Klassen, in denen sich keine überforderten Lernenden vorfinden. Eine letzte gibt an, dass niemand in ihrer Klasse überfordert ist.

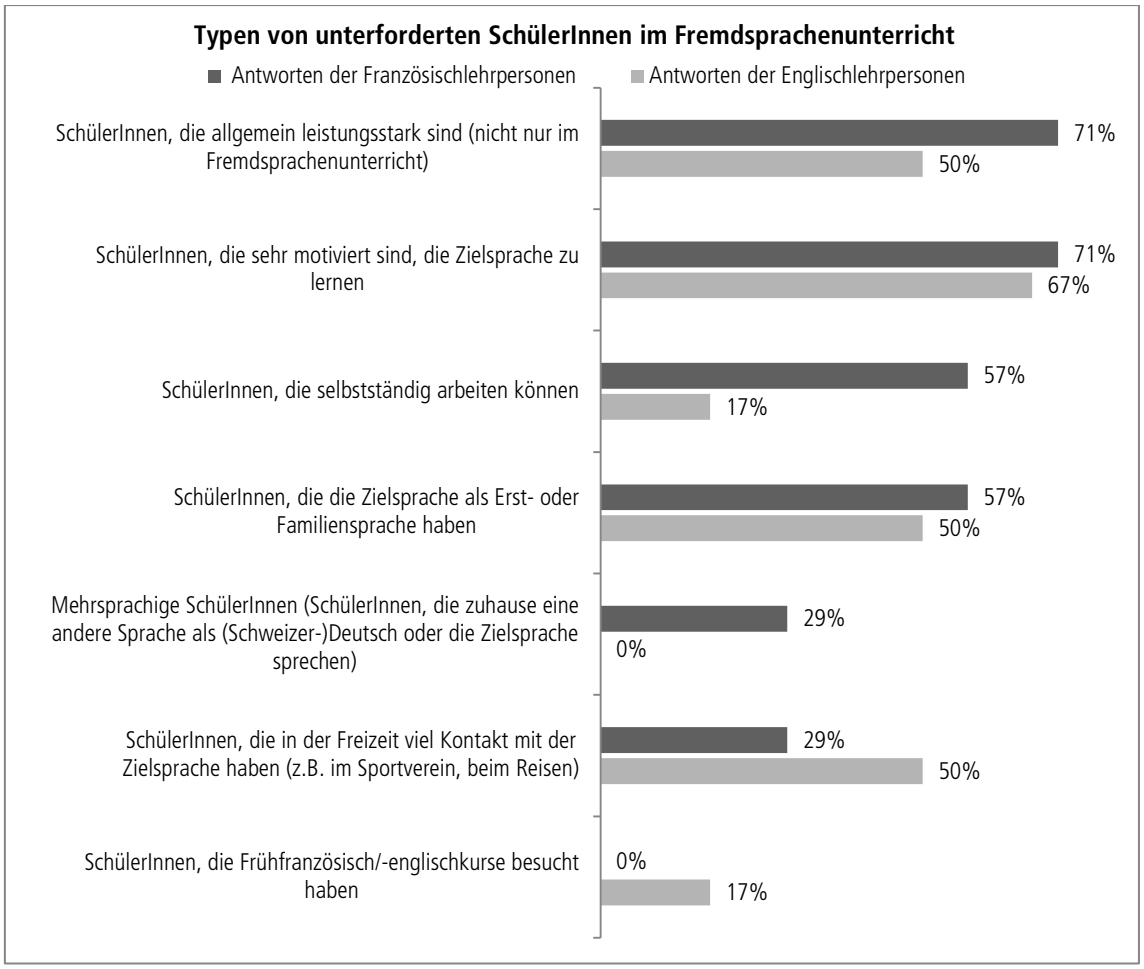
Weit weniger SchülerInnen scheinen im Englischunterricht unterfordert zu sein als überfordert: 20% einer Klasse ist hier der Höchstwert, andere Lehrpersonen haben keine oder wenige unterforderte Lernende (drei Prozent, neun Prozent, 14% aus je einer Klasse).

Die folgende Graphik zeigt Typen von überforderten SchülerInnen im Französisch- und im Englischunterricht.[50] Laut Einschätzungen der Lehrpersonen handelt es sich häufig um Lernende, die allgemein oder in Sprachfächern Lernschwierigkeiten haben, aber auch um Jugendliche, denen

[50] Die Resultate in den beiden Graphiken basieren auf zwei *Multiple-Choice*-Fragen, somit konnten die einzelnen Befragten auch mehrere Schülertypen ankreuzen.

das selbständige Lernen schwer fällt oder mit geringer Motivation. Viele Französischlehrpersonen zählen auch Lernende zu dieser Gruppe, die geringe Vorkenntnisse mitbringen. Nur vereinzelte Lehrpersonen ordnen die "fremdsprachigen" SchülerInnen den überforderten Lernenden zu.

Die nächste Darstellung zeigt Typen von unterforderten SchülerInnen im Französisch- und im Englischunterricht. Zu dieser Schülergruppe gehören laut den befragten Lehrpersonen insbesondere allgemein leistungsstarke, hoch motivierte sowie französisch- bzw. englischsprachige Jugendliche. Etwas mehr als die Hälfte der Französischlehrpersonen machen die "selbständigen Lernenden" als häufig unterfordert aus, während die Hälfte der Englischlehrpersonen zusätzlich beobachten, dass SchülerInnen mit viel Kontakt zur englischen Sprache in ihrer Freizeit auch Teil dieser Gruppe sind.



Die SchülerInnen wurden auch im Schuljahr 2014/15 zu ihrem Empfinden gegenüber dem Fremdsprachenunterricht befragt: So kommt bei der Mehrheit der Französischlernenden keine Langeweile auf (74%), doch immerhin etwas mehr als ein Fünftel der Lernenden finden den Französischunterricht zu einfach. Knapp vier Fünftel der Befragten (79%) geben an, sich im Französischunterricht nicht oder eher nicht gestresst zu fühlen. Für einen Fünftel der Jugendlichen ist der Französischunterricht mit Stress verbunden. Eine Korrelationsanalyse wurde für die präsentierten Resultate durchgeführt: So finden viele SchülerInnen, die sich während des Französischunterrichts langweilen, dass das Erlernen zweier Fremdsprachen nicht schwierig sei.[51] Diejenigen, die sich aber im Unterricht unter Druck fühlen, erleben das Erlernen zweier Fremdsprachen in der Schulzeit häufig als schwierig.[52]

[51] Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant (Die Korrelation beträgt -0.22).

[52] Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant (Die Korrelation beträgt 0.48).

Französisch: SchülerInnen	Stimmt ganz.	Stimmt eher.	Stimmt eher nicht.	Stimmt überhaupt nicht.	keine Angabe	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich langweile mich im Französischunterricht oft, weil es zu einfach ist.	3%	20%	51%	23%	4%	**Ablehnung: 74%**	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung
Ich bin im Französischunterricht oft gestresst, weil es zu schwierig ist.	2%	17%	48%	31%	1%	**hohe Ablehnung: 79%**	hohe Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung
Ich finde es schwierig, zwei neue Sprachen zu lernen.	4%	15%	41%	38%	6%	**hohe Ablehnung: 79%**	Ablehnung	**–**	–

81% der Lernenden geben an, sich im Englischunterricht nicht zu langweilen, eine kleine Minderheit (17%) findet ihn aber zu einfach. Im Vergleich zu den Befragten, die am Praxistest Französisch teilnehmen (19%) fühlen sich etwas weniger SchülerInnen (elf Prozent) aufgrund eines zu hohen Schwierigkeitsgrades im Englischunterricht gestresst. Hier zeigt die Korrelationsanalyse ebenfalls, dass es viele SchülerInnen, die sich im Englischunterricht langweilen, nicht schwierig finden, zwei Fremdsprachen zu lernen.[53] Und SchülerInnen, die den Englischunterricht als schwierig empfinden, geben häufiger an, dass das Erlernen zweier Fremdsprachen für sie anspruchsvoll sei.[54]

Englisch: SchülerInnen	Stimmt ganz.	Stimmt eher.	Stimmt eher nicht.	Stimmt überhaupt nicht.	keine Angabe	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich langweile mich im Englischunterricht oft, weil es zu einfach ist.	4%	13%	61%	20%	2%	**hohe Ablehnung: 81%**	hohe Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung
Ich bin im Englischunterricht oft gestresst, weil es zu schwierig ist.	2%	9%	53%	35%	1%	**hohe Ablehnung: 88%**	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung
Ich finde es schwierig, zwei neue Sprachen zu lernen.	5%	18%	44%	32%	2%	**hohe Ablehnung: 76%**	Ablehnung	Ablehnung	hohe Ablehnung

Die befragten Jugendlichen haben nun während vier Schuljahren die Erfahrung mit dem Erlernen zweier Fremdsprachen gemacht. Im vierten Jahr ist sowohl bei den Französisch- als auch bei den Englischlernenden die Mehrheit (79% bzw. 76%) der Meinung, dass dies nicht schwierig sei. Im Vergleich zu den Vorjahren sind es jeweils mehr Jugendliche, die finden, dass das Erlernen zweier Fremdsprachen kein Problem für sie darstelle.

[53] Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant (Die Korrelation beträgt -0.21).

[54] Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant (Die Korrelation beträgt 0.34).

5.11 Evaluation der Französischkompetenzen

Die Mehrheit (62%) der Französischlehrpersonen findet, dass *Clin d'œil 8* eher genügend Material zur Evaluation der SchülerInnen biete, wobei niemand voll und ganz (= Wert 6) damit einverstanden ist. Zu beachten gilt weiter, dass einige Lehrpersonen mit der Quantität des Evaluationsmaterials nicht zufrieden sind. Letztgenannte hatten die Möglichkeit, in einem Kommentarfeld die Materialien, die sie vermissen, aufzulisten und nannten Folgendes: Evaluationen zum Leseverstehen, zum Hörverstehen, zur Grammatik und zum Wortschatz (je zwei Mal genannt). Eine Person wünscht sich separate Tests zum Lesen und Schreiben und eine letzte einen besseren Ausgleich zwischen Evaluationen zu mündlichen und schriftlichen Kompetenzen.

73% der Lehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, fühlen sich beim Evaluieren der drei Kompetenzbereiche sicher – diese Tendenz bleibt im Vergleich zum Vorjahr unverändert. Auch hier gibt es aber Lehrkräfte, die sich noch nicht genügend sicher fühlen – was beim zukünftigen Weiterbildungsangebot ebenfalls zu beachten wäre (vgl. hierzu auch Kapitel 7.1).

Französisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Es gibt genügend Material für die Evaluation der Schülerinnen und Schüler. (N=18)	6%	6%	28%	6%	56%	–	**Zustimmung: 62%**	verschieden	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche. (N=18)	6%	6%	17%	17%	50%	6%	**Zustimmung: 73%**	Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung	–	–

Die Lehrpersonen wurden im achten Schuljahr erstmals mittels Fragebogen befragt, auf welche Art sie wie häufig evaluieren. Summative (94%) und formative Evaluationen (89%) werden tendenziell oft in den Französischklassen eingesetzt. Selbstevaluationen treten während der Französischlernprozesse etwas weniger häufig auf. Die Streuung der Antworten zeigt hier einmal mehr, dass die Häufigkeit der Evaluationsarten je nach Lehrperson grundsätzlich stark variieren kann.

Französisch: Lehrpersonen (1: nie; 6: immer)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**
Ich evaluiere meine SchülerInnen summativ. (N=18)	–	–	6%	33%	44%	17%	**oft: 94%**
Ich evaluiere meine SchülerInnen formativ. (N=18)	–	11%	–	22%	50%	17%	**oft: 89%**
Meine SchülerInnen machen Selbstevaluation (N=17)	–	12%	35%	35%	12%	6%	**eher oft: 53%**

Weiter konnten die Lehrpersonen im Fragebogen angeben, wie sie die drei Kompetenzbereiche evaluieren und ob sie ihre SchülerInnen global evaluieren. 94% der Französischlehrpersonen evaluieren die kommunikative Handlungsfähigkeit summativ, 83% auch formativ. Der Kompetenzbereich II (Bewusstheit für Sprache und Kulturen) aus dem Lehrplan *Passepartout* wird von der Hälfte der Befragten gar nicht evaluiert, 44% evaluieren diese Kompetenzen formativ und

elf Prozent lassen diese in die summativen Evaluationen einfliessen. Je 28% beurteilen die strategischen Kompetenzen ihrer SchülerInnen entweder summativ oder gar nicht, die Mehrheit (61%) evaluiert diese formativ. Es gibt aber laut der Mehrheit der Französischlehrpersonen auch Testsituationen, in denen sie ihre SchülerInnen global beurteilen, also ohne zwischen den drei Kompetenzbereichen zu unterscheiden: 47% evaluieren die Lernenden in summativen und 41% in formativen Evaluationen global.

Französisch: Lehrpersonen (mehrere Antworten möglich)	summativ	formativ	gar nicht	Antworten
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der SchülerInnen.	94%	83%	–	32
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	11%	44%	50%	19
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	28%	61%	28%	21
Ich evaluiere die SchülerInnen global, ohne zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen zu unterscheiden.	47%	41%	35%	21

Zwei der fünf interviewten Französischlehrpersonen sind mit den Testvorschlägen des Verlags im Allgemeinen zufrieden. Das Beurteilen des Kompetenzbereiches I funktioniere im Allgemeinen gut und die verschiedenen kommunikativen Kompetenzen würden abwechselnd geprüft. Die anderen Lehrpersonen äussern Kritik an den vom Verlag vorgeschlagenen Tests, insbesondere auch an den dazugehörigen Beurteilungsrastern. Die Kritikpunkte lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Kriterien der Beurteilungsraster aus *Clin d'œil 8* müssten angepasst werden, da sie zu ungenau seien. Diese Kritik wurde in vier Gesprächen geäussert.
- Zwei Lehrpersonen ändern die vorgeschlagene Punktevergabe in den Beurteilungsrastern: Sie finden es nicht in Ordnung, dass die Lernenden automatisch mindestens einen Punkt erhalten würden. So führen sie null Punkte ein, um abwesende Leistungen zu beurteilen:

  > *Wenn jemand wirklich nichts gemacht hat, dann erhält er dann wirklich keine Punkte.*

- Die Beurteilungsraster werden mit Kriterien ergänzt: Eine Lehrperson berichtet, dass sie eine "*Zusatzrubrik*" einführe, damit die Lernenden für eine nicht-sprachliche Leistung wie Kreativität beim Lösen der *Tâche* belohnt werden können.
- Eine Lehrperson kritisiert, dass die Tests manchmal zu einfach für die besten Klassen seien. Diese Lehrperson wünscht sich mehr Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb der Prüfungen.
- Die Aufgabe im Test sei manchmal zu ähnlich wie die *Tâche* selbst, meint eine Lehrkraft und nennt als Beispiel die Reisegeschichte im *Magazine* 8.2.
- Die Prüfungen sind nur einmal einsetzbar, bevor sie zirkulieren würden, wie eine Lehrperson anmerkt. Sie ist aber zuversichtlich und denkt, dass der Verlag in den kommenden Jahren sicherlich immer wieder neue Prüfungen liefern und bestehende weiterentwickeln werde.

Zwei Französischlehrpersonen machen in den Interviews zusätzlich allgemeinere Bemerkungen zum Evaluieren des Kompetenzbereichs I: Die eine erzählt, dass sie zusätzlich Grammatiktests durchführe, weil so auch die Schwächeren eine Chance erhielten, wenn etwas Konkretes, das man auswendig lernen könne, geprüft werde. Eine andere macht eigene Tests, damit sie bis

Schuljahresende genügend Noten habe. Die Frage, ob die Lehrpersonen auch zusätzliche Evaluationsinstrumente einsetzen würden, wurde in den Gesprächen auch explizit gestellt. Neben den beiden oben genannten Beispielen werden an eine *Activité* angelehnte Evaluationen zum Leseverstehen durchgeführt, das ESP wird eingesetzt und formative Kontrollen zum Klassenwortschatz werden hinzugefügt (je eine Nennung).

Die Kompetenzbereiche II und III waren kaum Gesprächsthema; die Lehrpersonen führen hierzu keine speziellen Evaluationen durch. Eine Französischlehrkraft fügt aber an, dass die SchülerInnen die Strategien ja beim Lösen der Testaufgaben zu den rezeptiven Kompetenzen einsetzen würden.

5.12 Evaluation der Englischkompetenzen

Die Englischlehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, sind bezüglich Materialmenge zum Evaluieren von Inhalten aus *New Wold 4* geteilter Meinung. Die Hälfte schätzt den Umfang als nicht genügend ein, während die andere Hälfte damit zufrieden ist. Ganz zufrieden ist aber niemand, denn der Wert 6 wurde nie angekreuzt. Drei der mit den Verlagstests unzufriedenen Lehrpersonen wünschen sich eine grössere Auswahl an Testmaterial. Von je einer Person genannt wurden folgende Wünsche: "*brauchbares Material*", "*Vorgaben*" sowie "*bessere Vergleichsmöglichkeiten*".

Zwei Drittel der Englischlehrpersonen fühlen sich beim Evaluieren der drei Kompetenzbereiche sicher. Auch hier darf also nicht vergessen gehen, dass es immer noch eine deutliche Minderheit von Lehrpersonen gibt (33%), die zum Thema Evaluation eventuell Begleitung bräuchte, sei das nun in Form von Weiterbildungstagen, Workshops im Team oder durch ein anderes Angebot.

Englisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Es gibt genügend Material für die Evaluation der Schülerinnen und Schüler. (N=8)	13%	13%	25%	13%	38%	–	**verschieden**	hohe Ablehnung	hohe Zustimmung	Zustimmung
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche. (N=9)	11%	–	22%	22%	33%	11%	**Zustimmung: 66%**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung

Die Englischlehrpersonen bewerten ihre SchülerInnen – im Gegensatz zu den Französischlehrkräften – tendenziell selten summativ (77%). Genauso oft wie ihre KollegInnen setzen sie aber die formative Evaluationsform ein (88%), und alle Befragten lassen die Lernenden sich selbst regelmässig bis oft evaluieren.[55]

Englisch: Lehrpersonen (1: nie; 6: immer)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**
Ich evaluiere meine SchülerInnen summativ. (N=9)	–	44%	33%	11%	11%	–	**selten: 77%**
Ich evaluiere meine SchülerInnen formativ. (N=9)	–	–	11%	22%	44%	22%	**oft: 88%**
Meine SchülerInnen machen Selbstevaluation (N=9)	–	–	–	11%	67%	22%	**oft: 100%**

[55] In den Interviews werden Selbstevaluationen nur von einer Lehrperson im Zusammenhang mit der Reflexion über den Kompetenzerwerb genannt, wie im Kapitel 5.4 beschrieben wurde.

Wie oben gesehen, evaluieren die Englischlehrpersonen ihre SchülerInnen seltener summativ als formativ. So beurteilen auch mehr Lehrkräfte die kommunikative Handlungsfähigkeit formativ (88%) als summativ (75%). Die meisten (63%) evaluieren den Kompetenzbereich II gar nicht, während eine Lehrperson dies in die summativen und 38% der Lehrkräfte in die formativen Evaluationen aufnehmen. Der Kompetenzbereich III schliesslich wird von je einem Viertel der Befragten entweder summativ überprüft oder gar nicht. Drei Viertel der Englischlehrkräfte evaluieren die Strategien formativ. Die Hälfte der Befragten führen summative Evaluationen mit globalen Beurteilungen durch, je 38% evaluieren ihre SchülerInnen auch formativ oder aber gar nie global.

Englisch: Lehrpersonen (mehrere Antworten möglich)	summativ	formativ	gar nicht	Antworten
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der SchülerInnen.	75%	88%	–	13
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	13%	38%	63%	9
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	25%	75%	25%	10
Ich evaluiere die SchülerInnen global, ohne zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen zu unterscheiden.	50%	38%	38%	10

Die Englischlehrpersonen erwähnten in jedem Gespräch unterschiedliche allgemeine Rückmeldungen zum Evaluieren der Sprachkompetenzen (Kompetenzbereich I). Allgemein findet die erste Person, dass es gut möglich ist, die kommunikativen Kompetenzen summativ zu evaluieren. Allerdings äussert sie eine Sorge zur Häufigkeit der Evaluationen: Es werde erwartet, dass man sehr häufig formativ beurteilen solle. Dazu kämen noch die summativen Evaluationen, die unter anderem auch zum Selektionieren der Schülerschaft für die weiterführende Bildung dienen würden.

Eine andere Lehrkraft erwähnt, dass sie die Kompetenzen "Hörverstehen" und "Sprechen" laufend während des Unterrichts mit Hilfe eines eigenen Bewertungssystems (Punkte) bewerte. Sie füge auch eigene Evaluationen hinzu, in denen sie die Sprachstrukturen einzeln gezielter testen könne, denn in den vorgeschlagenen Verlagstests fehle die Verbindlichkeit, diese Strukturen wirklich zu erlernen:

> *[…] wenn der sprachliche Neuerwerb nicht verbindlich genug ist, ist es schwierig. Ab einem gewissen Niveau sind sie [die SchülerInnen] einfach zufrieden und sagen: "Ja, ich kann ja irgendetwas sagen."*

Eine weitere Englischlehrperson macht grundsätzlich gute Erfahrungen mit der Evaluation des Kompetenzbereichs I. Allerdings findet sie es unlogisch, den abschliessenden *Project task* laut Vorschlag des Verlags nicht zu bewerten, hingegen eine vorangehende Aktivität. In ihrem Kanton ist man via Weiterbildung dazu übergegangen, den *Project task* in Einzelarbeit zu evaluieren anstatt die häufig in Gruppenarbeit durchgeführten vorangehenden *Activities* zu bewerten.

Den grössten Platz an Rückmeldungen zum Thema Evaluation nahm in den Gesprächen die Kritik an die vom Verlag zu *New World 4* vorgeschlagenen Tests ein. Drei der sechs Lehrpersonen sind mit den Vorschlägen nicht zufrieden, die drei anderen finden sie hingegen grundsätzlich gut. Alle Interviewpartner schlagen Verbesserungspunkte vor:

- Die Bewertungsraster sind in ihrer aktuellen Form zu vage formuliert. Die Lehrpersonen müssen sie detaillierter ausformulieren (4 Nennungen). Im weiter oben bereits erwähnten Kanton entwickelt man in der Weiterbildung gemeinsam passende Bewertungsraster.

- Die Prüfungen werden nicht nach den verschiedenen Klassenniveaus differenziert. Insbesondere Lehrkräfte, die in tieferen und mittleren Klassenniveaus unterrichten, müssen diese vereinfachen, aber manchmal seien die Verlagstests auch zu einfach (3 Nennungen).
- Die Tests sind nur einmal einsetzbar, da diese schnell unter Nachhilfelehrpersonen und Lernenden zirkulieren würden. Ein Pool mit immer wieder neuen Vorschlägen wird als Wunsch genannt (3 Nennungen).

Die Beurteilung der Kompetenzbereiche II und III wurde auch in den Interviews mit den Englischlehrpersonen kaum thematisiert. Die vereinzelten Lehrpersonen, die sich dazu geäussert haben, evaluieren diese nicht und finden es teilweise auch schwierig, diese Kompetenzen zu evaluieren. Eine Lehrperson hat jedoch mit ihren SchülerInnen ein zusätzliches Heft angelegt, in dem sie ihre Lernstrategien sammeln, um den Kompetenzbereich III formativ zu evaluieren.

Andere Evaluationstypen werden laut Interviewpartner im Praxistestjahr zusätzlich eingesetzt: Separate Wörterprüfungen (3 Nennungen), Grammatikprüfungen (2 Nennungen), Lückentexte (1 Nennung). Ein Gesprächspartner erklärt, dass er zusätzliche und anspruchsvollere Evaluationen zum Kompetenzbereich I machen müsse, damit er die schwächeren SchülerInnen besser ausmachen könne – denn er habe schliesslich auch einen Selektionsauftrag im Hinblick auf die weiterführenden Schulen.

6. Kompetenzen der SchülerInnen

Die folgenden Abschnitte erläutern die von den Lehrpersonen eingeschätzten Sprachkompetenzen der Jugendlichen im achten Schuljahr.

6.1 Französischkompetenzen

Haben die SchülerInnen zu Beginn des Praxistestjahrs 2014/15 die erwarteten Sprachkompetenzen laut Lehrplan *Passepartout* aufgewiesen? Die Meinungen der Französischlehrpersonen gehen auseinander: Laut der Hälfte der Befragten war dies nicht der Fall, andere schätzen die Kompetenzen als eher erreicht ein, niemand jedoch scheint mit der Situation ganz zufrieden zu sein, da der Wert 6 nie angekreuzt worden ist.

Französisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.
Gemäss meiner Einschätzung haben die SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres die erwarteten Sprachkompetenzen laut Lehrplan *Passepartout* aufgewiesen. (N=18)	11%	22%	17%	39%	11%	–	**verschieden**	hohe Ablehnung

Zwei Lehrpersonen haben sich in den Interviews mit den Sprachkompetenzen zu Beginn des Schuljahres im Allgemeinen zufrieden gezeigt – die Frage lautete hier aber nicht, ob die Lernenden diese laut Lehrplan *Passepartout* mitbringen würden, sondern, ob sie direkt mit den neuen Lehrmitteln arbeiten konnten, ohne wesentliche Lücken festzustellen. Die beiden Französischlehrpersonen sind der Meinung, dass der Einstieg ins *Clin d'œil 8* mit dem Vorwissen der Jugendlichen gut möglich war. Allerdings wendet eine andere Lehrperson ein, dass bei den SchülerInnen einer unteren Niveauklasse das nötige Vorwissen lückenhaft gewesen sei.

Eine Lehrperson schätzt den Lernertrag als kurzfristig ein: Die Jugendlichen könnten mit dem Erlernten zwar eine *Tâche* am Ende eines *Parcours* erledigen, jedoch können sich ihre SchülerInnen langfristig an viele Lerninhalte nicht erinnern, geschweige denn dass sie die erworbenen Kompetenzen in Kommunikationssituationen einsetzen könnten.

Drei der fünf interviewten Lehrpersonen haben den Kompetenzunterschied zwischen SchülerInnen, die mit dem früheren Lehrmittel Französisch gelernt hatten, und ihren aktuellen Lerngruppen verglichen. Die folgende Tabelle zeigt ihre Antworten zusammengefasst: + steht für bessere Kompetenzen als früher, = für ähnlich gute Kompetenzen und – für schlechtere Kompetenzen.[56]

[56] Zur schriftlichen Produktion hat sich keine Französischlehrperson geäussert. Ein leeres Feld bedeutet, dass sich der Interviewpartner dazu nicht geäussert hat.

	Hörverstehen	**Leseverstehen**	**Sprechen**	**Grammatik**	**Anderes**
Lehrperson 1	+	+	=		
Lehrperson 2			Ungehemmter Zugang	–	lockererer Umgang mit der Sprache
Lehrperson 3	+	+	–	–	besser bei Sprachvergleichen

Die Lehrperson 2 erklärt den angstlosen Umgang mit der Fremdsprache folgendermassen:

> *Ja, der* Bonne Chance-*Schüler versteift sich extrem auf die Grammatik. [Er will] wirklich einen korrekten Satz bilden. Und unsere [*Clin d'œil-*] Schüler versuchen dann einfach wirklich "Augen zu und durch". Die versuchen es irgendwie, grammatikalisch sehr häufig nicht korrekt, aber […] sie wagen es einfach, währendem der* Bonne Chance*'ler noch studiert: "Wie könnte ich es sagen?", da reden sie schon.*

6.2 Englischkompetenzen

Zwei Drittel der Englischpraxistestlehrpersonen denken, dass ihre SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres die Sprachkompetenzen laut Lehrplan *Passepartout* von den früheren Schuljahren mitgebracht haben. Vereinzelte Lehrpersonen stimmen dieser Aussage aber nicht zu und niemand ist voll und ganz damit einverstanden.

Englisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.
Gemäss meiner Einschätzung haben die SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres die erwarteten Sprachkompetenzen laut Lehrplan *Passepartout* aufgewiesen. (N=9)	11%	11%	11%	22%	44%	–	**Zustimmung: 66%**	Zustimmung

Der Übergang zwischen *New World 3* und *4* verlief für die meisten interviewten Personen gut. Nur eine Lehrkraft war mit den schriftlichen Kompetenzen ihrer Klasse nicht zufrieden, eine andere traf das Problem beim Sprechen an. Letztere erklärt es aber damit, dass es sich um eine sehr grosse Klasse handelt, in welcher die frühere Lehrperson zu wenig auf individuelle Fortschritte bei der mündlichen Produktion und Interaktion eingehen und zu wenige Feedbacks geben konnte.

Auch hier reflektierten vier der sechs Gesprächspartner über allfällige Kompetenzunterschiede zwischen den früheren Lernenden und ihren aktuellen Praxistestklassen. Die folgende Tabelle fasst ihre Antworten zusammen.

	Hörver-stehen	Lesever-stehen	Sprechen	Schreiben	Gramma-tik	Aus-sprache	Anderes
Lehrperson 1	=		+	–	–		keine Hemmungen
Lehrperson 2	+	+	+		–		denken verknüpfter; lernen, was sie brauchen; weniger Hemmungen
Lehrperson 3	+	=	=	=	=		allgemein kein Unterschied
Lehrperson 4	+	+			–	+	begreifen schnell und können Regeln schneller anwenden; haben keine Hemmungen

Die Lehrperson 2 erklärt, weshalb sie das Lese- und Hörverstehen besser beurteilt:

Weil sie gewohnt sind, nicht alles verstehen zu müssen.

Die letzten beiden Tabellen sind natürlich nur als Fallbeispiele zu lesen und nicht generalisierbar, ausserdem handelt es sich hier um subjektive Einschätzungen der Lehrpersonen, die sich trotz gleichem Lehrmittel auf unterschiedliche Erfahrungen und Schülergruppen berufen. Trotzdem zeigen sich in allen Gesprächen Parallelen:

- Die rezeptiven Kompetenzen scheinen besser entwickelt zu sein als früher.
- Die grammatikalischen und strukturellen Kenntnisse sind allgemein weniger stark vorhanden als früher.
- Die Hemmungslosigkeit, sei das nun zum Sprechen oder um unbefangen an einen Text heranzugehen, wird in fast jedem der Gespräche erwähnt: Die heutigen SchülerInnen hätten weniger Angst vor dem Kontakt mit der Fremdsprache.

6.3 Transfer von Strategien aus der Sicht der SchülerInnen

Die SchülerInnen wurden im Fragebogen befragt, ob sie die Strategien auch für die andere Fremdsprache einsetzen können. Dies ist eine wichtige Kompetenz, die im Komeptenzbereich III angesiedelt ist, aber auch der Idee des mehrsprachigen Repertoires entspricht.

51% der SchülerInnen, die das Französischlehrmittel testen, können nicht sagen, ob sie im Französischunterricht bereits einmal Strategien aus dem Englischunterricht angewandt haben. Umgekehrt sind es 41% der Englischlernenden, die sich nicht sicher sind, ob sie bereits Strategien aus dem Französischunterricht beim Englischlernen angewandt haben. Einerseits kann dies bedeuten, dass sich die Jugendlichen eines möglichen Strategientransfers auf der metakognitiven Ebene (noch) nicht bewusst sind, wie einige Lehrpersonen in den Interviews erwähnen, andererseits kann dies auch ein Hinweis auf die fehlende explizite Verknüpfung[57] zwischen den beiden Fremdsprachen im Schulalltag sein.

[57] Dieses Resultat wurde im Kapitel 5.7 vorgestellt.

28% der Französischlernenden geben an, dass sie Strategien transferiert haben, aber ein Fünftel (20%) hat noch nie Strategien übertragen können.[58] Eine grössere Minderheit der Lernenden, die das Englischlehrmittel testen, nämlich 37%, hat bereits Strategien aus dem Französischunterricht fürs Englisch übernommen, während 22% der Befragten dies noch nie getan haben.[59]

Vergleicht man also die Antworten aus dem Französischpraxistest mit jenen aus dem Englischpraxistest, fällt auf, dass tendenziell mehr SchülerInnen ihre Strategien aus dem Französischunterricht für ihr Englischlernen übertragen als umgekehrt. Dies ist also ein Hinweis darauf, dass die zweite Fremdsprache tatsächlich von der ersten profitieren kann. Obwohl die Lehrpersonen auch dieses Jahr wieder die konsequente Strategienarbeit in beiden Sprachfächern loben, bleibt der Strategientransfer aus Schülersicht mehrheitlich aus oder ihr metasprachliches Bewusstsein scheint noch nicht genügend entwickelt zu sein.

[58] keine Angabe bei dieser Frage im Schülerfragebogen: weniger als 1%

[59] keine Angabe bei dieser Frage im Schülerfragebogen: 1%

7. Rahmenbedingungen

Mit der schulischen Infrastruktur ist die Hälfte der befragten Französischlehrpersonen zufrieden, die andere Hälfte nicht. Im Vergleich zum Vorjahr ist die Zufriedenheit mit der Infrastruktur unter den Französischlehrpersonen sogar gesunken. Gerade im Zusammenhang mit Computerplätzen dürften hier einige Schulen immer noch vor einer Herausforderung stehen: Wie in Kapitel 5.1 gesehen, wird der Computer während des Französischunterrichts "eher oft" (61%) eingesetzt, was eine gute Infrastruktur voraussetzt.

Eine Lehrperson schreibt im letzten Kommentarfeld des Fragebogens über die technischen Anforderungen des neuen Französischlehrmittels sowie über die Ausrüstung ihrer Schule:

> *Die Datenmengen auf den CDs sind sehr gross und überlasten das Computersystem! Leider erfordern die CDs den Flashplayer und können deshalb nicht auf Ipads genutzt werden. Das Arbeiten ist sehr "computerlastig" und erfordert eine riesige Infrastruktur, die unsere Schule nicht hat! Da müssten andere Lösungen gefunden werden!!!*

Für die knappe Mehrheit der Englischlehrpersonen (55%) stimmen die strukturellen, materiellen und räumlichen Voraussetzungen an ihrer Schule. Eine grosse Minderheit (44%) sieht aber auch hier noch Handlungsbedarf, damit der moderne Englischunterricht erleichtert durchgeführt werden kann.

Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Die schulische Infrastruktur (z.B. Computer...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht. (N=18)	11%	17%	22%	11%	28%	11%	**verschieden**	Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung
Die schulische Infrastruktur (z. B. Computer) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht. (N=9)	–	44%	–	44%	–	11%	**Zustimmung: 55%**	Zustimmung	hohe Zustimmung	verschieden

7.1 Weiterbildungs- und Unterstützungsangebote für die Praxistest-lehrpersonen

Die Lehrpersonen wurden im Fragebogen gefragt, ob es eine kantonale oder schulinterne Anlaufstelle für Praxisbegleitung zum neuen Fremdsprachenunterricht gebe. Auffallend viele (33% der Französisch- und 44% der Englischlehrpersonen) wissen nicht, ob es in ihrem Kanton ein solches institutionalisiertes Unterstützungsangebot gibt. Knapp zwei Drittel der Französisch-lehrpersonen und etwas mehr als die Hälfte der Englischlehrkräfte geben an, dass ein solches Angebot existiere. Jenen, die von keinem solchen Angebot profitieren können oder darüber nicht informiert sind, wurde eine zusätzliche Frage zur Praxisbegleitung gestellt, nämlich, ob sie ein solches Unterstützungsangebot begrüssen würden. Die sieben Französischlehrkräfte sind geteilter Meinung, drei würden sich über eine solche Möglichkeit freuen, vier stufen dies als nicht notwendig ein. Drei der vier Englischlehrpersonen sehen dieses Angebot ebenfalls als nicht nötig an.

Französisch: Lehrpersonen	Nein	Ja	Ich weiss es nicht	Antworten
Gibt es in Ihrem Schulkreis / Kanton eine Anlaufstelle für Praxisbegleitung zum Fremdsprachenunterricht?	1 (6%)	11 (61%)	6 (33%)	18
Würden Sie die Möglichkeit einer Praxisbegleitung zum Fremdsprachenunterricht begrüssen?	4 (57%)	3 (43%)		7

Englisch: Lehrpersonen	Nein	Ja	Ich weiss es nicht	Antworten
Gibt es in Ihrem Schulkreis / Kanton eine Anlaufstelle für Praxisbegleitung zum Fremdsprachenunterricht?	–	5 (56%)	4 (44%)	9
Würden Sie die Möglichkeit einer Praxisbegleitung zum Fremdsprachenunterricht begrüssen?	3 (75%)	1 (25%)		4

Der Fragebogen für die Lehrpersonen enthielt zudem verschiedene Fragen zur Weiterbildung im Zusammenhang mit dem neuen Fremdsprachenunterricht, um allfällige Bedürfnisse diesbezüglich zu eruieren.

Die meisten befragten Französischlehrkräfte (83%) haben kein Interesse an einem weiteren Sprachkurs, drei jedoch würden ihr Französisch in einem Kurs gerne weiter vertiefen bzw. auffrischen. Es gilt also, diese kleine Minderheit, die es auch über die Pilotphase hinaus geben dürfte, nicht zu vergessen und weitere Sprachkurse oder -aufenthalte zu ermöglichen.

94% der befragten Französischlehrpersonen haben die methodisch-didaktische Weiterbildung, die im Rahmen des Projekts *Passepartout* angeboten wird, besucht. Weiterbildungsbedarf besteht auch hier kaum.

89% der Französischlehrkräfte schätzen ihre ICT-Kompetenzen[60] für die Arbeit mit dem neuen Lehrmittel als genügend ein. Die beiden Personen, die ihre ICT-Kompetenzen als ungenügend einschätzen, äussern jedoch nicht den Wunsch, eine ICT-Weiterbildung zu besuchen.

[60] Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)

Französisch: Lehrpersonen	Nein	Ja	Antworten
Würden Sie gerne einen (weiteren) Sprachkurs besuchen, um Ihre Französischkompetenzen zu verbessern?	15 (83%)	3 (17%)	18
Haben Sie eine methodisch-didaktische Weiterbildung zu *Clin d'œil* besucht?	1 (6%)	17 (94%)	18
Würden Sie gerne eine (weitere) didaktisch-methodische Weiterbildung besuchen?	15 (83%)	3 (17%)	18
Würden Sie Ihre ICT-Kompetenzen ("Computer-Kompetenzen") als genügend für den Französischunterricht beschreiben?	2 (11%)	16 (89%)	18
Würden Sie gerne eine ICT-Weiterbildung besuchen, die Ihnen bei der Arbeit mit *Clin d'œil* helfen könnte?[61]	–	2 (100%)	2

Bei 67% der Englischlehrkräfte besteht kein Bedürfnis, ihre Englischkompetenzen im Hinblick auf ihren Unterricht zu verbessern, drei Personen würden sich aber gerne sprachlich weiterbilden. Genau umgekehrt fällt die Antwort zur Frage aus, ob sie eine weitere methodisch-didaktische Weiterbildung wünschen würden: Obwohl fast alle Befragten (89%) bereits eine methodisch-didaktische Weiterbildung besucht haben, würde sich die Mehrheit (67%) in diesem Bereich noch gerne weiterbilden.

Ihre ICT-Kompetenzen schätzen alle Befragte für das Unterrichten mit dem neuen Englischlehrmittel als genügend ein.

Englisch: Lehrpersonen	Nein	Ja	Antworten
Würden Sie gerne einen (weiteren) Sprachkurs besuchen, um Ihre Englischkompetenzen zu verbessern?	6 (67%)	3 (33%)	9
Haben Sie eine methodisch-didaktische Weiterbildung zu *New World* besucht?	1 (11%)	8 (89%)	9
Würden Sie gerne eine (weitere) didaktisch-methodische Weiterbildung besuchen?	3 (33%)	6 (67%)	9
Würden Sie Ihre ICT-Kompetenzen ("Computer-Kompetenzen") als genügend für den Englischunterricht beschreiben?	–	9 (100%)	9

Die 17 Französischlehrpersonen und die acht Englischlehrpersonen, welche die im Auftrag vom Projekt *Passepartout* und von den Pädagogischen Hochschulen durchgeführte methodisch-didaktische Weiterbildung besucht haben, wurden wie schon in den Vorjahren zu ihrer Zufriedenheit befragt. Die Tendenzen bleiben im Vergleich zum siebten Schuljahr stabil: Die Französischlehrpersonen sind mit einer knappen Mehrheit (59%) mit der Weiterbildung eher zufrieden, 63% der Englischlehrpersonen sind damit eher unzufrieden, wovon ein Viertel sogar überhaupt nicht zufrieden ist. Immerhin beurteilt eine Englischlehrperson die Weiterbildung als sehr gelungen, während keine der Französischlehrpersonen den Wert 6 angekreuzt hat. Die Weiterbildung wird also unterschiedlich beurteilt.

[61] Diese Frage wurde nur jenen Lehrpersonen angezeigt, die bei der vorherigen ihre ICT-Kompetenzen als ungenügend eingeschätzt haben. Daher wurde sie bei den Englischlehrpersonen nicht gestellt.

Französisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.[62]	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Wie zufrieden waren Sie mit dieser Weiterbildung? (N=17)	6%	24%	12%	12%	47%	–	**Zustimmung: 59%**	Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung

Englisch: Lehrpersonen (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)	1	2	3	4	5	6	**Tendenz 8. J.**	Tendenz 7. J.[63]	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Wie zufrieden waren Sie mit dieser Weiterbildung? (N=8)	25%	–	38%	–	25%	13%	**Ablehnung: 63%**	Ablehnung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung

Verbesserungshinweise für die zukünftigen Weiterbildungsangebote können Wünsche der Lehrpersonen liefern, die eine Teilnahme an einer zusätzlichen Weiterbildung begrüssen würden. Ihre Antworten werden wortgetreu wiedergegeben:

- *Wie kann man das Englische besser mit dem Französischen verknüpfen, sodass es den Schülern bewusst wird?* (Wunsch einer Französischlehrperson);
- *Umgang mit Wortschatz; Organisation von Sprechanlässen* (Wunsch einer Französischlehrperson);
- *Austausch mit anderen Lehrpersonen, konkrete Arbeit mit dem Buch, Evaluationen besprechen, evtl. Zusatzmaterial erstellen* (Wunsch einer Englischlehrperson).

Eine Französischlehrperson schreibt im letzten Kommentarfeld des Fragebogens:

> *Als Lehrer in einer Pilotklasse bin ich teilweise noch unsicher im Umgang mit* Clin d'œil. *Die Kompetenzorientierung und die summativen Beurteilungen gehen mir noch nicht leicht von der Hand. Es gibt noch viel zu tun, aber ich packe es an […].*

Weitere Verbesserungshinweise und Bedürfnisse zu den methodisch-didaktischen Weiterbildungen lassen sich darüber hinaus aus den Äusserungen der Lehrpersonen in den Interviews ableiten. Hier ist allerdings anzumerken, dass das Thema Weiterbildung allgemein keinen bedeutenden Platz einnahm.

Die einzige Französischlehrperson, die das Thema im Gespräch aufgegriffen hat, kritisiert die Länge und Intensität der Weiterbildung sowie den Zeitpunkt, der aus ihrer Sicht zu Beginn der Sommerferien unglücklich gewählt worden war:

> *Und da muss ich ehrlich sagen, in der ersten Ferienwoche bin ich nicht motiviert, um etwas für Ende August vorzubereiten. Und zweitens: wir kannten ja die Texte noch gar nicht. Es hat sich noch niemand inhaltlich mit dem ganzen Heft befasst und es wurde dort zum Teil wirklich Schrott produziert. Recht viel Schrott, würde ich sogar sagen, den wahrscheinlich niemand übernehmen konnte in dieser Form. Und dort habe ich manchmal das Gefühl, […] dass es einfach vorgeschrieben ist, wie viele*

[62] In den früheren Erhebungen hiess das Frageitem: "Die pädagogische Unterstützung / Weiterbildung ist im Allgemeinen gut."

[63] In den früheren Erhebungen hiess das Frageitem: "Die pädagogische Unterstützung / Weiterbildung ist im Allgemeinen gut."

> *Stunden wir dort sein müssen, aber eigentlich wissen sie nicht genau, was sie Sinnvolles machen [sollen]. Manchmal hätte man kürzen können.*

Auch eine Englischlehrperson fand, dass die Weiterbildung zu lange gedauert hat. Weiter hätte sich dieselbe Person mehr konkrete Tipps für den Unterricht gewünscht – "*etwas Handfestes*", wie sie es nennt.

Eine andere Englischlehrkraft war trotz des zeitlichen Aufwands sehr mit der Weiterbildung zufrieden und hat es besonders begrüsst, dass man den Fremdsprachenunterricht gemeinsam vorbereiten konnte – sie bezeichnet die Weiterbildung als "*brauchbar*". Zwei weitere Gesprächspartner äussern Wünsche betreffend einer möglichen zukünftigen Weiterbildung: Eine Englischlehrperson wünscht sich eine zusätzliche Austauschmöglichkeit mit anderen Lehrkräften in Form eines Treffens. Sie findet es schade, dass aktuell kein solches Treffen vorgesehen ist, wenn man die Weiterbildung bereits im Vorjahr (in ihrem Fall zu *New World 3*) abgeschlossen hat. Ein anderer Befragter findet es schade, dass er keine Übersicht zum in den vorangegangenen Schuljahren Erlernten habe und würde es deshalb begrüssen, wenn das Thema der vertikalen Kohärenz in einem zukünftigen Weiterbildungstag aufgegriffen werden würde, denn er fände es wichtig, dass man wisse, was die SchülerInnen bereits angetroffen und / oder erlernt hätten:

> *Und nachher höre ich das Gejammer von manchen OS-Lehrern[64], die einfach sagen, die können nichts, die verstehen nichts […]. Häufig fehlt [dem Lehrmittel] so wie ein Themenpool. […] Und die ganzen Themen, […] z.B. sich vorstellen und so, das kommt alles in der dritten Klasse vor […]. Und mit dem* Bonne Chance *hast du ja auch ab und zu etwas wiederholt, oder wieder aufgegriffen von früher, und das geht jetzt einfach ein wenig verloren und darum gehen auch viele Kompetenzen verloren.*

7.2 Im Fokus: Wie geht es weiter?

Das Thema "weiterführende Schulen" nahm in allen Gesprächen einen wichtigen Platz ein. Allgemein gilt festzuhalten, dass die Fremdsprachenlehrpersonen besorgt sind, wie (und ob überhaupt) der Fremdsprachenunterricht nach der Mehrsprachigkeitsdidaktik und den Grundsätzen des Projekts *Passepartout* an den weiterführenden Schulen umgesetzt werden wird. Die Lehrpersonen wissen zwar mit Ausnahme von zwei Interviewpartnern[65] nicht, ob ihre BerufskollegInnen weitergebildet werden, doch viele sind überzeugt, dass an weiterführenden Schulen, insbesondere an Gymnasien, ein Fremdsprachenunterricht mit Zügen der Grammatik-Übersetzungs-Methode, des kommunikativen Ansatzes sowie einer geringeren Fehlertoleranz wie bis anhin weiterverfolgt werden würde. Ob dies der Realität entspricht oder ihre Sorge auf Vorurteilen basiert, bleibt hier offen. Tatsächlich scheint wenig Transparenz zwischen der Sekundar-I-Stufe und den weiterführenden Schulstufen zu herrschen[66]:

> *Ich habe das Gefühl, damit halten wir den Lehrplan ein. Für ihr Niveau ist es sicher okay, aber wenn die Schulen der Anschlusslösungen nicht im Bild sind oder sich nicht dafür interessieren, was jetzt in der Orientierungsstufe gemacht wird, dann wird es*

[64] Orientierungsschul-Lehrpersonen: Sekundarstufe I

[65] In einem Kanton besuchten die Gymnasiallehrpersonen zum Zeitpunkt der Interviews eine Weiterbildung zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, der Fehlerkultur, zu den neuen Lehrmitteln und Weiterem, was im neuen Fremdsprachenunterricht wichtig ist.

[66] In diesem Abschnitt wird nicht präzisiert, ob die Aussagen von Französisch- oder Englischlehrpersonen stammen, denn die hier vorgestellten Meinungen sind für beide Fächergruppen identisch.

> *einfach schwierig. Wenn sie dort nur ihr Programm fahren wie in den letzten 15, 20 Jahren, dann sind sie [die SchülerInnen] zu wenig vorbereitet, weil es dort sehr "grammatiklastig" ist.*

Diese Lehrperson schätzt die Sprachkompetenzen der SchülerInnen in Bezug auf den Lehrplan also als genügend ein, doch die Frage, wie an den Abnehmerschulen unterrichtet werden wird, scheint der wichtigere Orientierungspunkt zu sein. In diesem Sinne antwortet auch eine andere Lehrperson auf die Frage, ob sie denke, dass ihre SchülerInnen gut auf weiterführende Schulen vorbereitet seien:

> *Jetzt muss ich eher umgekehrt fragen: Sind die nächsten Schulen vorbereitet auf das, was noch kommt? Dass dann die [SchülerInnen] grammatikalisch nicht 100 Verben durchkonjugieren können? Sondern dass sie sehr kompetenzorientiert sind […]. Sind die das? Das weiss ich nicht.*

Alle Gesprächspartner sind sich zwar einig, dass die Abnehmerschulen sich an die neuen Kompetenzen, die die PraxistestschülerInnen mitbringen, anpassen werden sollten. Bis sie aber wissen, wie die Schulen darauf reagieren werden, passen viele ihren Unterricht im Hinblick auf den bisherigen Fremdsprachenunterricht an, um den SchülerInnen – laut ihrer Meinung – den Übertritt wenigstens etwas zu erleichtern: Viele Lehrpersonen geben ihren Lernenden aktuell zusätzliche Grammatikübungen und -erklärungen ab, um das von den zukünftigen Lehrpersonen möglicherweise wahrgenommene Defizit zu verringern.

> *Also das [der Unterricht auf der Sekundarstufe II] ist zum Teil extrem drillmässig, wo sie im ersten Jahr nochmals Verben lernen müssen und Wortschatz und halt Wörter auswendig lernen […]. Und das wird für gewisse Schüler schon ein Schock sein. Und für uns ist auch klar, dass wir für solche Schüler im dritten Kurs gewisse Zusatzangebote werden machen müssen.*

Während allen Interviews wird deutlich, dass die Lehrpersonen sehr pessimistisch eingestellt sind, was die Voraussetzungen für die PraxistestschülerInnen an weiterführenden Schulen betrifft. Viele erwähnen die Grammatikdefizite im Vergleich zum alten Fremdsprachenlernen. Sie stehen aber fast alle – das zeigt sich in ihrer Argumentationsweise während der Gespräche immer wieder sehr gut – hinter der neuen Fremdsprachendidaktik und *Passepartout* und zeigen auch die Vorteile wie der hemmungslose Umgang mit der Sprache auf (vgl. Kapitel 6).

Es wäre wünschenswert, in allen weiterführenden Schulen detailliert über die Kompetenzen und die Art und Weise, wie die Jugendlichen diese erworben haben, zu informieren, damit nicht falsche Erwartungen bei den Lehrpersonen dieser Schulen geweckt werden und damit die SchülerInnen aus dem Praxistest neben den *Bonne Chance*-, *Envol*- und *New Hotline*-SchülerInnen nicht Opfer sein müssen, wie es eine Lehrperson befürchtet:

> *Aber solange von der politischen Seite kein Druck gemacht wird, dass da etwas passiert, werden sie einfach Schule geben wie eh und je. Und deshalb werden die nächsten Jahre sehr spannend und das tut mir für die Schüler, für alle eigentlich recht Leid. Weil sie ja nichts dafür können. Sie werden einfach die Opfer sein.*

Wie die soeben zitierte Person sieht es auch die nächste als nötig an, dass die Politik sich für die stufenübergreifende Kohärenz einsetzen müsse:

Ich denke, auch politisch muss man halt – diese weiterführenden Schulen müssen sich auch etwas biegen. Ich kann nicht das gleiche verlangen. Das geht nicht. Ja, es ist eine andere Art von – es ist ein anderes System.

8. Wünsche und allgemeine Rückmeldungen

Im Folgenden werden die Wünsche, die von den Praxistestlehrpersonen während der Gespräche geäussert wurden, zusammengefasst. Die meisten wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln detaillierter im Kontext der entsprechenden Themen vorgestellt. Abschliessend werden in diesem Abschnitt auch Wünsche der Lernenden aufgelistet, die sie unaufgefordert in einem Kommentarfeld im Fragebogen aufgeschrieben haben.

8.1 Wünsche zum Lehrmittel *Clin d'œil 8* und zum Französisch-unterricht

Die Französischlehrpersonen äusserten folgende Wünsche:

- Französisch lernen mit *Clin d'œil 8*
  - mehr Übungs- und Repetitionsmaterial;
  - mehr Übungen zum "*abstrakten*" Grammatikthema (Gebrauch von "*à*" und "*de*") im *Magazine* 8.3;
  - ein zusätzliches Arbeitsblatt, um sich mit dem "*interessanten*" Input im *Magazine* 8.4. (Blog mit 99 Wünschen) noch stärker auseinandersetzen zu können und damit die SchülerInnen besser angeleitet werden und mehr Zeit haben, sich für einen Traum aus der Liste der 99 Wünsche zu entscheiden;
  - CD auch im *Fil rouge* mitliefern, nicht nur im Schülerheft;
  - besser eine CD statt eine DVD liefern, damit man Texte auch auf einem "normalen" CD-Player hören kann;
  - Der Film aus *Magazine* 7.5 hatte keine Französischuntertitel. Es wäre wünschenswert, dass die Filme, auch jener zum *Magazine* 8.5, französische Untertitel enthielten, damit die SchülerInnen diese auf Französisch sowohl hören als auch unterstützend mitlesen können;
  - Die *Tâche* sollte nicht immer eine Präsentation sein, damit auch ängstlichere SchülerInnen oder Jugendliche, die nicht gerne präsentieren, an anderen Aufgabentypen Gefallen finden;
  - Ein Sammelheft über alle Schuljahre hinweg, in dem das Gelernte festgehalten wird.
- Besseres Differenzierungsangebot:
  - Übungen für die schwächeren und weiterführendes Material für die stärkeren SchülerInnen;

        - Hör- und Lesetexte für verschiedene Niveaus;
        - Ausgabe G noch besser an das Niveau der RealschülerInnen anpassen: vereinfachen;
        - eventuell ein *Magazine* in der Ausgabe G kürzen, damit mehr Zeit für Wiederholung und Vertiefung vorhanden wäre;
        - Minimalansprüche für die schwächsten SchülerInnen im *Fil rouge* vermerken;
        - die Sprache der Arbeitsaufträge bezüglich der Ausgaben G und E an die verschiedenen Niveaus anpassen (z.B. mehr Deutsch für schwächere Lernende).
- Evaluieren mit *Clin d'œil 8*:
    - Bewertungsraster verbessern bezüglich
        - der Punktevergabe (0 Punkte einführen);
        - der Genauigkeit der einzelnen Kriterien;
        - der Sprachkompetenzen und -kenntnisse, die während des *Magazines* erlernt wurden, auch verbindlich in der summativen Evaluation verlangen und damit im Bewertungsraster aufführen;
    - unterschiedliche summative Evaluationen für die verschiedenen Klassenniveaus anbieten;
    - auch summative Grammatiktests anbieten, damit gerade schwächere SchülerInnen die Chance auf Erfolgserlebnisse haben, wenn sie etwas "nur" auswendig lernen müssen.

Einige SchülerInnen, die am Praxistest Französisch teilnehmen, haben ihre Wünsche oder Kritikpunkte zum neuen Fremdsprachenunterricht bzw. zu *Clin d'œil* im abschliessenden Kommentarfeld des Fragebogens geäussert:[67]

- mehr Alltagsbezug / -relevanz der Lerninhalte, damit sie die französische Sprache auch ausserhalb des Unterrichts in konkreten Kommunikationssituationen verwenden können (45 Nennungen, d.h. 11%);
- mehr Übungsgelegenheiten, um die Sprechkompetenz zu trainieren (z.B. Vorträge, Rollenspiele, Theater) (15 Nennungen, 4%);
- mehr Wortschatz lernen (14 Nennungen, 4%);
- bessere Qualität des Materials (z.B. Loslösen der Seiten, nicht gut beschreibbares Material) und bessere Gestaltung der Hefte (z.B. Übersichtlichkeit oder mehr Bilder), weniger Hefte (10 Nennungen, 2%);

[67] Diese Wünsche sind in den vorangehenden Kapiteln – im Gegensatz zu den Anregungen der Lehrpersonen – nicht präsentiert worden. Es ist aber anzumerken, dass diese Äusserungen zum Teil als Ergänzung zu den ersten Fragen (z.B. Warum gefällt dir das neue Lehrmittel (nicht)?) im Schülerfragebogen gelesen werden müssen; oft handelt es sich dabei um ein bewusstes Wiederholen zur Betonung der Kritikpunkte.

- Neun Befragte (2%) geben an, dass sie sich das alte Lehrmittel – genannt wird oft *Bonne Chance* – zurückwünschen. Meist fehlen zu diesen Kommentaren Begründungen;
- ungenügender Lernertrag (9 Nennungen, 2%);
- spannendere Themen (8 Nennungen, 2%);
- mehr Lieder oder Filme (6 Nennungen, 1%);
- Je fünf SchülerInnen (1%) vermissen bessere Erklärungen im Heft, würden lieber weniger Wortschatz lernen und kritisieren, dass sie Probleme bei der Satzbildung hätten, da dies zu wenig im Fokus des Lernprozesses stünde.
- Folgende Wünsche und Anregungen wurden im Kommentarfeld vier Mal oder weniger genannt: Verbessert werden könnten laut den SchülerInnen in den Französisch-praxistestklassen der (noch zu wenig präsente) Stellenwert der Grammatik, die *Tâches* und die *Revue*. Andere wünschen sich mehr Ausspracheübungen, mehr Gruppenaktivitäten, einfachere Texte, mehr Leseaktivitäten, mehr bzw. weniger Schreibaktivitäten, weniger Prüfungen, mehr Verlagstests.

8.2 Wünsche zum Lehrmittel *New World 4* und zum Englisch-unterricht

Die Englischlehrpersonen haben während der Gespräche folgende Wünsche geäussert:

- Englisch lernen mit *New World 4*:
    - weniger "*fixfertige*" Regeln und Aufgaben, sondern offenere Theorie- und Aufgabenangebote, damit die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Jugendlichen gefördert wird;
    - alltagsnähere Kommunikationssituationen;
    - klarere Aufträge;
    - Übersetzungen oder Erklärungen schwieriger Wörter direkt neben einem Text in einem Kasten als Hilfestellung für die SchülerInnen;
    - nicht "*zu exotische*" Akzente und Varianten der englischen Sprache in Hörtexten, sondern lieber weit verbreitete;
    - weniger Lehrerzentriertheit, damit selbständiges Arbeiten möglich wird;
    - mehr Spiele;
    - Sprachkompetenzen und -fertigkeiten beim Erwerb besser trennen;
    - mehr Onlineübungen zum Vertiefen und Repetieren;
    - mehr Übungsmöglichkeiten für den Wortschatz;
    - authentischere Texte;
    - Sammelheft für Gelerntes bzw. Arbeitsheft;

        - klarere Nummerierung;
        - schöneres und übersichtlicheres Layout;
        - mehr Übungen im Buch statt als PDFs, damit die Lehrperson nicht so viel kopieren muss;
        - *Tracks* auf allen CDs anders nummerieren, damit man nicht die gleichen Nummern aus *New World 1, 2, 3, 4* auf dem Computer hat und so lange suchen muss;
        - bessere Begleitung der Lehrpersonen:
            - praxisnähere Inhalte in der Weiterbildung;
            - Ansprechperson für den Englischunterricht.
- Besseres Differenzierungsangebot:
    - besser angepasstes Differenzierungsangebot für schwächere und stärkere SchülerInnen, mehr Übungsmaterial für Schwächere;
    - mehr im Lehrwerk integrierte Übungen und Angebote für stärkere SchülerInnen;
    - Anleitungen zum Differenzieren im *Teacher's Book*;
    - differenzierte Hörverständnisaufgaben;
    - verschiedene Texte für die jeweiligen Klassenniveaus.
- Evaluieren mit *New World 4*:
    - unterschiedliche summative Evaluationen für die verschiedenen Klassenniveaus anbieten;
    - Hilfestellungen zum Evaluieren für die Lehrperson;
    - Wortschatztests, damit das Lernen neuer Wörter verbindlich wird;
    - Pool mit mehreren Angeboten an Tests für dieselbe *Unit,* unter anderem für die nächsten Schuljahre.

Zu dieser Liste ist anzumerken, dass zum Lehrmittel sehr unterschiedliche Wünsche in den einzelnen Interviews genannt worden sind, während die Wünsche zum Differenzieren und Evaluieren fast in jedem Gespräch Thema waren und diese so mehrmals genannt wurden.

Einige SchülerInnen, die am Englischpraxistest teilnehmen, äusserten im Fragebogen im abschliessenden Kommentarfeld ebenfalls Wünsche oder Kritikpunkte zum neuen Englischunterricht und -lehrmittel[68]:

- spannendere Themen im neuen Lehrmittel (6 Nennungen, d.h. 2%);

[68] Diese Wünsche sind in den vorangehenden Kapiteln – im Gegensatz zu den Anregungen der Lehrpersonen – nicht präsentiert worden. Es ist aber anzumerken, dass diese Äusserungen zum Teil als Ergänzung zu den ersten Fragen (z.B. Warum gefällt dir das neue Lehrmittel (nicht)?) im Schülerfragebogen gelesen werden müssen; oft, aber nicht immer, handelt es sich um ein bewusstes Wiederholen zur Betonung der Kritikpunkte.

- mehr Alltagsbezug, damit man sich in konkreten Kommunikationssituationen – beispielsweise in den Ferien – auf Englisch unterhalten kann (4 Nennungen, 1%);
- schöneres Layout im Lehrmittel (4 Nennungen, 1%);
- mehr Aufgaben zum Einüben der Sprachmittel und -kompetenzen (4 Nennungen, 1%).
- Je drei SchülerInnen (1%) vermissen das Arbeiten in Gruppen und Gelegenheiten zum Trainieren der Sprechkompetenz. Drei weitere schreiben, dass die Grammatik zu stark präsent sei, drei andere sind gegenteiliger Meinung.
- Je zwei Jugendliche möchten im Englischunterricht mehr Texte schreiben, Spiele machen oder Filme schauen sowie ein qualitativ besseres Material, aus dem das neue Lehrwerk besteht, erhalten (bspw. zum Hineinschreiben).
- Weiter wurden von je einem Befragten der Stellenwert des Wortschatzes, der Rechtschreibung, der Lektüre in der Klasse, sowie der Lernzeit in der Schule selbst kritisiert: Sie wünschen sich hierzu häufigere Aktivitäten bzw. mehr Zeit.

9. Schlussfolgerungen

Abschliessend werden die wichtigsten Resultate zusammengefasst. So wird bereits in der Praxis Funktionierendes aufgezeigt und allfällige Verbesserungsmöglichkeiten werden abgeleitet.

Der neue Fremdsprachenunterricht scheint sich laut Angaben der Lehrpersonen tendenziell einer kommunikativen sowie inhalts- und handlungsorientierten Didaktik zu verschreiben. Im Französischunterricht wird auf die rezeptiven Sprachkompetenzen, auf Lern- und Kommunikationsstrategien sowie auf Wortschatzerwerb Wert gelegt. Lerngelegenheiten zum Schreiberwerb und zum Üben der Rechtschreibung werden von den Französischlehrpersonen seltener angeboten.

Auch der Englischunterricht ist laut Befragten inhalts- und handlungsorientiert, trotzdem werden die komplexen Aufgaben (*Project tasks*) am Ende einer Lerneinheit nicht von allen Praxistestlehrpersonen regelmässig durchgeführt. Der mündlich-produktiven Kompetenz wird ein hoher Stellenwert zugeschrieben, auch die rezeptiven Kompetenzen werden oft trainiert und wie im Französischunterricht werden grundsätzlich weniger Schreibübungen durchgeführt. Die Aussprache nimmt im Vergleich zu den anderen Sprachmitteln im Englischunterricht den wichtigsten Platz ein.

Partnerarbeit ist die häufigste Sozialform, die im Französischunterricht zum Zuge kommt. Die SchülerInnen arbeiten zudem oft am Computer, um die französische Sprache zu erlernen. Beim Englischlernen sind der Computereinsatz sowie das autonome Lernen hingegen allgemein wenig präsent, was auf die Gestaltung des Lehrmittels zurückgeführt werden kann. Der aktuelle Englischunterricht ist geprägt von Partnerarbeiten sowie häufigem Frontalunterricht.

Vergleicht man die Beurteilungspraktiken in Englisch- und Französischklassen im Praxistestjahr 2014/15, lässt sich bezüglich der Häufigkeit der summativen Tests sowie der Selbstevaluation ein Unterschied ausmachen: Die kommunikativen Kompetenzen in Französisch werden häufiger summativ, jene in Englisch eher formativ beurteilt. Die Selbstevaluation wird dabei von allen befragten Englischlehrpersonen regelmässig eingesetzt, wohingegen gut die Hälfte der Französischlehrpersonen auf diese Evaluationsform häufig zurückgreift. Die formative Beurteilung spielt sowohl im Französisch-, als auch im Englischunterricht eine wichtige Rolle.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie vom Lehrplan *Passepartout* mit den fünf Elementen definiert wird, wird im Französisch- und Englischunterricht nur teilweise umgesetzt. Hier gilt es für das Projekt *Passepartout,* erneut die allgemeinen didaktischen Prinzipien, ihre Umsetzung in den Lehrwerken sowie in der Praxis zu überprüfen und allenfalls Anpassungen vorzunehmen.

Die Erhebung zeigt auch, dass das sprachenübergreifende oder gar interdisziplinäre Unterrichten aktuell weder von den Schulleitungen noch von den Lehrkräften angestrebt wird. Die beiden Fremdsprachen werden getrennt voneinander gelehrt; Synergien werden zurzeit nicht gezielt genutzt. Laut einem Grossteil der befragten Englischlehrpersonen bestünden zwar Möglichkeiten, Brücken zum Französischunterricht zu schlagen, viele Französischlehrkräfte finden, dass das Zusammenspiel der beiden Fächer insgesamt nicht gut funktioniere. Trotzdem finden je zirka vier Fünftel der befragten Französisch- bzw. Englischlehrpersonen, dass die neuen Lehrmittel Verknüpfungen ermöglichen würden. Hervorzuheben ist hier, dass die Grundidee der Mehrsprachigkeitsdidaktik von den Praxistestlehrpersonen allgemein gut akzeptiert wird und dass

viele Lehrpersonen Möglichkeiten zur Vernetzung des Fremdsprachenlernens sehen. Die vollständige Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik laut Lehrplan *Passepartout* ist während der Pilotphase noch nicht erfolgt, einerseits deshalb, weil die neuen Lehrmittel erst getestet werden mussten, letztere auch einen parallel laufenden Unterricht ermöglichen und weil auch die Schulleitungen diese Vernetzung (noch) nicht fördern, wie die aktuelle Erhebung zeigt. Will man am vom Lehrplan *Passepartout* als verbindlich definierten Element des sprachenübergreifenden Unterrichts festhalten, wäre es deshalb wichtig, nach der Pilotphase Anstrengungen zu unternehmen, um das Fremdsprachenlehren und -lernen gezielter aufeinander abzustimmen.

Die Mehrsprachigkeitskompetenz der SchülerInnen wurde zwar nicht direkt erhoben, es gibt aber trotzdem erste Hinweise darauf, dass die Entwicklung der funktionalen Mehrsprachigkeit der SchülerInnen – Hauptziel des neuen Fremdsprachenunterrichts – (zumindest ansatzweise) gelungen zu sein scheint: So sprechen die Interviewpartner von einem hemmungslosen und funktionalen Kommunizieren ihrer SchülerInnen, was bei den früheren Lerngenerationen nicht der Fall gewesen sei. Dieser ungezwungene Umgang mit der Fremdsprache wird von vielen Lehrpersonen positiv hervorgehoben. Im Vergleich zu früheren Lerngenerationen verfügen die aktuellen Fremdsprachenlernenden aber über weniger Wissen im Bereich der grammatikalischen Strukturen. Zum Kompetenzbereich I lassen sich Hinweise aus verschiedenen Antworten ableiten: Insbesondere im Französisch-, aber auch im Englischunterricht werden die rezeptiven Sprachkompetenzen sehr häufig eingeübt. Die Lehrpersonen meinen, dass ihre SchülerInnen in diesen Kompetenzbereichen stärker sind als frühere Lerngenerationen. Sowohl viele der Jugendlichen wie auch deren Lehrpersonen schätzen die Übertragbarkeit der erworbenen Französischkompetenzen auf den Alltag als nicht gut möglich ein; die erworbenen Englischkompetenzen beurteilt die Mehrheit der Jugendlichen und der Lehrpersonen auf den Alltag als gut übertragbar. Es wird künftig wichtig sein, diesen Mangel betreffend Alltagsrelevanz und -transfer im Französischunterricht genauer zu beobachten und allenfalls zu beheben. Weiter wäre es auch interessant, die Perspektive der SchülerInnen zu erheben: Wie begründen die SchülerInnen ihre Wahrnehmung, dass sie die Französischkompetenzen nicht gut im Alltag anwenden können, die Englischkompetenzen jedoch gut? Und allgemeiner: Wie schätzen die SchülerInnen ihre Fremdsprachenkompetenzen ein?

Allgemein werden von den Lehrpersonen Wünsche zu den Themen Differenzierung, zu den neuen Lehrmitteln sowie zur Evaluation geäussert. Aus den in diesem Bericht vorgestellten Resultaten lassen sich – neben der weiter oben dargestellten fehlenden Umsetzung des sprachenübergreifenden Unterrichts – folgende Handlungsfelder für das Projekt *Passepartout* herleiten:

- Alle Lehrpersonen wünschen sich häufigere und intensivere Übungs- und Vertiefungsphasen, die in den beiden Lehrmitteln vorgesehen werden. Dieser Kritikpunkt wird von den Gesprächspartnern im Zusammenhang mit verschiedenen Themen immer wieder genannt und stellt laut den Lehrpersonen eines der Hauptprobleme der aktuellen Erprobungsversionen dar. Für eine zukünftige Erhebung stellt sich die Frage, ob die Lehrpersonen nach wie vor viel eigenes Zusatzmaterial kreieren müssen und wenn ja, welcher Art dies ist und welches Ziel die Lehrpersonen dabei verfolgen. Bleibt die Praxis, eigene Grammatik- und Wortschatzübungen abzugeben, auch im neunten Schuljahr bestehen? Und wie werden die Vertiefungsmöglichkeiten allgemein im neunten Schuljahr von den Lehrpersonen eingeschätzt?

- Die Englischlehrpersonen schätzen den häufigen Frontalunterricht bzw. die Lehrerzentriertheit als nicht ideal ein, sehen sich aber wegen der kurzen bzw. für die SchülerInnen nicht verständlichen Aufträge im Lehrmittel gezwungen, ihren Unterricht in dieser Form zu gestalten. Während das selbständige Lernen im Englischunterricht aufgrund

des Aufbaus des Lehrmittels unmöglich sei, scheint die Schülerautonomie im Französischunterricht nicht aufgrund des Lehrmittels gehemmt zu sein. Jedoch findet lediglich die Hälfte der Französischlehrkräfte, dass die SchülerInnen im Allgemeinen mit dem neuen Lehrmittel selbständig arbeiten können.

- Die Auswahl der Themen und des Wortschatzes im Zusammenhang mit der Alltagsrelevanz ist nach wie vor ein wichtiger Kritikpunkt zu *Clin d'œil.* Inbesondere die SchülerInnen schätzen den Transfer ihrer Französischsprachkompetenzen auf alltägliche Kommunikationssituationen häufig als unmöglich ein. Der Alltagsbezug der Lerninhalte aus *New World 4* ist sowohl für die befragten SchülerInnen wie auch für ihre Lehrpersonen allgemein zufriedenstellend.

- Die Lehrmittel sind laut den befragten Lehrpersonen – grob zusammengefasst – für ein mittleres und höheres Lernniveau konzipiert, die schwächsten SchülerInnen profitieren im Moment noch zu wenig vom Fremdsprachenunterricht und ihre Lehrpersonen müssen oftmals bedeutende Anstrengungen unternehmen, um die Lerninhalte den Schwächeren zugänglich zu machen. Unter anderem funktioniere das zyklische Lernen bei diesen Lernenden nicht, wie einige Lehrkräfte anmerken.

- Vereinzelte Lehrpersonen wünschen sich eine weitere Sprachweiterbildung und gar eine Mehrheit der Englischlehrpersonen möchte sich für den neuen Fremdsprachenunterricht methodisch-didaktisch noch weiterbilden. Dies gilt es ernst zu nehmen und mit entsprechenden Angeboten auch über die Praxistestphase hinaus zu reagieren.

Zusammengefasst lässt sich im Vergleich zu den Resultaten der Erhebung des siebten Schuljahres Folgendes festhalten:

- Obwohl die methodisch-didaktische Weiterbildung während der Interviews kaum kritisiert wurde, sind damit nach wie vor viele Lehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, eher unzufrieden. Es wäre zu überprüfen, welche organisatorischen und inhaltlichen Anpassungen diesbezüglich möglich wären.

- Der Alltagsbezug hat sich im Vergleich zur letztjährigen Erhebung laut den Praxistestlehrpersonen im Englisch-, nicht aber im Französischlehrmittel verbessert.

- Die Didaktik der Mehrsprachigkeit wird nach wie vor nur teilweise umgesetzt.

- Die Vertiefung der Lerninhalte bleibt wie in den letzten Praxistestjahren ein wichtiger Kritikpunkt.

- Neu aufgedeckt wurde das Problem der starken Lehrerzentrierung im Englischunterricht.

Falls Anpassungen in den Lehrmitteln für die definitive Version bezüglich Alltagsrelevanz, Kooperationsmöglichkeiten mit dem anderen Fremdsprachenfach, Vertiefung, zyklisches Lernen, Anpassung an die tiefsten Klassenniveaus und autonomem Lernen (vgl. Kapitel "Im Fokus:…") gemacht werden, müsste in Zukunft untersucht werden, wie die Lehrpersonen diese Punkte im neunten Schuljahr beurteilen. Schliesslich wäre es interessant, die Arbeit mit den definitiven Lehrmaterialien extern zu evaluieren, um unter anderem zu überprüfen, ob die Anpassungen dem Lehrplan sowie der Realität im Klassenzimmer entsprechen.

Der Übertritt an weiterführende Schulen bereitet allen befragten Sek-I-Lehrpersonen Sorgen. Werden die didaktischen Konzepte aus dem Lehrplan *Passepartout* auch an weiterführenden Schulen umgesetzt, damit die SchülerInnen am "richtigen Ort" abgeholt werden? Allgemein wird

in Zukunft wichtig sein, den weiterführenden Schulen bewusst zu machen, welche Kompetenzen und Sprachmittel häufiger und welche weniger häufig trainiert worden sind, damit die Lehrpersonen sich nicht auf andere Erwartungen stützen.

Schliesslich gilt im Zusammenhang mit dem Übertritt an weiterführende Schulen anzumerken, dass der "Anpassungsprozess" und die Haltungsänderung (sofern es dieser bedarf) an eine neue Lehr- und Lernsituation auch in der Primarschule und auf der Sekundarstufe I seine Zeit gebraucht hat – und zum Teil immer noch im Gange ist. So wird auch auf weiteren Schulstufen nötig sein, alle Akteure (inkl. Eltern) gezielt und präzise zu informieren bzw. weiterzubilden, um Fehlinterpretationen des neuen Ansatzes zu vermeiden. Und: Was kann das Projekt *Passepartout* zur Verfügung stellen, um diese Situation für alle Beteiligten zufriedenstellend zu gestalten? Gleichzeitig wird der Übertritt zusammen mit zukünftigen Evaluationen der Schülersprachkompetenzen auch Aufschluss darüber geben, ob projektintern Anpassungen (bspw. an den neuen Lehrmitteln im Zusammenhang mit vertieftem Üben einer bestimmten Kompetenz) nötig sein werden. Weitere relevante Fragen für eine zukünftige Erhebung können sein:

- Wie gehen die Lehrpersonen mit der Durchmischung von Lernenden, die entweder mit älteren oder mit den neuen Lehrmitteln gelernt haben, um?
- Wie erleben die SchülerInnen den Übertritt an weiterführende Schulen oder in eine Lehrstelle mit ihren mit *New World* bzw. *Clin d'œil* erworbenen Fremdsprachenkompetenzen?

Es zeigt sich also, dass der neue Fremdsprachenunterricht im achten Schuljahr im Allgemeinen gut etabliert ist. Einerseits gibt es aber noch Entwicklungsmöglichkeiten in den in diesem Kapitel dargestellten Handlungsfeldern, andererseits steht der Übertritt an weiterführende Schulen als nicht zu unterschätzende Herausforderung kurz bevor.

10. Literaturverzeichnis

Bisherige Berichte

IRDP. Externe Evaluierung der Umsetzung des neu konzipierten Fremdsprachenunterrichts. (2008). Neuenburg: IRDP.

Elmiger, D. (2010a). Externe Evaluierung: Praxistests der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2009/2010. Neuenburg: IRDP.

Elmiger, D. (2010b). Externe Evaluierung: Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Fremdsprachenunterricht: eine Bestandesaufnahme. Neuenburg: IRDP.

Elmiger, D. (2011). Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2010/2011. Neuenburg: IRDP.

Elmiger, D. & Singh, L. (2012a). Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Englisch, Schuljahr 2011/2012. Neuenburg: IRDP.

Elmiger, D. & Singh, L. (2012b). Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2011/2012. Neuenburg: IRDP.

Müller, I. (2012). Bericht zur Evaluierung des Lehrmittels Mille feuilles in Bezug auf Schüler/-innen mit speziellem Förderbedarf. Freiburg: Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (EKSD): Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht (DOA).

Singh, L. & Elmiger, D. (2013). Passepartout. Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts: zwei Fremdsprachen in der 5. Primarklasse: Vergleich zwischen Lehr- und Lernprozessen im Praxistest Französisch und Englisch, Schuljahr 2011/2012. Neuenburg: IRDP.

Elmiger, D. & Singh, L. (2013). Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts: externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch, Schuljahr 2012/2013. Neuenburg: IRDP.

Barras, M. (2014). Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts: externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch, Schuljahr 2013/2014. Neuenburg: IRDP.

Projektauftrag

Le Pape Racine, C. (2005). Projektskizze: interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr.

Die Erziehungsdirektorin und die Erziehungsdirektoren der Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis. (2006). Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französisch-unterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie zur gemeinsamen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts.

Kooperationsvereinbarungen (2006)

Interkantonale Vereinbarung über die Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie die gemeinsame Entwicklung des Fremdsprachen-unterrichts (FEUV) der Kantone Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis.

Kooperationsvereinbarung zwischen dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Landschaft, dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Stadt, dem Erziehungsdirektor des Kantons Bern, der Erziehungsdirektorin des Kantons Freiburg, dem Erziehungsdirektor des Kantons Solothurn, dem Erziehungsdirektor des Kantons Wallis.

Lehrplan

Projekt Passepartout (Hrsg.). (Februar 2015). *Lehrplan Französisch und Englisch*.

Lehrmittel im Praxistest

Clin d'œil 8.1-8.5 (Erprobungsmaterial für das 8. Schuljahr). (2014-2015). Bern: Schulverlag plus.

New World 4 (Erprobungsmaterial für das 8. Schuljahr). (2014-2015). Zug: Klett & Balmer.

Didaktische Konzepte

Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule: ein Dokument der Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (August 2008).

Grossenbacher, B., Sauer, E., Wolff, D. (2012). Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien. Bern: Schulverlag plus AG.

Sauer, E. & Saudan, V. (Hrsg.). (2008). Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit: Vorschläge zur Begrifflichkeit: Diskussionsgrundlage zur Entwicklung "Didaktischer Grundsätze" für den Fremdsprachenunterricht.

11. Anhänge

- Fragebogen für die Lehrpersonen der Praxistest-Klassen; Französisch (2015)
- Fragebogen für die Lehrpersonen der Praxistest-Klassen; Englisch (2015)

NB: Beide Fragebögen wurden elektronisch ausgefüllt; die Formatierung der Fragen im Anhang entspricht nicht derjenigen genau in der elektronischen Fassung.

- Fragebogen für die SchülerInnen der Praxistest-Klassen, Französisch (2015)
- Fragebogen für die SchülerInnen der Praxistest-Klassen, Englisch (2015)

FR-Passepartout-Lehrpersonen - 2014-2015

Mit diesem Fragebogen sammeln wir Erfahrungen und Rückmeldungen zur Arbeit mit dem neuen Lehrmittel. Die Umfrage wird vom IRDP (Institut de recherche et de documentation pédagogique) durchgeführt. Die Antworten werden anonymisiert. Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!

Praxistest: generelle Zufriedenheit (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit dem Praxistest Französisch im Grossen und Ganzen zufrieden.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht funktioniert insgesamt gut.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Schulleitung fördert die Koordination zwischen dem Französisch- und Englischunterricht (z.B. Zeit für Austausch mit anderen Lehrpersonen, Arbeitsgruppen).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die schulische Infrastruktur (z.B. Computer...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Die Schulleitung bietet bei Bedarf Unterstützung bei Fragen zur Planung und Durchführung des Französischunterrichts an.

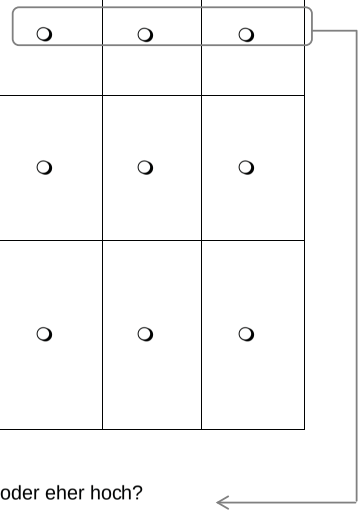
❍ Ja.
❍ Nein.

Kommentare:

Erfahrungen mit dem Französischunterricht und dem Lehrmittel (1: gering; 6: hoch)

	1	2	3	4	5	6
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts ein?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein?	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Aus welchen Gründen ist Ihr Aufwand in diesem Jahr hoch oder eher hoch?



Erfahrungen mit dem Französischunterricht und dem Lehrmittel (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Auch schwächere SchülerInnen können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französischunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die SchülerInnen können mit dem Lehrmittel selbständig arbeiten.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Gemäss meiner Einschätzung haben die SchülerInnen zu Beginn dieses Schuljahres die erwarteten Grundkompetenzen in Französisch laut Lehrplan Passepartout aufgewiesen (Hör- und Leseverstehen A2.2, Sprechen und Schreiben: A2.1).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich... (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
... am Lehrplan.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... am Lehrmittel.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... an meinen früheren Erfahrungen als SchülerIn beim Fremdsprachenlernen.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... an meinen früheren Erfahrungen als Lehrperson im Fremdsprachenunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... an den Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Kommentare:

Lehrmittel (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französischunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen Magazine sind realistisch.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Lehr- und Lernziele im Lehrmittel sind für mich als Lehrperson klar.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Lernziele im Lehrmittel sind für die SchülerInnen klar.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Aufgabenstellungen sind für die SchülerInnen klar.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Inhalte im Lehrmittel sind alters- und stufengerecht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Inhalte im Lehrmittel Clin d'oeil bereiten die SchülerInnen darauf vor, die Sprache auch ausserhalb des Unterrichts zu gebrauchen (aktuell oder später, z.B. im Beruf).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich arbeite mit diesem Lehrmittel nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich erachte die Prinzipien der Mehrsprachigkeits–didaktik als sinnvoll.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel ermöglicht eine Verknüpfung zum Englischunterricht oder zu bereits erworbenen Sprachkompetenzen in Englisch.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel bietet genügend Gelegenheiten zum Üben und Vertiefen der Inhalte.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprache und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Haben Sie noch Kommentare / Anmerkungen / Wünsche zum Lehrmittel?

Welche Zusatzmaterialien müssen Sie entwickeln oder einsetzen?

Wie gross ist Ihre Klasse (Anzahl SchülerInnen)?

Die Klasse, in der ich Französisch mit Clin d'oeil unterrichte, ist leistungshomogen eingeteilt.

❍ Ja.

❍ Nein.

Wie viele SchülerInnen in Ihrer Klasse sind im Französischunterricht überfordert?

Welche SchülerInnen sind im Französischunterricht überfordert? (mehrere Antworten möglich)

- ❑ SchülerInnen, die allgemein Lernschwierigkeiten haben.
- ❑ SchülerInnen, die Lernschwierigkeiten in Sprachfächern haben.
- ❑ SchülerInnen, die Probleme mit selbstständigem Arbeiten haben.
- ❑ Mehrsprachige SchülerInnen (SchülerInnen, die zuhause eine andere Sprache als (Schweizer-)Deutsch oder Französisch sprechen).
- ❑ SchülerInnen, die viel Zeit für die Bewältigung der Aufgaben brauchen.
- ❑ SchülerInnen mit geringen Vorkenntnissen in der Zielsprache.
- ❑ SchülerInnen mit Motivationsschwierigkeiten.
- ❑ SchülerInnen mit einem angepassten/reduzierten Lernprogramm.
- ❑ Verhaltensauffällige SchülerInnen.
- ❑ Andere: _____

Wie viele SchülerInnen in Ihrer Klasse sind im Französischunterricht unterfordert?

Welche SchülerInnen sind im Französischunterricht unterfordert? (mehrere Antworten möglich)

- ❑ SchülerInnen, die allgemein leistungsstark sind (nicht nur im Fremdsprachenunterricht).
- ❑ SchülerInnen, die selbstständig arbeiten können.
- ❑ SchülerInnen, die Französisch als Erst- oder Familiensprache haben.
- ❑ Mehrsprachige SchülerInnen (SchülerInnen, die zuhause eine andere Sprache als (Schweizer-)Deutsch oder Französisch sprechen).
- ❑ SchülerInnen, die in der Freizeit viel Kontakt mit der Zielsprache haben (z.B. im Sportverein, beim Reisen).
- ❑ SchülerInnen, die Frühfranzösischkurse besucht haben.
- ❑ SchülerInnen, die sehr motiviert sind, Französisch zu lernen.
- ❑ o Andere:_____ _____

Meine SchülerInnen machen während des Französischunterrichts ... (1: nie; 6: immer)

	1	2	3	4	5	6
… Übungen und Aufgaben zur mündlichen Sprachproduktion und -interaktion (Sprechen).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
…Übungen und Aufgaben zur schriftlichen Sprachproduktion (Schreiben).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… Übungen und Aufgaben zum Leseverstehen.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… Übungen und Aufgaben zum Hörverstehen.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... Übungen zur Rechtschreibung.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… Übungen zur Grammatik.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… Übungen zur Aussprache.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… Übungen zum Wortschatz.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… Aufgaben zu Lern- und Kommunikationsstrategien.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… eine tâche.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... Lernaktivitäten, die sie selber auswählen.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... Aufgaben am Computer.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

(1: nie; 6: immer)

	1	2	3	4	5	6
Meine SchülerInnen arbeiten mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Meine SchülerInnen arbeiten während des Französischunterrichts am Computer.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die SchülerInnen arbeiten zuhause am Computer, um Französisch zu lernen.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein. Falls ja: welche?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich mache integrierte Sprachförderung/ sprachenübergreifenden Unterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Französischunterricht. Falls ja: in welcher Form?	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Mit welchem Fach/ welchen Fächern machen Sie bilingualen Sachfachunterricht?

Wie oft setzen Sie folgende Sozialformen ein? (1: nie; 6: immer)

	1	2	3	4	5	6
Einzelarbeit	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Partnerarbeit	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Gruppenarbeit	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Arbeit im Plenum /Frontalunterricht	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Andere:	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Evaluation (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Es gibt genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen. Falls nicht: was fehlt?	❍	❍	❍	❍	❍	❍

(1: nie; 6: immer)

	1	2	3	4	5	6
Ich evaluiere meine SchülerInnen summativ.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich evaluiere meine SchülerInnen formativ.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Meine SchülerInnen machen Selbstevaluation.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

(mehrere Kreuze möglich)

	summativ	formativ	gar nicht
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der SchülerInnen.	❑	❑	❑
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	❑	❑	❑
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	❑	❑	❑
Ich evaluiere die SchülerInnen global, ohne zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen zu unterscheiden.	❑	❑	❑

Kommentare zum Evaluieren:

Zu Ihrer Person Ich unterrichte im Kanton
❍ VS ❍ FR ❍ SO

Wie schätzen Sie Ihre Französischkompetenzen (Niveau) ein?
❍ A1
❍ A2
❍ B1
❍ B2
❍ C1
❍ C2 oder Muttersprache
❍ Ich weiss nicht.

Würden Sie gerne einen (weiteren) Sprachkurs besuchen, um Ihre Französischkompetenzen zu verbessern?
❍ Ja. ❍ Nein.

Haben Sie eine methodisch-didaktische Weiterbildung zu Clin d'oeil besucht?
❍ Ja.
❍ Nein.

(1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Wie zufrieden waren Sie mit dieser Weiterbildung?	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Würden Sie gerne eine (weitere) didaktisch-methodische Weiterbildung besuchen?
❍ Ja.
❍ Nein.

Welche Wünsche haben Sie bezüglich einer weiteren didaktisch-methodischen Weiterbildung?

Würden Sie Ihre ICT-Kompetenzen ("Computer-Kompetenzen") als genügend für den Französischunterricht beschreiben?
❍ Ja.
❍ Nein.

Würden Sie gerne eine ICT-Weiterbildung besuchen, die Ihnen bei der Arbeit mit Clin d'oeil helfen könnte?
❍ Ja.
❍ Nein.

Gibt es in Ihrem Schulkreis/Kanton eine Anlaufstelle für Praxisbegleitung (z.B. eine kantonale Ansprechperson, Austauschgruppen) zum Fremdsprachenunterricht?
❍ Ja.
❍ Nein.
❍ Ich weiss es nicht.

Würden Sie die Möglichkeit einer Praxisbegleitung zum Fremdsprachenunterricht begrüssen?
❍ Ja.
❍ Nein.

Ich habe bereits mit Clin d'oeil und/oder Mille feuilles (Primarstufe und/oder 7. Klasse) unterrichtet.
❍ Ja.
❍ Nein.

Wie lange unterrichten Sie schon Französisch?
❍ 0-2 Jahre
❍ 3-5 Jahre
❍ 6-10 Jahre
❍ länger als 10 Jahre

Bemerkungen, Kommentare, Fragen... Möchten Sie uns noch etwas mitteilen?

EN-Passepartout-Lehrpersonen - 2014-2015

Mit diesem Fragebogen sammeln wir Erfahrungen und Rückmeldungen zur Arbeit mit dem neuen Lehrmittel. Die Umfrage wird vom IRDP (Institut de recherche et de documentation pédagogique) durchgeführt. Die Antworten werden anonymisiert. Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!

Praxistest: generelle Zufriedenheit (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit dem Praxistest Englisch im Grossen und Ganzen zufrieden.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Zusammenspiel zwischen Englisch- und Französisch-unterricht funktioniert insgesamt gut.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Schulleitung fördert die Koordination zwischen dem Englisch- und Französisch-unterricht (z.B. Zeit für Austausch mit anderen Lehrpersonen, Arbeitsgruppen).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die schulische Infrastruktur (z.B. Computer...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Die Schulleitung bietet bei Bedarf Unterstützung bei Fragen zur Planung und Durchführung des Englischunterrichts an.

❍ Ja.
❍ Nein.

Kommentare:

Erfahrungen mit dem Englischunterricht und dem Lehrmittel (1: gering; 6: hoch)

	1	2	3	4	5	6
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nach-bereitung des Englischunterrichts?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts ein?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein?	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Aus welchen Gründen ist Ihr Aufwand in diesem Jahr hoch oder eher hoch?

Erfahrungen mit dem Englischunterricht und dem Lehrmittel (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Auch schwächere SchülerInnen können dem Unterricht folgen und profitieren vom Englischunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die SchülerInnen können mit dem Lehrmittel selbständig arbeiten.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Gemäss meiner Einschätzung haben die SchülerInnen zu Beginn dieses Schuljahres die erwarteten Grundkompetenzen in Englisch laut Lehrplan Passepartout aufgewiesen (Hör- und Leseverstehen sowie Sprechen: A2. 1 und Schreiben: A1.2).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich gebrauche Englisch als Unterrichtssprache.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich...(1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
... am Lehrplan.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... am Lehrmittel.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... an meinen früheren Erfahrungen als SchülerIn beim Fremdsprachenlernen.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... an meinen früheren Erfahrungen als Lehrperson im Fremd-sprachenunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... an den Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Kommentare:

Lehrmittel (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Englischunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen Units sind realistisch.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Lehr- und Lernziele im Lehrmittel sind für mich als Lehrperson klar.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Lernziele im Lehrmittel sind für die SchülerInnen klar.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Aufgabenstellungen sind für die SchülerInnen klar.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Inhalte im Lehrmittel sind alters- und stufengerecht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die Inhalte im Lehrmittel New World bereiten die SchülerInnen darauf vor, die Sprache auch ausserhalb des Unterrichts zu gebrauchen (aktuell oder später, z.B. im Beruf).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich arbeite mit diesem Lehrmittel nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich erachte die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik als sinnvoll.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel ermöglicht eine Verknüpfung zum Französischunterricht oder zu bereits erworbenen Sprachkompetenzen in Französisch.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel bietet genügend Gelegenheiten zum Üben und Vertiefen der Inhalte.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprache und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Welche Zusatzmaterialien müssen Sie entwickeln oder einsetzen?

Haben Sie noch Kommentare / Anmerkungen / Wünsche zum Lehrmittel?

Wie gross ist Ihre Klasse (Anzahl SchülerInnen)?

Die Klasse, in der ich Englisch mit New World unterrichte, ist leistungshomogen eingeteilt.

❍ Ja.

❍ Nein.

Wie viele SchülerInnen in Ihrer Klasse sind im Englischunterricht überfordert?

Welche SchülerInnen sind im Englischunterricht überfordert? (mehrere Antworten möglich)

- ❑ SchülerInnen, die allgemein Lernschwierigkeiten haben
- ❑ SchülerInnen, die Lernschwierigkeiten in Sprachfächern haben
- ❑ SchülerInnen, die Probleme mit selbstständigem Arbeiten haben
- ❑ Mehrsprachige SchülerInnen (SchülerInnen, die zuhause eine andere Sprache als (Schweizer-)Deutsch oder Englisch sprechen)
- ❑ SchülerInnen, die viel Zeit für die Bewältigung der Aufgaben brauchen
- ❑ SchülerInnen mit geringen Vorkenntnissen in der Zielsprache
- ❑ SchülerInnen mit Motivationsschwierigkeiten
- ❑ SchülerInnen mit einem angepassten/reduzierten Lernprogramm
- ❑ Verhaltensauffällige SchülerInnen
- ❑ Andere: _____

Wie viele SchülerInnen in Ihrer Klasse sind im Englischunterricht unterfordert?

Welche SchülerInnen sind im Englischunterricht unterfordert? (mehrere Antworten möglich)

- ❑ SchülerInnen, die allgemein leistungsstark sind (nicht nur im Fremdsprachenunterricht)
- ❑ SchülerInnen, die selbstständig arbeiten können
- ❑ SchülerInnen, die Englisch als Erst- oder Familiensprache haben
- ❑ Mehrsprachige SchülerInnen (SchülerInnen, die zuhause eine andere Sprache als (Schweizer-)Deutsch oder Englisch sprechen)
- ❑ SchülerInnen, die in der Freizeit viel Kontakt mit der Zielsprache haben (z.B. im Sportverein, beim Reisen)
- ❑ SchülerInnen, die Frühenglischkurse besucht haben
- ❑ SchülerInnen, die sehr motiviert sind, Englisch zu lernen
- ❑ o Andere:_____ _____

Meine SchülerInnen machen während des Englischunterrichts ... (1: nie; 6: immer)

	1	2	3	4	5	6
… Übungen und Aufgaben zur mündlichen Sprachproduktion und -interaktion (Sprechen).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
…Übungen und Aufgaben zur schriftlichen Sprachproduktion (Schreiben).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… Übungen und Aufgaben zum Leseverstehen.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… Übungen und Aufgaben zum Hörverstehen.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... Übungen zur Rechtschreibung.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… Übungen zur Grammatik.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… Übungen zur Aussprache.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… Übungen zum Wortschatz.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… Aufgaben zu Lern- und Kommunikationsstrategien.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
… ein project.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... Lernaktivitäten, die sie selber auswählen.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
... Aufgaben am Computer.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

(1: nie; 6: immer)

	1	2	3	4	5	6
Meine SchülerInnen arbeiten mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP).	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Die SchülerInnen arbeiten zuhause am Computer, um Englisch zu lernen.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein. Falls ja: welche?	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich mache integrierte Sprachförderung/ sprachenübergreifender Unterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Englischunterricht. Falls ja: in welcher Form?	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Mit welchem Fach/ welchen Fächern machen Sie bilingualen Sachfachunterricht?

Wie oft setzen Sie folgende Sozialformen ein? (1: nie; 6: immer)

	1	2	3	4	5	6
Einzelarbeit	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Partnerarbeit	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Gruppenarbeit	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Arbeit im Plenum /Frontalunterricht	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Andere:	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Evaluation (1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Es gibt genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen. Falls nicht: was fehlt?	❍	❍	❍	❍	❍	❍

(1: nie; 6: immer)

	1	2	3	4	5	6
Ich evaluiere meine SchülerInnen summativ.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Ich evaluiere meine SchülerInnen formativ.	❍	❍	❍	❍	❍	❍
Meine SchülerInnen machen Selbstevaluation.	❍	❍	❍	❍	❍	❍

(mehrere Kreuze möglich)

	summativ	formativ	gar nicht
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der SchülerInnen.	❑	❑	❑
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	❑	❑	❑
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	❑	❑	❑
Ich evaluiere die SchülerInnen global, ohne zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen zu unterscheiden.	❑	❑	❑

Kommentare zum Evaluieren:

Zu Ihrer Person Ich unterrichte im Kanton
❍ BE ❍ FR ❍ SO

Wie schätzen Sie Ihre Englischkompetenzen (Niveau) ein?
❍ A1
❍ A2
❍ B1
❍ B2
❍ C1
❍ C2 oder Muttersprache
❍ Ich weiss nicht.

Würden Sie gerne einen (weiteren) Sprachkurs besuchen, um Ihre Englischkompetenzen zu verbessern?
❍ Ja.
❍ Nein.

Haben Sie eine methodisch-didaktische Weiterbildung zu New World besucht?
❍ Ja.
❍ Nein.

(1: überhaupt nicht; 6: ganz und gar)

	1	2	3	4	5	6
Wie zufrieden waren Sie mit dieser Weiterbildung?	❍	❍	❍	❍	❍	❍

Würden Sie gerne eine (weitere) didaktisch-methodische Weiterbildung besuchen?
❍ Ja.
❍ Nein.

Welche Wünsche haben Sie bezüglich einer weiteren didaktisch-methodischen Weiterbildung?

Würden Sie Ihre ICT-Kompetenzen ("Computer-Kompetenzen") als genügend für den Englischunterricht beschreiben?
❍ Ja.
❍ Nein.

Würden Sie gerne eine ICT-Weiterbildung besuchen, die Ihnen bei der Arbeit mit New World helfen könnte?
❍ Ja.
❍ Nein.

Gibt es in Ihrem Schulkreis/Kanton eine Anlaufstelle für Praxisbegleitung (z.B. eine kantonale Ansprechperson, Austauschgruppen o.ä.) zum Fremdsprachenunterricht?
❍ Ja.
❍ Nein.
❍ Ich weiss es nicht.

Würden Sie die Möglichkeit einer Praxisbegleitung zum Fremdsprachenunterricht begrüssen?
❍ Ja. ❍ Nein.

Ich habe bereits mit New World 1, 2 und/oder 3 (Primarstufe und/oder 7. Klasse) unterrichtet.
❍ Ja.
❍ Nein.

Wie lange unterrichten Sie schon Englisch?
❍ 0-2 Jahre
❍ 3-5 Jahre
❍ 6-10 Jahre
❍ länger als 10 Jahre

Bemerkungen, Kommentare, Fragen... Möchten Sie uns noch etwas mitteilen?

Du lernst mit dem neuen Französischlehrmittel *Clin d'oeil* Französisch.

➔ **Antworte spontan!**

➔ **Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten! Deine Meinung zählt.**

➔ **Mache pro Zeile nur ein Kreuz!**

A. Der Französischunterricht

1. **Der Französischunterricht gefällt mir…**

☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

2. Was **gefällt** dir am Französischunterricht **am besten**?

_____

_____

3. Was **gefällt** dir am Französischunterricht **am wenigsten?**

_____

_____

4. **Das *Clin d'oeil* gefällt mir…**

☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

Warum?_____

5. Ich **langweile** mich im Französischunterricht oft, weil es **zu einfach** ist.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

6. Ich bin im Französischunterricht oft **gestresst**, weil es **zu schwierig** ist.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

7. Ich finde es **schwierig**, **zwei neue Sprachen** zu lernen.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

8. Ich habe im Französischunterricht schon **Strategien** gebraucht, die ich aus dem Englischunterricht kenne.

☐ Ja. ☐ Nein. ☐ Ich weiss nicht.

9. Ich finde, dass mich der Französischunterricht darauf vorbereitet, Französisch auch ausserhalb der Schule (z.B. in den Ferien, beim Gespräch mit französischsprechenden Personen ...) zu gebrauchen.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

10. Ich finde, dass ich mich mit meinen Französischkenntnissen auch ausserhalb der Schule verständigen kann.

☐ Sehr gut. ☐ Eher gut. ☐ Eher nicht so gut. ☐ Überhaupt nicht.

B. Ich und meine Sprachen

11. Ich bin ☐12 ☐13 ☐14 ☐15 ☐16 Jahre alt.

12. Ich bin ☐ ein Mädchen. ☐ ein Junge.

13. Sprachen, die ich zuhause spreche, mit meinen Eltern und Geschwistern (nicht während den Hausaufgaben):
(*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.)*

☐ Schweizerdeutsch
☐ Hochdeutsch
☐ Französisch
☐ Italienisch
☐ Spanisch
☐ Portugiesisch
☐ Englisch
☐ Rätoromanisch
☐ Serbisch / Kroatisch / Bosnisch
☐ Albanisch
☐ Türkisch
☐ Tamil
☐ Arabisch
☐ Niederländisch
☐ eine andere Sprache, nämlich: _____

14. Hörst, liest oder sprichst du in deiner Freizeit manchmal **Französisch**?

Ja, nämlich: (*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.)*

☐ Fernsehen, DVD, Kino
☐ Radio, CD, Musik
☐ Zeitung/ Zeitschriften
☐ Computer/ Internet/ Videospiele
☐ mit der Familie
☐ mit Freunden
☐ im Verein
☐ in der Nachbarschaft
☐ andere, nämlich: _____ _____

☐ **Nein.**

15. Wenn du uns noch etwas zu deinem Französischunterricht oder zum Französischlernen sagen möchtest, kannst du dies hier aufschreiben.

_____

_____

_____

Vielen Dank für deine Antworten!

Du lernst mit dem neuen Englischlehrmittel *New World* Englisch.

- ➔ **Antworte spontan!**
- ➔ **Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten! Deine Meinung zählt.**
- ➔ **Mache pro Zeile nur ein Kreuz!**

A. Der Englischunterricht

1. **Der Englischunterricht gefällt mir…**

   ☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

2. Was **gefällt** dir am Englischunterricht **am besten**?

   _____

   _____

3. Was **gefällt** dir am Englischunterricht **am wenigsten?**

   _____

   _____

4. **Das *New World* gefällt mir…**

   ☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

   Warum?_____

5. Ich **langweile** mich im Englischunterricht oft, weil es **zu einfach** ist.

   ☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

6. Ich bin im Englischunterricht oft **gestresst**, weil es **zu schwierig** ist.

   ☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

7. Ich finde es **schwierig**, **zwei neue Sprachen** zu lernen.

   ☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

8. Ich habe im Englischunterricht schon **Strategien** gebraucht, die ich aus dem Französischunterricht kenne.

   ☐ Ja. ☐ Nein. ☐ Ich weiss nicht.

9. Ich finde, dass mich der Englischunterricht darauf vorbereitet, Englisch auch ausserhalb der Schule (z.B. in den Ferien, beim Gespräch mit englischsprechenden Personen ...) zu gebrauchen.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

10. Ich finde, dass ich mich mit meinen Englischkenntnissen auch ausserhalb der Schule verständigen kann.

☐ Sehr gut. ☐ Eher gut. ☐ Eher nicht so gut. ☐ Überhaupt nicht.

B. Ich und meine Sprachen

11. Ich bin ☐12 ☐13 ☐14 ☐15 ☐16 Jahre alt.

12. Ich bin ☐ ein Mädchen. ☐ ein Junge.

13. Sprachen, die ich zuhause spreche, mit meinen Eltern und Geschwistern (nicht während den Hausaufgaben):
(*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.)*

☐ Schweizerdeutsch
☐ Hochdeutsch
☐ Französisch
☐ Italienisch
☐ Spanisch
☐ Portugiesisch
☐ Englisch
☐ Rätoromanisch
☐ Serbisch / Kroatisch / Bosnisch
☐ Albanisch
☐ Türkisch
☐ Tamil
☐ Arabisch
☐ Niederländisch
☐ eine andere Sprache, nämlich:
_____

14. Hörst, liest oder sprichst du in deiner Freizeit manchmal **Englisch**?

Ja, nämlich: (*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.)*

☐ Fernsehen, DVD, Kino
☐ Radio, CD, Musik
☐ Zeitung/ Zeitschriften
☐ Computer/ Internet/ Videospiele
☐ mit der Familie
☐ mit Freunden
☐ im Verein
☐ in der Nachbarschaft
☐ andere, nämlich:
_____
_____

☐ **Nein.**

15. Wenn du uns noch etwas zu deinem Englischunterricht oder zum Englischlernen sagen möchtest, kannst du dies hier aufschreiben.

_____

_____

_____

Vielen Dank für deine Antworten!

expertise

NON PUBLIÉ
JUIN 2014

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch

Schuljahr 2013/2014

Malgorzata Barras
in Zusammenarbeit mit Lisa Singh und Daniel Elmiger

irdp
Institut de recherche et de documentation pédagogique

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch

Schuljahr 2013/2014

Malgorzata Barras
in Zusammenarbeit mit Lisa Singh und Daniel Elmiger

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail: documentation@irdp.ch
http://www.irdp.ch

La diffusion de ce document est restreinte et toute reproduction, même partielle, ne peut se faire sans l'accord du mandant et/ou de l'auteur.

Photo de couverture : Marc-Olivier Schatz

Zusammenfassung 7
1. Fragen der externen Evaluation 9
2. Methoden 11
2.1 Unterrichtsbesuche 11
2.2 Gespräche 11
2.3 Fragebögen 13
2.4 Befragungen und Rücklauf: Profile der Lehrpersonen und der SchülerInnen 14
3. Ergebnisse 19
3.1 Besuch in den Praxistestklassen 19
3.2 Allgemeine Zufriedenheit mit dem Französisch- und Englischunterricht und mit den neuen Lehrmitteln 20
3.3 Die Lehr- und Lernmaterialien 34
3.4 Differenzierung, Überforderung, Unterforderung 45
3.5 Planung und Durchführung des Unterrichts 52
3.6 Sprachgebrauch 55
3.7 Didaktik der Mehrsprachigkeit 56
3.8 Kompetenzbereiche 60
3.9 Evaluation 63
3.10 Infrastruktur und schulische Organisation 68
3.11 Aus- und Weiterbildung 69
4. Ausblick 73
5. Literaturverzeichnis 77
6. Anhänge 79

Zusammenfassung

Die Praxistests Französisch und Englisch wurden im Schuljahr 2013/2014 wissenschaftlich begleitet. Im Rahmen der externen Evaluation wurden sämtliche an den Praxistests beteiligten Lehrpersonen und SchülerInnen schriftlich befragt. Ausserdem konnten sich in jeweils einer Schule pro Kanton und Praxistest zwei Lehrpersonen und zwölf SchülerInnen zusätzlich in detaillierten Gesprächen zum diesjährigen Praxistest äussern. Der vorliegende Bericht fasst die Resultate der Datenerhebung zusammen und präsentiert die Erfahrungen, Erwartungen und Wünsche der am Praxistest beteiligten Lehrpersonen und SchülerInnen.

Im ersten Praxistestjahr auf der Sekundarstufe ist die allgemeine Zufriedenheit der Lehrpersonen mit dem neuen Französisch- bzw. Englischunterricht gesunken. Am deutlichsten zeigt sich dieser Trend bei den Englischlehrpersonen, wo nur noch ein Drittel der Lehrpersonen allgemein mit dem neuen Englischunterricht zufrieden ist. Bei den Französischlehrpersonen bleibt die allgemeine Zufriedenheit allerdings nach wie vor hoch (75%). Ebenso gesunken ist die von den Lehrpersonen eingeschätzte allgemeine Zufriedenheit der Eltern: Nur noch rund die Hälfte der Lehrpersonen findet, dass die Eltern mit dem Fremdsprachenunterricht zufrieden seien. Die Zufriedenheit der SchülerInnen im laufenden Praxistestjahr bleibt hingegen nach wie vor hoch: Eine grosse Mehrheit der SchülerInnen gibt an, der Französisch- bzw. Englischunterricht gefalle ihnen.

Die Mehrheit der Lehrpersonen findet, dass sich das Lehrmittel *Clin d'œil* für ihren Unterricht eignet. Die Anzahl der Lehrpersonen, die dieser Meinung sind, ist jedoch in diesem Praxistestjahr um 30% gesunken. Die Zeitangaben für die Bearbeitung der einzelnen Magazine sind laut der Mehrheit der Lehrpersonen unrealistisch. Eine Mehrheit findet auch, dass das Lehrmittel die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien erfordere. Kritisiert wird von den Lehrpersonen und SchülerInnen vor allem, dass das Lehrmittel zu wenig alltagsbezogen sei und die SchülerInnen zu wenig auf die Kommunikation ausserhalb der Schule vorbereite. Bemängelt wird auch, dass es nicht klar aufgebaut sei und nicht genügend Vertiefungsübungen anbiete. Die angebotenen Themen werden jedoch grundsätzlich als interessant und spannend empfunden, sodass die SchülerInnen anscheinend sehr gern und motiviert damit arbeiten. Gelobt wird auch der Stellenwert der Strategien und die Didaktik der Mehrsprachigkeit in *Clin d'œil*. Alle Lehrpersonen schätzen ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts als hoch ein; eine Mehrheit von ihnen erwartet auch in einem Folgejahr einen Mehraufwand.

Etwas mehr als die Hälfte der Englischlehrpersonen hält das Lehrmittel *New World* für ihren Unterricht als geeignet, wobei auch hier die Anzahl der Lehrpersonen, die dieser Meinung sind, im Vergleich zum Vorjahr um 20% gesunken ist. Auch findet die Mehrheit der Englischlehrpersonen, dass die Zeitangaben zur Bearbeitung des Lehrmittels unrealistisch seien. Alle EnglischlehrerInnen finden, dass die Entwicklung von eigenen Zusatzmaterialien zum Lehrmittel erforderlich sei. Auch beim Englischlehrmittel wird von den Lehpersonen und SchülerInnen der fehlende Alltagsbezug und die ihrer Meinung nach ungenügende Menge an Vertiefungsübungen bemängelt. Ausserdem seien die Arbeitsaufträge für die SchülerInnen oft nicht verständlich, was sich hinderlich auf deren Selbstständigkeit auswirke. Viele Lehrpersonen beurteilen den relativ hohen Anteil an Sprechübungen im Lehrwerk als sehr positiv; vielen SchülerInnen gefällt ausserdem, dass sie mit diesem

Lehrwerk nicht nur die Sprache, aber auch etwas über andere Kulturen lernen können. Sämtliche Lehrpersonen finden, dass ihr Arbeitsaufwand für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts hoch ist; die Mehrheit von ihnen erwartet auch in einem Folgejahr einen höheren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts.

Wie schon in den vergangenen Jahren berichten auch im laufenden Praxistestjahr die Lehrpersonen, dass manche SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht über- und manche unterfordert seien. Die Mehrheit der Französischlehrpersonen gibt an, mit dem neuen Lehrmittel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer SchülerInnen eingehen zu können; bei den Englischlehrpersonen ist nur eine Minderheit dieser Meinung. Eine grosse Mehrheit der SchülerInnen gibt dabei an, dass es für sie nicht schwierig sei, zwei Fremdsprachen in der Schule zu lernen. Auch viele SchülerInnen, die angeben, es falle ihnen schwer, geben jedoch an, dass sie es sehr gut und nützlich finden, zwei Fremdsprachen in der Schule lernen zu können.

Die Mehrheit der Lehrpersonen gibt zwar an, sich beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche sicher zu fühlen, doch die drei Kompetenzbereiche werden von ihnen unterschiedlich oft evaluiert. Vor allem das Kompetenzbereich III (*Bewussteit für Sprachen und Kulturen*) wird momentan nur von einer Minderheit evaluiert. Die Hälfte der Französischlehrpersonen und fast alle Englischlehrpersonen finden darüber hinaus, dass es nicht genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen gebe.

Sämtliche Praxistestpersonen finden, dass ihre sprachlichen und fachlich-didaktischen Kenntnisse sowie ihre ICT-Kompetenzen für den Französisch- bzw. Englischunterricht ausreichend seien. Die Mehrheit der Französischlehrpersonen gibt an, mit der pädagogischen Unterstützung und Weiterbildung im Zusammenhang mit dem Praxistest zufrieden zu sein; bei der Mehrheit der Englischlehrpersonen ist dies jedoch nicht der Fall. Bemängelt wird vor allem, dass die Weiterbildung zu lang und zu theoretisch sei und dass sie die Lehrpersonen nicht genügend auf die Herausforderungen des Unterrichts mit den neuen Lehrmitteln vorbereitet habe. Auch sei auf viele Fragen und Anregungen der Lehrpersonen nicht ausreichend eingegangen worden.

Da der laufende Praxistestjahr zum ersten Mal auf der Sekundarstufe durchgeführt wurde, wurden die Französisch- und Englischlehrpersonen gefragt, ob die SchülerInnen ihrer Einschätzung nach die vom Lehrplan *Passepartout* vorgesehenen Sprachkompetenzen von der Primarschule mitgebracht haben. Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen findet, dass dies im Französischen nicht der Fall gewesen sei; im Unterschied dazu findet die Mehrheit der Englischlehrpersonen, in ihrem Fach hätte die Klasse die erwarteten Kompetenzen mitgebracht. Die Lehrpersonen wurden darüber hinaus in den Interviews um eine Grobeinschätzung der Lernfortsche ihrer Klasse(n) gebeten (die Evaluation des Praxistests hatte allerdings keine Erhebung der von den SchülerInnen tatsächlich erworbenen Kompetenzen zum Ziel). Es zeigt sich, dass die vom Lehrplan *Passepartout* vorgegebenen Lernziele laut Einschätzung der Lehrpersonen von einem beträchtlichen Teil der SchülerInnen (ca. 30%) voraussichtlich nicht vollumfänglich erreicht werden.

Inhalt

Der vorliegende Evaluationsbericht beinhaltet folgende Teile:

- Zusammenfassung (S. 7)
- Fragen der externen Evaluation (S. 9)
- Methoden sowie Profile der Lehrpersonen und der SchülerInnen (S. 11)
- Ergebnisse (S. 19)
- Ausblick (S. 73)
- Literaturverzeichnis und Anhänge (S. 77)

1. Fragen der externen Evaluation

Der vorliegende Bericht fasst die Erfahrungen der Leherpersonen und der SchülerInnen im Praxistestjahr 2013/2014 im Projekt *Passepartout* zusammen. Es handelt sich dabei sowohl um den Praxistest des Lehrmittels *Clin d'œil*, das in den Kantonen Freiburg, Solothurn und Wallis getestet wird, als auch um den Praxistest von *New World*, das bisher in den Kantonen Bern, Freiburg und Solothurn (in letzteren beiden Kantonen teils im Zusammenspiel mit *Clin d'œil,* teils mit *Bonne chance*) eingesetzt wird.

Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt der externen Evaluation:

- Wie gestaltet sich der Praxistest im Allgemeinen und der Französisch- bzw. Englischunterricht im Besonderen?
- Welche Erfahrungen machen die dabei beteiligten Lehrpersonen und SchülerInnen?
- Welche Aussagen lassen sich machen über:
    - das Praxistest-Setting und die allgemeine Zufriedenheit;
    - die Lehr- und Lernmaterialien;
    - die Arbeitsformen, die im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen;
    - die Didaktik, die mit dem neuen Lehrmittel umgesetzt wird;
    - den Gebrauch der Sprachen (insbesondere des Französischen bzw. Englischen) im Unterricht;

  - die Themen Differenzierung innerhalb der Klasse sowie Über- und Unterforderung von SchülerInnen;
  - die Unterrichtsvor- und -nachbereitung;
  - die Evaluation der Schülerleistungen;
  - den Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe;
  - die Einschätzung der Kompetenzen der SchülerInnen am Ende dieses Schuljahres;
  - die für den Fremdsprachenunterricht nötige Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen?
- Welche Erwartungen und Wünsche haben die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen bezüglich des weiteren Verlaufs des Praxistests, aber auch hinsichtlich der allgemeinen Einführung der neuen Lehr- und Lernmittel in den Passepartout-Kantonen?
- Welche Erwartungen und Wünsche haben die am Praxistest beteiligten SchülerInnen bezüglich des Fremdsprachenunterrichts?

2. Methoden

Der vorliegende Bericht basiert auf folgenden Erhebungen:

- Schulbesuche in einzelnen Praxistestklassen;
- Einzelgespräche bzw. Gruppengespräche mit den Lehrpersonen, welche die besuchten Klassen unterrichten;
- Gruppengespräche mit den SchülerInnen aus den besuchten Praxistestklassen;
- Fragebogenerhebung bei allen Lehrpersonen der am Praxistest beteiligten Schulen;
- Fragebogenerhebung bei den SchülerInnen, die in den Praxistestklassen unterrichtet werden.

Im Folgenden werden diese Erhebungsmethoden kurz erklärt.

2.1 Unterrichtsbesuche

Im Frühling 2014[1] fanden Unterrichtsbesuche in sechs am Praxistest beteiligten Englischklassen in den Praxistestkantonen Bern, Solothurn und Freiburg, sowie in sechs Französischklassen in den Kantonen Wallis, Solothurn und Freiburg statt. Besucht wurden zwei Klassen pro Schule in jeweils einer ausgewählten Schule pro Kanton. Die Unterrichtsbesuche wurden nicht aufgenommen und im Detail analysiert, sondern protokolliert. Die Eindrücke aus den Klassenbesuchen sind im Abschnitt *Besuch in den Praxistestklassen* (vgl. S. 19) festgehalten worden.

2.2 Gespräche

Gespräche mit den Praxistestlehrpersonen

Vor oder nach dem jeweiligen Unterrichtsbesuch fanden in allen besuchten Schulen Einzel- bzw. Gruppengespräche mit den besuchten Praxistestlehrpersonen statt (Dauer ca. 30-60 Minuten pro Gespräch).

Die Gespräche basierten auf einem halbstrukturierten Interviewleitfaden, der unter anderem die folgenden Themen abdeckte:

- Praxistest: allgemeine Zufriedenheit (Lehrpersonen, SchülerInnen, Eltern);
- Erfahrungen mit dem Französisch- bzw. Englischunterricht (Vorbereitung, Unterrichtsformen, Unterrichtssprache(n), Binnendifferenzierung, Über- und Unterforderung);
- Lehr- und Lernmittel (Materialmenge; Zeitannahmen für die Arbeit in der Klasse; Klarheit der Ziele; Stellenwert der Grammatik, des Wortschatzes, der einzelnen Fertigkeiten und der Strategien im Lehrmittel);

[1] Ende Februar bis Anfang April.

- Arbeit mit anderen Unterrichtsmitteln (Computer, Wörterbücher, anderes Material);
- Rahmenbedingungen (an der Schule; Praxistest-Voraussetzungen);
- Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe;
- Didaktik der Mehrsprachigkeit;[2]
- andere Instrumente (Europäisches Sprachenportfolio, Lehrplan, anderes Material);
- Evaluation (summative und formative Fremdevaluation nach Kompetenzbereichen, Eigenbeurteilung, Evaluationsinstrumente);
- Ausbildung (sprachliche, fachliche und didaktische Aus- und Weiterbildung).

In jedem Gespräch kamen ausserdem auch noch weitere Punkte zur Sprache, wie etwa persönliche Erfahrungen oder Vergleiche mit dem bisherigen Sprachenunterricht.

Gespräche mit den SchülerInnen

Neben den Gesprächen mit den Lehrpersonen fanden in diesem Schuljahr zum ersten Mal zwei Gruppengespräche mit jeweils drei SchülerInnen pro besuchte Klasse statt (Dauer: ca. 15-20 Minuten).

Die Stichprobe wurde gezielt ausgewählt, d. h. die Lehrpersonen wurden im Voraus gebeten, die SchülerInnen für die Gespräche nach folgenden Kriterien zu bestimmen:

- keine/r der ausgewählten SchülerInnen sollte die jeweilige Schulfremdsprache zuhause sprechen;
- die eine Gruppe sollte aus drei SchülerInnen bestehen, die im Fremdsprachenunterricht eher leistungsstark sind (d. h. gute Noten haben) und die andere Gruppe sollte aus drei SchülerInnen bestehen, die im Fremdsprachenunterricht eher leistungsschwach sind (d. h. eher tiefere Noten haben).

Auch für die Gespräche mit den SchülerInnen wurde ein halbstrukturierter Interviewleitfaden eingesetzt. Den SchülerInnen wurden unter anderem Fragen zu folgenden Themen gestellt:

- Erfahrungen mit dem Erlernen von zwei Fremdsprachen in der Schule;
- bisherige Erfahrungen und allgemeine Zufriedenheit mit dem Französisch- bzw. Englischunterricht sowie mit dem neuen Französisch- bzw. Englischlehrmittel;
- Wünsche in Bezug auf den Französisch- bzw. Englischunterricht;
- Selbsteinschätzung der Französisch- bzw. Englischkompetenzen.

Die zum Teil in Standarddeutsch und zum Teil in Dialekt geführten Gespräche mit den Lehrpersonen und mit den SchülerInnen wurden auf Hochdeutsch transkribiert und anschliessend mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Im Folgenden werden Auszüge aus den Gesprächen jeweils kursiv gesetzt (ohne Anführungszeichen), entweder im Fliesstext oder als eingerückte Abschnitte.

[2] Definiert nach dem *Lehrplan Französisch und Englisch* (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen 2011).

2.3 Fragebögen

Wie in den vorhergehenden Praxistestjahren wurden sämtliche Lehrpersonen und SchülerInnen der Praxistestklassen mithilfe eines Fragebogens befragt.

Die Lehrpersonen und SchülerInnen haben die Fragebögen zwischen Ende Januar und Ende Februar 2014 ausgefüllt, also nach etwas weniger als einem dreiviertel Jahr Erfahrung mit dem neuen Fremdsprachenunterricht in der siebten Klasse.

Inhalt der Fragebögen

Im Fragebogen für die Lehrpersonen zum Französisch- bzw. zum Englischunterricht (vgl. Anhang) konnten sich die Lehrpersonen zu den folgenden Themen äussern:

- Praxistest: allgemeine Zufriedenheit;
- Erfahrungen mit dem Französisch- bzw. Englischunterricht;
- Lehr- und Lernmaterial;
- andere Arbeitsformen;
- Differenzierung und Umgang mit Heterogenität;
- Evaluation.

Den SchülerInnen wurden im Fragebogen zum Französisch- bzw. Englischunterricht Fragen zu folgenden Themengruppen gestellt:

- Praxistest: Zufriedenheit mit dem Sprachenunterricht;
- beliebte und unbeliebte Arbeitsformen;
- Über- bzw. Unterforderung;
- Kontakt mit Französisch und Englisch ausserhalb der Schule.

Auf die Erhebung individualisierender Merkmale wurde in beiden Fragebögen verzichtet. Im Fragebogen für die Lehrpersonen wurde lediglich gefragt, in welchem Kanton die Lehrperson tätig ist, wie lange sie schon Englisch bzw. Französisch unterrichtet und wie sie ihre Sprachkompetenzen in dieser Sprache einschätzt; bei den SchülerInnen wurde nach dem Alter, nach dem Geschlecht und nach dem familiären sprachlichen Umfeld gefragt.

Auswertung der Fragebögen

Die Lehrpersonen konnten die geschlossenen Fragen des Fragebogens mit einem Kreuz auf einer sechsstufigen Ordinalskala (1 = „*überhaupt nicht*“, „*gering*“ bzw. „*selten/nie*“, 6 = „*ganz und gar*“, „*hoch*“ bzw. „*sehr oft/immer*“) und die SchülerInnen auf einer vierstufigen Skala beantworten. Bei der Auswertung der Fragebögen werden die Antworten als Prozentzahlen[3] in Form einer Tabelle dargestellt. Der prozentuale Anteil der Antworten ist unter 1-6 kodiert und bedeutet von links nach rechts: Ablehnung – Zustimmung, gering – hoch bzw. selten – oft. Um die Lesbarkeit der Resultate zu verbessern, wurden die Resultate in den letzten Spalten wie folgt zusammengefasst:

[3] Die Prozentzahlen sind im gesamten Bericht auf- oder abgerundet. Es kommt deswegen manchmal vor, dass das Total der Prozentwerte in den Tabellen nicht genau 100% entspricht.

- *hohe Zustimmung/hoch/oft*: Über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6.
- *Zustimmung/eher hoch/eher oft*: 53-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6.
- *Ablehnung/eher gering/eher selten*: 53-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.
- *hohe Ablehnung/gering/selten*: Über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.

Zusätzlich sind jeweils auch die Tendenzen der zwei letzten Jahre (Englisch) bzw. der vier Vorjahre (Französisch) mitberücksichtigt worden.[4]

Falls die Fragen etwa in gleichem Ausmass zustimmend und ablehnend beantwortet wurden, wurde in der Tabelle „verschieden" notiert. Die Veränderung der Tendenz im Vergleich zum Vorjahr wurde durch Fettdruck sichtbar gemacht.

Die Antworten auf die offenen Fragen aus den Fragebögen wurden zusammen mit den Daten aus den Gesprächen dargestellt.

2.4 Befragungen und Rücklauf: Profile der Lehrpersonen und der SchülerInnen

Lehrpersonen

Die Praxislehrpersonen wurden im Februar 2014 mithilfe eines Online-Fragebogens befragt. Der Rücklauf des Online-Fragebogens war im laufenden Praxistestjahr deutlich tiefer als im Vorjahr und betrug beim Fragebogen Französisch 60% (Vorjahr: 93%) und beim Fragebogen Englisch 63% (Vorjahr: 73%).[5]

Die Lehrpersonen, welche die Fragebögen ausfüllten, stammen aus den folgenden Kantonen:

Kanton	Anzahl Lehrpersonen (Französisch)	Anzahl Lehrpersonen (Englisch)
BE	–	3 (30%)
FR	6 (50%)	2 (20%)
SO	2 (17%)	5 (50%)
VS	4 (33%)	–
Total	12 (100%)	10 (100%)

Etwas weniger als die Hälfte (42%) der befragten Französischlehrpersonen arbeitet als Fachlehrperson (d. h. unterrichtet nur Französisch in einer Klasse), bei den Englischlehrpersonen ist dies hingegen bei 60% der Befragten der Fall. Ein Viertel der Französisch- und ein Fünftel der Englischlehrpersonen geben an, beide Fremdsprachen in derselben Klasse zu unterrichten. Ein Drittel der Französisch- und ein Fünftel der Englischlehrpersonen unterrichten in derselben Klasse neben der jeweiligen Fremdsprache auch andere Fächer.

[4] Bei der Auswertung wurden fehlende Angaben nicht berücksichtigt; die Anzahl der gültigen Antworten bei den Lehrerfragebögen wird jeweils in der ersten Spalte vermerkt („N=…").

[5] Eine Praxistestperson unterrichtet sowohl Französisch als auch Englisch. Es ist deswegen wahrscheinlich, dass diese Lehrperson nur einen Fragebogen ausgefüllt hat.

	Anzahl Lehrpersonen (Französisch)		Anzahl Lehrpersonen (Englisch)
Arbeit als Fachlehrperson (nur Französischnunterricht in einer Klasse)	5 (42%)	Arbeit als Fachlehrperson (nur Englischnunterricht in einer Klasse)	6 (60%)
Sowohl Französisch- als auch Englischunterricht in derselben Klasse	3 (25%)	Sowohl Französisch- als auch Englischunterricht in derselben Klasse	2 (20%)
Französischunterricht und Unterricht anderer Fächer in derselben Klasse	4 (33%)	Englischunterricht und Unterricht anderer Fächer in derselben Klasse	2 (20%)
keine Angabe	–	keine Angabe	–
Total	12 (100%)	Total	10 (100%)

Sowohl in den Französisch- als auch in den Englischpraxistestklassen unterrichten rund zwei Fünftel der Lehrpersonen in einer leistungshomogenen und etwa drei Fünftel in einer leistungsheterogenen Klasse mit durchmischten Niveaus.

	Anzahl Lehrpersonen (Französisch)	Anzahl Lehrpersonen (Englisch)
Unterricht in einer leistungshomogenen Klasse	5 (42%)	4 (40%)
Unterricht in einer leistungsheterogenen Klasse (Niveaus durchmischt)	7 (58%)	6 (60%)
keine Angabe	–	–
Total	12 (100%)	10 (100%)

Nur eine Minderheit der Befragten (10% der Englischlehrpersonen und 17% der Französischlehrpersonen) konnte bereits auf der Primarstufe Unterrichtserfahrungen mit *Mille feuilles* bzw. *New World* sammeln. Die grosse Mehrheit der Lehrpersonen ist dem neuen Französisch- bzw. Englischlehrmittel im laufenden Praxistestjahr zum ersten Mal begegnet.

	Anzahl Lehrpersonen (Französisch)	Anzahl Lehrpersonen (Englisch)
1. Jahr Unterricht mit *Clin d'œil* / *New World*	10 (83%)	9 (90%)
bereits Erfahrungen mit *Mille feuilles* / *New World* auf Primarschulstufe	2 (17%)	1 (10%)
keine Angabe	–	–
Total	12 (100%)	10 (100%)

Bei zwei Dritteln der Englischlehrpersonen und mehr als zwei Dritteln der Französischlehrpersonen handelt es sich um sehr erfahrene LehrerInnen, die ihr Fach seit bereits mehr als zehn Jahren unterrichten. Nur eine Französischlehrperson unterrichtet ihr Fach seit weniger als zwei Jahren.

Unterrichtserfahrung Französisch-/Englischunterricht	Anzahl Lehrpersonen (Französisch)	Anzahl Lehrpersonen (Englisch)
0-2 Jahre	1 (8%)	–
3-5 Jahre	1 (8%)	2 (20%)
6-10 Jahre	2 (17%)	2 (20%)
länger als 10 Jahre	8 (67%)	6 (60%)
keine Angabe	–	–
Total	12 (100%)	10 (100%)

Die befragten Lehrpersonen wurden im Fragebogen um die Einschätzung ihrer eigenen Sprachkompetenzen in der unterichteten Sprache gebeten. Alle Lehrpersonen schätzen diese mindestens auf Niveau C1 ein. Die Hälfte der Englischlehrpersonen und zwei Fünftel der Französischlehr-

personen gaben sogar an, die jeweilige Sprache entweder als Muttersprache zu haben oder sie auf Niveau C2 zu beherrschen.

Sprachkompetenzen der Lehrpersonen	Anzahl Lehrpersonen (Französisch)	Anzahl Lehrpersonen (Englisch)
A1	–	–
A2	–	–
B1	–	–
B2	–	–
C1	7 (58%)	5 (50%)
C2 oder Muttersprache	5 (42%)	5 (50%)
Ich weiss nicht.	–	–
Total	12 (100%)	10 (100%)

SchülerInnen

Die Resultate der Fragebögen und der Gespräche mit den Lehrpersonen zeigen, dass die Klassengrösse sowohl im Französisch- als auch im Englischunterricht sehr variabel ist und zwischen 9 und 26 SchülerInnen liegt.

Der Fragebogen für die SchülerInnen wurde von insgesamt 690 Jugendlichen ausgefüllt, von denen 384 Französisch mit *Clin d'œil* und 306 Englisch mit *New World* lernen. Ein kleiner Teil der SchülerInnen aus den Kantonen Solothurn und Freiburg arbeitet mit beiden neuen Lehrmitteln. Aufgrund der teilweise fehlenden Angaben kann jedoch die genaue Zahl dieser SchülerInnen nicht eruiert werden.[6] Auch die Rücklaufquote kann nicht berechnet werden, da die Klassengrössen nicht bekannt sind.

Zum Zeitpunkt der Befragung waren rund zwei Drittel der SchülerInnen (68,5%) 13 Jahre alt.[7]

Die meisten befragten Jugendlichen (84%) lernen Französisch seit der dritten Primarklasse. 5% haben bereits früher mit dem Französischlernen angefangen. Fast vier Fünftel der befragten SchülerInnen lernt Englisch seit der fünften Primarklasse, wobei man hier berücksichtigen muss, dass 14% der SchülerInnen bereits früher Englisch zu lernen angefangen haben.

Fragebogen: SchülerInnen	seit 3. Primar	seit 4. Primar	seit 5. Primar	seit 6. Primar	seit der 7. Klasse	schon früher	keine Angabe	Total
Französischunterricht	84%	4%	2%	<1%	<1%	5%	3%	384
Englischunterricht	–	–	78%	2%	2%	14%	4%	306

Die SchülerInnen wurden im Fragebogen nach der/den zuhause gesprochenen Sprache(n) befragt. Eine grosse Mehrheit von ihnen gab an, zuhause einen mehrheitlich schweizerdeutschen Dialekt zu sprechen; daneben gibt ein Viertel der SchülerInnen auch Hochdeutsch als Familiensprache an.

Beide in der Schule gelernten Sprachen Englisch und Französisch wurden in den Fragebögen recht häufig auch als Familiensprachen angegeben (Englisch 14% und Französisch 14% bzw. 12%). Es ist jedoch zu vermuten, dass diese Sprachen nicht in allen Fällen gleich wichtig sind und manchmal auch lediglich als „Hausaufgabensprache" zuhause gesprochen werden.

[6] Zum Vergleich: im Praxistestjahr 2012/2013 haben insgesamt 187 SchülerInnen *Mille feuilles* und *New World* gleichzeitig getestet.

[7] Jeweils weniger als ein Sechstel der Schülerinnen sind etwas jünger (16,5% sind 12 und 0,5% 11 Jahre alt) oder etwas älter (13,5% sind 14 und 0,5% 15 Jahre alt). 49% der Befragten sind Jungen und 48,5% Mädchen (in einigen Fragebögen wurde keine Angabe zum Geschlecht gemacht).

Fragebogen Französisch: SchülerInnen	Anzahl Kinder, die eine Sprache zuhause sprechen	Prozentsatz
Schweizerdeutsch	316	82%
Hochdeutsch	99	26%
Englisch	53	14%
Französisch	53	14%
Portugiesisch	37	10%
Italienisch	24	6%
Spanisch	15	4%
Albanisch	9	2%
Niederländisch	7	2%
Tamilisch	5	1%
Arabisch	4	1%
13 andere Sprachen (je 2 Nennungen: Katalanisch, Norwegisch, Schwedisch; je 1 Nennung: Armenisch, Dänisch, Griechisch, Kurdisch, Thailändisch, Ungarisch, Polnisch, Russisch, Swahili, Tschechisch)	16	4%

Fragebogen Englisch: SchülerInnen	Anzahl Kinder, die eine Sprache zuhause sprechen	Prozentsatz
Schweizerdeutsch	283	92%
Hochdeutsch	60	20%
Englisch	43	14%
Französisch	38	12%
Italienisch	18	6%
Spanisch	10	3%
Portugiesisch	8	3%
Türkisch	6	2%
Albanisch	6	2%
Serbisch, Kroatisch, Bosnisch	5	2%
Niederländisch	3	<1%
12 andere Sprachen (je 2 Nennungen: Katalanisch, Norwegisch, „Österreichisch", Russisch, Schwedisch, Arabisch; je 1 Nennung: Armenisch, Dänisch, Filipinisch, Kreolisch, Thailändisch, Ungarisch, Tigrinya, Tamilisch, Rätoromanisch)	21	7%

Die SchülerInnen wurden ausserdem gefragt, wie intensiv ihr Kontakt zu den in der Schule erlernten Fremdsprachen in der Freizeit ist. Aus der nachfolgenden Tabelle geht hervor, dass eine grosse Minderheit (41%) ausserhalb der Schule keinen Kontakt zum Französischen pflegt; ohne Kontakt zur englischen Sprache ist eine deutlich kleinere Minderheit (17%). Am meisten begegnen die Jugendlichen der englischen Sprache in der Musik (57%), gefolgt von Computer, Internet und Videospielen (54%) sowie Fernsehen, DVD und Kino (29%). Einen Zugang zum Französischen über die Musik findet wie im Vorjahr ein Viertel der SchülerInnen (26%). Im umittelbaren Lebensumfeld (Familie, Verein, Nachbarschaft) treffen die SchülerInnen mehr auf die französische als auf die englische Sprache, was darauf zurückzuführen ist, dass die Praxistests in der Nähe der Sprachgrenze durchgeführt werden. Die Resultate der Fragebögen bestätigten aber auch dieses Jahr die starke Präsenz der englischen Sprache in der Freizeit.

Fragebogen: Schüler-Innen	kein Kontakt	Fernsehen, DVD, Kino	Radio, CD, Musik	Zeitung/ Zeitschriften	Computer/ Internet/ Videospiele	mit der Familie	mit Freunden	im Verein	in der Nachbarschaft	andere
Kontakt mit Französisch	41%	16%	26%	7%	13%	18%	10%	9%	4%	15%[8]
Kontakt mit Englisch	17%	29%	57%	7%	54%	16%	12%	5%	2%	15%[9]

[8] Im Kontakt mit der Verwandschaft, teilweise im benachbarten Sprachgebiet (13 Nennungen), in der Freizeit, z. B. im Sport (11 Nennungen), im benachbarten Sprachgebiet und im französischsprachigen Ausland (5 Nennungen), bei einem Austausch (4), in den Ferien (4), mit Bekannten; mit Ausländern, mit Gästen; beim Musikhören; beim Fluchen (je 2 Nennungen), per Comics, beim Spielen, überall (je eine Nennung).

[9] In den Ferien (12 Nennungen), mit Verwandten zu Hause und im Ausland (9 Nenungen), mit Bekannten und Freunden (6 Nennungen), per Bücher (5 Nennungen), in der Englischen Schule, Nachhilfe (4 Nennungen), per Computer, Youtube, Spiele (5 Nennungen), per Musik (Singen) und aus Spass (je eine Nennung).

3. Ergebnisse

Die Resultate der Erhebungen für Französisch und Englisch werden in der folgenden Darstellung jeweils thematisch zusammengefasst. Grundsätzlich werden zunächst die Antworten aus den Fragebögen wiedergegeben und kurz kommentiert; anschliessend folgen die zusammenfassten Aussagen der Lehrpersonen und der SchülerInnen aus den Gesprächen und den Fragebögen. In den meisten Fällen werden zuerst die Resultate zum Praxistest Französisch dargestellt, gefolgt von den Resultaten zum Praxistest Englisch. Resultate und Themen, welche praxistestübergreifend sind, werden ohne Verweis auf einen spezifischen Praxistest dargestellt.

3.1 Besuch in den Praxistestklassen

Allgemeine Eindrücke

Sowohl die Französisch- als auch die Englischlehrpersonen gehen mit den Unterrichtsmaterialien weitgehend selbstständig um. In den meisten besuchten Klassen haben die SchülerInnen einen motivierten und aufmerksamen Eindruck gemacht, auch wenn die Gruppenarbeiten oft eher als Anlass zum Plaudern als zum Arbeiten an einer Aufgabe verstanden wurden. In manchen Klassen konnte beobachtet werden, dass der Grammatik ein höherer Stellenwert beigemessen wird als im Lehrwerk vorgesehen, sei es in Form von Erklärungen durch die Lehrpersonen oder als grammatikalische Tabellen samt Erklärungen im SchülerInnenheft.

Das Erklären der Arbeitsanweisungen, welche in beiden Lehrmitteln auf Französisch bzw. Englisch formuliert sind, nimmt in allen Klassen einen erheblichen Teil der Unterrichtszeit in Anspruch.

In zwei der sechs besuchten Englischklassen schienen die meisten SchülerInnen demotiviert und unkonzentriert zu sein. Die Lehrpersonen konnten diese Beobachtung im Gespräch bestätigen und führen dies vor allem auf die allgemeine Atmosphäre in der Klasse zurück.

Vielfältiger Gebrauch der Zielsprache

Bei den Besuchen in den Französisch- und Englischlektionen konnten verschiedenartige Unterrichts- und Arbeitsformen beobachtet werden:

- Lehrperson mit der ganzen Klasse;
- Lehrperson mit der Teilklasse, während der andere Klassenteil an einem anderen Auftrag arbeitete;
- Einzel-, Partner- sowie Gruppenarbeit;

Die SchülerInnen kamen in den besuchten Klassen mit der jeweiligen Zielsprache in Kontakt, und zwar vor allem dank den folgenden Aktivitäten:

- allgemeine Erklärungen und Anweisungen der Lehrperson zum Unterrichtsverlauf und anschliessendes Übersetzen des Arbeitsauftrages für die Klasse (französisch-deutsch bzw. englisch-deutsch);
- lehrpersonenzentriertes Gespräch;
- Arbeit mit *Clin d'œil* bzw. *New World* (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen);
- Spielen und Singen;
- Werkstattunterricht;
- Internetrecherche zu einem bestimmten Thema;
- Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch oder im Internet;
- Gemeinsames Nachsprechen;
- Rollenspiele;
- zusätzlich im Französischunterricht: Film schauen, Vorbereitung und Präsentation der *Tâche*;
- zusätzlich im Englischunterricht: Aussprachetraining, Vorbereitung der Wortschatzkarteikarten.

Unterschiedlicher Anteil des Französisch- und Englischgebrauchs

In allen besuchten Klassen wurden als Unterrichtssprache sowohl die jeweiligen Zielsprachen Französisch und Englisch als auch Deutsch verwendet. Der Gebrauch des Deutschen variierte je nach Klasse, Lehrperson und Unterrichtssituation, wobei die Lehrpersonen sich überwiegend jeweils dann auf Deutsch äusserten, wenn die SchülerInnen die Arbeitsaufträge oder Erklärungen in der Zielsprache nicht verstanden hatten. Die SchülerInnen untereinander sprachen vor allem Deutsch. Die Französisch- resp. Englischkompetenzen der Lehrpersonen schienen generell ziemlich hoch bis ausgezeichnet zu sein.

3.2 Allgemeine Zufriedenheit mit dem Französisch- und Englischunterricht und mit den neuen Lehrmitteln

Zufriedenheit der Lehrpersonen

Die allgemeine Zufriedenheit der Französischlehrpersonen ist im ersten Praxistestjahr auf der Sekundarstufe zwar hoch, jedoch tiefer als in den Vorjahren auf der Primarstufe (insgesamt 75% Zustimmung, d. h. um 18% weniger als im Vorjahr).

Zwei Drittel der befragten Lehrpersonen (67%) sind der Meinung, dass ihre SchülerInnen mit dem Französischunterricht insgesamt zufrieden sind. Auch in diesem Fall ist die Zustimmung im Vergleich zur Befragung im Vorjahr auf der Primarstufe gesunken, und zwar um ganze 22%.

Mehr als die Hälfte der Französischlehrpersonen vermutet bei den Eltern insgesamt eine geringe Zufriedenheit mit dem Französischunterricht. Die Frage, ob den Eltern klar ist, wie sie ihren Kindern beim Französischlernen helfen können, bejaht wie im Vorjahr lediglich eine knappe Mehrheit der befragten Lehrpersonen.

Neu wurden dieses Jahr die Französischlehrpersonen gefragt, ob ihrer Meinung nach das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht insgesamt gut funktioniert. Mehr als die

Hälfte der befragten Lehrpersonen denkt, dies sei nicht der Fall. Hierbei muss bedacht werden, dass ein Teil der Französischklassen mit *New World* und ein Teil mit anderen Lehrmitteln Englisch lernt.

Französisch: Lehrpersonen[10]	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich bin mit dem Praxistest Französisch im Grossen und Ganzen zufrieden. (N=12)	8%	17%	–	50%	25%	–	**Zustimmung**[11]	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Klasse ist mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden. (N=12)	8%	8%	17%	50%	17%	–	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden. (N=11)	9%	18%	27%	36%	9%	–	**Ablehnung**	Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung
Den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler ist klar, welche Rolle sie im neuen Französischunterricht einnehmen. (N=11)	9%	18%	18%	18%	36%	–	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	–[12]	–
Das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht funktioniert insgesamt gut. (N= 9)	11%	22%	22%	22%	22%	–	Ablehnung	–	–	–	–

Die allgemeine Zufriedenheit der Lehrpersonen im Englischunterricht ist im Vergleich zum letzten Praxistestjahr auf der Primarstufe deutlich gesunken. Insgesamt 70% der befragten Lehrpersonen sind mit dem laufenden Praxistest mehrheitlich unzufrieden, während noch im Vorjahr 76% der Lehrpersonen mit dem Praxistest Englisch im Grossen und Ganzen zufrieden waren.

Ihren SchülerInnen schreiben die Lehrpersonen eine deutlich höhere Zufriedenheit zu: 60% der befragten Lehrpersonen sind der Meinung, dass die SchülerInnen mit dem Englischunterricht zufrieden sind.

Bei der Frage nach der allgemeinen Zufriedenheit der Eltern sind sich die Lehrpersonen uneinig: Die Hälfte der Lehrpersonen denkt, dass die Eltern allgemein zufrieden sind; die andere Hälfte ist gegensätzlicher Meinung.

Fast drei Viertel der Lehrpersonen finden, dass das Zusammenspiel zwischen dem Französisch- und Englischunterricht nicht gut funktioniert. Hierbei muss bedacht werden, dass ein Teil der Englischklassen mit *Clin d'œil* und ein Teil mit *Bonne chance* Französisch lernt.

[10] Die Fragen stammen aus dem Fragebogen für die Lehrpersonen. Die Anzahl Antworten wird jeweils bei der Frage vermerkt.

[11] Tendenzen, bei denen sich im Vergleich zum Vorjahr eine Veränderung ergibt, werden durch Fettdruck hervorgehoben.

[12] Bei Fragen, die in den Vorjahren nicht gestellt worden waren, steht in den letzten Spalten ein Gedankenstrich.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich bin mit dem Praxistest Englisch im Grossen und Ganzen zufrieden. (N=10)	10%	20%	40%	30%	–	–	**Ablehnung**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Klasse ist mit dem neuen Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden. (N=10)	–	20%	20%	50%	10%	–	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Eltern sind mit dem neuen Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden. (N= 8)	–	13%	38%	38%	13%	–	**verschieden**	hohe Zustimmung	Zustimmung
Das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht funktioniert insgesamt gut. (N= 7)	14%	43%	14%	–	14%	14%	**Ablehnung**	Zustimmung	Ablehnung

Viele der befragten Französischlehrpersonen sagten im Gespräch, sie seien mit dem neuen Lehrmittel und mit den ausgewählten Themen grundsätzlich zufrieden. Gelobt wurden neben den interessanten Themen (besonders gut sind Magazine *BizzArt?* und *Fastoche!* angekommen) vor allem die zum Teil grosse Selbstständigkeit der SchülerInnen im Umgang mit dem Lehrmittel sowie ihre guten Kenntnisse der Lernstrategien. Es wird auch betont, dass die SchülerInnen mit *Clin d'œil* sehr motiviert arbeiten.

In mehreren Gesprächen und in Kommentaren zum Online-Fragebogen wurden jedoch von den Französischlehrpersonen vor allem Probleme und Bedenken angesprochen, die in diesem Kapitel kurz angedeutet und in den weiteren Teilen des vorliegenden Berichts vertieft werden. Die folgenden Aussagen zweier Lehrpersonen bringen die Meinung vieler Befragten gut auf den Punkt:

> Clin d'œil *ist neu, frisch… Toll, dass etwas so Gutes zustande gekommen ist. In der Form, wie es jetzt existiert, ist es aber noch nicht ein optimales Lehrmittel. Es ist zu schwammig. Das Individualisieren ist schwierig. Mir fehlen auch Unterrichtsmaterialien. Wünschen würde ich mir, dass es viel mehr Sprechanlässe gibt, in denen die SchülerInnen nicht nur ein paar Sprechblasen zur Verfügung haben, um irgendwas zu sagen. Grammatik und Wortschatz sollte trotz Konstruktivismus etwas „geübt" gelernt werden, der Unterricht mutiert sonst zum „Plöischliunterricht". Ich freue mich über das* Clin d'œil*, bin aber auch oft frustriert und habe manchmal das Gefühl, dass die SchülerInnen nicht so viel lernen […]. Es ist für mich definitiv ein Lehrmittel für starke Schüler und die schwachen leiden. Danke für die schöne Aufmachung, für die tollen Themen.*
>
> *Unterschied Englisch und Französisch macht den Schülern nicht Mut. Sie können kaum Französisch sprechen, in Englisch können sie nach schon nur einem halben Jahr sich unterhalten, sich vorstellen, Fragen stellen usw. Das verunsichert die SchülerInnen und mich auch.* Clin d'œil *ist super aufgemacht, die Themen sind genial, der Unterricht macht den SchülerInnen viel mehr Spass als früher. Trotzdem fehlt dem Lehrmittel eine Struktur, Grammatik, und doch müsste vielleicht das eine oder andere Wörtli gelernt werden. Die Themen sind zu weit von den Alltagsthemen entfernt. Einfache, didaktisierte Themen sollten trotzdem vorkommen, z. B. in einem Laden einkaufen können oder sich vorstellen.*

Der Unterricht mit dem neuen Lehrmitttel hat einigen Lehrpersonen besonders am Anfang Schwierigkeiten bereitet, da sie sich zu wenig sicher waren, wie der neue Unterricht aussehen soll und wie sie und die SchülerInnen mit *Clin d'œil* konkret umgehen sollen. Diese Unsicherheit hing zum Teil auch damit zusammen, dass die Lehrpersonen die Magazine erst relativ kurz vor dem Beginn des Schuljahres erhielten und ihnen nur wenig Zeit zur Verfügung stand, um das Lehrmittel *Clin d'œil* kennen zu lernen.

Es gibt auch Lehrpersonen, die dem neuen Französischunterricht grundsätzlich skeptisch gegenüber stehen. Als Beispiel ihrer Ablehnung kann auf folgende Aussage verwiesen werden:

> *Ich habe das Gefühl, ich betrüge meine Schüler. […] Ich habe z. B. auch viel zu gute Noten. Weil sie lernen ja nichts wirklich, ich kann ihnen ja nicht schlechte Noten geben, für etwas, was sie nicht leisten können. […] Aber irgendwie muss ich ihnen dann doch das Gefühl geben: Doch, das ist gut, was ihr gemacht habt. Und das ist eine Sache, die mir und vielen anderen sehr zu schaffen macht. […] Und eben, was ich so schade finde: […] Es gibt super gute Ansätze. Und es ist so interessant […] von den Themen her. Aber das [ist] verpufft.*

Mehrere Lehrpersonen haben Bedenken in Bezug auf die Nachhaltigkeit des Gelernten. Einige meinen, dass dieser Punkt für sie besonders problematisch sei, weil sie sich einerseits ihren SchülerInnen verpflichtet fühlen und wollen, dass diese etwas lernen und für weiterführende Schulen gut vorbereiten sind; andererseits wollen sie auch dem Kanton gegenüber loyal sein und dessen Richtlinien bezüglich des Fremdsprachenunterrichts umsetzen:

> *Einerseits wollen wir ja, dass unsere Schüler gut vorbereitet sind, worauf auch immer. […] Und das andere ist: Ja, wir wollen auch loyal sein gegenüber unserem Kanton. Und mich zerreisst das. […] Weil ich irgendwo denke: Beides geht nicht. […] Ich begebe mich in riesen Loyalitätskonflikt zum Kanton. Und deswegen bin ich mittlerweile soweit, dass ich sage: He, ich mache es jetzt einfach. Und wenn die dann scheitern im Stellwerk – und das werden sie – und wenn die scheitern am Gymnasium – dann bitte…*

Die Resultate der schriftlichen Umfrage der Englischlehrpersonen zeigen, dass fast drei Viertel von ihnen mit dem neuen Englischunterricht unzufrieden sind. Die Gespräche mit den Englischlehrpersonen haben gezeigt, dass das Lehrmittel eines der Gründe für die Unzufriedenheit der EnglischlehrerInnen darstellt. Das Verhältnis der Englischlehrpersonen zum neuen Lehrmittel lässt sich als überwiegend ambivalent bezeichnen. *New World* wird einerseits gelobt und andererseits kritisiert:

> *Die Idee finde ich schon gut, also die Pädagogik, die dahinter steckt. Aber die Umsetzung finde ich eigentlich häufig nicht so gut.*

> *Grundsätzlich […] bin ich sehr zufrieden, dass es eine Neuerung gibt, weil ich schon das Gefühl habe, dass die Schüler viel, viel motivierter sind […] mit der neuen Aufmachung. […] Auf der anderen Seite […] finde [ich] […] überhaupt nicht irgendwie, dass es alles reibungslos verläuft. Weil meine Schüler, […] die fragen mich ständig […] nach Strukturen und Genaues usw. […] Da weiss ich jetzt irgendwie manchmal gar nicht, wie ich reagieren soll. […] Ich finde, es bringt auch nix, wenn ich dann einfach sage: „Ja das kommt jetzt hier nicht vor".*

Einige Lehrpersonen stehen dem neuen Englischlehrmittel ziemlich ablehnend gegenüber. Kritisiert wird, dass das Lehrmittel *New World* recht anspruchsvoll, zum Teil nicht klar strukturiert und vage

gehalten sei, den neuen Unterrichtsformen nur bedingt Rechnung trage und wegen den für die Lernenden schwer verständlichen englischen Anweisungen und sehr kurzen Übungssequenzen oft das selbstständige Lernen verhindere. Es gibt aber auch Lehrpersonen, die mit dem neuen Englischlehrmittel im Grossen und Ganzen zufrieden sind.

> *Es braucht natürlich eine gewisse Sicherheit, bis man das [Lehrmittel] auch kennt […]. Bis man den Aufbau versteht, […] bis man akzeptiert, dass es eben anders ist. Anders als halt die früheren Lehrmittel, die doch sehr auf Strukturen pochen. […] Aber eigentlich schon, grundsätzlich [bin ich] schon zufrieden.*

> *Der ganzheitliche Ansatz nach* New World *sagt mir sehr zu, und ich gebe mir grosse Mühe, meinen SchülerInnen (und den dahinter stehenden, sich einen anderen Unterricht gewohnten Eltern) aufzuzeigen, dass ein mit den neuen Methoden erworbenes Englisch verfügbarer sei.*

Viele Französisch- und Englischlehrpersonen sehen es als problematisch an, dass die beiden Lehrwerke von den SchülerInnen viel Selbstständlichkeit verlangen, indem sie z. B. viel Gruppen- oder Partnerarbeiten vorsehen. Vor allem schwächeren SchülerInnen und Lernenden mit Konzentrationsschwierigkeiten bereiten diese Arbeitsformen laut den Lehrpersonen grosse Probleme.

Mehrere Französisch- und Englischlehrpersonen finden ausserdem, dass künftig bei wichtigen politischen Entscheidungen, die einen grossen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht haben werden, aber auch bei der Produktion von Lehrmitteln, anstelle eines *top-down*-Ansatzes viel mehr die Rückmeldungen aus der Praxis berücksichtigt werden sollten:

> *Im Allgemeinen sollte man viel mehr auf die Leute an der Basis hören. Weil es wird von oben immer so viel [gesagt]: Theoretisch ist das gut und das. Und in der Praxis geht es dann einfach nicht. Und ich finde es schade, wenn man dann einfach ignoriert, was andere melden. Und vor allem all diese Lehrpersonen, die stecken jetzt so viel Zeit in das, auch in den Rückmeldebogen […], [aber es wird dann] meist einfach gar nicht berücksichtigt.*

> *Bei Evaluationen kommt oft […] als Resultat raus: Die Lehrkräfte wollen, dass man sie auch manchmal in Ruhe lässt und nicht immer die Politik – muss nur ein Lehrmittel sein – sich einmischt, so dass sie ihre Arbeit machen können. Meistens sind sie ja kompetent genug, um die Arbeit zu verrichten […], was man von den Politikern und Politikerinnen nicht sagen kann, weil das sind ja nicht Leute, die vom Fach sind.*

Zufriedenheit der SchülerInnen

Bei den befragten SchülerInnen bleibt die Zufriedenheit mit dem Französischunterricht weiterhin gross. Die Anzahl der Befragten, denen er gut oder sehr gut gefällt, ist im Vergleich zum Vorjahr sogar gestiegen (73%; im Vorjahr 65%). Eine Mehrheit der SchülerInnen (62%) gibt auch an, dass ihnen *Clin d'œil* gut oder sehr gut gefällt.

Französisch: SchülerInnen	überhaupt nicht.	eher nicht so gut.	eher gut.	sehr gut.	keine Angabe	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Der Französischunterricht gefällt mir…	6%	21%	54%	19%	1%	Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung
Das *Clin d'œil* gefällt mir…	7%	29%	47%	15%	2%	Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung

Im Englischunterricht bleibt die Zufriedenheit der SchülerInnen auch im dritten Praxistestjahr hoch. Eine grosse Mehrheit (82%) der befragten Jugendlichen gibt an, der Englischunterricht gefalle ihnen. Die Zahl der SchülerInnen, denen *New World* gut oder sehr gut gefällt ist jedoch etwas tiefer (69%).

Englisch: SchülerInnen	überhaupt nicht.	eher nicht so gut.	eher gut.	sehr gut.	keine Angabe	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Der Englischunterricht gefällt mir…	2%	14%	65%	16%	3%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Das *New World* gefällt mir…	6%	22%	54%	15%	4%	Zustimmung	_	_

Mehrere Französischlehrpersonen sind der Meinung, dass ihre SchülerInnen grundsätzlich gern mit dem neuen Lehrmittel arbeiten, weil es interessant ist, immer wieder neue Themen aufnimmt, viel Partner- und Gruppenarbeit sowie spielerische Aktivitäten vorsieht.

Eine Lehrperson sagt, dass es für sie schwierig sei, die Zufriedenheit der SchülerInnen einzuschätzen. Einerseits erlebt sie sie als zufrieden, indem sie sieht, dass die SchülerInnen von den Themen angesprochen werden und motiviert arbeiten, andererseits hört sie aber auch von ihnen, *dass das Neue nicht gut sei.*

Eine andere Lehrperson berichtet, dass die SchülerInnen zwar gern mit *Clin d'œil* arbeiten, aber das Gefühl haben, mit diesem Lehrmittel nicht genügend zu lernen:

> *Wenn sie dann noch einmal darüber reflektieren: „Was kann ich eigentlich?" und sich mit älteren Geschwistern vergleichen, dann kommt oft die Rückmeldung: „Ja, aber ich kann viel weniger gut Französisch als mein Bruder, der mit* Bonne chance *gearbeitet hat." […] Also das ist so das Hin und Her, die Ambivalenz. Einerseits Spass, Freude, aber andererseits eben das Gefühl haben: Ich kann weniger als mein Bruder oder meine Schwester.*

Laut einer weiteren Französischlehrperson arbeiten vor allem die leistungsstärkeren SchülerInnen gerne mit dem neuen Lehrmittel; die schwächeren hingegen seien auch zufrieden, weil sie im Unterricht zum Teil nicht viel machen müssten:

> *Die Schwächeren, die sind auch zufrieden. Denn sie machen zum Teil nichts. […] Und profitieren dann eigentlich sehr wenig […]. Aber grundsätzlich [bei] mir – sie sind eigentlich nicht traurig darüber, und sind [erst] dann traurig, wenn man am Schluss die Bewertung abgibt.*

In einer Praxistestklasse sind laut der Französischlehrperson zwar recht viele SchülerInnen überfordert, aber sie machen trotzdem sehr motiviert mit und haben vor allem bei den Rollenspielen und bei der Arbeit an der *Tâche* viel Spass.

Mehrere Englischlehrpersonen finden, dass ihren SchülerInnen die Arbeit mit *New World* grundsätzlich Spass macht. Sie geben aber an, dass sie im Unterricht auch auf andere Materialien zurückgreifen, um den Bedürfnissen der Klasse gerecht zu werden:

> *Wenn es darum geht, dann […] [et]was herauszuholen, was auch nachhaltig ist, da sehe ich, dass sie auch enttäuscht sind. […] Zum Glück haben wir noch Zusatzmaterial, dass wir ihnen auch noch liefern […]. Sonst hätte ich das Gefühl, dass sie nicht so mit Freude hinter diesem Lehrmittel stehen.*

> *Ich denke, […] wenn ich die Strukturen oder so da abblocken würde und nichts erklären würde, dann wären sie wahrscheinlich nicht zufrieden. […] Aber so wie wir es machen, habe ich das Gefühl, das macht ihnen Spass, über die verschiedenen Dinge zu diskutieren und zu reden.*

Einige Englischlehrpersonen sagen, ihre SchülerInnen seien mit dem Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden, obwohl viele von ihnen das Gefühl hätten, dass sie mit dem neuen Lehrmittel nicht viel lernten bzw. dass sie nicht viel könnten. Etwas frustrierend sei für die SchülerInnen auch, dass die Themen in den einzelnen Units jeweils recht unterschiedlich sind. Die Aufgaben zu diesen Themen seien zwar gut, sie gäben ihnen aber kein Gesamtbild, wodurch sie sich ein bisschen verloren fühlten.

Die meisten SchülerInnen aus den zwei im Abschnitt *Besuch in den Praxistestklassen* (S. 19) erwähnten Englischklassen sind laut der Lehrpersonen sehr unzufrieden:

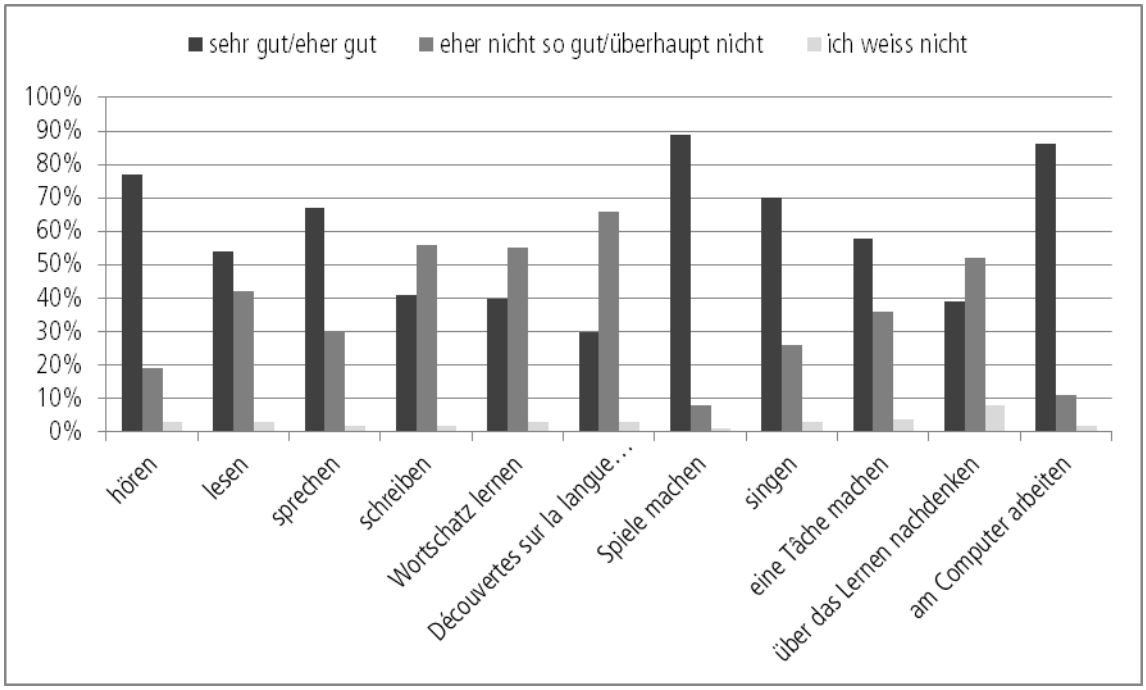
> *Diese zwei Klassen, die sind sicher nicht zufrieden mit dem Lehrmittel. Die haben grösste Probleme damit. Und sie drücken das auch ziemlich ungeschminkt […] aus.*

Die Gründe für die Unzufriedenheit liegen laut den Lehrpersonen einerseits in der allgemeinen Atmosphäre in der Klasse, andererseits auch darin, dass diese SchülerInnen bereits in der fünften und in der sechsten Klasse am Praxistest beteiligt waren, und *wie so ein Vorurteil dagegen gehabt [haben]*.

In den Fragebögen wurden die SchülerInnen nach Aktivitäten, die ihnen im Fremdsprachenunterricht am meisten und am wenigsten gefallen, sowie nach dem Schwierigkeitsgrad dieser Aktivitäten gefragt.

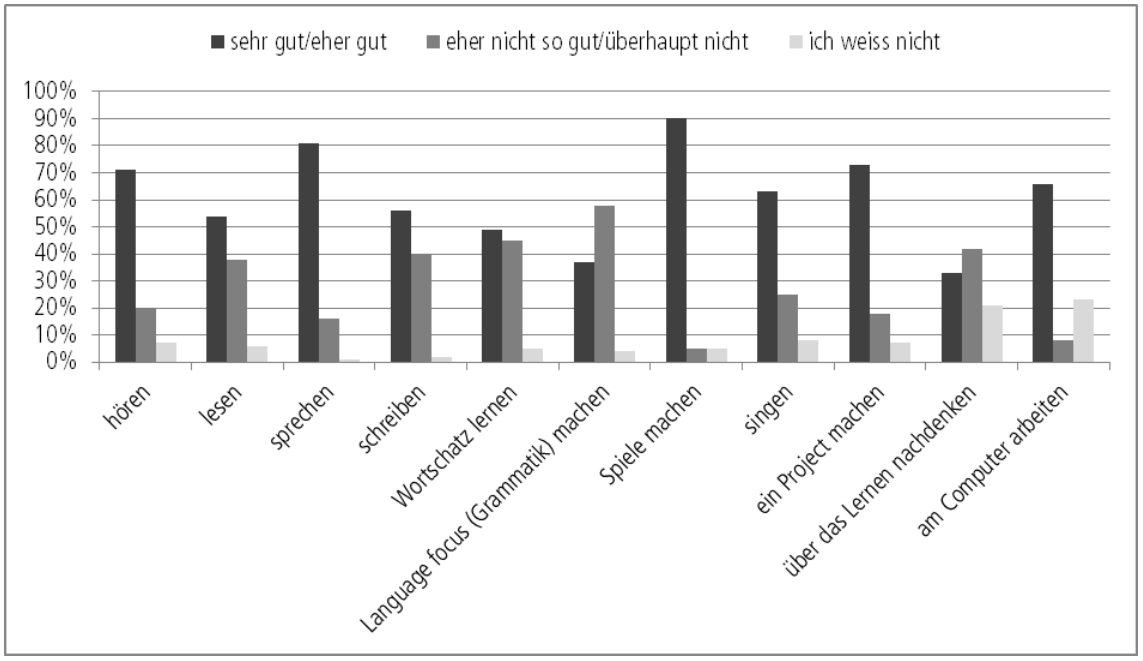
Die Aktivitäten zu den mündlichen Teilkompetenzen, also das Hörverstehen und das Sprechen, werden von den SchülerInnen, die *Clin d'œil* testen, am meisten gemocht, während das Schreiben und das Sprechen weniger gefällt. Spiele belegen im Französischunterricht auch in diesem Praxisschuljahr den ersten Rang der Liste der beliebtesten Aktivitäten; ein Hinweis darauf, dass die SchülerInnen auch auf der Sekundarstufe Fremdsprachen am liebsten auf spielerische Art und Weise lernen. Darauf folgen Aktivitäten am Computer und das Singen. Weiter hervorzuheben ist die Tatsache, dass zwei Drittel der SchülerInnen nicht gerne Aktivitäten zur Entdeckung von Sprachstrukturen (*Découvertes sur la langue*) machen.

SchülerInnen (Französisch)	sehr gut	eher gut	eher nicht so gut	überhaupt nicht	Ich weiss nicht	keine Angabe
Hören	46%	31%	13%	6%	3%	1%
Lesen	16%	38%	30%	12%	3%	1%
Sprechen	27%	40%	22%	8%	2%	1%
Schreiben	10%	31%	39%	17%	2%	1%
Wortschatz lernen	10%	30%	32%	23%	3%	2%
Découvertes sur la langue (Grammatik) machen	6%	24%	40%	26%	3%	1%
Spiele machen	65%	24%	7%	1%	1%	2%
Singen	41%	29%	16%	10%	3%	1%
eine *Tâche* machen	16%	42%	23%	13%	4%	2%
über das Lernen nachdenken	10%	29%	33%	19%	8%	2%
am Computer arbeiten	53%	33%	8%	3%	2%	1%



Auch die SchülerInnen, die mit *New World* lernen, haben die Aktivitäten zu den mündlichen Teilkompetenzen am liebsten, wobei Sprechen im Englischunterricht beliebter als das Hörverstehen ist. Im Englischunterricht sind die spielerischen Aktivitäten ebenfalls am beliebtesten, gefolgt von der Arbeit am *Project task* und am Computer und vom Singen. Ähnlich wie im Französischunterricht sind im Englischunterricht die Aktivitäten zur Entdeckung der Sprachstrukturen (*Language focus*) am wenigsten beliebt.

SchülerInnen (Englisch)	sehr gut	eher gut	eher nicht so gut	überhaupt nicht	Ich weiss nicht	keine Angabe
Hören	35%	36%	17%	3%	7%	3%
Lesen	16%	38%	31%	7%	6%	3%
Sprechen	32%	49%	14%	2%	1%	2%
Schreiben	15%	41%	32%	8%	2%	1%
Wortschatz lernen	12%	37%	29%	16%	5%	1%
Language focus (Grammatik) machen	8%	29%	38%	20%	4%	1%
Spiele machen	74%	16%	4%	<1%	5%	1%
Singen	40%	23%	15%	10%	8%	4%
ein *project* machen	37%	36%	13%	5%	7%	1%
über das Lernen nachdenken	7%	26%	30%	12%	21%	3%
am Computer arbeiten	43%	23%	6%	2%	23%	3%

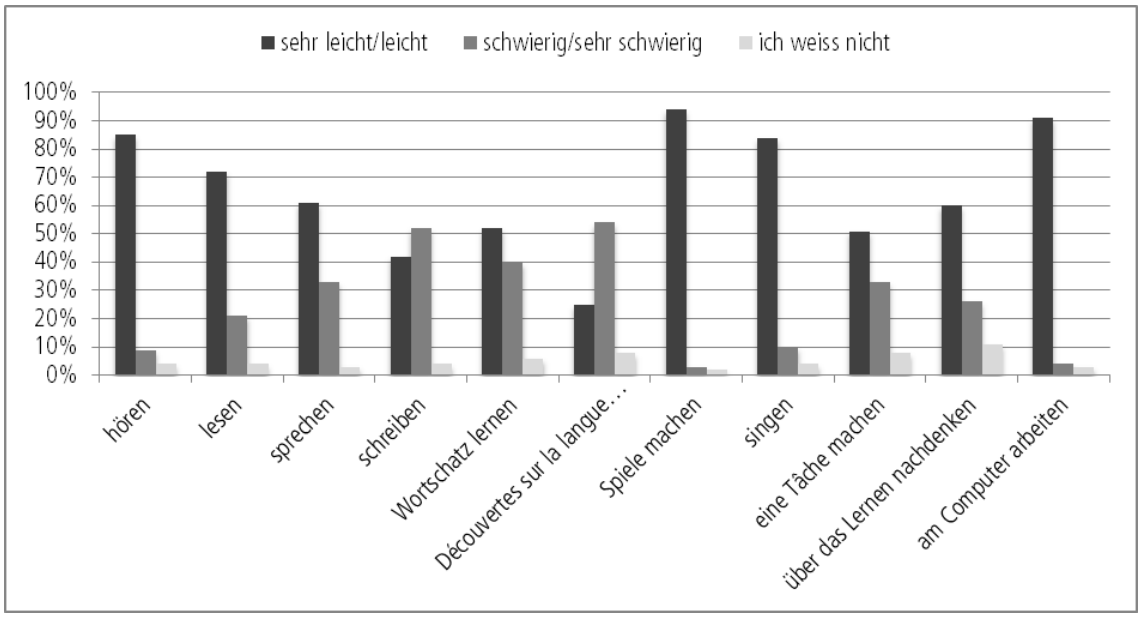


Die SchülerInnen, welche *Clin d'œil* testen, wurden nicht nur nach ihren Vorlieben bezüglich der einzelnen Aktivitäten im Unterricht gefragt, sondern auch nach dem empfundenen Schwierigkeitsgrad dieser Aktivitäten.[13]

Die beliebtesten Aktivitäten werden von den SchülerInnen auch in diesem Praxistestjahr als am leichtesten wahrgenommen: Spielen, am Computer arbeiten, hören und singen werden von einer deutlichen Mehrheit als leicht eingestuft. Dieser Zusammenhang ist auch für die Teilkompetenz Schreiben sichtbar, die von einer Mehrheit der Jugendlichen als schwierig und zugleich als die schwierigste Teilkompetenz eingeschätzt wird. Dabei anzumerken ist, dass, obwohl die Mehrheit der SchülerInnen gerne Französisch spricht, diese Aktivität gleichzeitig auch von einem Drittel der SchülerInnen als schwierig empfunden wird.

[13] Die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad der Aktivitäten im Englischunterricht wurde irrtumlicherweise so formuliert, dass sie nicht ausgewertet werden konnte.

SchülerInnen (Französisch)	sehr leicht	leicht	schwierig	sehr schwierig	Ich weiss nicht	keine Angabe
hören	48%	37%	8%	1%	4%	2%
lesen	19%	53%	19%	2%	4%	3%
sprechen	17%	44%	28%	5%	3%	3%
schreiben	9%	33%	45%	7%	4%	3%
Wortschatz lernen	11%	41%	32%	8%	6%	3%
Découvertes sur la langue (Grammatik) machen	6%	19%	43%	11%	8%	3%
Spiele machen	56%	38%	3%	0%	2%	1%
singen	44%	40%	8%	2%	4%	1%
eine *Tâche* machen	10%	41%	27%	6%	8%	8%
über das Lernen nachdenken	14%	46%	21%	5%	11%	3%
am Computer arbeiten	53%	38%	3%	1%	3%	2%



Die SchülerInnen der beiden Praxistests hatten die Möglichkeit, sich in den offenen Fragen („Was gefällt dir am Französisch-/Englischunterricht am besten?" und „Was gefällt dir am Französisch-/Englischunterricht am wenigsten gut?") zu äussern. Die untenstehenden Tabellen fassen ihre Antworten zusammen. Teilweise gaben die SchülerInnen auf diese Fragen mehrere Antworten (z. B. „Lieder, Spiele…"), welche dann mehrfach gezählt wurden.

Am besten gefallen den SchülerInnen im Französisch- und Englischunterricht die Spiele, freies Sprechen und Gruppen- bzw. Partnerarbeit. Im Französischunterricht werden ausserdem auch Singen und im Englischunterricht Filme und Videos zu den beliebtesten Aktivitäten gezählt.

5. Praxistestjahr **Französisch**	
Was gefällt dir am besten	Anzahl (%)[14]
singen, Lieder	52 (14%)
Spiele, spielerisches Lernen	46 (12%)

3. Praxistestjahr **Englisch**	
Was gefällt dir am besten?	Anzahl (%)[15]
Spiele, spielerisches Lernen	61 (20%)
Filme, Videos	44 (14%)

[14] 100% entsprechen 384 SchülerInnen, die *Clin d'œil* testen.
[15] 100% entsprechen 306 SchülerInnen, die *New World* testen.

5. Praxistestjahr **Französisch**	
Was gefällt dir am besten	Anzahl (%)[14]
Partner- und Gruppenarbeit	38 (10%)
sprechen	36 (9%)
Filme, Videos	30 (8%)
die Themen	24 (6%)
die Arbeit am Computer und im Internet	23 (6%)
Projekte, Präsentationen, Rollenspiele, Ausflüge	21 (5%)
der interessante Unterricht	20 (5%)
die *Tâche*	15 (4%)
die Lehrperson	15 (4%)
(fast) nichts	12 (3%)
Hörverstehen	11 (3%)
die Sprache Französisch	10 (3%)
Wortschatzarbeit // nicht viel Vocabulaire (auswendig) lernen	10 (3%) // 9 (2%)
Lernen einer anderen Sprache	9 (2%)
das Lehrmittel allgemein	9 (2%)
Französisch lernen und anwenden	8 (2%)
lesen	8 (2%)
alles	7 (2%)
Comics	7 (2%)
schreiben // nicht zu viel schreiben	7 (2%) // 1 (<1%)
Tests, Quiz // keine oder nicht viele Tests	6 (2%) // 3 (<1%)
Verben, Konjugation	5 (1%)
Einfaches machen, nicht zu viel lernen	5 (1%)
selbständiges Arbeiten	4 (1%)
weiss nicht	4 (1%)
Abwechslung, Vielfältigkeit	4 (1%)
Lehrperson spricht Französisch	2 (<1%)
Lehrperson spricht auch Deutsch	2 (<1%)
kein anstrengender Unterricht	3 (<1%)
Geschichten	2 (<1%)
Bonne chance	2(<1%)
Grammatik // nicht zu viel Grammatik	2 (<1%) // 1 (<1%)
Strategien lernen, wissen was/wie lernen	2(<1%)
Übungen machen	2 (<1%)
keine oder nicht viele Hausaufgaben	2 (<1%)
Neues, Spezielles lernen	2 (<1%)
Verschiedenes[17]	13 (3%)

3. Praxistestjahr **Englisch**	
Was gefällt dir am besten?	Anzahl (%)[15]
Englisch sprechen, Vorträge	36 (12%)
Partner- und Gruppenarbeit	31 (10%)
singen, Lieder (oft: nicht die Lieder aus dem Buch)	21 (7%)
Englisch lernen	21 (7%)
die Themen	18 (6%)
der Unterricht	14 (5%)
Wortschatz lernen // nicht viel Wortschatz lernen	12 (4%) // 2 (<1%)
Übungen, Arbeitsblätter	11 (4%)
Neues lernen	11 (4%)
alles, viel Verschiedenes	10 (3%)
nichts/ich weiss nicht	10 (3%)
die Lehrperson	8 (3%)
lesen	8 (3%)
hören (CDs, Geschichten)	8 (3%)
Projekte	7 (2%)
Tests, Quiz	7 (2%)
Grammatik, Theorie	6 (2%)
einfaches Lernen	4 (1%)
eine Aktivität mit Aufträgen	3 (1%)
das Lehrwerk und das Arbeitsmaterial	3 (1%)
Verschiedenes[16]	8 (3%)

[16] die Pausen; „Es gibt fast keine Hausaufgaben"; „Kärtchen machen, wenn wir Witze machen"; „wenn es vorbei ist"; spielerische Grammatikübungen; Einzelarbeit; übersetzen; „leichte Sachen".

[17] Revue; repetieren; übersetzen; „Mir fällt die Sprache leicht"; „Man lernt ohne dass man jeden Tag wie im *Bonne chance* lernen muss"; „Dass man nicht mehr so konjugieren und der Zukunft anpassen muss"; „die Dinge, die wir uns selber überlegen müssen. Richtig/falsch"; „dass wir zuerst selber probieren müssen obwohl das ein bisschen schwierig ist"; „dass wir am Anfang der Lektion erzählen, was wir am Vortag gemacht haben"; „Mir gefällt es wenn man etwas an der Wandtafel beredet"; „Mir gefällt es gut weil wir sehr wenige und sehr leise arbeiten können"; „Zahlen"; „wenn es fertig ist".

Die Liste der unbeliebteren Aktivtäten fällt für den Französischunterricht – wie bereits in den letzten Praxistestjahren – etwas länger und differenzierter aus als für den Englischunterricht. Prüfungen, Wortschatzlernen und Schreiben sind bei den SchülerInnen der beiden Praxistestgruppen wenig beliebt.

5. Praxistestjahr **Französisch**	
Was gefällt dir am wenigsten?	Anzahl (%)[18]
Wortschatzarbeit // nicht genügend Wortschatzarbeit	42 (11%) // 1 (<1%)
Tests, Prüfungen	36 (9%)
schreiben, Rechtschreibung	31 (8%)
Grammatik	29 (8%)
ungenügender Lernfortschritt	23 (6%)
Tâche, Projekte, Vorträge	19 (5%)
Lehrmittel allgemein	17 (4%)
unpassende oder nicht interessante Themen	14 (4%)
nichts: alles gefällt	14 (4%)
singen, Lieder	14 (4%)
die Sprache Französisch	12 (3%)
lernen, arbeiten, auswendig lernen	11 (3%)
Schwierigkeiten beim Französischlernen	11 (3%)
(vor)lesen	10 (3%)
ich weiss nicht	10 (3%)
das meiste, alles	9 (2%)
sprechen	8 (2%)
übersetzen	7 (2%)
Verben	7 (2%)
Aufgaben, Übungen	7 (2%)
Hausaufgaben	6 (2%)
Spiele	5 (1%)
schlechtes Unterrichtsklima	5 (1%)
Einzelarbeit	5 (1%)
hören (z. B. CD)	4 (1%)
Computer	3 (<1%)
Strategien, Sprachvergleich	3 (<1%)
Grammatik im Heft	3 (<1%)
schreiben	2 (<1%)
Verschiedenes[21]	8 (2%)

3. Praxistestjahr **Englisch**	
Was gefällt dir am wenigsten?	Anzahl (%)[19]
Tests, Prüfungen	32 (10%)
unpassende oder nicht interessante Themen	25 (8%)
Wortschatzarbeit // nicht genügend Wortschatzarbeit	25 (8%) // 1 (<1%)
schreiben, abschreiben	21 (7%)
das Lehrmittel	20 (7%)
Aufgaben, Übungen // zu wenig Übungen	18 (6%) // 1 (<1%)
Hausaufgaben	16 (5%)
hören	15 (5%)
lesen und übersetzen	12 (4%)
sprechen, Vorträge machen	10 (3%)
langweiliger oder anstrengender Unterricht	7 (2%)
Grammatik, *language focus*	6 (2%)
schlechtes Unterrichtsklima	6 (2%)
alles	6 (2%)
Einzelarbeit	6 (2%)
nichts, ich weiss nicht	5 (2%)
zu viel wird auf Englisch gemacht	4 (1%)
zu einfacher Unterricht	3 (1%)
zu wenig Lernerfolg	3 (1%)
Verschiedenes[20]	16 (5%)

[18] 100% entsprechen 384 SchülerInnen, die Clin d'œil testen.

[19] 100% entsprechen 306 SchülerInnen, die New World testen.

[20] Rechtschreibung; Lieder; Musik; die Sprache Englisch; „dass die Leute auf der CD so schnell sprechen"; „dass einige Fragen schwierig zu verstehen sind"; „dass es kein Hauptfach ist"; „dass man die Sprache vernachlässigt"; „dass nicht alle schwierigeren Wörter hinten im Buch stehen"; „dass wir so manchmal mit Seite zu viel arbeiten müssen"; „dass wir so wenig mitmachen"; „der Spezialunterricht für die, die schon Englisch können"; „wenige Aufträge"; „Es wird viel erklärt"; „Manchmal sollten wir sofort alles können, wenn es neu ist"; „dass es in Uttigen ist".

[21] Computer; singen; sprechen; Lehrer streng; „die grünen Kasten"; „die Heftarbeit"; „wenn man Geschichte durchnimmt"; „wenn man etwas lernt und es nicht braucht für längere Zeit".

Die SchülerInnen der beiden Praxistests wurden in den Interviews gefragt, ob sie gern Französisch bzw. Englisch lernen. Die Mehrheit der SchülerInnen aus den Französischpraxistestklassen gab an, Französisch grundsätzlich gern zu lernen, auch wenn es ihnen nicht immer ganz leicht fällt. In den Gesprächen haben die SchülerInnen ihre Meinung u. a. wie folgt begründet:

> *Französisch ist auch wichtig für die Zukunft, weil wir ja in einem zweisprachigen Kanton leben.*
>
> *Wenn ich mal einen Job in der Schweiz habe, dann muss man eigentlich auch Französisch können und ich bemühe mich auch sehr, dass ich dann das auch kann.*
>
> *Ich finde Französisch eigentlich eine schöne Sprache, aber es ist […] nicht immer einfach so die richtigen Wörter zu finden.*

Einige SchülerInnen sagten auch, dass ihre Einstellung zum Französischunterricht davon abhänge, welche Aufgabe sie zu lösen haben:

> *Es kommt auch ein bisschen darauf an, wie die Aufgabe[n] oder die Hausaufgaben gestaltet sind, also was man so machen muss. Ob es z. B. nur Grammatik ist oder so, oder ob man auch mal einen Text schreiben kann oder etwas auf dem Computer, „fichier" üben [kann] oder so.*
>
> *Es kommt darauf an, […] was im Französisch kommt. Also von daher finde ich das* Mille feuilles[22] *eigentlich noch gut, weil es Abwechslung drin hat. Man lernt nicht einfach nur. Es hat auch Spiele und Musik. […] Und dann macht es manchmal noch Spass.*
>
> *Also wenn man jetzt am Computer lernen kann oder Videos dazu schauen kann, dann ist es schon besser, als wenn man so wie im Englisch das Heft nehmen muss und dann Vokabeln lernen muss.*

Einzelne SchülerInnen lernen Französisch grundsätzlich nicht gern und nennen dafür verschiedene Gründe, u. a. die folgenden:

> *[Ich lerne Französisch] nicht so gern, weil ich finde, allgemein ist das [Lehr]Mittel eigentlich gar nicht gut.*
>
> *[Ich lerne Französisch nicht so gerne], aber nicht wegen dem Lehrmittel, sondern sonst, wegen der Sprache […]. Aber auch für das Englisch lerne ich nicht so gerne.*

Manche SchülerInnen sagen ausserdem, dass sie lieber Englisch als Französisch lernen, weil sie Englisch als eine wichtigere Sprache erachten als Französisch. Manche sagten auch, dass sie Französisch zwar schön finden, aber die als kompliziert empfundene französische Aussprache und Rechtschreibung auf sie demotivierend wirke.

Auch die Mehrheit der SchülerInnen aus den Englischpraxistestklassen gab im Interview an, Englisch gern zu lernen, wobei die Resultate der Gespräche mit dieser SchülerInnengruppe zeigen, dass die Einstellung zum Englischunterricht von der Art der Aufgaben abhängig ist. Vielen SchülerInnen macht der Unterricht am meisten Spass, wenn sie spielerisch lernen können. Folgende Punkte wurden in den Interviews erwähnt:

[22] SchülerInnen, welche in der Primarschule *Mille feuilles* getestet haben, haben oft in den Interviews immer noch den Namen *Mille feuilles* benutzt, auch wenn sie *Clin d'œil* meinten.

> *Wenn man als Hausaufgabe Übungen und Wörter schriftlich lernen [muss], dann [lerne ich Englisch] nicht wirklich [gern].*
>
> *Also ich finde, wenn wir eben auch Übungsblätter oder so machen oder für [einen] Test lernen, finde ich es eigentlich okay. Dann mache ich es gerne. Aber wenn wir so einen Dialog lesen müssen und dann übersetzen, das finde ich dann nicht so cool.*
>
> *Das Voca ist manchmal [schwierig], also wir bekommen so vielleicht drei bis vier Seiten und das ist dann manchmal schwierig, also zum Auswendiglernen.*

Die Meinungen der SchülerInnen zum Lernen mit dem neuen Englischlehrmittel sind geteilt. Einige finden *New World* gut und lernen gern damit, andere sagen, dass ihnen der Englischunterricht mit *New World* nicht gefällt. Nebst dem Gefühl, unnötige oder irrelevante Sachen ohne Spass lernen zu müssen, nennen einige SchülerInnen auch die – ihrer Meinung nach – fehlenden Erklärungen der Lehrperson als Grund, weshalb sie nicht so gern Englisch lernen. Manche SchülerInnen finden beides demotivierend.

Zufriedenheit der Eltern

Die Resultate des Online-Fragebogens zeigen, dass rund die Hälfte der Französisch- und Englischlehrpersonen vermutet, dass die Eltern ihrer SchülerInnen mit dem neuen Französisch- bzw. Englischunterricht unzufrieden sind. In den Gesprächen berichtete die Mehrheit der Lehrpersonen jedoch, keinen direkten Kontakt mit den Eltern zu haben.

Einige Französischlehrpersonen geben an, mit einer recht grossen Skepsis bezüglich des neuen Lehrmittels seitens der Eltern konfrontiert zu sein. Dies erklärt sich laut einer Lehrperson teilweise dadurch, dass den Eltern nicht immer bewusst ist, wie sie ihr Kind beim Französischlernen unterstützen können. Eine Lehrperson sagt ausserdem, dass Eltern, die *Clin d'œil*-SchülerInnen mit einem älteren *Bonne-chance*-Geschwister vergleichen, das Gefühl haben, dass

> *sie besser […] gelernt haben mit dem* Bonne chance*. Aber sie kennen halt das Magazin noch nicht. Und man muss jetzt abwarten, wie sich das entwickelt. Wie die Schüler sich da zurechtfinden.*

Auf die Frage, wie die Lehrperson auf die Kritik der Eltern reagiert hat, antwortete sie:

> *Wir erklären es. Wir sagen […], dass es einen ganz anderen Aufbau hat. Dass es […] nicht losgelöst ist, diese* Lexique *auswendig zu lernen, sondern dass sie mit dem Magazin, mit dem Sprechen, mit dem Spielen, eben so lernen.*

Eine weitere Lehrperson findet, dass die Meinung der Eltern in manchen Fällen auch die SchülerInnen negativ beeinflusst:

> *Ich habe das Gefühl, viele Schüler sind bereit, sich auf dieses neue Lehrmittel einzulassen. Aber für die Eltern ist es schwierig, und dass es zuhause wahrscheinlich thematisiert wird. Und [dass dann] vielleicht die Unvoreingenommenheit der Schüler wie darunter leidet.*

Die Eltern haben sich bei dieser Lehrperson beschwert, dass die SchülerInnen nicht schreiben könnten und mit dem neuen Lehrmittel keine Verben lernten. Die Lehrperson findet es schade, dass sich die Eltern vor allem darauf konzentrieren, was die SchülerInnen (noch) nicht können und dabei übersehen, wie viel ihre Kinder bereits gelernt haben:

> *Wahrscheinlich ist es für die Eltern schwierig zu sehen, dass z. B. die Schüler andere Qualitäten haben. Ich habe noch nie eine Klasse gehabt, die so selbstständig den* Dictionnaire *brauchen kann […]. Oder sich mit einem schwierigen Text auseinandersetzen kann. Die wissen dann, was in dem Text steht. […] Sie haben die Kompetenzen erlernt, sich zurechtzufinden und […] ich denke, das ist schwierig erfassbar. Weil man es nicht […] so [wie bisher] überprüfen kann.*

Einige Lehrpersonen sagen, dass sie aufgrund der Unzufriedenheit der Eltern mit dem neuen Französischunterricht um ihren guten Ruf als Lehrperson fürchten:

> *Ich glaube, als Lehrperson hat man doch irgendwie so [ein] Arbeitsethos und möchte nicht, dass es heisst: „Sie haben nix gemacht".*

Eine Englischlehrperson sagt zum Thema „Unzufriedenheit der Eltern" Folgendes:

> *Die Eltern [sehen] die Probleme der Kinder […] und da [können sie auch] Rückschlüsse ziehen. […] Insofern konnte ich das einigermassen beruhigen, als ich sagte: „Das ist eine Testversion, das ist klar und da hat es Böcke drin, die man […] verbessern muss." […] Und es gab auch Stimmen, die sagten: „Aufhören mit dem Versuch und zurück zum alten Lehrmittel". Aber das waren vereinzelte, also vielleicht zwei Eltern [von] 32, die das so geäussert haben.*

3.3 Die Lehr- und Lernmaterialien

Clin d'œil

Lehrmittel: Materialfülle und Progression

Zwar ist Mehrheit der Lehrpersonen (66%) der Meinung, dass sich *Clin d'œil* für ihren Unterricht eignet, doch im Vergleich zu den letzten Praxistestjahren ist die Zahl der Französischlehrpersonen, die diese Frage positiv beantwortet haben, um ganze 30% gesunken. Die Frage nach der Alters- und Stufengerechtheit der Inhalte wird ebenfalls mehrheitlich positiv beurteilt, obwohl auch hier die Tendenz sinkend ist.

Fast drei Fünftel der Lehrpersonen sind der Meinung, dass die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen Magazine nicht realistisch seien; im vorherigen Jahr war hingegen eine Mehrheit der Lehrpersonen der Meinung, die Zeitangaben seien realistisch. Die Mehrheit der Lehrpersonen findet auch, dass die Materialmenge nicht angemessen sei, da es zu wenig Material gebe.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französischunterricht. (N=12)	–	8%	25%	33%	25%	8%	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Inhalte im Lehrmittel *Clin d'œil* sind alters- und stufengerecht. (N=12)	17%	17%	–	17%	50%	–	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen Magazine sind realistisch. (N=12)	8%	17%	33%	25%	17%	–	**Ablehnung**	Zustimmung	hohe Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht. (N=12)	17%	17%	8%	–	25%	33%	**Zustimmung**	Ablehnung	Ablehnung	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Es gibt zu viel Material für den Unterricht. (N=12)	33%	50%	8%	–	8%	–	**hohe Ablehnung**	Ablehnung	Ablehnung	Zustimmung	Zustimmung
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien. (N=10)	10%	10%	20%	–	30%	30%	**Zustimmung**	Verschieden	Verschieden	–	–

Die Mehrheit der PraxistestlehrerInnen ist der Meinung, dass das Lehrmittel nicht ohne Zusatzmaterial verwendet werden könne. Laut Aussagen der Lehrpersonen fehlt im *Clin d'œil* vor allem Folgendes:

- Erklärungen und Vertiefungsübungen zu grammatischen Strukturen;
- mündliche Altagssituationen und der dazu nötige Wortschatz;
- Vertiefungsübungen zum Wortschatz;
- Sprechanlässe;
- Anpassung der Materialien für RealschülerInnen;
- Übungsmaterialien (auch Wiederholungsübungen);
- klare und für die SchülerInnen verständliche Anweisungen.

Aussagen der Lehrpersonen[23] und SchülerInnen zum Lehrmittel

Der allgemeine Aufbau des Lehrmittels wird zum Teil als unklar empfunden, was gemäss einer Lehrperson dazu führt, dass sich die Eltern im Lehrmittel nicht so gut wie bei *Bonne chance* orientieren können.

Einige Lehrpersonen begrüssen die Form des Lehrmittels, obwohl es einige Bedenken ökologischer Natur gibt, da es sich bei den *Clin d'œil*-Heften um Einweglehrmittel handelt. Die Arbeit mit den einzelnen Heften wird allgemein als sehr angenehm empfunden und die SchülerInnen tauchen gut in ein Thema ein. Laut einigen Lehrpersonen ist die Gewichtung der Aktivitäten im Lehrmittel nocht nicht optimal geglückt.

Der Stellenwert der rezeptiven (Lesen und Hören) und produktiven (Sprechen und Schreiben) Fertigkeiten im *Clin d'œil* wird – auf das ganze Schuljahr verteilt – als angemessen empfunden, obwohl einige Lehrpersonen melden, sie hätten im Magazin *Bienvenue dans le futur!* die mündlichen Aktivitäten stark vermisst.

Besonders kritisiert wird von den Lehrpersonen der Mangel an Vertiefungsübungen:

> *Es hat einen grammatikalischen Input und man übt es dann ja nicht. Und […] ich finde, mindestens einmal müsste man es dann irgendwie anwenden. […] Das fehlt mir.*
>
> *[Jeder] Musiker muss üben, jeder Sportler muss üben, damit er gut wird. Und deshalb sehe ich: Ein Minimum muss auch jeder Sprachenlerner üben.*

[23] Mehrere Lehrpersonen haben betont, dass sie dem Verlag bereits eine detaillierte Rückmeldung zum Lehrmittel gegeben haben.

Die Themen werden allgemein als spannend und ansprechend empfunden. Einige Themen kommen dabei besser als andere an. Das erste Heft *Bienvenue dans le futur!* wurde von vielen Lehrpersonen als sehr schwierig empfunden, da es die SchülerInnen am Anfang des Schuljahres demotiviert habe. Die SchülerInnen meldeten den Lehrpersonen, dass sie den in diesem *Magazin* vorkommenden Wortschatz schwierig und wenig brauchbar finden (wobei manche Lehrpersonen auch selber zum Teil Mühe mit dem Verstehen einzelner Wörter hatten). Die zwei weiteren Hefte, *Bizz'Art?* und *Fastoche!* sind laut den Lehrpersonen bei den SchülerInnen deutlich besser angekommen. Von den Lehrpersonen wird aber kritisiert, dass die gewählten Themen zu weit vom Alltag der SchülerInnen entfernt seien:

> *Ich sag nicht, die Themen seien schlecht, aber sie könnten noch ein bisschen näher an den Schülern sein.*

> *Was ich mich manchmal frage, ist: Ja schön gut, jetzt lernen sie über Kunst zu sprechen, über Erfindungen zu sprechen. Aber wenn sie jetzt nach Genf gehen, oder [nach] Lausanne gehen: […] Wie verständigen sie sich da? […] Die Themen sind da natürlich schon eher auf der abstrakten Ebene.*

Mehrere Lehrpersonen haben sich in den Gesprächen jedoch sehr positiv zum Stellenwert der Strategien und zur Didaktik der Mehrsprachigkeit in *Clin d'œil* geäussert. Die SchülerInnen scheinen ausserdem viel Freude an den *Clin d'œil*-Heften zu haben:

> *Ich bin eigentlich erstaunt, wie intensiv sie […] dran arbeiten – also in der Schule, ich rede jetzt nur von der Schule. Es sind ja häufig Aufgaben, die sie alleine oder [in Partnerarbeit] machen müssen. […] Und die sind wirklich dabei und intensiv dabei […] und das freut mich.*

Die Gespräche mit den SchülerInnen zeigten, dass viele von ihnen gern mit dem neuen Lehrmittel arbeiten:

> *Also ich persönlich finde es besser als das andere Lehrmittel, weil im anderen [*Bonne chance*] […] musste man nur lernen und man konnte keine anderen Aufgaben machen, wie man das jetzt im anderen [*Clin d'œil*] machen kann. Da kann man jetzt singen, Spiele machen und alles. Man lernt sowieso auch Französisch.*

> *Ich mag dieses Heft auch, weil man eben auch spielerisch lernen kann.*

Besonders geschätzt werden Bilder, Spiele, Comics und Gruppenarbeiten. Trotzdem erachten in den Gesprächen viele SchülerInnen den zu wenig vorhandenen Alltagsbezug im *Clin d'œil* als sehr problematisch. Die SchülerInnen finden die Themen zwar interessant, lustig und abwechslungsreich und sie lernen auch gern mit diesem Lehrmittel, doch es frustriert sie, dass sie den Wortschatz, den sie mit *Clin d'œil* lernen, nicht direkt für die Kommunikation mit französischsprechenden Personen brauchen können, denn die im Lehrwerk vorkommenden Themen und den dazugehörigen Wortschatz erachten sie dafür als zu abstrakt:

> *[Ich habe] einfach das Gefühl, ich lerne nicht genug, um zu kommunizieren. Wenn ich jeweils eine Frage habe, dann wüsste ich nicht, wie ich anfangen soll und was drin vorkommen muss und was nicht.*

> *Ich hätte auch lieber das* Bonne chance*, weil […] beim* Bonne chance *hat es einfach mehr Voca, wo man einfach die Wörter drin [hat], die man im Alltag braucht. Und*

> *nicht so Erfindungen oder einfach so. Also in der* Revue *hat es einfach so ein paar Wörter, die man brauchen kann, aber die meisten auch nicht.*

Nicht nur der alltagsbezogene Wortschatz, sondern auch die Sprachstrukturen werden von den SchülerInnen in *Clin d'œil* vermisst:

> *Der Aufbau fehlt irgendwie. Ich habe jetzt schon seit vier Jahren Französisch, aber ich kann immer noch keine Sätze wirklich bilden und das finde ich etwas schade.*

> *Was ich gut fand, war das mit dem Beschreiben, aber der Rest, Comics, Kunst, das sind mehr so Hobby-Sachen oder Sachen, die, ja, sehr fantasiereich ist. Es ist eine gute Idee, dass man mit viel Phantasie arbeitet, aber ich hätte lieber Grundlagen, wo man halt etwas mehr reinbüffeln muss.*

Anderes Material

In den meisten Französisch-Praxistestklassen setzen die Lehrpersonen (insgesamt über 90%) im Unterricht Wörterbücher oder anderes Material ein, auch wenn in einer der besuchten Schulen der Einsatz von zusätzlichen Arbeitsblättern während des Praxistests ausdrücklich verboten wurde.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein. (N=12)	–	8%	–	17%	50%	25%	oft	oft	oft	oft	oft

Genannt werden – neben Wörterbüchern, iPads oder laminierten Strategiekärtchen – vor allem zusätzliche Arbeitsblätter zur Grammatik und zum Wortschatz.

Wünsche der Lehrpersonen

Die Französischlehrpersonen formulierten in den Gesprächen folgende Wünsche für die Verbesserung des Lehrmittels:

- eine einfachere und klarer strukturierte Version der *Magazine* für die schwachen SchülerInnen;
- Übungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, die das binnendifferenzierte Unterrichten erleichtern: mehr einfachere Übungen für die schwächeren und mehr schwierigere Übungen für die ganz starken SchülerInnen;
- mehr vertiefende Übungen zum Wortschatz und zur Grammatik;
- mehr alltagsrelevanter Wortschatz;
- mehr Wortschatztraining;
- mehr sprachstrukturbezogene Übungen.

Wünsche der SchülerInnen

Die SchülerInnen, welche mit *Clin d'œil* Französisch lernen, äusserten in den Gesprächen folgende Wünsche:

- mehr Wortschatz, vor allem zu alltagsbezogenen Themen, z. B. in Form eines „Vokabelbuches" mit relevanten Wörtern und Ausdrücken;
- mehr Grammatikübungen, um korrekte Sätze bilden zu können;
- mehr Wiederholungsübungen sowie schriftliche Übungen;
- mehr Sprechen und Hörverstehen;
- mehr kleinere Tests;
- eine sinnvolle Balance zwischen der Arbeit im Planum sowie den Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten;
- etwas weniger Spiele;[24]
- eine bessere Verarbeitungsqualität des Lehrmittels (die Hefte gehen schnell kaputt; die Tinte hält nicht);
- die Rückkehr zu *Bonne chance*, weil dieses Lehrmittel alltagsbezogener sei und weil es für die SchülerInnen klarer war, was sie lernen sollten; auch weil sie das Gefühl haben, dass man mit diesem Lehrwerk mehr lerne. Als Alternative schlägt ein Schüler vor:

  > *Man könnte vielleicht wichtige Wörter vom* Bonne chance *ins* Mille feuilles *reinversetzen. Dass man nicht so viele hat, aber trotzdem gute Wörter lernt, dass man auch versteht, wenn eine Verkäuferin etwas fragt oder so.*

New World

Lehrmittel: Materialfülle und Progression

Die grundsätzliche Eignung des Lehrmittels *New World* wird im dritten Praxistestschuljahr weniger positiv als in den Vorjahren beurteilt: Nur eine kleine Mehrheit (56%) der Lehrpersonen findet, es eigne sich gut für ihren Unterricht. Eine Mehrheit (60%) findet, die Inhalte seien nicht alters- und stufengerecht.

Auch in diesem Praxistestjahr mehrheitlich verneint (von insgesamt 60% der Befragten) wird die Frage, ob die Zeitangaben für die Behandlung der *Units* realistisch seien.

Sämtliche Lehrpersonen finden, dass es zu wenig Material für den Unterricht gebe und dass das Lehrmittel die Entwicklung von eigenem Zusatzmaterial erfordert, was im Vergleich zum Vorjahr eine negative Entwicklung ist.

[24] Manche spielerische Aktivitäten in *Clin d'oeil* werden offenbar als zu kompliziert und wenig motivierend wahrgenommen, da sich die Regeln leicht umgehen lassen.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Englischunterricht. (N=9)	–	–	44%	56%	–	–	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	Zustimmung
Die Inhalte im Lehrmittel *New World* sind alters- und stufengerecht. (N=10)	10%	10%	40%	10%	20%	10%	**Ablehnung**	Zustimmung	Zustimmung
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Units* sind realistisch. (N=10)	10%	20%	30%	20%	10%	10%	Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht. (N=10)	10%	–	–	–	30%	60%	**hohe Zustimmung**	verschieden	Ablehnung
Es gibt zu viel Material für den Unterricht. (N=9)	67%	33%	–	–	–	–	**hohe Ablehnung**	Ablehnung	Zustimmung
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien. (N=8)	–	–	–	12,5%	12,5%	75%	**hohe Zustimmung**	Zustimmung	hohe Zustimmung

Laut den Lehrprsonen fehlt in *New World* vor allem Folgendes:

- Übungsmaterialien und Arbeitsblätter zur Vertiefung der Sprachstrukturen;
- Arbeitsaufträge, die als Einzelarbeit erledigt werden können;
- einfache und gut aufgebaute Materialien für leistungsschwächere SchülerInnen;
- brauchbare Lernkontrollen;
- Lösungsblätter;
- Material zur Differenzierung;
- Verschriftlichung der *Chunks* aus dem *Teacher's Book*;
- ein Bilderwörterbuch (ev. elektronisch).

Aussagen der Lehrpersonen[25] und SchülerInnen zum Lehrmittel

Die Inhalte und Themen in *New World* werden von vielen Lehrpersonen als sehr interessant und ansprechend empfunden, auch wenn beim Layout ein gewisses Verbesserungspotenzial gemeldet wird: Den Lehrpersonen zufolge könnten die Bilder und Zeichnungen besser gewählt und etwas zahlreicher sein; insgesamt sollte das Lehrmittel weniger textlastig sein. Ausserdem falle es den SchülerInnen manchmal schwer, zwischen *Student's Book* und *Workbook* zu unterscheiden, da sich die beiden Bücher vom Layout her ziemlich ähnlich sind.

Viele Lehrpersonen geben an, dass die *Units* zwar grundsätzlich interessant, doch zu lang seien, und deswegen mit der Zeit langweilig würden – auch wenn die SchülerInnen am Anfang vom

[25] Auch mehrere Englischlehrpersonen haben gesagt, dass sie dem Verlag bereits eine detaillierte Rückmeldung zum Lehrmittel gegeben haben.

Thema begeistert seien (z. B. von *Unit* 2). Einzelne Lehrpersonen weisen auch darauf hin, dass das Lehrwerk nicht immer altersgerecht sei: Einerseits finden sich die SchülerInnen in einigen Lehrwerkteilen nicht ernst genommen und wie Kinder behandelt (z. B. durch die Zeichnungen, manchmal auch durch die im Lehrmittel ausgewählten Themen), andererseits gibt es im Lehrmittel auch Sachen, die als zu anspruchsvoll für dieses Alter empfunden werden oder die Jugendliche in diesem Alter nicht interessieren (z. B. das Thema *Welcome to Edinburgh!* in *Unit 1*).

Die einzelnen Aktivitäten, die im Lehrwerk vorgeschlagen werden, dauern gemäss den Lehrpersonen oft sehr kurz und dadurch, dass viele SchülerInnen die Aufträge nicht verstehen, können sie anschliessend nicht autonom weiterarbeiten. Von einigen Lehrpersonen wird auch gemeldet, dass die Aktivitäten (vor allem Partner- und Gruppenarbeiten) oft nicht so umgesetzt werden können, wie es im Lehrwerk bzw. im Lehrerkommentar vorgesehen ist. Ein Grund dafür sei, dass nur die stärkeren SchülerInnen selbstständig arbeiten können und die schwächeren viel Unterstützung seitens der Lehrperson brauchen:

> *Also wir müssen die Aufgaben noch mehr [vereinfachen] und noch mehr Gerüst geben, sonst geht es nicht. Also wenn wir nur das Lehrmittel anwenden würden, dann würde das im Chaos enden.*

> *Es ist einfach […] in der Stunde selber […] stressiger als mit einem klassischen Lehrmittel, finde ich. Weil man muss irgendwie bei allen immer so ein bisschen schauen und überall dabei sein, was teilweise recht schwierig ist.*

Das Hörverstehen bereitet einigen SchülerInnen Schwierigkeiten, weil sie mehr Vorentlastung brauchen, um die Übungen bewältigen zu können. Manche Lehrpersonen finden, dass das Leseverstehen durch das Lehrwerk recht gut, die Schreibaktivitäten hingegen am wenigsten gefördert werden. Sehr positiv wird von vielen Lehrpersonen beurteilt, dass der Anteil der Sprechübungen in *New World* sehr gross ist und dass die SchülerInnen beim Sprechen manchmal gar nicht merken, dass es gerade ums Englischlernen geht. Die Sprechübungen bereiten jedoch vielen, vor allem schwächeren SchülerInnen grosse Schwierigkeiten, da die Arbeitsaufträge laut den Lehrpersonen oft zu wenig verbindlich formuliert sind und deswegen von den SchülerInnen nicht ernst genommen werden:

> *Sehr oft hat es ja: „Discuss with your partner". Die Schüler, die machen dann nichts. Also sie werden nicht auf Englisch mit dem Nachbarn dann über ihre Lösungen diskutieren.*

Vermisst werden von den Lehrpersonen in *New World* auch verbindliche Angaben bezüglich der Lerninhalte:

> *Es ist viel schwieriger, den Schülern auch zu sagen: „Ja das ist jetzt verbindlich, das musst du können." [Die] haben anderes im Kopf in der 7. Klasse. Da ist weiss nicht was alles wichtiger, [irgend]welche Computer-Games usw. Und wenn man dann nicht sagen kann: „Ok, das ist jetzt Lernstoff, das musst du können", dann geschieht dann manchmal nichts.*

> *Z. B. bei den unregelmässigen Verben in der Vergangenheit, heisst es dann einfach beim Vermerk: „Das solltest du lernen." […] Das heisst dann für sie: „Ja ja, irgendwann mal."*

Der Mehrheit der SchülerInnen gefällt *New World* grundsätzlich gut:

> *Es kommt immer etwas Neues dazu. Ich finde es auch noch gut, dass es auch noch Text drin hat, dass man auch ein bisschen verstehen kann. Und beim Workbook am Schluss noch so Wörter hat, die man lernen kann.*
>
> *Es ist auch gut gemacht, mit den Bildern und so. Und es ist eigentlich auch überhaupt nicht schwierig.*

Mehrere SchülerInnen sagen während der Gespräche, dass sie die Themen gut finden, weil *man selbst noch etwas dazulernt, also ausser dem Englisch.* Sie schätzen auch, dass man auch Sachen oder Dinge über andere Länder erfahren kann und nicht nur über die Sprache.

Manche sind der Meinung, dass sie das Gelernte auch ausserhalb des Unterrichts gut anwenden können, z. B. im Umgang mit Computern, mit den Medien (englischsprachige Apps; Lieder und Filme auf Englisch) oder bei der Kommunikation im Ausland bzw. mit AusländerInnen in der Schweiz. Viele SchülerInnen sind allerdings frustriert, weil sie die Themen im Lehrmittel zwar interessant, aber nicht relevant finden:

> *Wir haben manchmal Themen, die wir eigentlich gar nicht brauchen. Also Wörter, die uns eigentlich unnützlich vorkommen, wenn wir gerade die Sprache erst lernen. […] Am Anfang sollte man ja lernen, z. B. wie man sagt „Mein Name ist so und so. Und ich bin zwölf Jahre alt." […] Und nicht zuerst […] über Schimpansen sprechen.*

Von vielen SchülerInnen wird sehr geschätzt, dass es im Lehrwerk am Ende jeder Unit eine *Language-focus*-Seite gibt:

> *Das einzige, das ich gut finde, ist, dass es ein bisschen Übersicht hat. Einfach am Ende einer* Unit *hat es so wie eine Zusammenfassung und das kann man dann später wieder nachschauen.*

Die Meinungen bezüglich der Themen sind unter den SchülerInnen geteilt: Einige finden sie gut und abwechslungsreich, andere fühlen sich von den Themen überhaupt nicht angesprochen und finden Vieles am Lehrwerk kindisch.

Nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die SchülerInnen finden die Units zu lange:

> *Es geht in die Länge. Es wäre besser, wenn es ein bisschen kürzere Themen wären.*

Einige SchülerInnen sagen, dass es für sie schwierig ist, sich im Lehrwerk zurechtzufinden:

> *Es kommen viele Sachen auf einen zu, wo man nicht weiss, was man machen muss, weil es einfach unübersichtlich ist an sich. Und dann z. B. hat es ein Regel-Kästlein, und dann stehen irgendwie fünf Regeln darin. […] Und eben die ganzen Regeln und so sind sehr unübersichtlich und häufig in Englisch, und man versteht es nicht so.*

Interessant ist, dass nicht nur die SchülerInnen aus den *Clin-d'œil*-Praxistestklassen, sondern auch einige SchülerInnen, die im Englischunterricht mit *New World* arbeiten, ihr Lehrmittel mit *Bonne chance* vergleichen und zu ähnlichen Schlüssen kommen:

> *Ich finde es ist schon gut zum Lernen und so, aber ich finde einfach, dass man das jetzt nicht so gut lernen kann wie z. B. das Französische [= mit* Bonne chance*]. Und*

dort sieht man auch mehr, und der Lehrer kann einem irgendwie auch mehr geben zum Lernen. Und hier weiss man zum Teil gar nicht, was man lernen kann.

Anderes Material

Fast alle befragten Englischlehrpersonen geben an, im Unterricht neben dem Lehrwerk auch andere Hilfsmittel einzusetzen.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein. (N=10)	–	10%	–	10%	40%	40%	**oft**	eher oft	eher oft

Genannt werden vor allem Wörterbücher und Bildwörterbücher, aber auch z. B. der Einsatz von Spielen oder iPads im Unterricht. Viele Lehrpersonen erstellen ausserdem selber Zusatzmaterialien, vor allem zu Wortschatz und Grammatik.

Wünsche der Lehrpersonen

Ebenso wie die FranzösischlehrerInnen betonen die Englischlehrpersonen auch in diesem Praxistestjahr mehrmals, dass die Festigung des Lernstoffes und damit die Wiederholung konkreter Lerninhalte im Lehrmittel zu kurz komme. Deshalb wünschen sie sich vom Verlag:

- mehr Übungen zur Vertiefung des Lernstoffes;
- mehr differenzierte und klarer strukturierte Übungen für unterschiedliche Niveaus sowie mehr Zusatzmaterial (für die stärkeren sowie für die schwächeren SchülerInnen);
- mehr Verbindlichkeit und klarer strukturierte Arbeitsaufträge;
- gute Ideen für den Unterrichtseinstieg;
- Niveau-Ausgaben für Sek B, Sek E und Sek P bzw. eine Ausgabe des Lehrmittels für die Realschule (d. h. vor allem Vereinfachung der Übungen und Weglassen einzelner Themen).

Wünsche der SchülerInnen

Die SchülerInnen wünschen sich im Englischunterricht Folgendes:

- einen klarer strukturierten Aufbau des Lehrmittels und eine bessere Trennung zwischen Wortschatz-, Grammatik- und Projektarbeit;
- mehr Verbindlichkeit in Bezug auf die Arbeitsaufträge und Arbeitsaufträge auf Deutsch;
- mehr Wortschatzübungen zum Wortschatz, den man im Alltag brauchen kann (etwa bei Reisen);
- Vertonung des Wortschatzes auf einer CD, damit selbstständige Wortschatzarbeit zu Hause möglich ist;
- mehr Grammatikübungen und bessere Grammatikerklärungen, auch in Plenum und auf spielerische Art und Weise;
- mehr Vertiefungsübungen sowie Übungen zum selbstständigen Lernen;
- mehr Gruppen- und Partnerarbeit;

- spannendere Themen und Bilder, die dem Alter der SchülerInnen angepasst sind, z. B. über Sport, über das Weltgeschehen, über Berufe;
- weniger Hörverstehen, da die Texte kindisch seien;
- mehr Präsentationen zu einem bestimmten Thema (*wie in der Primarschule*);
- mehr Sprechen;
- Filme und authentische Lieder;
- mehr Bewegung im Klassenzimmer;
- ein einzelnes Buch statt zwei separaten (*Workbook* und *Student's Book*) sowie eine bessere Verarbeitungsqualität des Lehrmittels (die Farbe geht beim Ausradieren weg, wodurch sich alles verschmiert).

Leistungsstarke SchülerInnen äusserten ausserdem den Wunsch nach einer anspruchsvolleren Version des Lehrwerkes.

Lernziele und Aufgabenstellungen

Gemäss den Antworten der Lehrpersonen sind die Ziele des Lehrmittels *Clin d'œil* weiterhin sowohl für die Lehrpersonen als auch für die SchülerInnen klar. Einige Lehrpersonen haben allerdings den Eindruck, dass sich ihre SchülerInnen nicht für die Lernziele interessieren:

> *Sie machen einfach, was im Buch steht.*
>
> *Sie können sich ein bisschen zu wenig in dem Alter drunter vorstellen, was eigentlich hinter so einem Ziel steht, […] die Lernziele sind für sie ein bisschen zu theoretisch.*

Die Aufgabenstellungen scheinen laut den Lehrpersonen insgesamt mehrheitlich nachvollziehbar zu sein.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar. (N=12)	–	17%	–	8%	17%	58%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar. (N=12)	8%	17%	8%	8%	42%	17%	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung
Die Aufgabenstellungen sind für die Schülerinnen und Schüler klar. (N=12)	–	25%	–	42%	25%	8%	Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung	–	–

Auch die meisten Englischlehrpersonen geben an, die Lernziele von *New World* zu verstehen, wobei hier anzumerken ist, dass immerhin ein Drittel der Lehrpersonen anderer Meinung ist. Uneinig sind sie sich bei der Antwort auf die Frage, ob die Lernziele für ihre SchülerInnen verständlich sind: Die eine Hälfte hat diese Frage bejaht und die andere Hälfte hat sie verneint. Sämtliche Lehrpersonen finden, dass die Aufgabenstellungen für die SchülerInnen nicht klar sind.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar. (N=9)	–	11%	22%	–	33%	33%	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar. (N=10)	10%	10%	30%	30%	10%	10%	**verschieden**	Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Aufgabenstellungen sind für die Schülerinnen und Schüler klar. (N=10)	10%	30%	60%	–	–	–	hohe Ablehnung	–	–

Individuelle und gemeinsame Lernziele

Auch in diesem Praxistestjahr wurde die Frage nach den individuellen und kollektiven Lernzielen nur für den Französischunterricht gestellt, wo sie seit Beginn des Praxistests zu vielen Diskussionen Anlass gegeben hat. Wie in den Vorjahren gibt eine Mehrheit der Befragten an, dass ihre SchülerInnen im Französischunterricht keinen individuellen Wortschatz erarbeiten. Die Lehrpersonen finden auch nach wie vor mehrheitlich, dass die SchülerInnen einen gemeinsamen Wortschatz lernen sollten. Der Trend zu einem weniger individualisierenden Unterricht setzt sich auch bei den *Activités* fort: Hier gibt die grosse Mehrheit der Befragten (81%) an, mit der Klasse dieselben *Activités* gemeinsam zu behandeln.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
In meinem Französischunterricht baut jede Schülerin/jeder Schüler seinen eigenen Wortschatz auf. (N=11)	9%	36%	18%	27%	9%	–	Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung	–	–
Ich finde, dass alle Schülerinnen und Schüler denselben Wortschatz lernen sollten. (N=12)	–	17%	8%	42%	25%	8%	Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung	–	–
Ich mache mit allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam dieselben *Activités*. (N=)	–	–	17%	17%	50%	17%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–

Nicht nur die Mehrheit der Französischlehrpersonen, sondern auch einige SchülerInnen vermissen im Unterricht eine gemeinsame Wortschatzbasis. Eine Lehrperson berichtet, dass die SchülerInnen selber auf sie zugekommen sind mit der Bitte nach einer Wortschatzliste mit den obligatorisch zu lernenden Wörtern. Diese Lehrperson findet:

> *Es ist einfach eine Illusion, dass sie zuhause an den Computer gehen und* mots, mots*… Die machen das nicht. Man muss ihnen im Voraus sagen, was [sie lernen müssen].*

Besonders wird die fehlende gemeinsame Wortschatzbasis während der *Tâche*-Präsentationen sichtbar: Die SchülerInnen verstehen nämlich oft nicht, was von ihren KollegInnen präsentiert wird.

3.4 Differenzierung, Überforderung, Unterforderung

Differenzierung, Überforderung und Unterforderung aus der Lehrerperspektive

Auch im laufenden Praxistestjahr gibt die Mehrheit der befragten Französischlehrpersonen an, dass mit *Clin d'œil* mittels Binnendifferenzierung auf die verschiedenen Bedürfnisse der SchülerInnen eingegangen werden kann. Nur ein Viertel der Lehrpersonen ist hingegen der Meinung, dass auch schwächere SchülerInnen dem Französischunterricht folgen und davon profitieren können.

Eine Trendwende zeigt sich beim selbstständigen Arbeiten: Im Unterschied zum Vorjahr ist eine Mehrheit der Lehrpersonen der Ansicht, dass die SchülerInnen eigenständig arbeiten können.

Weiterhin sind die meisten Lehrpersonen (83%) der Meinung, dass manche ihrer SchülerInnen überfordert sind. Aus der entsprechenden Zusatzfrage geht hervor, dass es sich durchschnittlich um einen Drittel der SchülerInnen handelt (30%; Vorjahr: 25%). Unterforderte SchülerInnen gibt es nicht in jeder Klasse: Weniger als die Hälfte (41%) der Lehrpersonen gibt im Fragebogen an, manche SchülerInnen seien im Französischunterricht unterfordert. Die Befragten bezeichnen im Durchschnitt 8% ihrer Klasse als unterfordert.

Da dieses Schuljahr für die SchülerInnen das erste Lehrjahr auf der Sekundarstufe ist, wurden die Lehrpersonen gefragt, ob die SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres ihrer Einschätzung nach die vom Lehrplan *Passepartout* erwarteten Sprachkompetenzen von der Primarschule mitgebracht haben. Eine grosse Mehrheit (80%) der Französischlehrpersonen verneint dies. Man muss dabei beachten, dass es sich bei diesen SchülerInnen um SchülerInnen handelte, die entweder mit *Mille feuilles* oder mit *Bonne chance* Französich gelernt haben.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung. (N=11)	–	9%	9%	45%	36%	–	**hohe Zustimmung**	Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Auch schwächere SchülerInnen können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französischunterricht. (N=12)	8%	25%	42%	17%	8%	–	Ablehnung	Ablehnung	hohe Ablehnung	Ablehnung	Zustimmung
Die SchülerInnen können selbständig arbeiten. (N=12)	–	25%	17%	25%	17%	17%	**Zustimmung**	Ablehnung	verschieden	Zustimmung	Zustimmung
Manche SchülerInnen sind überfordert. (N=12)	–	8%	8%	8%	42%	33%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung
Manche SchülerInnen sind unterfordert. (N=12)	33%	17%	8%	33%	8%	–	Ablehnung	Ablehnung	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung
Gemäss meiner Einschätzung haben die SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres die erwarteten Sprachkompetenzen laut Lehrplan *Passepartout* aufgewiesen.	20%	10%	50%	20%	–	–	hohe Ablehnung	–	–	–	–

Für die Arbeit mit *New World* ist weiterhin eine Mehrheit der befragten Lehrpersonen (70%) der Meinung, dass das Lehrmittel nicht genügend Binnendifferenzierung ermögliche. Ähnlich wie bei

den Französischlehrpersonen denkt nur eine Minderheit der EnglischlehrerInnen (ein Fünftel), dass auch schwächere SchülerInnen dem Unterricht folgen und vom Englischunterricht profitieren können.

Keine der Lehrpersonen ist der Meinung, dass die SchülerInnen im Englischunterricht selbständig arbeiten können (im Französischunterricht denken immerhin 59%, dass dies möglich sei).

Sowohl Über- als auch Unterforderung scheinen im Englischunterricht ein Thema zu sein. 70% der Befragten geben an, dass manche SchülerInnen überfordert sind, während etwas weniger (60%) auch von unterfordeten SchülerInnen berichten. Die Zusatzfrage zur Anzahl der betroffenen SchülerInnen in den einzelnen Klassen zeigt, dass es nicht in allen Klassen überforderte bzw. unterforderte SchülerInnen zu geben scheint. Durchschnittlich erachten die LehrerInnen 13% ihrer SchülerInnen als unterfordert. Als überfordert bezeichnen sie deutlich mehr, nämlich durchschnittlich 26% ihrer Klasse(n).

Auch die EnglischlehrerInnen wurden in diesem Praxistestjahr mit der Frage konfrontiert, ob die SchülerInnen die vom Lehrplan *Passepartout* erwarteten Sprachkompetenzen aus der Primarstufe mitgebracht haben. Im Unterschied zu Französischlehrpersonen finden zwei Drittel der EnglischlehrerInnen, dies sei der Fall gewesen. Auch hier gilt zu beachten, dass die SchülerInnen in der Primarschule Englisch teils mit *New World*, teils mit anderen Lehrmitteln gelernt haben.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung. (N=10)	20%	50%	–	20%	10%	–	Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung
Auch schwächere SchülerInnen können dem Unterricht folgen und profitieren vom Englischunterricht. (N=10)	20%	60%	–	10%	–	10%	**hohe Ablehnung**	Ablehnung	Zustimmung
Die SchülerInnen können selbständig arbeiten. (N=10)	20%	70%	10%	–	–	–	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung
Manche SchülerInnen sind überfordert. (N=10)	–	20%	10%	10%	30%	30%	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Manche SchülerInnen sind unterfordert. (N=10)	10%	20%	10%	10%	30%	20%	**Zustimmung**	hohe Ablehnung	Ablehnung
Gemäss meiner Einschätzung haben die SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres die erwarteten Sprachkompetenzen laut Lehrplan Passepartout aufgewiesen.	–	22%	11%	44%	22%	–	Zustimmung	–	–

Auch in diesem Praxistestjahr bleibt Heterogenität weiterhin ein sehr wichtiges und vieldiskutiertes Thema in den Gesprächen mit den Lehrpersonen.

Überforderung

In den Gesprächen wie auch in den Fragebögen gibt das Stichwort „Überforderung" Anlass zu vielen Bemerkungen, wobei Überforderung zum Teil unterschiedliche Ursachen hat und den Fremdsprachenunterricht in verschiedener Weise beeinflussen kann. Die Lehrpersonen erwähnen beim Thema „Überforderung" verschiedene Gruppen von SchülerInnen. Genannt werden namentlich:

- lernschwache SchülerInnen und SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten (allgemein oder solche, die vor allem in den Sprachfächern Schwierigkeiten haben);[26]
- SchülerInnen, die sich schlecht konzentrieren oder die nicht selbständig arbeiten können;
- SchülerInnen, die ihre Arbeitsprozesse schlecht organisieren können und die viel Zeit für die Bewältigung der Aufgaben brauchen;
- SchülerInnen mit geringem Selbstvertrauen;[27]
- SchülerInnen, die dem Unterricht eigentlich folgen, jedoch Mühe bei der Umsetzung von Arbeitsaufträgen haben;
- SchülerInnen mit sehr geringen Wortschatzkenntnissen in der Zielsprache, was die Kommunikation und die Bewältigung der Arbeitsaufträge erschwert oder verunmöglicht;
- SchülerInnen, welche die erwarteten Sprachkenntnisse von der Primarschule nicht mitgebracht haben;
- SchülerInnen, die auch in ihrer Muttersprache Mühe haben, ihre Meinung auszudrücken;
- die integrierten SchülerInnen;
- SchülerInnen mit Motivationsschwierigkeiten und verhaltensauffällige SchülerInnen.

Die Überforderung der SchülerInnen ist nicht immer global, sondern zeigt sich manchmal in bestimmten Teilbereichen. So finden etwa einige Lehrpersonen, dass viele schwächere SchülerInnen über gut entwickelte rezeptive Teilkompetenzen Lesen und Hören verfügen und auch Strategien oft erfolgreich anwenden können:

> *Hörverständnis, und so gewisse Kommunikationsstrategien, Lernstrategien – das haben sie schon viel mehr, als jetzt Schüler, die mit dem alten Lehrmittel gearbeitet haben. […] Ich denke, das rettet sie immer, dass sie viel verstehen. Auch Texte, oder Filme, wo ich manchmal das Gefühl habe: Gott, da werden sie nichts verstehen. Wo ich staune: […] Da bleibt schon Einiges hängen.*

Die produktiven Aktivitäten bereiten den schwächeren SchülerInnen indes oft Mühe. Sie trauen sich vor allem nicht, vor der ganzen Klasse zu sprechen.

Welche Auswirkungen zeitigt Überforderung bei den Lernenden? Genannt werden die folgenden Punkte:

- Verschlossenheit oder gar Abwehrhaltung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht;
- Schwierigkeit oder Unfähigkeit, selbständig zu arbeiten;
- hoher Bedarf an Erklärungen und an kleinschrittigen Aufträgen;
- Unfähigkeit, einen (schriftlichen oder mündlichen) Text zu verstehen;
- Schwierigkeit, mündliche und schriftliche Inhalte zu produzieren;
- Passivität (kein Nachfragen).

[26] In manchen Realklassen gehört die Mehrheit der SchülerInnen zu dieser Gruppe.

[27] Dies hat laut den Lehrpersonen u. a. damit zu tun, dass die SchülerInnen ihre Fortschritte kaum zur Kenntnis nehmen und kaum wissen, was gelernt werden soll und wie das Gelernte geprüft wird.

Unterforderung

Auch die diesjährige Erhebung hat gezeigt, dass es in vielen Klassen neben den überforderten SchülerInnen auch solche gibt, die beim Fremdsprachenlernen unterfordert sind, obwohl diese Gruppe laut mehreren Lehrpersonen ein *kleineres Problem* ist. Es handelt sich hier um SchülerInnen, die:

- die Zielsprache bereits sprechen (als Erst- oder Familiensprache) und/oder viel Kontakt mit der Zielsprache haben;
- Frühfranzösisch- oder Frühenglischkurse besucht haben;
- im Vergleich zu ihren MitschülerInnen eine besondere Affinität zum Sprachenlernen haben und die *Talent*, *Fleiss* und *Interesse* zeigen;
- selbstständig arbeiten können;
- allgemein leistungsstark sind, nicht nur im Fremdsprachenunterricht;
- das neu Gelernte schneller in einem anderen Kontest anwenden können und Freude an sprachlichen Entdeckungen haben.

Die befragten Lehrpersonen wenden verschiedene Strategien an, um den Bedürfnissen solcher Lernenden gerecht zu werden. Sie geben den betroffenen SchülerInnen zusätzlichen Lernstoff (oft Wortschatz- oder Grammatikübungen) oder zusätzliche Arbeitsblätter mit Vertiefungsübungen, versorgen sie mit mehr schriftlichen Arbeitsaufträgen (die besseren SchülerInnen sind oft vor allem mündlich stark) oder bitten diese SchülerInnen, ihren KollegInnen bei der Bewältigung der Aufgaben zu helfen (Lernen durch Lehren).

Überforderung und Unterforderung aus der Schülerperspektive

Auch die SchülerInnen der Praxistestklassen konnten sich in den Fragebögen dazu äussern, wie sie den Fremdsprachenunterricht wahrnehmen. Beim Französischunterricht sind es leicht mehr SchülerInnen (18%) als im Vorjahr (16%), die angeben, sich im Unterricht zu langweilen. Der Anteil derjenigen, die sich im Französischunterricht gestresst fühlen, nahm etwas ab und beträgt nun ein Fünftel der Befragten (20%; im Vorjahr 25%).

Eine grosse Mehrheit der befragten SchülerInnen (74%) findet es nicht schwierig, zwei Fremdsprachen zu lernen.

Französisch: SchülerInnen	Stimmt überhaupt nicht.	Stimmt eher nicht.	Stimmt eher.	Stimmt ganz.	keine Angabe	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich langweile mich im Französischunterricht oft, weil es zu einfach ist.	29%	51%	15%	3%	1%	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung
Ich bin im Französischunterricht oft gestresst, weil es zu schwierig ist.	31%	47%	16%	4%	2%	**hohe Ablehnung**	Ablehnung	Ablehnung
Ich finde es schwierig, zwei neue Sprachen zu lernen.	35%	39%	18%	7%	2%	Ablehnung	_	_

Der Anteil der SchülerInnen, die sich im Englischunterricht langweilen, hat in diesem Praxistestjahr abgenommen und beträgt einen Fünftel (im Vorjahr 26%). Als zu schwierig wird der Englischunter-

richt von 16% der SchülerInnen erachtet – doppelt so viele als noch im Vorjahr (8%). Somit gleicht sich in diesem Jahr die Über- bzw. Unterforderung aus der SchülerInnenperspektive in den beiden Sprachen an.

Auch die Mehrheit der SchülerInnen, welche *New World* testen (70%; im Vorjahr 75%), findet es nicht schwierig, zwei Fremdsprachen zu lernen.

Englisch: SchülerInnen	Stimmt überhaupt nicht.	Stimmt eher nicht.	Stimmt eher.	Stimmt ganz.	keine Angabe	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich langweile mich im Englisch-unterricht oft, weil es zu einfach ist.	28%	50%	15%	5%	2%	**hohe Ableh-nung**	Ableh-nung	Ableh-nung
Ich bin im Englischunterricht oft gestresst, weil es zu schwierig ist.	35%	46%	13%	3%	3%	hohe Ableh-nung	hohe Ableh-nung	hohe Ableh-nung
Ich finde es schwierig, zwei neue Sprachen zu lernen.	30%	40%	22%	5%	3%	Ableh-nung	Ableh-nung	hohe Ableh-nung

Die Frage, ob es schwierig ist, zwei Fremdsprachen in der Schule zu lernen, wurde den SchülerInnen der beiden Praxistestgruppen auch während der Gespräche gestellt. Etwa die Hälfte von ihnen gab an, dass ihnen das Lernen von zwei Fremdsprachen keine grossen Schwierigkeiten bereitet. Etwas weniger als die Hälfte hat diese Frage mit „es geht" beantwortet: Es ist für sie – so die SchülerInnen – nicht zu schwer, aber auch nicht ganz einfach, sowohl Englisch als auch Französisch zu lernen. Nur einzelne SchülerInnen sagten, dass sie mit dem Lernen von zwei Fremdsprachen in der Schule überfordert seien, wobei einige von ihnen zur Begründung angaben, dass sie von der Lehrperson nicht genügend Erklärungen bekämen.

Viele SchülerInnen meinten ausserdem, sie fänden es sehr gut und nützlich, Fremdsprachen in der Schule zu lernen, weil sie sich so besser mit Anderssprachigen verständigen können. Vor allem die Nützlichkeit des Englischen (*Englisch ist die neue Weltsprache*) wurde oft erwähnt: Etliche SchülerInnen gaben an, diese Sprache deswegen gern zu lernen. Ein Schüler bringt es folgendermassen auf den Punkt:

> *Also manchmal bin ich einfach nicht so motiviert, aber ich weiss, dass Englisch eine sehr wichtige Sprache ist auf der Welt und dass man sie einfach beherrschen muss, um einfach irgendwo anders hin gehen zu können.*

Dieser Meinung waren sowohl SchülerInnen, denen das Fremdsprachenlernen leicht fällt, als auch SchülerInnen, die damit Schwierigkeiten haben.

Viele SchülerInnen finden Französisch schwieriger als Englisch und sind der Meinung, dass sie Englisch bereits besser beherrschen, obwohl sie diese Sprache weniger lang als Französisch lernen.

Einige Schüler haben berichtet, dass sie den Französischunterricht direkt nach dem Englischunterricht (bzw. umgekehrt) haben, was dazu führt, dass sie die Sprachen durcheinander bringen und sich das Lernen dadurch für sie erschwert.

Binnendifferenzierung

Auch in diesem Praxistestjahr bleibt im Französisch- und Englischunterricht die Schwierigkeit, die ganze Klasse in den Fremdsprachenunterricht einzubinden, eine Herausforderung, der sich die Lehrpersonen stellen müssen.

In den Französischklassen sind die Unterschiede zwischen den Leistungsniveaus je nach Klasse unterschiedlich gross: Einerseits gibt es SchülerInnen, die gemäss Lehrpersonen fast nichts verstehen, andererseits aber auch solche, die z. B. im französischsprachigen Teil ihres Kantons in einer Manschaft Sport treiben und mündlich sehr stark sind. Eine Lehrperson sagt, dass es für sie einfachher ist, mit *Clin d'œil* in heterogenen Klassen zu unterrichten, als dies früher mit *Bonne chance* der Fall war. Die Arbeit mit heterogenen Gruppen bleibt aber nach wie vor schwierig, vor allem wegen der grossen Unterschiede im Arbeitstempo der SchülerInnen.

Zwar schätzen es die Lehrpersonen, dass das Lehrmittel *Clin d'œil* in zwei verschiedenen Ausgaben existiert (Ausgabe G für grundlegende und mittlere sowie Ausgabe E für mittlere und erweiterte Anforderungen), aber manche finden, dass die Unterschiede zwischen den beiden Ausgaben nicht sehr gross und die Aktivitäten in den beiden Versionen sehr anspruchsvoll sind. SchülerInnen, die mit der G Ausgabe lernen, müssen laut einer Lehrperson

> *trotzdem alles beherrschen und für einen schwachen Schüler ist das wirklich sehr, sehr schwierig.*

Anzumerken ist, dass im Kanton Wallis alle Praxistestklassen verpflichtet wurden, mit der Ausgabe E zu arbeiten.

Es würde den Lehrpersonen helfen, binnendifferenziert zu unterrichten, wenn sie mehr Übungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zur Verfügung hätten, und zwar sowohl für die ganz schwachen SchülerInnen, welche eine enge Begleitung, klare Arbeitsaufträge, viel Wiederholung und Kontrolle brauchen, als auch für die Stärksten der Klasse:

> *Die Schwächeren brauchen ja im Allgemeinen Sachen, die glasklar sind […] und wo man ihnen hilft. Und das fehlt natürlich da. Und insofern finde ich es eher schwierig, [binnendifferenziert zu arbeiten]. Ich hab das Gefühl, die Schwächeren, die sind dann eher weg, die driften mehr weg. Die machen einfach Blödsinn.*

> *[Vorschläge für Binnendifferenzierung] vermisse ich ein bisschen. […] Ich bin nicht immer glücklich mit ihren Ideen, gerade für leistungsstärkere Schüler […] hätte ich mir manchmal noch so ein bisschen mehr erhofft. Dass vielleicht auch eine Zusatzaufgabe noch drin wäre, die sie wirklich auch fordert […]. Also ich habe das Gefühl, den leistungsstärkeren Schülern ist manchmal schon langweilig.*

Über die Schere in den Englischklassen haben die Lehrpersonen Ähnliches wie die Französischlehrpersonen zu berichten. In manchen Klassen ist der Unterschied zwischen den SchülerInnen nicht besonders gross, in anderen ist er riesig und die Schere geht von *native speakers* bis zu sehr schwachen Realschülern. Einige Lehrpersonen behaupten, dass die Schere im Verlaufe des Schuljahres immer grösser wird und dass *New World* einen grossen Einfluss darauf hat:

> *Das Lehrmittel, das fördert natürlich die Schere. […] Früher war ja ganz klar: jetzt musst du diese Grammatik, jetzt musst du diese Wörtchen können, jetzt musst du diese Strukturen beherrschen. […] Und jetzt heisst es: Thema Entschuldigung. Da kann man sich so entschuldigen oder soooo entschuldigen. […] Also es wird einfach*

> *schwieriger, die Klasse als Klasse zu unterrichten. […] Und dann ist halt die Gefahr gross, dass irgendwann mal für viele es langweilig ist und für andere [ist] es sofort eine Überforderung.*

Deswegen stehen die Lehrpersonen oft vor dem Dilemma, welcher SchülerInnengruppe sie sich widmen sollen: den schwächeren SchülerInnen, die mit der Aufgabe noch nicht begonnen haben, weil sie den Auftrag nicht verstehen oder weil die Aufgabe selbst zu schwierig für sie ist, oder den stärkeren, die mit der ersten Aufgabe bereits fertig sind, aber nicht verstehen, was sie als nächstes tun sollen. Binnendifferenzierung mit *New World* gestaltet sich nämlich laut einigen Lehrpersonen aufgrund des Lehrwerkaufbaus und der Arbeitsaufträge, die auch von leistungsstarken SchülerInnen nicht verstanden werden, als schwierig:

> *Die Arbeitsschritte […], das heisst die Sequenzen, in denen sie arbeiten, sind sehr, sehr kurz. Und nach zwei, drei Minuten sind sie vielleicht fertig mit einer Aufgabe und dann könnten sie weitergehen, aber verstehen dann die Aufgaben nicht.*

Als schwierig wird auch der Umstand erachtet, dass viele Aktivitäten als Partner- oder Gruppenarbeiten vorgesehen sind:

> *Jetzt machen wir halt vieles eben interaktiv, zusammen. […] Also entweder sprechen sie halt besser oder weniger gut. […] Aber sonst finde ich es schon relativ schwierig, verschiedene Aufträge zu geben. Weil es eben schon sehr Vieles in der Klasse geschieht.*

Einige Lehrpersonen sagen, dass sie deswegen selber Arbeitsaufträge mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zum Lehrwerk erstellen.

Selbständigkeit

Viele Lehrpersonen, die Französisch oder Englisch in der progymnasialen Sekundarstufe unterrichten, sagen, dass ihre SchülerInnen generell sehr selbstständig sind. Wenn sie die Arbeitsaufträge nicht verstehen, greifen sie auf die vorhandenen Lernstrategien zurück oder fragen ihre KollegInnen. Es gibt aber in dieser LehrerInnengruppe auch weniger optimistische Stimmen:

> *[Das selbstständige Arbeiten ist] völlig ausgeschlossen. […] Sie können mit traditionellen Lehrmitteln viel besser selbstständig arbeiten. […] Nein, das ist völlig ausgeschlossen, das können sie nicht. Und zwar überhaupt nicht.*

> *Ich habe mir die Situation vorgestellt, wenn jetzt [ein Schüler] […] nehmen wir an, 3-4 Wochen krank wäre. Und wir das nacharbeiten würden. Das frage ich mich. […] Man müsste wirklich immer Übung für Übung für Übung alles erklären.*

Die Lehrpersonen in Realklassen sagen, dass die Mehrheit der SchülerInnen aus diesen Klassen viel Unterstützung seitens der Lehrperson braucht und dass nur die stärksten SchülerInnen selbstständig zu arbeiten in der Lage sind. Auch die Partner- und Gruppenarbeiten klappen aufgrund der mangelnden Selbstständigkeit der SchülerInnen oft nicht:

> *Da haben sie halt häufig Mühe dann, selbstständig zu zweit etwas zu erarbeiten, oder sie fangen an und meinen, sie sind schon fertig und nachher gibt's wieder Unruhe.*

> *Einfach die schwächeren Schüler verlieren noch mehr den Boden unter den Füssen bei diesem Lehrwerk, weil ja alles so relativ selbstständig sein soll, sie sollen in Gruppen*

arbeiten, was gerade die schwächeren Schüler zum Teil nicht können. Und da vermisse ich eigentlich so ein bisschen die Hilfen im Lehrmittel drin.

3.5 Planung und Durchführung des Unterrichts

Sämtliche Lehrpersonen schätzen ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts als hoch ein. Eine Mehrheit erwartet auch in einem Folgejahr einen Mehraufwand (84%).

Eine kleine Mehrheit der Lehrpersonen (58%) prognostiziert, dass die allgemeine Einführung von *Clin d'œil* von den übrigen Französischlehrpersonen gut aufgenommen werden wird.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts? (N=12)	–	–	–	25%	67%	8%	hoch	hoch	hoch	hoch	hoch
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts ein? (N=12)	–	–	17%	67%	17%	–	**hoch**	eher hoch	eher hoch	eher hoch	eher hoch
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein? (N=12)	8%	17%	17%	50%	8%	–	**eher hoch**	hoch	eher hoch	–	–

Auch sämtliche mit *New World* arbeitenden Lehrpersonen erachten ihren Arbeitsaufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts als hoch. Eine Mehrheit von 80% sieht voraus, dass der Aufwand für die Vor- und Nachbereitung ihres Unterrichts in einem Folgejahr hoch bleiben wird (Vorjahr: 60%).

Hervorzuheben ist, dass ein hoher Anteil der befragten Lehrpersonen (80%) prognostiziert, dass die allgemeine Einführung von *New World* bei ihren KollegInnen auf wenig Akzeptanz stossen wird.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts? (N=10)	–	–	–	–	50%	50%	hoch	hoch	hoch
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts ein? (N=10)	–	–	20%	20%	50%	10%	**hoch**	eher hoch	hoch
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein? (N=10)	–	40%	40%	20%	–	–	gering	–	–

Die Französisch- und Englischlehrpersonen schätzen ihre Arbeitsbelastung bei der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts als gross bis sehr gross ein. Einige finden, es sei normal, dass der Aufwand bei der Arbeit mit jedem neuen Lehrmittel am Anfang gross ist und erwarten, dass er mit den Jahren wieder abnimmt. Andere sind aber der Ansicht, dass der Aufwand grösser ist, weil es sich sowohl bei *Clin d'œil* als auch bei *New World* um eine neue Generation von Lehrmitteln und um einen neuartigen Unterricht handelt, der mit mehr Aufwand verbunden ist. Mehr Arbeit ist laut vielen Lehrpersonen mit der Tatsache verbunden, dass die Schere zwischen den SchülerInnen in vielen Klassen relativ gross ist und dass dies die Lehrpersonen dazu zwingt, einerseits die Klasse mehr betreuen und andererseits mehr Zusatzmaterialien zu erstellen, und zwar sowohl für die unterforderten als auch für die überforderten SchülerInnen.

Orientierungshilfen für die Vorbereitung

Die Französischlehrpersonen geben an, sich beim Vor- und Nachbereiten ihres Unterrichts vor allem am Lehrmittel *Clin d'œil* und dessen Lernzielen zu orientieren. Etwas wichtiger geworden ist der Lehrplan, auf den sich drei Viertel der Befragten stützen (Vorjahr: 58%).

Etwas abgenommen hat die Zahl derjenigen, die sich auf die Inhalte und Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung stützen (67%, Vorjahr 81%). Drei Viertel der Lehrpersonen orientieren sich bei der Vor- und Nachbeireitung ihrer Lektionen an ihren früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht. Ein Drittel der Befragten gibt ausserdem an, sich von ihren eigenen früheren Erfahrungen als FremdsprachenschülerIn leiten zu lassen.

Alle Lehrpersonen gaben dieses Jahr an, bei der Unterrichtsvorbereitung vom Austausch mit anderen Lehrpersonen zu profitieren (im Vorjahr: 73%). An anderen Lehr- und Lernmaterialien orientieren sich nach wie vor nur wenige Lehrpersonen (16%).

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel. (N=12)	–	–	–	8%	42%	50%	oft	oft	oft	oft	oft
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel. (N=12)	–	–	–	8%	42%	50%	oft	oft	oft	oft	oft
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan. (N=12)	8%	17%	–	33%	25%	17%	eher oft	eher oft	verschieden	selten	eher oft
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout. (N=12)	–	17%	17%	17%	33%	17%	**eher oft**	oft	verschieden	–	–
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen als SchülerIn beim Fremdsprachenlernen. (N=12)	25%	25%	17%	25%	8%	–	eher selten	–	–	–	–
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen als Lehrperson im Fremdsprachenunterricht. (N=12)	–	17%	8%	33%	25%	17%	**oft**	eher oft	oft	selten	verschieden

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche. (N=12)	–	–	–	8%	75%	17%	**oft**	eher oft	oft	eher oft	eher oft
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien. (N=12)	33%	17%	33%	8%	8%	–	selten	selten	eher selten	selten	selten

Auch die EnglischlehrerInnen orientieren sich bei der Unterrichtsvorbereitung vor allem am Lehrmittel (90%) und an den darin enthaltenen Lernzielen (100%). Der Lehrplan spielt demgegenüber für die Unterrichtsgestaltung eine untergeordnete Rolle: Nur 40% der Befragten orientieren sich daran (wobei man hier anmerken muss, dass die Lernziele im *Teacher's Book* direkt aus dem Lehrplan übernommen wurden).

Die Anzahl der Lehrpersonen, welche sich an den Inhalten der methodisch-didaktischen Weiterbildung orientieren, nahm in diesem Praxistestjahr deutlich ab (50%, im Vorjahr 77%). Die bisherigen Erfahrungen als Lehrperson sind für die Hälfte der Befragten eine wichtige Orientierungshilfe. Mehr als die Hälfte der Englischlehrpersonen (64%) gibt auch an, sich bei der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts an ihren eigenen Unterrichtserfahrungen als SchülerIn zu orientieren.

Für insgesamt 70% der Befragten spielt der Austausch mit anderen Lehrpersonen nach wie vor eine wichtige Rolle. Eine beträchtliche Veränderung zeigt sich bei der Berücksichtigung anderer Lehr- und Lernmaterialien: während diese noch im Vorjahr von einem Drittel (36%) der Befragten als Orientierungshilfe genannt wurden, werden sie in diesem Testjahr von 90% der Befragten beigezogen.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel. (N=10)	–	–	10%	10%	50%	30%	oft	oft	oft
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel. (N=10)	–	–	–	10%	70%	20%	oft	oft	oft
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan. (N=10)	10%	10%	40%	–	30%	10%	**selten**	eher oft	eher oft
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout. (N=10)	–	20%	30%	20%	20%	10%	**verschieden**	oft	oft
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen als SchülerIn beim Fremdsprachenlernen. (N=8)	13%	25%	–	13%	38%	13%	eher oft	–	–

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen als Lehrperson im Fremdsprachenunterricht. (N=10)	–	–	–	–	50%	50%	**oft**	eher oft	verschieden
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche. (N=10)	–	10%	20%	–	60%	10%	eher oft	eher oft	eher oft
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien. (N=10)	–	–	10%	50%	10%	30%	**oft**	eher selten	selten

3.6 Sprachgebrauch

Nach wie vor geben die meisten Lehrpersonen (insgesamt 83%) an, Französisch als Unterrichtssprache zu brauchen.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im Französischunterricht. (N=12)	–	–	17 %	42 %	33 %	8%	oft	oft	oft	oft	oft

Ein ähnliches Bild zeigt sich im Englischunterricht: Hier wird von 90% die Zielsprache als Unterrichtssprache gebraucht.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich gebrauche Englisch als Unterrichtssprache im Englischunterricht. (N=10)	–	–	10%	10%	50%	30%	oft	oft	oft

Alle befragten Französisch- und Englischlehrpersonen sagten in den Gesprächen, dass sie die Arbeitsaufträge zuerst in der Zielsprache präsentieren. Da diese aber von vielen SchülerInnen nicht verstanden werden, wiederholen sie sie oft auch auf Deutsch. Eine Englischlehrperson hat sich deswegen entschieden, alle Arbeitsaufträge jeweils im Voraus ins Deutsche zu übersetzen und sie den SchülerInnen (mit einem Lektionsplan) zusätzlich schriftlich abzugeben.

Auch wichtige Erklärungen zu den neuen grammatikalischen Strukturen werden den SchülerInnen zusätzlich auf Deutsch gegeben. Einige Lehrpersonen fühlen sich aber dabei nicht immer wohl, da sie denken, dass sich die Klasse mittlerweile auch zu sehr daran gewöhnt haben könnte und deswegen nicht einmal versuchen würde, den Auftrag zu verstehen:

> *Ich hab auch ein bisschen ein schlechtes Gefühl da. Ich denke manchmal, ich helfe zu viel.*

Der Gebrauch der jeweiligen Zielsprache unter den SchülerInnen ist unterschiedlich und hängt sowohl von der Klasse als auch von der Art der Aktivitäten ab. In einigen Klassen wird fast ausschliesslich Deutsch gesprochen, in anderen machen die SchülerInnen die Aufgaben auf Französisch bzw.

Englisch (lesen, schreiben, Rollenspiele usw.), diskutieren aber (z. B. über kulturelle Unterschiede) überwiegend auf Deutsch, weil sie sich in der Zielsprache noch nicht spontan ausdrücken können.

3.7 Didaktik der Mehrsprachigkeit

Die Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik aus der Perspektive der Lehrpersonen

Obwohl der Anteil der befragten Französischlehrpersonen, die angeben, *integrierte Sprachförderung* zu machen, leicht abgenommen hat, meinen noch immer 58% von ihnen, dass diese in ihrem Unterricht Platz hat. Bei den Themen *ELBE/Bewusstheit für Sprache und Kulturen* liegt der Prozentsatz der Lehrpersonen, die Aktivitäten aus diesem Bereich in ihrem Unterricht aufnehmen, allerdings höher als noch im Vorjahr (75%, im Vorjahr 56%). Als *inhalts- und handlungsorientiert* wird der Fremdsprachenunterricht von sämtlichen Lehrpersonen angesehen.

Nach wie vor sind die beiden Bereiche *bilingualer Sachfachunterricht* (in weniger als einem Fünftel der Klassen) sowie *Austausch und Begegnung* (8%) relativ marginal für den Unterricht der befragten Französischlehrpersonen.

Wie schon im Vorjahr wurde den Französischlehrpersonen die Frage gestellt, ob sie die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik als sinnvoll erachten. Die Mehrheit (83%) hat die Frage positiv beantwortet und fast alle Lehrpersonen gaben an, gemäss den Prinzipien der Mehrsprachigkeit zu unterrichten. Daraus kann man schliessen, dass die Praxistestlehrpersonen auch auf der Sekundarstufe hinter der neu eingeführten Fremdsprachendidaktik stehen.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich mache integrierte Sprachförderung. (N=12)	17%	8%	17%	25%	33%	–	eher oft	eher oft	oft	eher selten	eher oft
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen. (N=12)	17%	–	8%	33%	42%	–	eher oft	eher oft	oft	oft	eher oft
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert. (N=11)	–	–	–	18%	73%	9%	oft	oft	oft	oft	oft
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht. (N=12)	67%	17%	–	17%	–	–	selten	selten	selten	selten	selten
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Französischunterricht. (N=12)	50%	42%	–	–	8%	–	selten	selten	selten	selten	selten
Ich arbeite mit *Clin d'œil* nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik. (N=12)	–	8%	–	25%	50%	17%	oft	–	–	–	–
Ich erachte die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik als sinnvoll. (N=12)	–	8%	8%	25%	33%	25%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–

Bei den befragten Englischlehrpersonen bleibt im Vergleich zu Vorjahr die Zahl der Lehrpersonen, die *integrierte Sprachförderung* machen, konstant (51%, im Vorjahr 53%).

Etwas zugenommen hat der Anteil der Englischlehrpersonen, die in ihrem Unterricht Aktivitäten zu *ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen* machen (66%; im Vorjahr 57%). Sämtliche Lehrpersonen nehmen ihren Unterricht als *inhalts- und handlungsorientiert* wahr, was eine beträchtliche Zunahme bedeutet (im Vorjahr haben 71% der Befragten ihren Unterricht als inhalts- und handlungsorientiert bezeichnet).

Bilingualer Sachfachunterricht und *Austausch- und Begegnungsaktivitäten* haben nach wie vor selten Platz im Englischunterricht.

Während noch im letzten Praxistestjahr sämtliche Lehrpersonen der Meinung waren, dass sie mit *New World* nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitdidaktik unterrichten, nahm in diesem Praxistestjahr Anteil der Befragten, die diese Meinung teilen, um 20% ab. Die EnglischlehrerInnen sind darüber hinaus neu gefragt worden, ob sie die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik als sinnvoll erachten. Es zeigt sich, dass es bei 30% der Lehrpersonen nicht der Fall ist.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich mache integrierte Sprachförderung. (N=8)	25%	13%	13%	13%	38%	–	**selten**	eher oft	selten
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen. (N=9)	22%	11%	–	22%	22%	22%	eher oft	eher oft	oft
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert. (N=10)	–	–	–	30%	50%	20%	**oft**	eher oft	oft
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht. (N=10)	50%	10%	20%	20%	–	–	selten	selten	selten
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Englischunterricht. (N=10)	90%	–	–	–	–	10%	selten	selten	selten
Ich arbeite mit *New World* nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik. (N=10)	–	10%	10%	30%	40%	10%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Ich erachte die Prinzipien der Mehrsprachigkeit als sinnvoll. (N=10)	–	–	30%	10%	40%	20%	Zustimmung	–	–

Grundsätzliche Zweifel am didaktischen Vorgehen

Die diesjährigen Gespräche mit den Lehrpersonen zeigten erneut, dass selbst wenn die Mehrheit von ihnen angibt, den Unterricht nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik auszurichten, dies noch längst nicht bedeuten muss, dass alle mit dieser Didaktik völlig einverstanden sind. Die Gespräche zeigten aber vor allem, dass die Lehrpersonen zwar oft den Lehrplan *Passepartout* und die Didaktik der Mehrsprachigkeit gut finden, jedoch mit deren Umsetzung im neuen Französisch- und Englischlehrmittel nicht zufrieden sind.

Mehrere Französischlehrpersonen finden, dass die Vermittlung von Sprachstrukturen in *Clin d'œil* zu kurz kommt:

> *Sie [=der Verlag] gehen ja davon aus, mit dem Spiralprinzip, dass es dann immer wieder kommt und irgendwann bleibt es dann haften. Und uns fiel es schwer, als wir […]*

> *vom Verlag diese neuen Magazine vorgestellt kriegten zu verstehen, warum […]* futur composé *und* passé composé *mit* avoir *und* être *jetzt schon kommt. Und dann haben wir gesagt: „Ja, aber die können ja nicht mal die Präsensformen, warum kommt jetzt schon das andere?" Und dann sagten sie uns: „Ja, aber sie haben das schon in der Primarschule gelernt." Aber es ist eben nicht gelernt, sie können es ja wirklich nicht.*

Eine Lehrperson berichtet, dass die mangelnden Grammatikkenntnisse es den SchülerInnen erschweren, von der sonst gut beherrschten Strategie „ein unbekanntes Wort im Wörterbuch nachschlagen" Gebrauch zu machen:

> *Vom ersten Magazin müssen sie einen Text lesen und dann auf Deutsch 10 Informationen herausschreiben. Und da stand „La tour était…". Und „était" wusste die Schülerin nicht. Hat das nachgeschaut und hat dann „Sommer" hingeschrieben. […] Die Schüler haben Schwierigkeiten zu erkennen: Ok, das müsste jetzt im Satz eigentlich ein Verb sein.*

Viele Lehrpersonen sind der Ansicht, dass die SchülerInnen mit dem Lehrwerk nicht genug Wortschatz lernen:

> *[Am] Wortschatz mangelt's schon auch massiv.*

> *Das Problem ist, dass eigentlich die Autoren oder das Konzept sagt, das [klassische Wortschatzlernen] sei nicht mehr „in". Das Wörtchen abfragen und alles soll so eher spielerisch gehen. Und im Endeffekt klappt's eben wahrscheinlich mit dem Spielerischen leider nicht ganz. […] Auch das* Fichier*: […] wenn wir es nicht im Unterricht direkt selber machen, wird das eben zu Hause sehr wenig geübt und wir können es ja auch nicht mal kontrollieren.*

Eine Lehrperson sagt, dass man zwar erst zu einem späteren Zeitpunkt beurteilen kann, wie die Arbeit mit diesem neuen Lehrmittel funktioniert. Sie findet aber, dass die Resultate des neuen Französischunterrichts momentan nicht zufriedenstellend seien:

> *Im Moment stimmt's für mich nicht so. Auch wenn ich die Arbeiten lese und höre, dass sie sagen, dass sie nicht mal ein Verb wie* avoir *konjugieren können und so. […] Und gut, sie vergleichen das immer mit dem Erlernen der Erstsprache, dass man das auch nicht direkt kann. Aber das ist sicher nicht die gleiche Situation, denn bei der Erstsprache habe ich alles Leute, die diese Sprache beherrschen rund um mich, und ich hab das 24 Stunden lang rund um mich, und hier haben wir drei Stunden in der Woche. Für mich hinkt der Vergleich.*

Ähnliche Bedenken haben auch Lehrpersonen, die Englisch mit *New World* unterrichten. Einige Englischlehrpersonen finden, dass der Wortschatz im Englischlehrmittel einen höheren Stellenwert haben sollte:

> *Ich finde, die Arbeit mit dem Wortschatz fällt ein bisschen zu sehr in den Hintergrund.*

> *Wortschatz finde ich, müsste man schon mehr bringen, […] mehr machen. […] Wenn sie etwas sagen wollen, sie haben dann häufig den Wortschatz halt nicht. […] Wir haben schon einfach dann klassisch: Jetzt lernt ihr diese Wörtchen auf nächstes Mal. […] Aber das wär ja eigentlich […] nicht unbedingt die Idee. Aber ich finde, ohne Wortschatz kann man keine Sprache sprechen.*

Gemäss den Lehrpersonen sind es namentlich die fehlenden Strukturkenntnisse die dazu führen, dass viele SchülerInnen im Unterricht nicht sehr gern Englisch sprechen (auch wenn einige bereits viele Wörter kennen):

> *Sie können einfach keine neuen Sachen bilden. Also wenn sie jetzt wissen, dass* banana *Banane heisst, und* eat *essen, fällt es ihnen sehr schwer den Satz zu bilden: Ich esse eine Banane. […] Und ich denke, das ist frustrierend für die Schüler. Sie wissen: Ich habe viel im Kopf. Aber irgendwie kann ich es einfach nicht arrangieren, damit auch etwas rauskommt, damit ich mich verständigen kann.*
>
> *Sobald man einen Satz bilden muss, obwohl man sie immer wieder daran erinnert, dass man gut Fehler machen kann und soll, […] ist die Hemmschwelle hoch. […] Diskutieren verlangt […] einerseits eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik und zweitens einfach einen viel grösseren Wortschatz und Beherrschung der Sprache.*

Der anscheinend geringe Stellenwert, der den Sprachstrukturen beigemessen wird, stösst bei den Lehrpersonen auch deswegen auf wenig Begeisterung, weil sie sich Sorgen um die weitere Schulkarriere ihrer SchülerInnen machen:

> *Jetzt für meine Realschüler reicht das. Sie sollen ja einfach Freude haben an der Sprache. Ich denke, für weiterführende Schulen dann könnte es vielleicht ein Problem sein, dass die Schüler zu wenig Strukturen haben. […] Ich vertraue jetzt einfach mal auf dieses Lehrmittel und ich mache, was man mir sagt, also baue nicht allzu viele Strukturen ein. Aber ich weiss nicht, ob das reicht.*
>
> *Das ist noch schwierig für mich, weil: Wohin gebe ich sie ab? […] Diese Schnittstelle, das ist das, was mich am meisten beschäftigt.*

Das Zusammenspiel des Französisch- und Englischunterrichts

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen unterrichtet entweder nur mit *Clin d'œil* oder mit *New World* und haben somit nicht die Möglichkeit, das Zusammenspiel der beiden Lehrmittel als alleinige Fremdsprachenlehrperson zu testen. Die meisten der folgenden Bemerkungen zur praktischen Anwendung der Mehrsprachigkeitsdidaktik beziehen sich somit auf Lehr- und Lernkontexte, bei denen entweder Französisch oder Englisch unterrichtet wird.

Alle befragten Französisch- und Englischlehrpersonen sagen, dass es in ihren Schulen momentan keine Absprache zwischen den Französisch- und Englischlehrpersonen gibt, und zwar unabhängig davon, ob die andere Fremdsprache mit *Clin d'œil/New World* oder einem anderen Lehrwerk unterrichtet wird. Eine Lehrperson, die momentan mit *New World* unterrichtet und ab dem nächsten Jahr auch mit *Clin d'œil* arbeiten wird, sagt dazu:

> *Ich weiss nicht, ob das sein muss. Ich versuche manchmal Sachen aufzugreifen, wie man etwas auf Französisch sagt, […] wenn sich so Parallelen aufzeigen lassen. Aber ich glaube, das Französischlehrmittel ist doch recht anders. Die Themen sind auch nicht dieselben. Ich denke, wenn die Themen dieselben wären, könnte man das schon vergleichen.*

Eine andere Lehrperson findet die Koordination zwischen dem Französisch- und Englischunterricht aufwendig, sagt aber, sie würde das gerne machen, wenn es klarer wäre, wie eine solche Koordination aussehen könnte und wenn auch extra Unterrichtsstunden dafür vorgesehen wären.

Viele Lehrpersonen berichten, in ihrem Unterricht Sprachvergleiche in Bezug auf Wortschatz und Strukturen zu machen, wenn es sich gerade anbietet. Laut einigen Lehrpersonen können die SchülerInnen auch oft vom Einsatz der Lernstrategien – sowohl im Französisch- als auch im Englischunterricht – profitieren:[28]

> *Das ist jetzt etwas, was die Schüler gut anwenden können eigentlich. Das haben sie gut mitgebracht aus der Primarschule und sie passen sich ihre Strategien schon auch so an, dass es für sie stimmt.*

Manchmal führt aber die Anwendung von den Lernstrategien zu unerwarteten Resultaten:

> *Bei einer summativen Evaluation hat ein Schüler wirklich nur geraten. Und der hat dann einen ganz anderen Text erhalten, als eigentlich [erwartet gewesen wäre].*

Auch viele SchülerInnen sagten in den Gesprächen, dass sie die Lernstrategien nützlich finden, diese beim Lernen der beiden Fremdsprachen einsetzen und manchmal auch in anderen Fächern davon Gebrauch machen (z. B. beim Lesen eines langen Textes):

> *Die [Strategie] mit den Parallelwörtern kann man wirklich gut gebrauchen und es hilft dir auch wirklich.*

> *Ich finde es noch wichtig, weil man kann es dann, wenn man eine andere Sprache lernt, umsetzen.*

Einige SchülerInnen finden aber auch, dass die Strategien zwar sehr hilfreich, jedoch nicht so wichtig wie Wortschatz oder Grammatik sind:

> *Man muss halt das Meiste schon auswendig lernen. Vor allem Wörter und so.*

> *Ich finde es gibt Wichtigeres, […] dass man halt die Grammatik beherrscht und ja. Also Strategien sind schon gut, dass man weiss wie zu lernen.*

3.8 Kompetenzbereiche

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen ist der Meinung, dass der Kompetenzbereich *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* mit *Clin d'œil* gut abgedeckt wird. Sämtliche Lehrpersonen finden, dass das Französischlehrmittel genügend Lerngelegenheiten für die Entwicklung der *Lernstrategischen Kompetenzen* bietet.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprache und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprache und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch). (N=11)	9%	–	9%	36%	45%	–	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–

[28] Einige Lehrpersonen sagten aber, dass nicht alle SchülerInnen die Lernstrategien bereits von der Primarschule mitbringen, wobei es sehr wahrscheinlich ist, dass diese SchülerInnen in der Primarschule mit anderen Lehrmiteln als *Mille feuilles* oder *New World* gelernt haben.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch). (N=11)	–	–	–	45%	45%	9%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–

Ebenso überwiegend positiv wird von den Befragten die Integration des Kompetenzbereiches II und III im Lehrmittel *New World* beurteilt: insgesamt 90% der Lehrpersonen finden, dass der Kompetenzbereich II (*Bewusstheit für Sprache und Kulturen*) und 70%, dass der Kompetenzbereich III (*Lernstrategische Kompetenzen*) genügend berücksichtigt werden. Etwas mehr als die Hälfte der Englischlehrpersonen findet ausserdem, dass *New World* die Verknüpfung des Englischunterrichts mit dem Französischunterricht und den dort erworbenen Kompetenzen ermöglicht.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprachen und Kulturen, *Lehrplan Französisch und Englisch*). (N=10)	10%	–	–	10%	30%	50%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, *Lehrplan Französisch und Englisch*). (N=10)	10%	10%	10%	10%	30%	30%	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	Zustimmung
Das Lehrmittel ermöglicht eine Verknüpfung zum Französischunterricht resp. zu bereits erworbenen Sprachkompetenzen in Französisch. (N=9)	22%	11%	11%	22%	33%	–	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	Ablehnung

Erreichen der Lernziele des Lehrplans

Die Überprüfung der Lernfortschritte gehört zwar nicht explizit zum Gegenstandsbereich der externen Evaluation, die Lehrpersonen wurden aber trotzdem auch in diesem Praxistestjahr während der Gespräche um eine grobe Einschätzung der Lernfortschritte ihrer Klasse(n) gebeten. Zu diesem Zweck wurde den Lehrpersonen eine kurze Zusammenstellung der wichtigsten Zielvorgaben des Fremdsprachenunterrichts für das Schuljahr 9[29] laut Lehrplan *Passepartout* gegeben (vgl. Anhang).

Auch in den diesjährigen Gesprächen ist es den befragten Lehrpersonen nicht leicht gefallen, eine – wenn auch grobe – Einschätzung ihrer SchülerInnen vorzunehmen. Die Gründe dazu vermuten wir in den folgenden Punkten:

[29] Nach HarmoS-Zählung.

- Viele Lehrpersonen sind mit dem Lehrplan und dessen Lernzielen noch nicht sehr vertraut, da dies das erste Praxistestjahr auf der Sekundarstufe ist.
- Die Lehrpersonen wurden um eine allgemeine, ganzheitliche Einschätzung gebeten, bei der nicht auf einzelne Kompetenzbereiche oder Teilkompetenzen eingegangen werden konnte.
- Es ist anzunehmen, dass es bei der Globalbeurteilung der SchülerInnen sehr grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrpersonen gibt, zumal sich die Interpretation der Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens oft als schwierig erwiesen hat.
- Den Lehrpersonen stand für die allgemeine Einschätzung ihrer SchülerInnen nicht viel Zeit zur Verfügung.

Dennoch waren die befragten Lehrpersonen bereit, eine Grobeinschätzung ihrer SchülerInnen vorzunehmen. Sie bezieht sich für den Französischunterricht auf 6 Klassen mit insgesamt 122 SchülerInnen und für den Englischunterricht auf 6 Klassen mit insgesamt 111 SchülerInnen.

Den Französischlehrpersonen fiel es nicht leicht, das Erreichen der Ziele des Lehrplans am Ende des Schuljahres genau einzuschätzen. Eine Lehrperson meint, dass viele ihrer SchülerInnen im Kompetenzbereich I (*Sprachhandeln*) nur die Ziele der rezeptiven Teilbereiche (Lesen und Hören) erreichen können. Zwei weitere Lehrpersonen sind der Ansicht, dass in ihrer Schule nur sehr wenige SchülerInnen die Lernziele des Lehrplanes (den sie an und für sich sehr gut finden) erreichen werden, was ihrer Meinung nach am Lehrwerk liegt. Gemäss der Grobeinschätzung drei weiteren Lehrpersonen werden in den betroffenen Klassen durchschnittlich 70% der SchülerInnen die Ziele erreichen. Auch die Englischlehrpersonen schätzen grob, dass durchschnittlich ca. 70% der SchülerInnen bis Ende des Schuljahrs die Ziele des Lernplans erreicht haben werden.

Dies bedeutet, dass derzeit laut Einschätzung der Lehrpersonen ein beträchtlicher Teil der SchülerInnen die Lernziele des Lehrplans am Ende des ersten Schuljahres auf der Sekundarstufe (noch) nicht erreichen wird.

Inwiefern diese Grobeinschätzung einen Hinweis auf die Erreichbarkeit der zukünftigen nationalen Bildungsstandards gibt, bleibt noch offen; ebenso die Frage, wie genau die Einschätzung der Lehrpersonen die Kompetenzen der SchulerInnen tatsächlich widerspiegeln.

Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I

Viele der befragten Französisch- und Englischlehrpersonen fanden es am Anfang des ersten Schuljahres auf der Sekundarstufe schwierig, die von der Primarschule mitgebrachten Kompetenzen der SchülerInnen einzuschätzen – was übrigens ein seit Langem bekanntes Phänomen ist. Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, dass in vielen Klassen die SchülerInnen auf der Primarstufe mit unterschiedlichen Lehrwerken Französisch bzw. Englisch gelernt haben. Für viele Lehrpersonen war auch die Umstellung auf das neue Lehrmittel alles andere als einfach und einige von ihnen berichteten, dass sich die SchülerInnen aus den bisherigen Französisch- bzw. Englischpraxistestklassen besser als sie selbst mit *Clin d'œil* bzw. *New World* zurechtfanden und dass sie ihnen manchmal sogar Tipps zum Umgang mit dem neuen Lehrmittel gaben.

Mehrere Französischlehrpersonen fanden es ausserdem auch deswegen schwierig, sich auf das neue Lehmittel umzustellen, weil die Magazine erst sehr kurz vor dem Beginn des Schuljahres bei ihnen eintrafen. Einige Lehrpersonen fanden es sehr überraschend, wie selbstständig die SchülerInnen mit *Clin d'œil* lernen und wie gut sie auf die Lernstrategien zurückgreifen können. Auch viele Englischlehrpersonen waren erstaunt, wie gut die SchülerInnen die Lernstrategien einsetzen

können. Andere sagten auch, dass die SchülerInnen von der Primalschule einen relativ grossen Wortschatz, dafür fast keine Kenntnisse der Sprachstrukturen mitbrachten, dass sie beim Lesen oder Hören eines neuen Textes erstaunlich viel verstehen und dass sie beim Sprechen viel ungehemmter und lebendiger als bisherige Klassen sind.

Es gibt aber auch Lehrpersonen, die von den mitgebrachten Kompetenzen der SchülerInnen enttäuscht waren: In einer Klasse konnten sich die SchülerInnen anfangs kaum auf Französisch ausdrücken und selbst einfache Anweisungen in der Zielsprache nicht verstehen; in anderen Klassen war selbstständiges Arbeiten und Arbeiten in Gruppen nicht möglich.

3.9 Evaluation

Die Frage, wie die Fremdsprachenkenntnisse der SchülerInnen evaluiert werden können, beschäftigt die Französisch- und Englischlehrpersonen auch im laufenden Praxistestjahr.

Fremdevaluation

Drei Viertel der befragten Französischlehrpersonen fühlen sich sicher bei der Beurteilung der einzelnen Kompetenzbereiche (Vorjahr: 81%), wobei nur noch die Hälfte der Befragten findet, dass es genug Material für die Evaluation der SchülerInnen gebe (Vorjahr: 70%).

Nach wie vor werden nicht alle Kompetenzbereiche gleich oft evaluiert: am häufigsten die *kommunikative Handlungsfähigkeit* (83%) sowie die *lernstrategischen Kompetenzen* (58%). Der Bereich *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* wird lediglich von einem Viertel der Französischlehrpersonen evaluiert (Vorjahr: 50%).

Nur etwa ein Fünftel der Französischlehrpersonen beurteilt die Kinder global, d. h. ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden, was einen erheblichen Rückgang gegenüber dem Vorjahr darstellt (60%). Andere Formen der Evaluation sind nach wie vor eher selten und kommen bei 18% der Lehrpersonen zum Einsatz (Vorjahr: 30%).

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Es gibt genügend Material für die Evaluation der Schülerinnen und Schüler. (N=12)	17%	25%	8%	25%	25%	–	**verschieden**	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche. (N=12)	–	17%	8%	50%	8%	17%	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	Zustimmung	–	–
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der SchülerInnen. (N=12)	–	8%	8%	33%	33%	17%	oft	oft	eher oft	eher oft	oft
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen. (N=11)	42%	25%	–	–	17%	8%	**eher selten**	verschieden	eher selten	eher selten	verschieden
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen. (N=11)	8%	8%	17%	8%	42%	8%	**eher oft**	oft	oft	eher oft	oft

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich evaluiere die SchülerInnen global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden. (N=11)	18%	45%	18%	–	9%	9%	**selten**	eher oft	verschieden	eher oft	eher oft
Ich setze andere Formen der Evaluation ein. (N=11)	55%	18%	9%	9%	–	9%	**selten**	eher selten	eher selten	eher selten	eher selten

Bei den Englischlehrpersonen fühlen sich 80% mehrheitlich sicher bei der Evaluierung der verschiedenen Kompetenzen. Nur eine kleine Minderheit von 11% findet allerdings, dass es genug Material für die Evaluation gibt, was einen wesentlichen Unterschied zum Vorjahr darstellt (76%). Wie auch im Französischunterricht werden im Englischunterricht vor allem Kompetenzen aus dem Bereich *kommunikative Handlungsfähigkeit* evaluiert (von insgesamt 90% der Befragten). Die *lernstrategischen Kompetenzen* werden von zwei Dritteln der Befragten und der Bereich *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* wie im Vorjahr nur von einer Minderheit von 30% evaluiert.

Die Hälfte der Englischlehrpersonen gibt an, die SchülerInnen global, d. h. ohne zwischen den einzelnen Bereichen zu unterscheiden, zu evaluieren (Vorjahr: 62%). Andere Evaluationsformen werden nur von einer Minderheit der Befragten (11%) eingesetzt.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche. (N=10)	–	–	20%	40%	20%	20%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Es gibt genügend Material für die Evaluation der Schülerinnen und Schüler. (N=9)	55%	33%	–	–	–	11%	**hohe Ablehnung**	hohe Zustimmung	Zustimmung
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder. (N=10)	–	10%	–	20%	60%	10%	**oft**	eher oft	eher oft
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen. (N=10)	40%	10%	20%	20%	10%	–	eher selten	eher selten	eher selten
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen. (N=10)	20%	10%	10%	20%	30%	10%	**eher oft**	verschieden	eher oft
Ich evaluiere die SchülerInnen global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden. (N=10)	–	20%	30%	20%	20%	10%	**verschieden**	eher oft	eher oft
Ich setze andere Formen der Evaluation ein. (N=9)	78%	11%	–	11%	–	–	selten	selten	eher selten

Auch im laufenden Praxistestjahr werden für die Evaluation der SchülerInnen im Französischunterricht mehrheitlich die vom *Schulverlag* erarbeiteten Tests eingesetzt (u. a. deswegen, weil die Lehrpersonen ausdrücklich dazu aufgefordert worden sind, diese zu testen). Zusammenfassend haben die Befragten dazu Folgendes zu sagen:

- Die Vorschläge werden als abwechslungsreich empfunden.
- Das Material sei für die Evaluationszwecke oft ungeeignet. Viele Lehrpersonen geben an, die Tests noch überarbeiten bzw. anpassen zu müssen.

- Manche Lehrpersonen ergänzen die Tests um Wortschatz- und Grammatikteile.
- Die Beurteilungskriterien seien zu unklar.
- Die Konzepte zur Evaluation während des Unterrichtsgeschehens werden teilweise als unrealistisch erachtet.
- Nicht alle Magazine bieten genügend Evaluationsanlässe, wie z. B. die Magazine 7.3 und 7.4.

Die Französischlehrpersonen konnten sich im Fragebogen ebenfalls dazu äussern, was sie in den vom Verlag zur Verfügung gestellten Tests vermissen. Folgende Punkte wurden genannt:

- Testanlässe zur mündlichen Sprachproduktion im Alltag;
- grammatische Strukturen;
- Evaluationen, welche weniger einseitig sind und möglichst unterschiedliche Kompetenzbereiche abdecken;
- genauere Arbeitsaufträge für die SchülerInnen;
- differenziertere Evaluationsvorschläge, um den Unterschieden zwischen schwächeren und stärkeren SchülerInnen gerecht zu werden;
- mehr Ausgleich zwischen den getesteten Kompetenzbereichen (zu Magazin 7.3 wurde nur eine mündliche Evaluation vorgeschlagen und in den Magazinen 7.1 und 7.2 wurden die SchülerInnen vor allem schriftlich getestet).

Die meisten Französischlehrpersonen geben an, die SchülerInnen regelmässig sowohl summativ als auch formativ zu evaluieren. Manche Lehrpersonen äussern aber grundsätzliche Zweifel zur Aussagekraft der Evaluation in Form einer *Tâche*: einerseits weil sie den SchülerInnen jeweils viel bei der Vorbereitung der *Tâche* helfen müssen, und andererseits, weil es bei der Realisation der *Tâche* nicht nur um die Zielsprache selbst geht:

> *Es sieht ja dann nett aus, was da am Ende rauskommt. Nur: Man muss ihnen doch sehr viel helfen. Im Grunde genommen müssen sie Sachen machen, die sie nicht können.*

> *Sie haben immer tolle Sachen gemacht. Bloss, diese tollen Sachen hatten nix mit Französisch zu tun. […] Das ist auch wieder was, wo ich das Gefühl habe, das ist ein Betrug.*

Die Mehrheit der SchülerInnen findet die *Tâche* interessant und spannend. Die Arbeit daran bereitet ihnen auch viel Spass, nicht zuletzt deswegen, weil sie die *Tâche* in einer Gruppe vorbereiten können:

> *Das ist immer das Highlight vom Französisch.*

> *An der* Tâche *kann man auch wirklich zeigen, was man gelernt hat und kann es anwenden.*

Einige SchülerInnen wenden ein, dass die *Tâche* immer sehr zeitaufwändig ist (die Vorbereitung dauert ca. 2 Wochen) und dass sie sich nicht sicher seien, ob es gut ist, so viel Unterrichtszeit darin zu investieren. Einige kritisierten auch, dass man sich bei der *Tâche* mehr auf das Theaterspielen und weniger auf das Französische konzentriert. Manche SchülerInnen sagen auch, dass ihnen die *Tâche* weniger Spass macht, wenn sie das Thema nicht interessiert.

Auch im Englischunterricht werden die Tests des Verlags eingesetzt. Dazu sagen die befragten Lehrpersonen Folgendes:

- Es stehen zu wenige Tests zur Verfügung.
- Das vorgegebene Material eigne sich für die Evaluation nicht, da es den Eltern zugänglich ist und dadurch die Ergebnisse verfälscht werden können.
- Viele Tests seien zu schwierig und müssen angepasst werden, damit sie für die SchülerInnen lösbar sind. Manche Lehrpersonen sagen auch, dass sie alle Tests selber produzieren, da sie die Tests vom Verlag als nicht brauchbar erachten.
- Wie im Vorjahr wird der Testbereich zur Teilkompetenz Hören positiv hervorgehoben.
- Die Anweisungen sind für die SchülerInnen schwierig zu verstehen.
- Manche Tests testen nicht die Teilkompetenz, die sie angeblich testen sollen:

  Bei der Unit 2, da war […] ein grosses Textblatt, da mussten sie verschiedene Kapitel lesen und eine Überschrift hinschreiben, bestimmte Textstellen anstreichen. Das ging dann unter Schreiben. Dabei ist irgendwie drei Viertel oder vier Fünftel […] lesen.

- Mündliche Testformen stellen die Lehrpersonen vor organisatorische Schwierigkeiten.
- Die Prüfung nach *Unit 1* war laut einer Lehrperson themenfremd:

  Das ist nicht das, was wir […] behandelt gehabt haben in der Klasse.

Den Englischlehrpersonen fehlt in den vom Verlag zur Verfügung gestellten Tests vor allem Folgendes:

- allgemein brauchbare Lernkontrollen, welche valide und reliabel sind;
- Qualifikationsarbeiten für schwächere SchülerInnen;
- binnendifferenzierte Evaluationsmöglichkeiten für die Schreibkompetenzen;
- Beurteilungsraster;
- Kontrollübungen zu allen Kompetenzbereichen.

Manche Englischlehrpersonen haben während der Gespräche grundsätzliche Zweifel bezüglich Sinn und Möglichkeiten der Evaluation der Kompetenzbereiche II (*Bewusstheit für Sprache und Kulturen*) und III (*Lernstrategische Kompetenzen*) geäussert. Sie wüssten zwar, dass diese Kompetenzbereiche wichtig seien und auch evaluiert werden sollten, finden es aber schwierig, vor allem den Kompetenzbereich II zu evaluieren:

> *[Es ist] unmöglich, das zu überprüfen. Das finde ich einen Witz, dass man das hier hineinnimmt und irgendwie überprüfen sollte.*

Mehrere SchülerInnen sagten während der Gespräche, dass ihnen die Englischtests einige Schwierigkeiten bereiten, weil darin Vieles auf einmal vorkommt (*Wörter, modal verbs, ganz viele Sachen*), und dass sie sich deswegen kleinere Tests nur zum Wortschatz oder zur Grammatik wünschen würden. Sie finden es auch schwerig, sich auf einen Englischtest vorzubereiten, weil sie nicht wissen, was sie genau lernen sollen, und sind während des Schreibens bisweilen frustriert, weil sie die Aufträge nicht verstehen.

Einige SchülerInnen sagten, dass ihnen die Arbeit am *Project task* viel Spass macht, weil sie abwechslungsreich ist und sie dabei nicht nur lesen oder schreiben, sondern auch basteln können. Geschätzt wird auch, dass beim *Project task* in Gruppen gearbeitet wird:

> *Man lernt auch zu planen miteinander, also im Team arbeiten und die Arbeit gemeinsam aufzubauen.*

Für überraschend viele Schüler war aber der *Project task* kein Begriff.

Selbstevaluation und Portfolioarbeit

Wie im Vorjahr gibt ein Drittel der Französischlehrpersonen an, die SchülerInnen zur Selbstbeurteilung anzuregen (36%). Das Sprachenportfolio (ESP) wird auch in diesem Praxistestjahr nur von einer Minderheit (25%) der Befragten im Unterricht eingesetzt.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich lasse die SchülerInnen sich selbst einschätzen. (N=11)	9%	18%	36%	–	36%	–	eher selten	eher selten	eher selten	verschieden	eher oft
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP) ein. (N=12)	17%	25%	33%	17%	8%	–	**eher selten**	selten	selten	eher selten	verschieden

Die SchülerInnen scheinen auch in diesem Praxistestjahr etwas öfters im Englisch- als im Französischunterricht die Möglichkeit zur Selbstevaluation zu haben: 44% der befragten Englischlehrpersonen geben an, dass sie ihre SchülerInnen sich selbst einschätzen lassen. Der Anteil der Lehrpersonen, die das Sprachenporftolio im Englischunterricht einsetzen, bleibt nach wie vor klein (10%, im Vorjahr 12%).

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich lasse die SchülerInnen sich selbst einschätzen. (N=9)	22%	22%	11%	22%	–	22%	verschieden	verschieden	eher oft
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP) ein. (N=10)	70%	–	20%	–	10%	–	selten	selten	selten

Der Bereich Selbstevaluation und der Einsatz des ESP scheinen auch in diesem Praxistestjahr weder im Englisch- noch im Französischunterricht eine wesentliche Rolle zu spielen. Die Lehrpersonen erklären dies vor allem mit dem Zeitmangel, aber auch damit, dass die SchülerInnen sich selbst nicht gut einschätzen können – einige seien zu kritisch, andere *nehmen es ein bisschen auf die lockere Schulter*.

Eine Lehrperson findet das ESP zwar sehr gut, setzt es aber im Französischunterricht nicht ein, weil es ihrer Meinung nach nicht mit *Clin d'œil* kompatibel ist, und zwar wegen dem fehlenden bzw. zu geringen Alltagsbezug im Lehrmittel:

> *Das Dumme ist, [dass das] europäische Sprachenportfolio, das deckt sich ja nicht mit dem [Lehrmittel].*

Eine Lehrperson ist ausserdem der Meinung, dass die Selbstevaluation durch das Lehrmittel abgedeckt werden soll. Eine andere findet, es sei schwierig, einerseits die SchülerInnen zu benoten und andererseits mit dem ESP im Unterricht zu arbeiten:

> *Ich kann nicht selektiv beurteilen und noch ein Sprachportfolio führen. Sobald die Noten abgeschafft sind, freue ich mich aufs Arbeiten mit dem ESP.*

3.10 Infrastruktur und schulische Organisation

Die Zufriedenheit der Lehrpersonen mit der schulischen Organisation des Französischunterrichts ist weiterhin hoch, auch wenn sie in diesem Praxisjahr im Vergleich zum Vorjahr um 16% sank. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (54%; Vorjahr: 66%) findet, dass die schulische Infrastruktur (z. B. Computer) für den Französischunterricht ausreicht.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Die schulische Organisation (z. B. Stundenplan…) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht. (N=11)	–	18%	9%	–	55%	18%	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–
Die schulische Infrastruktur (z. B. Computer) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht. (N=11)	9%	27%	9%	27%	9%	18%	Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung	–	–

Die Zufriedenheit der Englischlehrpersonen mit der schulischen Organisation bleibt in diesem Praxistestjahr gleich wie im Vorjahr (77%) und ist somit auch wie letztes Jahr höher als die der Französischlehrpersonen. Auch mit der schulischen Infrastruktur sind die Englischlehrpehrsonen zufriedener als die FranzösischlehrerInnen: 70% der Befragten finden, die Ausstattung ihrer Schule eigne sich gut für den Englischunterricht.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Die schulische Organisation (z. B. Stundenplan…) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht. (N=9)	–	–	22%	11%	22%	44%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung
Die schulische Infrastruktur (z. B. Computer) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht. (N=10)	10%	10%	10%	30%	10%	30%	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	verschieden

Wie schon in den Vorjahren kam auch in den diesjährigen Gesprächen das Thema „schulische Infrastruktur im Allgemeinen" relativ wenig zur Sprache. Die meisten Bemerkungen dazu betreffen nach wie vor den Einbezug von Computern in den Französisch- und Englischunterricht.

Arbeit mit dem Computer

Der Computer wird auf der Sekundarstufe im Französischunterricht noch von den meisten Lehrpersonen (83%) weiterhin regelmässig eingesetzt, wobei die Anzahl der Befragten, die angeben, dass die SchülerInnen auch zuhause am Computer arbeiten, im Vergleich zum Vorjahr abgenommen hat (58%; im Vorjahr: 77%).

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt. (N=12)	8%	–	8%	25%	33%	25%	oft	oft	oft	oft	oft
Die SchülerInnen arbeiten zuhause am Computer. (N=12)	8%	–	33%	17%	33%	8%	**eher oft**	oft	eher oft	eher oft	oft

Der Einsatz des Computers im Englischunterricht hat auf der Sekundarstufe zwar deutlich zugenommen (30%, im Vorjahr: 6%), bleibt aber im Vergleich zum Französischunterricht nach wie vor gering. Keine Englischlehrperson gibt an, dass die SchülerInnen auch zuhause am Computer arbeiten, was ebenfalls einen grossen Unterschied zum Französischunterricht darstellt.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt. (N=10)	30%	30%	10%	20%	–	10%	**eher selten**	selten	selten
Die SchülerInnen arbeiten zuhause am Computer. (N=10)	50%	40%	10%	–	–	–	selten	selten	selten

Der Einsatz vom Computer im Unterricht ist für viele der befragten Französisch- und Englischlehrpersonen nach wie vor problematisch. Immer noch verfügen viele Schulen entweder über keinen oder nur über einen einzigen Computerraum, der oft besetzt ist und lange im Voraus reserviert werden muss.

Eine Lehrperson sagt ausserdem, dass die Arbeit am Computer in *New World* so gut wie nicht vorgesehen sei, was sie eigentlich sehr schade findet, weil die Schule somit ein wichtiges Argument weniger im Kampf um mehr Computerräume in der Hand hat:

> *Die Aufträge sind meines Wissens nicht vorhanden, dass jetzt da unbedingt mit dem Computer gearbeitet werden muss. Also wenn das so wäre, müsste es viel deutlicher und viel häufiger vorkommen. Dann hätte ich ein Druckmittel in der Hand um der Gemeinde zu sagen: „Hey, baut jetzt endlich das Schulhaus neu um, damit wir so Schule haben können, wie es verlangt wird."*

3.11 Aus- und Weiterbildung

Alle befragten Französischlehrpersonen schätzen ihre sprachlichen und fachlich-didaktischen Kenntnisse sowie ihre ICT-Kompetenzen als genügend für den Französischunterricht ein. Mit der pädagogischen Unterstützung/Weiterbildung sind im Vergleich zum Vorjahr etwas weniger Lehrpersonen zufrieden, obwohl die allgemeine Zufriedenheit nach wie vor allgemein hoch ist (insgesamt 67%, im Vorjahr 92%).

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Französischunterricht. (N=12)	–	–	–	–	17%	83%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Französischunterricht. (N=12)	–	–	–	–	25%	75%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich finde, meine ICT-Kompetenzen („Computer-Kompetenzen") sind genügend für den Französischunterricht. (N=12)	–	–	–	17%	–	83%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die pädagogische Unterstützung/Weiterbildung ist im Allgemeinen gut. (N=12)	–	25%	8%	25%	42%	–	**Zustimmung**	hohe Zustimmung	Zustimmung	–	–

Auch alle befragten Englischpersonen sind der Meinung, dass ihre Englischkenntnisse, ihre fachlichen und didaktischen Kenntnisse sowie ihre ICT-Kompetenzen für den Englischunterricht genügen. Ein wesentlicher Unterschied im Vergleich zum Französichunterricht, aber auch zur Tendenz der letzten Praxistestjahre ist die Unzufriedenheit einer Mehrheit der Englischlehrpersonen (60%) mit der pädagogischen Unterstützung/Weiterbildung.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 7. J.	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Englischunterricht. (N=10)	–	–	–	–	10%	90%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Englisch-unterricht. (N=10)	–	–	–	–	20%	80%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Ich finde, meine ICT-Kompetenzen („Computer-Kompetenzen") sind genügend für den Englischunterricht. (N=9)	–	–	–	–	11%	89%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die pädagogische Unterstützung/Weiterbildung ist im Allgemeinen gut. (N=10)	30%	30%	–	20%	10%	10%	**Ablehnung**	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung

Sprachliche Voraussetzungen

Waren sich die Primarlehrpersonen während der letzten Praxistestjahre bei der Frage, welche Sprachkompetenzen für den Fremdsprachenunterricht nötig sind, noch uneins, ist es bei den Lehrpersonen auf der Sekundarstufe nicht mehr der Fall. Sämtliche Französisch- und Englischlehrpersonen sind der Meinung, dass die FremdsprachenlehrerInnen ein recht hohes, fast muttersprachliches Französisch- bzw. Englischniveau haben müssen. Viele von ihnen nennen das Niveau C1 als eine minimale Anforderung.

Methodisch-didaktische Weiterbildung

Die methodisch-didaktische Weiterbildung zum neuen Französischunterricht wurde von einigen Lehrpersonen als sehr sinnvoll und bereichernd empfunden, obwohl sich einige von ihnen eine vertieftere Auseinandersetzung mit bestimmten Themen gewünscht hätten. Manche FranzösischlehrerInnen waren aber von der Weiterbildung ziemlich enttäuscht. Folgende Kritikpunkte wurden genannt:

- Die Weiterbildung (insgesamt 24 Halbtage) wird als zu umfangreich betrachtet. Die Hälfte der Weiterbildungszeit fand in der Freizeit der Lehrpersonen und die andere Hälfte während der Un-

terrichtszeit statt, was aufgrund der vielen Stellvertretungen in mehreren Klassen mit der Zeit zu grossen Spannungen im LehrerInnenteam führte.

- Die Weiterbildung war zu theoretisch und hat die Lehrpersonen nicht genug auf die alltäglichen Herausforderungen beim Unterrichten mit *Clin d'œil* vorbereitet:

  Es war nicht das, was wir brauchen konnten im Alltag, mit dem, was uns hier erwartet mit diesem neuen Lehrmittel. […] [Es wäre für] uns hilfreicher gewesen, hätte man mit dem Buch [in der Weiterbildung] konkret arbeiten können. Und das war nicht der Fall.

- Nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die WeiterbildnerInnen haben die Lehrbücher sehr spät bekommen, was dazu führte, dass sie sehr wenig Zeit hatten, sich damit auseinanderzusetzen und die Weiterbildung gut vorzubereiten:

  Auch […] die Fortbildner, die uns da unterrichtet haben, auch die hatten nicht so grosse Ahnung vom neuen Lehrmittel […]. Auch die mussten sich das zuerst ein bisschen erarbeiten, und da hat uns einfach das Praktische schon sehr stark gefehlt.

- Die Lehrpersonen haben das Gefühl, dass ihre Rückmeldungen zum neuen Lehrmittel nicht ernst genommen werden, was zu starken Frustrationen führt:

  Ich habe am meisten Mühe, dass ich das Gefühl habe, […] dass unsere Bedenken nicht ganz ernst genommen werden. […] Zumindest haben alle in unserer Weiterbildungsgruppe mehr oder weniger das Gleiche gefunden. Rückmeldungen an den Verlag hatten wir gegeben und wir hatten ja auch noch mal so ein Treffen mit dem Verlag. Und wenn ich dann höre: „[…] wenn ihr rückmeldet, dass es irgendwie nicht funktioniert, dann seid ihr entweder zu widerständig […] [oder ihr habt] es einfach noch nicht begriffen." […] Und das ist insofern sehr sehr schade, weil ich denke, es gibt Ansätze, die gut sind. Ich hab mich gefreut auf das neue Lehrmittel. Aber die Ansätze werden […] verschenkt, und das ist sehr, sehr frustrierend.

Die Englischlehrpersonen hatten über die methodisch-didaktische Weiterbildung zu *New World* Ähnliches zu berichten wie die Französischlehrpersonen. Einige waren mit der Weiterbildung insgesamt zufrieden und fanden sie hilfreich, viele fanden dabei besonders den Austausch mit den anderen Lehrpersonen interessant und fruchtbar.[30] Daneben gab es unter den befragten Englischlehrpersonen durchaus auch manche, die mit der Weiterbildung nicht ganz zufrieden waren. Genannt wurden von ihnen folgende Kritikpunkte:

- Die Weiterbildung ist wenig hilfreich, da sie die vielen Fragen der Lehrpersonen nicht beantwortet:

  Sehr schlecht finde ich einfach die ganze Umsetzung der Ausbildung, die uns eigentlich unterstützen sollte und die einfach nur mehr Fragen aufwirft, als sie beantwortet.

  Wir liefern eigentlich oft mehr, als wir bekommen. Oder wir klären mehr auf, als dass wir aufgeklärt werden und unterstützt werden. So ist der allgemeine Eindruck.

- Der erste Teil der Weiterbildung (d. h. die ersten 4-5 Weiterbildungstage) war den allgemeinen methodisch-didaktischen Theorien gewidmet, von denen man laut einer Lehrperson *schon tau-*

[30] Zwei Lehrpersonen aus dem Kanton Freiburg berichteten, dass es in der von ihnen besuchten Weiterbildung nur wenige Englischlehrpersonen gab und die Mehrheit aus Französischlehrpersonen bestand, wodurch die Weiterbildung überwiegend auf dem Französischunterricht fokussiert war: Sie waren mit der Weiterbildung zwar zufrieden und fanden den Input interessant, haben allerdings den Austausch mit anderen EnglischlehrerInnen vermisst.

send mal während der Ausbildung gehört hat. Als die Mehrheit der anwesenden Lehrpersonen den WeiterbildnerInnen meldete, dass ihnen diese theoretischen Grundlagen bereits bekannt seien und dass sie jetzt lieber mit der praktischen Auseinandersetzung mit dem neuen Lehrmittel anfangen würden, stellte sich heraus, dass dies unmöglich war, weil *New World 3* zum damaligen Zeitpunkt noch nicht vorhanden war: Die Weiterbildung begann im Februar, während das Lehrmittel erst im Juni erschien.

- Nur wenige WeiterbildnerInnen seien flexibel und liessen sich auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lehrpersonen ein, indem sie ihnen ein Zeitfenster für die Diskussionen über die problematischen Aspekte des neuen Englischunterrichts zur Verfügung stellen. Viele Lehrpersonen finden dies sehr schade:

  Wir haben so viele Fragen und die werden einfach alle ignoriert. Jetzt auch zum Thema Beurteilung, oder irgendetwas. Das ist jetzt ein Jahr ein Thema und wir haben nichts gemacht dazu.

4. Ausblick

In diesem abschliessenden Kapitel werden einige wichtige Punkte, welche im vorliegenden Bericht besprochen wurden, nochmals kurz aus der Gesamtperspektive betrachtet.

Allgemeine Zufriedenheit der Lehrpersonen, SchülerInnen und Eltern

Die allgemeine Zufriedenheit der Lehrpersonen mit dem neuen Fremdsprachenunterricht ist im laufenden Praxistestjahr im Vergleich zum Vorjahr gesunken: bei den Französischlehrpersonen von 93% auf 75% und bei den Englischlehrpersonen von 76% auf 30%. Die gleiche Tendenz lässt sich auch bei der Einschätzung der allgemeinen Zufriedenheit der Eltern durch die Lehrpersonen beobachten: Während im Vorjahr noch 67% der Französischlehrpersonen und 94% der Englischlehrpersonen die Zufriedenheit der Eltern als hoch einschätzten, gehen dieses Jahr nur 45% der Französisch- und 51% der Englischlehrpersonen davon aus, dass die Eltern ihrer SchülerInnen mit dem Fremdsprachenunterricht zufrieden sind. Die Gespräche mit den Lehrpersonen haben gezeigt, dass die Gründe für die Unzufriedenheit der LehrerInnen vor allem in der Umsetzung des Lehrplans in den neuen Lehrmitteln und in der als unzufriedenstellend empfundenen didaktisch-methodischen Weiterbildung liegt; bei den Eltern nennen sie die Befürchtung, dass ihre Kinder nicht genügend lernen. Diese negative Entwicklung ist ernst zu nehmen und die Projektverantwortlichen sollten sich fragen, was zu unternehmen ist.

Die Zufriedenheit der SchülerInnen mit dem Französisch- bzw. Englischunterricht bleibt grundsätzlich hoch und ist dieses Jahr sogar leicht gestiegen (von 68% auf 74% im Französisch- und von 81% auf 84% im Englischunterricht). Ihrem in vielen Interviews geäusserten Bedürfnis nach mehr Alltagssprache im Französisch- und Englischunterricht (Wortschatz, aber auch andere Sprachmittel) sollte jedoch Rechnung getragen werden. Dieser Vorwurf wurde bereits in den letzten Praxistestjahren wiederholt geäussert und sollte nun von der Projektleitung den Verlagen mit Nachdruck erneut unterbreitet werden, so dass sie ihn auch ernst nehmen. Da besonders Französisch auch vielerorts „in der Nachbarschaft" und Englisch in der Freizeit und in den Ferien präsent ist, sollten die SchülerInnen auch mehr Möglichkeiten bekommen, die für die Alltagskommunikation nötigen Sprachmittel im Unterricht zu erwerben.

Umsetzung der Didaktik der Mehrsprachigkeit

Die Resultate der diesjährigen Erhebung zum Praxistest zeigen, dass sich bestimmte Bereiche der Didaktik der Mehrsprachigkeit gemäss dem Lehrplan *Passepartout* (wie z. B. Selbsteinschätzung, eigenständiges Arbeiten, Evaluation der drei Kompetenzbereiche) immer noch als schwierig gestalten. Aus diesem Grund sollte der Frage nach dem Ursprung dieser Schwierigkeiten nachgegangen werden: Liegt es an den Lehrpersonen, am Ansatz selbst oder an dessen Umsetzung in den neuen Lehrmitteln?

Arbeits- und Lernfortschritt

Der Aufbau und die Progression der beiden Lehrmittel sind vielen SchülerInnen, aber auch den Lehrpersonen und Eltern noch zu wenig bekannt. Dies führt zu einiger Verwirrung und Missstimmung. Die Arbeits- und Lernfortschritte sollten aus diesem Grund verständlicher gemacht werden, und zwar für alle Betroffenen: für die Lehrpersonen, damit sie ihren Unterricht besser planen können, für die Eltern, damit sie ihr Kind beim Lernen besser unterstützen können, sowie für die SchülerInnen, damit diese wissen, was sie lernen können/sollen.

Vertiefung der Lerninhalte und Evaluation

Dem wiederkehrenden Wunsch nach mehr Festigung in Form von Übungen und kleineren Lernkontrollen, der sowohl von den Lehrpersonen als auch von den SchülerInnen geäussert wird, wird in den beiden Lehrmitteln noch zu wenig entsprochen. Es muss damit gerechnet werden, dass die Lehrpersonen wohl künftig wieder mehr auf Übungen und Tests zurückgreifen, die ihrerseits nur Grammatik und Wortschatz üben bzw. prüfen. Dabei gilt es zu bedenken, dass die meisten Lehrpersonen nicht aus Prinzip zu traditionellen Übungs- und Prüfungsformen zurückkehren wollen, sondern einwenden, dass schwächere Lernende mit dem neuen Ansatz tendenziell überfordert sind.

Die Lehrpersonen weisen ausserdem darauf hin, dass ihnen nach wie vor nicht klar ist, wie die Evaluation der Kompetenzbereiche II und III (*Bewusstheit für Sprache und Kulturen* sowie *Lernstrategische Kompetenzen*) durchgeführt werden kann.

Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunerricht

Das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht, eine der wichtigsten Grundideen der Didaktik der Mehrsprachigkeit und des Lehrplans *Passepartout*, scheint auch in diesem Praxistestjahr noch nicht gut zu funktionieren. Die Gründe dafür liegen wohl u. a. darin, dass die beiden Fremdsprachen bislang von zwei verschiedenen Lehrpersonen unterrichtet werden und dass nicht überall Austauschgefässe für die Französisch- und Englischlehrpersonen vorgesehen sind. Darüber hinaus sind die beiden Lehrmittel nur gering aufeinander abgestimmt – und schliesslich scheint dieser Punkt nicht von allen Lehrpersonen als sehr wichtig wahrgenommen zu werden.

Rolle der Lehrpersonen

Es scheint eine recht grosse Frustration unter den Lehrpersonen zu geben, und zwar einerseits in Bezug auf die Umsetzung der neuen Fremdsprachendidaktik in den Lehrmitteln und andererseits bezüglich der begleitenden Weiterbildung. Die Projektverantwortlichen sollten sich deswegen überlegen, wie sie die Lehrpersonen besser in die Begleitung und Weiterentwicklung der Lehrmittel einbinden können.

Erreichen der Lernziele des Lehrplans

Zwei Drittel der Englischlehrpersonen, aber lediglich ein Fünftel der Französischlehrpersonen finden, dass die SchülerInnen die laut Lehrplan *Passepartout* erwarteten Sprachkompetenzen aus der Primarstufe mitgebracht haben. Gemäss der Grobeinschätzung der Englisch- und Französischlehrpersonen werden im laufenden Praxistestjahr ca. 30% der SchülerInnen die Ziele des Lehrplans

nicht erreicht haben. Es bleibt zwar offen, wie präzise diese Einschätzung der Lehrpersonen ist, diesem wichtigen Punkt soll jedoch weiterhin die dazu nötige Aufmerksamkeit geschenkt werden.

5. Literaturverzeichnis

Evaluationskonzept und bisherige Berichte

Elmiger, Daniel (2010a). *Externe Evaluierung: Praxistests der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2009/2010.* Neuenburg: IRDP

Elmiger, Daniel (2010b). *Externe Evaluierung: Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandesaufnahme.* Neuenburg: IRDP

Elmiger, Daniel (2011). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2010/2011*. Neuenburg: IRDP

Elmiger, Daniel, avec la participation de Lisa Singh (2012). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Englisch, Schuljahr 2011/2012.* Neuenburg: IRDP

Externe Evaluierung der Umsetzung des neu konzipierten Fremdsprachenunterrichts (März 2008). Neuenburg: IRDP

Müller, Imelda (2012). *Bericht zur Evaluierung des Lehrmittels Mille feuilles in Bezug auf Schüler/-innen mit speziellem Förderbedarf.* Freiburg: Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD / Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA

Singh, Lisa und Daniel Elmiger (2013). *Passepartout. Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts. Zwei Fremdsprachen in der 5. Primarklasse: Vergleich zwischen Lehr- und Lernprozessen im Praxistest Französisch und Englisch.* Neuchâtel: IRDP

Elmiger, Daniel und Lisa Singh (2013). *Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts. Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch, Schuljahr 2012/2013*. Neuenburg: IRDP

Projektauftrag

Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie zur gemeinsamen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (2006). Die Erziehungsdirektorin und die Erziehungsdirektoren der Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis

Projektskizze. Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr (2005). Le Pape Racine, Christine

Kooperationsvereinbarungen

Interkantonale Vereinbarung über die Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie die gemeinsame Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (FEUV) (2006). Kantone Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis

Kooperationsvereinbarung zwischen dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Landschaft, dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Stadt, dem Erziehungsdirektor des Kantons Bern, der Erziehungsdirektorin des Kantons Freiburg, dem Erziehungsdirektor des Kantons Solothurn, dem Erziehungsdirektor des Kantons Wallis (2006)

Lehrplan

Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (2011). *Lehrplan Französisch und Englisch* (Projektversion, Mai 2011)

Lehr- und Lernmittel

Clin d'œil 7.1-7.4 (Erprobungsmaterial für das 7. Schuljahr) (2013-2014). Bern: Schulverlag plus

New World 3 (Erprobungsmaterial für das 7. Schuljahr) (2013-2014). Zug: Klett & Balmer AG

Didaktische Konzepte

Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule. Ein Dokument der Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (August 2008)

Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. Diskussionsgrundlage zur Entwicklung „Didaktischer Grundsätze" für den Fremdsprachenunterricht (August 2008), zusammengestellt von Esther Sauer und Victor Saudan

Allgemeine Bibliografie

EDK (2011): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16.6.2011*: Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf (6. Juni 2014)

Reinders, Heinz (2012): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg Verlag

6. Anhänge

- Fragebogen für die Lehrpersonen der Praxistest-Klassen; Französisch (2014)
- Fragebogen für die Lehrpersonen der Praxistest-Klassen; Englisch (2014)

NB: Beide Fragebögen wurden elektronisch ausgefüllt; die Formatierung der Fragen im Anhang entspricht nicht derjenigen in der elektronischen Fassung.

- Fragebogen für die SchülerInnen der Praxistest-Klassen (2014)
- Einschätzung der Französisch- bzw. Englischkompetenzen (laut Lehrplan Französisch und Englisch) durch die Lehrpersonen

FRAGEBOGEN FÜR DIE FRANZÖSISCHLEHRPERSONEN DER PRAXISTEST-KLASSEN IM PRAXISTESTJAHR 2013-2014

Praxistest: generelle Zufriedenheit

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit dem Praxistest Französisch im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Klasse ist mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine ICT-Kompetenzen ("Computer-Kompetenzen") sind genügend für den Fanzösischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler ist klar, welche Rolle sie im neuen Französischunterricht einnehmen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die pädagogische Unterstützung/ Weiterbildung ist im Allgemeinen gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die schulische Organisation (z. B. Stundenplan...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die schulische Infrastruktur (z. B. Computer...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht funktioniert insgesamt gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare: _____

_____

_____

Erfahrungen mit dem Französischunterricht und den Lehrmitteln

1: gering 6: hoch

	1	2	3	4	5	6
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare: _____

_____

Erfahrungen mit dem Französischunterricht und den Lehrmitteln

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auch schwächere SchülerInnen können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die SchülerInnen können selbständig arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In meinem Französischunterricht baut jede Schülerin/ jeder Schüler ihren/seinen eigenen Wortschatz auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, dass alle SchülerInnen denselben Wortschatz lernen sollten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit allen SchülerInnen gemeinsam dieselben Activités.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manche SchülerInnen sind überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manche SchülerInnen sind unterfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gemäss meiner Einschätzung haben die SchülerInnen zu Beginn dieses Schuljahres die erwarteten Sprachkompetenzen (Französisch) laut Lehrplan *Passepartout* aufgewiesen (Hör- und Leseverstehen sowie Sprechen A2.1, Schreiben A1.2).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie gross ist Ihre Klasse (Anzahl SchülerInnen)? _____

Wie viele SchülerInnen sind in Ihrer Klasse im Französischunterricht unterfordert? _____

Wie viele SchülerInnen sind in Ihrer Klasse im Französischunterricht überfordert? _____

Welche SchülerInnen sind betroffen, wie zeigt sich die Über- bzw. Unterforderung? _____

_____

_____

Erfahrungen mit dem Französischunterricht und den Lehrmitteln

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen als SchülerIn beim Fremdsprachenlernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen als Lehrperson im Fremdsprachenunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lehr- und Lernmittel

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen Magazine sind realistisch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte im Lehrmittel *Clin d'oeil* sind alters- und stufengerecht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprache und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien. Falls ja: was fehlt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lehr- und Lernmittel

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Ziele des Lehrmittels sind für die SchülerInnen klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Aufgabenstellungen sind für die SchülerInnen klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich arbeite mit *Clin d'oeil* nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erachte die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik als sinnvoll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Andere Arbeitsformen

1: selten/nie 6: sehr oft/ immer

	1	2	3	4	5	6
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die SchülerInnen arbeiten zuhause am Computer.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein. Falls ja: welche?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache integrierte Sprachförderung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Französischunterricht. Falls ja: in welcher Form?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP) ein. Falls nein bzw. selten: aus welchem Grund?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Evaluation

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt genügend Material für die Evaluation der Schülerinnen und Schüler. Falls nicht: was fehlt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Die Evaluation erfolgt in meinem Unterricht: (mehrere Antworten möglich)

☐ formativ (z.B. Feedback der Lehrperson oder anderer SchülerInnen).
☐ summativ (z.B. mit Noten, am Ende einer Lerneinheit).
☐ als Selbsteinschätzung der SchülerInnen (z.B. mit dem Sprachenportfolio).

Evaluation

1: selten/ nie 6: sehr oft/ immer

	1	2	3	4	5	6
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der SchülerInnen. Falls ja: formativ und/oder summativ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen. Falls ja: formativ und/oder summativ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen. Falls ja: formativ und/oder summativ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere die SchülerInnen global, ohne zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen zu unterscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lasse die SchülerInnen sich selbst einschätzen. Falls ja: wie?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze andere Formen der Evaluation ein. Falls ja: welche?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Zu Ihrer Person: Ich unterrichte im Kanton

☐ FR ☐ SO ☐ VS

Wie schätzen Sie Ihre Französischkompetenzen (Niveau) ein?
☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2 oder Muttersprache ☐ Ich weiss nicht.

Die Klasse, in der ich Französisch mit *Clin d'oeil* unterrichte, ist leistungshomogen eingeteilt.
☐ ja ☐ nein

Ich habe bereits mit dem Lehrmittel *Mille feuilles* (Primarstufe) unterrichtet.
☐ ja ☐ nein

Falls Sie eine neue Klasse übernommen haben: Gab es Schwierigkeiten bei der Übernahme einer Klasse, die von einer anderen Lehrperson unterrichtet worden war? Um was für Schwierigkeiten handelt es sich?

_____

_____

Ich unterrichte in der Klasse, in der ich mit *Clin d'oeil* unterrichte, ...
☐ nur Französisch.
☐ sowohl Französisch als auch Englisch.
☐ Französisch und andere Fächer.

Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache in anderen Unterrichtsfächern.
☐ oft ☐ manchmal ☐ nie

Wie lange unterrichten Sie schon Französisch?
☐ 0-2 Jahre (1)
☐ 3-5 Jahre (2)
☐ 6-10 Jahre (3)
☐ länger als 10 Jahre (4)

Bemerkungen, Fragen, Kommentare...Möchten Sie uns noch etwas mitteilen?

_____

_____

FRAGEBOGEN FÜR DIE ENGLISCHLEHRPERSONEN DER PRAXISTEST-KLASSEN IM PRAXISTESTJAHR 2013-2014

Praxistest: generelle Zufriedenheit

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit dem Praxistest Englisch im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Klasse ist mit dem neuen Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Eltern sind mit dem neuen Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht funktioniert insgesamt gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine ICT-Kompetenzen ("Computer-Kompetenzen") sind genügend für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die pädagogische Unterstützung/ Weiterbildung ist im Allgemeinen gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die schulische Organisation (z. B. Stundenplan...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die schulische Infrastruktur (z.B. Computer...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare: _____

_____

_____

Erfahrungen mit dem Englischunterricht und den Lehrmitteln

1: gering 6: hoch

	1	2	3	4	5	6
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Erfahrungen mit dem Englischunterricht und den Lehrmitteln

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auch schwächere SchülerInnen können dem Unterricht folgen und profitieren vom Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die SchülerInnen können selbständig arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manche SchülerInnen sind überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manche SchülerInnen sind unterfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gemäss meiner Einschätzung haben die SchülerInnen zu Beginn dieses Schuljahres die erwarteten Sprachkompetenzen (Englisch) laut Lehrplan *Passepartout* aufgewiesen (Hör- und Leseverstehen sowie Sprechen A1.2, Schreiben A1.1).	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie gross ist Ihre Klasse (Anzahl SchülerInnen)? _____

Wie viele SchülerInnen in Ihrer Klasse sind im Englischunterricht unterfordert? _____

Wie viele SchülerInnen in Ihrer Klasse sind im Englischunterricht überfordert? _____

Welche SchülerInnen sind betroffen, wie zeigt sich die Über- bzw. Unterforderung? _____

Erfahrungen mit dem Englischunterricht und den Lehrmitteln

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich gebrauche Englisch als Unterrichtssprache im Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen als Lehrperson im Fremdsprachenunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen als SchülerIn beim Fremdsprachenlernen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lehr- und Lernmittel

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen Units sind realistisch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Ziele des Lehrmittels sind für die SchülerInnen klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte im Lehrmittel *New World* sind alters- und stufengerecht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich arbeite mit diesem Lehrmittel nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel ermöglicht eine Verknüpfung zum Französischunterricht oder zu bereits erworbenen Sprachkompetenzen in Französisch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprache und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien. Falls ja, was fehlt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Aufgabenstellungen sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erachte die Prinzipien der Mehrsprachigkeit als sinnvoll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Andere Arbeitsformen

1: selten/nie 6: sehr oft/immer

	1	2	3	4	5	6
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die SchülerInnen arbeiten zuhause am Computer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein. Falls ja, welche?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache integrierte Sprachförderung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Englischunterricht. Falls ja, in welcher Form?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP) ein. Falls nein bzw. selten: aus welchem Grund?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Evaluation

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen. Falls nicht: was fehlt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Die Evaluation erfolgt in meinem Unterricht: (mehrere Antworten möglich)

- ❑ formativ (z.B. Feedback der Lehrpersonen oder anderer SchülerInnen).
- ❑ summativ (z.B. mit Noten, am Ende einer Lerneinheit).
- ❑ als Selbsteinschätzung der SchülerInnen (z.B. mit dem Sprachenportfolio)

Evaluation

1: selten/ nie 6: sehr oft/ immer

	1	2	3	4	5	6
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der SchülerInnen. Falls ja: formativ und/oder summativ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen. Falls ja: formativ und/oder summativ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen. Falls ja: formativ und/oder summativ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere die SchülerInnen global, ohne zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen zu unterscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lasse die SchülerInnen sich selbst einschätzen. Falls ja: wie?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze andere Formen der Evaluation ein. Falls ja: welche?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Zu Ihrer PersonIch unterrichte im Kanton
☐ BE ☐ FR ☐ SO

Wie schätzen sie Ihre Englischkompetenzen (Niveau) ein?
☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2 oder Muttersprache ☐ Ich weiss nicht.

Die Klasse, in der ich Englisch mit *New World* unterrichte, ist leistungshomogen eingeteilt.
☐ ja ☐ nein

Ich habe bereits mit *New World* 1 und/oder 2 (Primarstufe) unterrichtet.
☐ ja ☐ nein

Falls Sie eine neue Klasse übernommen haben: Gab es Schwierigkeiten bei der Übernahme einer Klasse, die von einer anderen Lehrperson unterrichtet worden war? Um was für Schwierigkeiten handelt es sich?

_____

_____

Ich unterrichte in der Klasse, die ich mit New World 3 unterrichte, ...
☐ nur Englisch.
☐ sowohl Englisch als auch Französisch.
☐ Englisch und andere Fächer.

Ich gebrauche Englisch als Unterrichtssprache in anderen Unterrichtsfächern
☐ oft ☐ manchmal ☐ nie

Wie lange unterrichten Sie schon Englisch?
☐ 0-2 Jahre
☐ 3-5 Jahre
☐ 6-10 Jahre
☐ länger als 10 Jahre

Bemerkungen, Fragen, Kommentare...Möchten Sie uns noch etwas mitteilen?

_____

_____

Du lernst mit dem neuen Französischlehrmittel *Clin d'oeil* Französisch.

- ➔ **Antworte spontan!**
- ➔ **Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten! Deine Meinung zählt.**
- ➔ **Mache pro Zeile nur ein Kreuz!**

A. Der Französischunterricht

1. **Der Französischunterricht gefällt mir…**

☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

2. a) Was **gefällt** dir am Französischunterricht **am besten**?

_____

_____

b) **Warum** gefällt dir dies am besten?

_____

_____

3. a) Was **gefällt** dir am Französischunterricht **am wenigsten?**

_____

_____

b) **Warum** gefällt dir dies am wenigsten?

_____

_____

4. **Das *Clin d'oeil* gefällt mir…**

☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

Warum?_____

5. Ich **langweile** mich im Französischunterricht oft, weil es **zu einfach** ist.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

6. Ich bin im Französischunterricht oft **gestresst**, weil es **zu schwierig** ist.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

7. Ich finde es **schwierig**, **zwei neue Sprachen** zu lernen.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

8. Ich habe im Französischunterricht schon **Strategien** gebraucht, die ich aus dem Englischunterricht kenne.

☐ Ja. ☐ Nein. ☐ Ich weiss nicht.

9. **Wie gefallen dir** die folgenden Aktivitäten im Französischunterricht?

	sehr gut	eher gut	eher nicht so gut	überhaupt nicht	Ich weiss nicht
(Lieder, Geschichten...) hören	☐	☐	☐	☐	☐
(Lieder, Geschichten…) lesen	☐	☐	☐	☐	☐
sprechen	☐	☐	☐	☐	☐
schreiben	☐	☐	☐	☐	☐
Wortschatz lernen	☐	☐	☐	☐	☐
Découvertes sur la langue (Grammatik) machen	☐	☐	☐	☐	☐
Spiele machen	☐	☐	☐	☐	☐
singen	☐	☐	☐	☐	☐
in *Clin d'oeil* eine *tâche* machen	☐	☐	☐	☐	☐
über mein Lernen nachdenken (z.B. in der *revue* oder mit dem *Sprachenportfolio*)	☐	☐	☐	☐	☐
am Computer arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐

10. Was ist für dich im Französischunterricht **leicht oder schwierig?**

	sehr leicht	leicht	schwierig	sehr schwierig	Ich weiss nicht
(Lieder, Geschichten...) hören	☐	☐	☐	☐	☐
(Lieder, Geschichten…) lesen	☐	☐	☐	☐	☐
sprechen	☐	☐	☐	☐	☐
schreiben	☐	☐	☐	☐	☐
Wortschatz lernen	☐	☐	☐	☐	☐
Découvertes sur la langue (Grammatik) machen	☐	☐	☐	☐	☐
Spiele machen	☐	☐	☐	☐	☐
singen	☐	☐	☐	☐	☐
in *Clin d'oeil* eine *tâche* machen	☐	☐	☐	☐	☐
über mein Lernen nachdenken (z.B. in der *revue* oder mit dem *Sprachenportfolio*)	☐	☐	☐	☐	☐
am Computer arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐
anderes:_____	☐	☐	☐	☐	☐

B. Ich und meine Sprachen

11. Ich bin ☐11 ☐12 ☐13 ☐14 ☐15 Jahre alt.

12. Ich bin ☐ ein Mädchen. ☐ ein Junge.

13. Sprachen, die ich zuhause spreche, mit meinen Eltern und Geschwistern (nicht während den Hausaufgaben):
(*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.)*

☐ Schweizerdeutsch
☐ Hochdeutsch
☐ Französisch
☐ Italienisch
☐ Spanisch
☐ Portugiesisch
☐ Englisch
☐ Rätoromanisch
☐ Serbisch / Kroatisch / Bosnisch
☐ Albanisch
☐ Türkisch
☐ Tamil
☐ Arabisch
☐ Niederländisch
☐ eine andere Sprache, nämlich:

_____

14. Seit wann lernst du **Französisch**?

☐ seit der dritten Primarklasse
☐ seit der vierten Primarklasse
☐ seit der fünften Primarklasse
☐ seit der sechsten Primarklasse
☐ seit diesem Schuljahr
☐ schon früher, als ich klein war

15. Hörst, liest oder sprichst du in deiner Freizeit manchmal **Französisch**?
(*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.*)

☐ **Nein.**

Ja, nämlich:
☐ Fernsehen, DVD, Kino
☐ Radio, CD, Musik
☐ Zeitung/ Zeitschriften
☐ Computer/ Internet/ Videospiele
☐ mit der Familie
☐ mit Freunden
☐ im Verein
☐ in der Nachbarschaft
☐ andere, nämlich_____
_____

16. Wenn du uns noch etwas zu deinem Französischunterricht oder zum Französischlernen sagen möchtest, kannst du dies hier (oder auch auf der Rückseite) aufschreiben.

_____

_____

Vielen Dank für deine Antworten!

Du lernst mit dem neuen Englischlehrmittel *New World* Englisch.

- ➔ **Antworte spontan!**
- ➔ **Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten! Deine Meinung zählt.**
- ➔ **Mache pro Zeile nur ein Kreuz!**

A. Der Englischunterricht

1. **Der Englischunterricht gefällt mir…**

   ☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

2. a) Was **gefällt** dir am Englischunterricht **am besten**?

_____

_____

   b) **Warum** gefällt dir dies am besten?

_____

_____

3. a) Was **gefällt** dir am Englischunterricht **am wenigsten?**

_____

_____

   b) **Warum** gefällt dir dies am wenigsten?

_____

_____

4. **Das *New World* gefällt mir…**

   ☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

Warum?_____

5. Ich **langweile** mich im Englischunterricht oft, weil es **zu einfach** ist.

   ☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

6. Ich bin im Englischunterricht oft **gestresst**, weil es **zu schwierig** ist.

   ☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

7. Ich finde es **schwierig**, **zwei neue Sprachen** zu lernen.

   ☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

8. Ich habe im Englischunterricht schon **Strategien** gebraucht, die ich aus dem Französischunterricht kenne.

☐ Ja. ☐ Nein. ☐ Ich weiss nicht.

9. **Wie gefallen dir** die folgenden Aktivitäten im Englischunterricht?

	sehr gut	eher gut	eher nicht so gut	überhaupt nicht	Ich weiss nicht
(Lieder, Geschichten...) hören	☐	☐	☐	☐	☐
(Lieder, Geschichten…) lesen	☐	☐	☐	☐	☐
sprechen	☐	☐	☐	☐	☐
schreiben	☐	☐	☐	☐	☐
Wortschatz lernen	☐	☐	☐	☐	☐
Language Focus (Grammatik) machen	☐	☐	☐	☐	☐
Spiele machen	☐	☐	☐	☐	☐
singen	☐	☐	☐	☐	☐
in *New World* ein *project* machen	☐	☐	☐	☐	☐
über mein Lernen nachdenken (z.B. *Portfolio check* im *Workbook*)	☐	☐	☐	☐	☐
am Computer arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐

10. Was ist für dich im Französischunterricht **leicht oder schwierig?**

	sehr leicht	leicht	schwierig	sehr schwierig	Ich weiss nicht
(Lieder, Geschichten...) hören	☐	☐	☐	☐	☐
(Lieder, Geschichten…) lesen	☐	☐	☐	☐	☐
sprechen	☐	☐	☐	☐	☐
schreiben	☐	☐	☐	☐	☐
Wortschatz lernen	☐	☐	☐	☐	☐
Language Focus (Grammatik) machen	☐	☐	☐	☐	☐
Spiele machen	☐	☐	☐	☐	☐
singen	☐	☐	☐	☐	☐
in *New World* ein *project* machen	☐	☐	☐	☐	☐
über mein Lernen nachdenken (z.B. *Portfolio check* im *Workbook*)	☐	☐	☐	☐	☐
am Computer arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐
anderes: _____	☐	☐	☐	☐	☐

B. Ich und meine Sprachen

11. Ich bin ☐11 ☐12 ☐13 ☐14 ☐15 Jahre alt.

12. Ich bin ☐ ein Mädchen. ☐ ein Junge.

13. Sprachen, die ich zuhause spreche, mit meinen Eltern und Geschwistern (nicht während den Hausaufgaben):
(*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.)*

☐ Schweizerdeutsch
☐ Hochdeutsch
☐ Französisch
☐ Italienisch
☐ Spanisch
☐ Portugiesisch
☐ Englisch
☐ Rätoromanisch
☐ Serbisch / Kroatisch / Bosnisch
☐ Albanisch
☐ Türkisch
☐ Tamil
☐ Arabisch
☐ Niederländisch
☐ eine andere Sprache, nämlich:

_____

14. Seit wann lernst du **Englisch**?

☐ Seit diesem Schuljahr.
☐ Seit der 5. Primarklasse.
☐ Seit der 6. Primarklasse.
☐ Schon früher. Wenn ja, wo?_____

15. Hörst, liest oder sprichst du in deiner Freizeit manchmal **Englisch**? (*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.)*

☐ **Nein.**

Ja, nämlich:
☐ Fernsehen, DVD, Kino
☐ Radio, CD, Musik
☐ Zeitung/ Zeitschriften
☐ Computer/ Internet/ Videospiele
☐ mit der Familie
☐ mit Freunden
☐ im Verein
☐ in der Nachbarschaft
☐ andere, nämlich_____
_____

16. Wenn du uns noch etwas zu deinem Englischunterricht oder zum Englischlernen sagen möchtest, kannst du dies hier (oder auch auf der Rückseite) aufschreiben.

_____

_____

Vielen Dank für deine Antworten!

Französisch

Kompetenzbereich I Sprachhandeln

HÖREN (A2.1 bis A2.2)

Globalziel: Sachverhalte verstehen, wenn über bekannte Themen deutlich und in Standardsprache gesprochen wird.

- Einfache Interviews und Befragungen über bekannte Themen in groben Zügen verstehen.
- Kurze mündliche Texte zu kulturellen und Jugendthemen verstehen, wenn die Sprache sehr einfach ist.

LESEN (A2.1 bis A2.2)

Globalziel: Kurze, klar aufgebaute Texte verschiedener Textsorten in groben Zügen verstehen.

- In kurzen Sachtexten, in denen es um relativ einfache Sachverhalte geht oder in Portraits von Menschen das Meiste verstehen.
- Die Anleitung zu einem einfachen Experiment oder einer Handarbeit verstehen und ausführen.

SPRECHEN monologisch und dialogisch (A2.1 bis A2.2)

Globalziel: Sich auf einfache Art über vertraute Themen in unterschiedlichen Situationen verständigen.

- Der Klasse die wichtigsten Punkte zu einem erarbeiteten Thema präsentieren.
- Über die wichtigsten Einzelheiten eines eigenen Erlebnisses berichten.

SCHREIBEN (A1.2 bis A2.1)

Globalziel: Kürzere Texte verfassen, die auf einfache Art Details beschreiben und persönliche Reaktionen wiedergeben.

- In Alltagssituationen Formulare ausfüllen, kurze Notizen machen oder eine Mitteilung hinterlassen.
- Kurze einfache Texte schreiben über sich selbst, über seine Tätigkeiten, über das eigene Zimmer oder die Hobbys.

Kompetenzbereich II BEWUSSTHEIT FÜR SPRACHE UND KULTUREN

Globalziel: Durch Reflexion, Beobachtung und Spiel das Bewusstsein für Sprache und Kulturen entwickeln und positive Haltungen aufbauen.

Savoir / Wissen:

- Erkennen, dass die Sprachen Regeln gehorchen.
- Über die Beziehung zwischen den Sprachen reflektieren (z.B. über die Herkunft der Wörter nachdenken).

Kompetenzbereich III LERNSTRATEGISCHE KOMPETENZEN

- **Hören:** Vorwissen aktivieren, auf Bekanntes hören, auf aussersprachliche Aspekte wie Geräusche achten, das Verhalten der Sprecherin / des Sprechers beobachten.
- **Sprechen:** Die Gesprächspartner beobachten, Mimik und Gestik zu Hilfe nehmen, nachfragen, um Wiederholung bitten, das Nichtverstehen ausdrücken.
- **Lesen:** Vorwissen aktivieren, Parallelwörter in anderen Sprachen und Bekanntes suchen, raten, Unbekanntes nachschlagen.
- **Schreiben:** Sprachanlass selber vorstrukturieren, Referenzgrammatiken benutzen, die schriftlichen Übungen mit den zur Verfügung stehenden Lösungen selbst korrigieren.
- **Wortschatzlernen:** Lernkartei führen, eigene Online-Wörterbücher anlegen und benutzen, in der Klasse Lernspiele zum Wortschatzlernen benutzen. Verschiedene Strategien zum Memorieren des Wortschatzes ausprobieren.
- **Lernen durch Lehren:** An einfachen Beispielen die Technik «Lernen durch Lehren» anwenden, also anderen etwas beibringen und dabei selbst weiterlernen. etc.

Meine Einschätzung:

In meiner Klasse/meinen Klassen erreichen voraussichtlich ____ von ____ Schülerinnen und Schülern bis Ende Schuljahr die Ziele des Lehrplans.

Englisch

Kompetenzbereich I Sprachhandeln

HÖREN (Niveau A1.2 bis A2.1)

Globalziel: Sachverhalte verstehen, wenn über vertraute Themen deutlich und in Standardsprache gesprochen wird.

- Kurze mündliche Informationen über bekannte Themen verstehen, wenn einfach und deutlich gesprochen wird.
- Die Hauptaspekte von kurzen, einfachen Geschichten verstehen (Personen, Handlung, Ausgang).

LESEN (Niveau A1.2 bis A2.1)

Globalziel: Die Hauptpunkte von kurzen, klar aufgebauten Texten in groben Zügen verstehen.

- In kurzen Texten, in denen es um Erlebnisse oder interessante Ereignisse geht, das Wichtigste verstehen.
- Sich mit Hilfe von Informationsmaterial eine Vorstellung von Inhalten machen, wenn Bilder und Titel dabei Helfen.

SPRECHEN monologisch und dialogisch (Niveau A1.2 bis A2.1)

Globalziel: Sich über vertraute Themen auf einfache Art verständigen.

- Sich in schulischen Alltagssituationen verständigen und in einem kurzen Gespräch aktiv eine Rolle übernehmen.
- Der Klasse die wichtigsten Punkte zu einem erarbeiteten Thema präsentieren.

SCHREIBEN (Niveau A1.2)

Globalziel: Kürzere, zusammenhängende Texte in einfachen Sätzen schreiben.

- Aus einer Geschichte die wichtigsten Personen, Orte und Ereignisse herausschreiben.
- Einfache Texte über sich selbst schreiben (z.B. einen Steckbrief).

Kompetenzbereich II BEWUSSTHEIT FÜR SPRACHE UND KULTUREN

Globalziel: Durch Reflexion, Beobachtung und Spiel das Bewusstsein für Sprache und Kulturen entwickeln und positive Haltungen aufbauen.

Savoir / Wissen:

- Erkennen, dass die Sprachen Regeln gehorchen.
- Über die Beziehung zwischen den Sprachen reflektieren (z. B. über die Herkunft der Wörter nachdenken).

Kompetenzbereich III LERNSTRATEGISCHE KOMPETENZEN

- **Hören:** Vorwissen aktivieren, auf Bekanntes hören, auf aussersprachliche Aspekte wie Geräusche achten, das Verhalten der Sprecherin / des Sprechers beobachten.
- **Sprechen:** Die Gesprächspartner beobachten, Mimik und Gestik zu Hilfe nehmen, nachfragen, um Wiederholung bitten, das Nichtverstehen ausdrücken.
- **Lesen:** Vorwissen aktivieren, Parallelwörter in anderen Sprachen und Bekanntes suchen, raten, Unbekanntes nachschlagen.
- **Schreiben:** Schreibanlass selber vorstrukturieren, Referenzgrammatiken benutzen, die schriftlichen Übungen mit den zur Verfügung stehenden Lösungen selbst korrigieren.
- **Wortschatzlernen:** Lernkartei führen, eigene Online-Wörterbücher anlegen und benutzen, in der Klasse Lernspiele zum Wortschatzlernen benutzen. Verschiedene Strategien zum Memorieren des Wortschatzes ausprobieren.
- **Lernen durch Lehren:** An einfachen Beispielen die Technik «Lernen durch Lehren» anwenden, also anderen etwas beibringen und dabei selbst weiterlernen. etc.

Meine Einschätzung:

In meiner Klasse/meinen Klassen erreichen voraus-

sichtlich ____ von ____ Schülerinnen und Schülern

bis Ende Schuljahr die Ziele des Lehrplans.

expertise

NON PUBLIÉ
JUIN 2013

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch

Schuljahr 2012/2013

Daniel Elmiger und Lisa Singh

irdp
Institut de recherche et de documentation pédagogique

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch und Englisch

Schuljahr 2012/2013

Daniel Elmiger und Lisa Singh

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail: documentation@irdp.ch
http://www.irdp.ch

1 Fragen der externen Evaluation 3
2 Methoden 4
2.1 Gespräche 4
2.2 Fragebögen 5
2.3 Befragung und Rücklauf: Profile der Lehrpersonen und der SchülerInnen 7
3 Ergebnisse 11
3.1 Allgemeine Zufriedenheit mit dem Französisch- und Englischunterricht 11
3.2 Die Lehr- und Lernmaterialien 20
3.3 Differenzierung, Überforderung, Unterforderung 30
3.4 Planung und Durchführung des Unterrichts 39
3.5 Sprachgebrauch 42
3.6 Didaktik der Mehrsprachigkeit 44
3.7 Kompetenzbereiche 48
3.8 Evaluation 53
3.9 Infrastruktur und schulische Organisation 58
3.10 Aus- und Weiterbildung 61
4 Ausblick 63
5 Literaturverzeichnis 67
6 Anhänge 68

Inhalt

Der vorliegende Evaluationsbericht besteht aus den folgenden Teilen:

- Fragen der externen Evaluation (S. 3)
- Methoden sowie Profile der Lehrpersonen und der SchülerInnen (S. 4)
- Ergebnisse (S. 11)
- Ausblick (S. 63)
- Literaturverzeichnis und Anhänge (S. 67)

1 Fragen der externen Evaluation

Im vorliegenden Bericht werden die Erfahrungen des Praxistestjahrs 2012/2013 im Projekt *Passepartout* festgehalten. Dabei geht es sowohl um den Praxistest von *Mille feuilles*, das in den Kantonen Freiburg, Solothurn und Wallis getestet wird, als auch um die Erprobung von *New World*, das bisher in den Kantonen Bern, Freiburg und Solothurn (in letzteren beiden Kantonen teilweise im Zusammenspiel mit *Mille feuilles*) zum Einsatz kommt.

Im Mittelpunkt stehen die folgenden Fragen:

- Wie gestaltet sich der Praxistest im Allgemeinen und der Französisch- bzw. Englischunterricht im Besonderen?
- Welche Erfahrungen machen die dabei beteiligten Lehrpersonen, aber auch die Schülerinnen und Schüler?
- Welche Aussagen lassen sich machen über
  - das Praxistest-Setting und die allgemeine Zufriedenheit;
  - die Lehr- und Lernmaterialien;
  - die Arbeitsformen, die im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen;
  - die Didaktik, die mit dem neuen Lehrmittel umgesetzt wird;
  - den Gebrauch der Sprachen (insbesondere des Französischen bzw. Englischen) im Unterricht;
  - die Themen Differenzierung innerhalb der Klasse sowie Über- und Unterforderung von Schülerinnen und Schülern;
  - die Unterrichtsvor- und -nachbereitung;
  - die Evaluation der Schülerleistungen;
  - die für den Fremdsprachenunterricht nötige Aus- und Weiterbildung;
  - die Frage des Status von Lehrpersonen (Klassenlehrperson vs. Fachlehrperson)?
- Welche Erwartungen und Wünsche haben die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen in Bezug auf den weiteren Verlauf des Praxistests, aber auch im Hinblick auf die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmittel in den Passepartout-Kantonen?

Daneben ist im Schuljahr 2012/2013 den folgenden Themen besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden:

- Autonomes Lernen;
- Arbeit in Mehrjahrgangsklassen;
- Aufbau der Sprachmittel;
- Informations- und Kommunikationstechniken (IKT/ICT).

2 Methoden

Das für die Erhebungen gewählte Evaluationsdispositiv stützt sich auf die folgenden Erhebungen[1]:

- Gruppengespräche mit Praxistestlehrpersonen;
- Fragebogenerhebung bei allen Lehrpersonen der am Praxistest beteiligten Schulen;
- Fragebogenerhebung bei den Kindern, die in einer Praxistest-Klasse unterrichtet werden.

Diese Erhebungsmethoden werden im Folgenden kurz dargestellt.

2.1 Gespräche

In allen Praxistestkantonen fanden im März 2013 ein oder zwei Gruppengespräche statt, zu denen sämtliche am Praxistest beteiligten Lehrpersonen eingeladen waren (Dauer ca. 55-80 Minuten pro Gespräch). Daran teilgenommen haben von den Französischlehrpersonen insgesamt 23 Personen, von den Englischlehrkräften 11 Personen.

Für diese Gespräche wurde ein halbstrukturierter Interviewleitfaden verwendet, bei dem unter anderem die folgenden Themen behandelt wurden:

- Praxistest: allgemeine Zufriedenheit (Lehrpersonen, SchülerInnen, Eltern);
- Erfahrungen mit dem Französischunterricht (Vorbereitung, Unterrichtsformen, Unterrichtssprache(n), Binnendifferenzierung, Überforderung);
- Lehr- und Lernmittel (Materialmenge, Zeitannahmen für die Arbeit in der Klasse; Klarheit der Ziele);
- Arbeit mit anderen Unterrichtsmitteln (Computer, Wörterbücher, anderes Material);
- Rahmenbedingungen (an der Schule; Praxistest-Voraussetzungen);
- Erfahrungen der Lehrpersonen, die als Fachlehrkräfte arbeiten oder die in Mehrstufenklassen unterrichten;
- Didaktik der Mehrsprachigkeit[2];
- andere Instrumente (Portfolio, Lehrplan, eigenes Material);

[1] Um das Evaluationsdispositif etwas zu entlasten, wurde im 4. Praxistestjahr auf Klassenbesuche sowie auf Einzelgespräche mit den Lehrpersonen der besuchten Klassen verzichtet.

[2] Definiert nach dem *Lehrplan Französisch und Englisch* (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen 2011).

- Evaluation (summative und formative Fremdevaluation nach Kompetenzbereichen, Eigenbeurteilung);
- Ausbildung (sprachliche, fachliche und didaktische Aus- und Weiterbildung).

Daneben kamen in jedem Gespräch auch noch weitere Punkte zur Sprache, wie etwa persönliche Erfahrungen oder Vergleiche mit dem bisherigen Sprachenunterricht.

Die in Dialekt geführten Gespräche wurden auf Hochdeutsch verschriftlicht (nach allgemeiner deutscher Rechtschreibung und Interpunktion) und anschliessend mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Auszüge aus den Gesprächen werden im Folgenden jeweils kursiv gesetzt (ohne Anführungszeichen), entweder im Fliesstext oder als eingerückte Abschnitte.

2.2 Fragebögen

Die Fragebögen wurden im März und April 2013 ausgefüllt, also nach einem dreiviertel Jahr Erfahrung mit dem neuen Fremdsprachenunterricht in der 6. Primarklasse. Wie in den vorhergehenden Praxistestjahren wurden sämtliche Lehrpersonen mittels Fragebogen befragt. Auch die Schülerinnen und Schüler der Praxistestklassen konnten sich schriftlich zu ihren Erfahrungen mit dem Praxistest äussern.

Inhalt der Fragebögen

Die Fragebögen (zum Französisch- bzw. zum Englischunterricht) für die Lehrpersonen (vgl. Anhang) bestand aus einer Reihe von geschlossenen und offenen Fragen zu den folgenden Themengruppen:

- Praxistest: allgemeine Zufriedenheit;
- Erfahrungen mit dem Französischunterricht und der Didaktik der Mehrsprachigkeit;
- Lehr- und Lernmaterial;
- andere Arbeitsformen;
- Differenzierung und Umgang mit Heterogenität;
- Evaluation.

Der Fragebogen für die SchülerInnen enthielt sowohl zum Französisch- als auch zum Englischunterricht Fragen, die sich auf die folgenden Themenbereiche bezogen:

- Praxistest: Zufriedenheit mit dem Sprachenunterricht;
- beliebte und unbeliebte Arbeitsformen;
- Über- bzw. Unterforderung;
- Kontakt mit Französisch und Englisch ausserhalb der Schule.

In beiden Fragebögen wurde auf die Erhebung individualisierender Merkmale verzichtet; lediglich das Alter der SchülerInnen wurde erfragt; bei den Lehrpersonen wurde auch gefragt, in welchem Kanton sie unterrichten.

Auswertung der Fragebögen

Die geschlossenen Fragen des Fragebogens für die Lehrpersonen konnten mit einem Kreuz auf einer sechsstufigen Ordinalskala (1 = „*überhaupt nicht*" bzw. „*selten/nie*", 6 = „*ganz und gar*" bzw. „*sehr oft/immer*") beantwortet werden; diejenigen des Fragebogens für die SchülerInnen auf einer vierstufigen Skala. Bei der Auswertung der Fragebögen werden die Antworten in Tabellenform dargestellt (als Prozentzahlen[3]). Zur Verbesserung der Lesbarkeit wurden die Resultate in den letzten Spalten wie folgt zusammengefasst, wobei jeweils auch die Tendenzen des Vorjahres (Englisch) bzw. der drei Vorjahre (Französisch) mit berücksichtigt worden sind[4]:

- *hohe Zustimmung/hoch/oft*: Über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6.
- *Zustimmung/eher hoch/eher oft*: 53-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6.
- *Ablehnung/eher gering/eher selten*: 53-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.
- *hohe Ablehnung/gering/selten*: Über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.

Bei Fragen, die etwa in gleichem Ausmass zustimmend und ablehnend beantwortet wurden, wird „verschieden" notiert. Wenn sich die Tendenz im Vergleich zu früher verändert hat, dann wird dies durch Fettdruck hervorgehoben.

Die Antworten auf die offenen Fragen werden zusammen mit den Daten aus den Gesprächen präsentiert.

[3] Aufgrund der Rundung auf ganze Zahlen kann es vorkommen, dass das Total der Prozentwerte in den Tabellen nicht genau 100% entspricht.

[4] Bei der Auswertung wurden fehlende Angaben nicht berücksichtigt; die Anzahl der gültigen Antworten bei den Lehrerfragebögen wird jeweils in der ersten Spalte vermerkt („N=…").

2.3 Befragung und Rücklauf: Profile der Lehrpersonen und der SchülerInnen

Lehrpersonen

Die schriftliche Befragung der Praxistestlehrpersonen fand in den Monaten März und April 2013 statt (per Online-Fragebogen). Der Rücklauf betrug beim Fragebogen Französisch 93% und beim Fragebogen Englisch 73%.[5]

Die ausgewerteten Fragebögen stammen aus den folgenden Kantonen:

Kanton	Anzahl Lehrpersonen (Französisch)	Anzahl Lehrpersonen (Englisch)
BE	–	6 (35%)
FR	11 (41%)	3 (18%)
SO	7 (26%)	8 (47%)
VS	8 (30%)	–
keine Angabe	1 (4%)	–
total	27 (100%)	17 (100%)

Während eine Mehrheit der Französischlehrpersonen (62%) in ihrer eigenen Klasse Französisch unterrichten, ist dies nur bei einem Viertel der Englischlehrerinnen und -lehrer (24%) der Fall. Englisch wird im Praxistest mehrheitlich (71%) von Fachlehrpersonen erteilt (Französisch: 27%). Als Fächergruppenlehrkräfte arbeiten nur einzelne im Praxistest tätige Lehrpersonen.

	Anzahl Lehrpersonen (Französisch)	Anzahl Lehrpersonen (Englisch)
Arbeit als GeneralistIn (Unterrichten aller Fächer in derselben Klasse)	16 (59%)	4 (24%)
Arbeit als Semi-Generalistin tätig (Unterrichten einer Fächergruppe in derselben Klasse)	3 (11%)	1 (6%)
Arbeit als Fachlehrperson (nur Fremdsprachenunterricht in derselben Klasse)	7 (26%)	12 (71%)
keine Angabe	1 (4%)	–
total	27 (100%)	17 (100%)

Sowohl im Praxistest *Mille feuilles* als auch bei der Erprobung von *New World* sind jeweils knapp ein Drittel der Lehrpersonen in einer Mehrstufenklasse (meistens 5.+6. Schuljahr) tätig.

	Anzahl Lehrpersonen (Französisch)	Anzahl Lehrpersonen (Englisch)
Unterricht in einer Mehrstufenklasse	9 (33%)	5 (29%)
Unterricht in einer einzigen Schulstufe	17 (63%)	12 (71%)
keine Angabe	1 (4%)	–
total	27 (100%)	17 (100%)

Vier Fünftel der Lehrpersonen haben schon Erfahrungen mit dem neuen Französisch- und Englischunterricht gesammelt, was in den meisten Fällen daran liegt, dass die Lehrpersonen ihre Klasse(n) schon im 5. Primarschuljahr unterrichtet haben.

[5] Es ist wahrscheinlich, dass einzelne Lehrpersonen, die beide Sprachen unterrichten, nur einen Fragebogen ausgefüllt haben. In beiden Teilgruppen war die Beteiligung höher als im Vorjahr (Französisch: 27; Vorjahr 23 Lehrpersonen; Englisch: 17; Vorjahr 12 Lehrpersonen).

	Anzahl Lehrpersonen (Französisch)	Anzahl Lehrpersonen (Englisch)
1. Jahr Unterricht mit *Mille feuilles* / *New World*	4 (15%)	3 (18%)
bisherige Erfahrungen mit *Mille feuilles* / *New World*	22 (82%)	14 (82%)
keine Angabe	1 (4%)	–
total	27 (100%)	17 (100%)

SchülerInnen

Aus den Gruppengesprächen und Fragebögen geht hervor, dass die Klassengrösse sowohl im Französisch- wie auch im Englischunterricht sehr variabel ist und 2[6]-25[7] SchülerInnen beträgt.

Den Fragebogen für die SchülerInnen haben insgesamt 668 Kinder ausgefüllt. Von diesen lernen 503 mit *Mille feuilles* Französisch und 352 mit *New World* Englisch. Insgesamt 187 Schülerinnen und Schüler (aus den Kantonen Freiburg und Solothurn) arbeiten sowohl mit *Mille feuilles* als auch mit *New World*. Da die verschiedenen Klassengrössen nicht bekannt sind, kann keine Rücklaufquote berechnet werden.

Zwei Drittel der SchülerInnen (65%) sind zum Zeitpunkt der Befragung 12 Jahre alt; von den übrigen sind die meisten etwas älter (17% sind 13 Jahre und 14% sind 11 Jahre alt). Von den Befragten sind 354 (53%) Jungen und 304 (46%) Mädchen.[8]

Die meisten befragten Kinder sind seit Beginn des Praxistests mit dabei; im Englischunterricht – der erst im 5. Primarschuljahr eingesetzt hat – allerdings mehr (83%) als im Französischunterrricht: Hier sind zwei Drittel (68%) seit Beginn dabei; 22% der Kinder lernen erst seit dem 5. Primarschuljahr Französisch und sind somit direkt ins dritte Lernjahr mit *Mille feuilles* eingestiegen.

Fragebogen: Kinder	seit 3. Primar	seit 4. Primar	seit 5. Primar	seit 6. Primar	schon früher	keine Angabe	total
Französischunterricht	68%	6%	22%	0%	3%	2%	668
Englischunterricht	–	–	83%	1%	5%	11%	352

Die befragten Kinder konnten angeben, welche Sprache(n) sie zuhause sprechen. Eine grosse Mehrheit von ihnen hat angegeben, zuhause einen Dialekt (in der Mehrheit einen schweizerdeutschen Dialekt) zu sprechen; daneben gibt ein Viertel der Kinder auch Hochdeutsch als Familiensprache an.

Von den übrigen Sprachen sind die beiden in der Schule gelernten Sprachen Französisch (16%) und Englisch (12%) recht häufig angegeben worden; es ist zu vermuten, dass sie nicht in allen Fällen gleich wichtig sind und manchmal auch lediglich als „Hausaufgabensprache" eine gewisse familiäre Präsenz haben.

Fragebogen: Kinder	Anzahl Kinder, die eine Sprache zuhause sprechen	Prozentsatz
Dialekte des Deutschen (Schweiz, Liechtenstein, Österreich)	619	93%[9]
Hochdeutsch	166	25%
Französisch	108	16%
Englisch	79	12%
Italienisch	39	6%

[6] Dies betrifft die Anzahl 6.-Klässler in Mehrstufenklassen.

[7] In einem Fall konnte nicht eruiert werden, ob eine Lehrperson, die insgesamt 50 Kinder unterrichtet, zwei gleich grosse Klassen hat oder ob in einer Klasse die Anzahl SchülerInnen höher als 25 ist.

[8] In 10 Fragebögen wurde keine Angabe zum Geschlecht gemacht.

[9] Die Prozentzahlen sind im gesamten Bericht auf- oder abgerundet.

Fragebogen: Kinder	Anzahl Kinder, die eine Sprache zuhause sprechen	Prozentsatz
Portugiesisch (inkl. Brasilianisch)	36	5%
Spanisch	24	4%
Albanisch	15	2%
Serbisch, Kroatisch, Bosnisch	13	2%
Niederländisch	6	1%
Ungarisch	5	1%
Russisch	5	1%
Tschechisch	4	1%
Türkisch	4	1%
Arabisch (inkl. Dialekte), Mazedonisch, Polnisch, Rätoromanisch	je 3	je < 1%
Chinesisch, Dänisch, Rumänisch, Schwedisch, Thailändisch	je 2	je < 1%
Gebärdensprache, Griechisch, Katalanisch, Kreolsprache, Kurdisch, Norwegisch, Swahili, Tagalog, Tamilisch	je 1	je < 1%
total	1154 Nennungen von 668 Kindern	

Wie intensiv ist der Kontakt zu den in der Schule erlernten Fremdsprachen in der Freizeit der befragten Schülerinnen und Schüler? Die nachfolgende Tabelle zeigt, dass eine grosse Minderheit (42%) ausserhalb der Schule keinen Kontakt zum Französischen pflegt; ohne Kontakt zur englischen Sprache ist jedoch eine deutlich kleinere Minderheit (14%). Am meisten treffen die Kinder die englische Sprache in der Musik an, gefolgt von Computer, Internet und Videospielen. Einen Zugang zum Französischen über die Musik findet immerhin ein Viertel der Kinder. Die Tatsache, dass die Praxistests an der Sprachgrenze durchgeführt werden, zeigen die leicht höheren Verteilungen des Französischen im unmittelbaren Lebensumfeld: Im Familienumfeld, in Vereinen und in der Nachbarschaft treffen mehr Kinder auf die französische als auf die englische Sprache. Trotz allem bestätigen die Resultate die starke Präsenz der englischen Sprache in der Freizeit der SechstklässlerInnen.

Fragebogen: Kinder	kein Kontakt	Fernsehen, DVD, Kino	Radio, CD, Musik	Zeitung/ Zeitschriften	Computer/ Internet/ Videospiele	mit der Familie	mit Freunden	im Verein	in der Nachbarschaft	andere
Kontakt mit Französisch	42%	14%	25%	8%	10%	20%	10%	9%	7%	16%[10]
Kontakt mit Englisch	14%	23%	42%	7%	38%	16%	12%	4%	3%	12%[11]

[10] Ferien (6 Nennungen); Austausch; Familie; mit Tieren; Sport; zum Spass (je eine Nennung).

[11] Ferien (5 Nennungen); Verwandte (4 Nennungen); aus Spass (2 Nennungen); Bekannte aus England; Buch; Freunde, Gottesdienst (je eine Nennung).

3 Ergebnisse

In der folgenden Darstellung der Ergebnisse werden die Resultate der Erhebungen für Französisch und Englisch jeweils thematisch zusammengefasst. In der Regel werden zunächst die Antworten aus den Fragebögen wiedergegeben und kurz kommentiert; anschliessend folgen die zusammengefassten Aussagen der Lehrpersonen aus den Gesprächen sowie die Kommentare der Schülerinnen und Schüler aus dem Fragebogen. Grundsätzlich werden zuerst die Resultate zum Praxistest Französisch präsentiert, gefolgt von den Resultaten des Praxistests Englisch. Praxistestübergreifende Resultate und Themen werden ohne Verweis auf einen spezifischen Praxistest dargestellt.

3.1 Allgemeine Zufriedenheit mit dem Französisch- und Englischunterricht

Allgemeine Zufriedenheit der Lehrpersonen

Im letzten Praxistestjahr auf der Primarstufe bleibt die allgemeine Zufriedenheit der Französischlehrpersonen sehr hoch, ebenso wie in den Vorjahren (insgesamt 93% Zustimmung). Auch bei ihren SchülerInnen (bzw. ihrer Klasse/ihren Klassen) erwartet eine hohe Zahl der Befragten (89%) weiterhin, dass sie mit dem Französischunterricht insgesamt zufrieden sind.

Bei den Eltern vermuten die befragten Lehrpersonen eine geringere Zufriedenheit, dies ebenso wie in den beiden Vorjahren: Immerhin ein Drittel der Lehrpersonen denkt, dass die Eltern mit dem Französischunterricht unzufrieden sind. Dies liegt sicher teilweise daran, dass den Eltern nicht immer bewusst ist, wie sie ihrem Kind beim Französischlernen helfen können. Die Frage, ob den Eltern klar ist, wie sie ihre Kinder unterstützen können, bejaht neu eine knappe Mehrheit der befragten Lehrpersonen (54%; Vorjahr 45%), was zwar eine erfreuliche Entwicklung ist, doch auf relativ tiefem Niveau.

Französisch: Lehrpersonen[12]	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich bin mit dem Praxistest Französisch im Grossen und Ganzen zufrieden. (N=27)	–	–	7%	15%	63%	15%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Klasse ist mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden. (N=27)	–	4%	7%	41%	37%	11%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden. (N=27)	4%	15%	15%	37%	30%	–	Zustimmung	Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung
Den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler ist klar, welche Rolle sie im neuen Französischunterricht einnehmen. (N=26)	8%	15%	23%	31%	23%	–	**Zustimmung**[13]	**Ablehnung**	–[14]	–

[12] Die Fragen stammen aus dem Fragebogen für die Lehrpersonen. Die Anzahl Antworten wird jeweils bei der Frage vermerkt.

[13] Tendenzen, bei denen sich im Vergleich zum Vorjahr eine Veränderung ergibt, werden durch Fettdruck hervorgehoben.

[14] Bei Fragen, die in den Vorjahren nicht gestellt worden waren, steht in den letzten Spalten ein Gedankenstrich.

Auch im Englischunterricht ist die grundsätzliche Zufriedenheit der Lehrpersonen grundsätzlich hoch (insgesamt 76%; Vorjahr 80%), allerdings etwas weniger als unter den Französischlehrpersonen: Rund ein Viertel gibt eine eher ablehnende Antwort.

Ihren SchülerInnen schreiben die Lehrpersonen eine hohe Zufriedenheit zu (die der im Französischunterricht entspricht), und auch bei den Eltern vermuten sie eine hohe Zufriedenheit (insgesamt 94% positive Antworten).

Bei ihren KollegInnen vermutet ebenfalls eine deutliche Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer eine deutliche Zufriedenheit. Was das Zusammenspiel zwischen dem Französisch- und Englischunterrricht betrifft[15], so zeichnet sich eine erfreuliche Entwicklung ab: Im zweiten Jahr Unterricht mit *New World* denkt nun eine kleine Mehrheit der Lehrpersonen, dass das Zusammenspiel gut funktioniert[16].

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich bin mit dem Praxistest Englisch im Grossen und Ganzen zufrieden. (N=17)	–	6%	18%	35%	35%	6%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Klasse ist mit dem neuen Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden. (N=17)	–	6%	6%	18%	59%	12%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Eltern sind mit dem neuen Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden. (N= 16)	6%	–	–	19%	69%	6%	hohe Zustimmung	Zustimmung
Meine Lehrerkollegen sind mit dem Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden. (N= 15)	–	–	20%	20%	60%	–	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht funktioniert insgesamt gut. (N= 16)	13%	19%	13%	44%	13%	–	**Zustimmung**	**Ablehnung**

Trotz einiger Bedenken und Probleme, auf die in diesem Bericht noch eingegangen wird, gibt es eine grundsätzliche Zufriedenheit mit dem Fremdsprachenunterricht und im Besonderen mit der Arbeit mit den neuen Lehrmitteln. In beiden Sprachen wird der inhalts- und handlungsorientierte Ansatz geschätzt:

> *Das Positive finde ich, dass sie eben von einer Thematik ausgehen, und […] was immer wieder sehr toll ist: Wenn die Kinder Sachen, die ich eben schon so in meiner Sprache gebrauche, verstehen, so der Vergleich mit anderen Sprachen […]. Das finde ich sehr toll. Und dass man noch ein wenig andere Kulturen, also der Umgang, hineinschaut.*

Allerdings sind manche Lehrpersonen der Ansicht, dass bei einem solchen inhaltsorientierten Ansatz die Alltagskommunikation zu kurz komme:

> *Das stimmt schon, dass nie irgendwie so Alltägliches reinkommt. Es ist immer alles speziell eigentlich. Obwohl eben gerade: Wo arbeitet deine Mutter?, Wo wohne ich?, oder solche Sachen wären doch auch wirklich schön, sie könnten das, aber das kommt ja gar nie vor.*

[15] Diese Frage wurde nur den Englischlehrpersonen gestellt.

[16] Hierbei muss bedacht werden, dass ein Teil der Englischklassen mit *Mille feuilles* und ein Teil mit *Bonne chance* Französisch lernt.

In beiden Sprachen wird öfters bemängelt, dass gewisse – vor allem sprachstrukturelle – Bereiche nur kurz behandelt und kaum vertieft werden, sodass bezweifelt wird, ob die SchülerInnen den Stoff wirklich aufnehmen und lernen können:

> (Französisch) *Eben die Nachhaltigkeit: Es wird alles ein wenig angetupft. [In der fünften] Klasse werden Verneinungen ein wenig angeschaut und uns hat man gesagt: Das kommt, das ist im Bewusstsein der Kinder drin. [Ich] bin skeptisch. Man müsste später noch schauen gehen.*
>
> (Englisch) *Das ist im Allgemeinen festzustellen, auch beim englischen Lehrmittel, viele Sachen werden einfach angetupft, aber zu wenig tief.*

Einzelne Themen der beiden Lehrwerke werden ausdrücklich gelobt: so etwa im Französischunterricht die Themen Poesie und Christoph Kolumbus; im Englischunterricht sind vor allem die Themen Kleider/Mode (*Unit* 1), die *Project task* zum Tourismus (*Unit* 2) und Schokolade[17] (*Unit* 3) gut angekommen.

Beim Französischunterricht zeigt sich im Vergleich zum vorhergehenden Praxistestjahr (5. Primarschulklasse) in bestimmten Bereichen eine gewisse Entspannung: Gemäss mehreren Lehrpersonen ist die Schere zwischen guten und schlechten SchülerInnen nicht weiter aufgegangen und die Motivation scheint nicht gesunken zu sein:

> *Aber allgemein hat es die Schüler hier stärker angesprochen, es hat sie stärker interessiert als letztes Jahr. Es war angepasster, sie hatten mehr Erfolgserlebnisse. Es war auf sie zugeschnitten.*
>
> *Die Schüler haben sich stärker auf das Lehrmittel eingelassen, sie kennen es jetzt mittlerweile recht gut, sie wissen, wie es funktioniert, was zu tun ist, was von ihnen erwartet wird und sie sind auch positiver eingestellt. Es gibt immer noch gewisse Kinder, die sehr kritisch und nicht begeistert sind, aber [die] Tendenz [ist] steigend.*
>
> *Ich habe dieselbe Erfahrung gemacht. Sie sind motivierter als letztes Jahr. Und sie arbeiten eigentlich gerne damit. Das war letztes Jahr nicht immer so.*

Beim Englischunterricht hingegen gibt es eine Reihe von Lehrpersonen, die sich nicht wirklich mit dem neuen Lehrmittel und dessen Ansatz anfreunden können. Kritisiert wird im Besonderen das späte (und unvollständige) Erscheinen der Lehrmittel und die mangelnde Bereitschaft des Verlags, Kritik anzunehmen:

> *Ich finde es da ein wenig fragwürdig, wenn man dann etwas Neues startet und dann kommen die Lehrmittelbücher halt erst Ende Sommerferien, 14 Tage später fängt die Schule an. Die Leute sollten noch arbeiten, […] Kurse machen mit dem Material – es ist alles nicht da.*

Mehr als im Französischunterricht, wo der handlungsgeleitete Ansatz mittlerweile gut verankert zu sein scheint, gibt es im Englischunterricht noch grundsätzliche Bedenken gegenüber dem Lehrmittel:

[17] Zum Zeitpunkt der Interviews hatten die meisten Klassen erst den Anfang der *Unit* 3 erreicht.

> *Das Wichtigste ist von mir jetzt gerade in Sachen Englisch, da muss es extrem vorgemacht werden. […] Ich kann keinen guten Unterricht machen mit diesen Lehrmitteln, so wie sie jetzt gerade gestaltet sind.*

In den Augen mancher Praxistestpersonen ist das Lehrmittel nicht für den allgemeinen Einsatz im Fremdsprachenunterricht geeignet. Eine Lehrperson äussert sich folgendermassen über die allgemeine Einführung des Englischunterrichts:

> *Da werden die Lehrer ganz klar […] auf andere Lehrmittel zurückgreifen, auf einfachere Lehrmittel.*

Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler

Bei den befragten SchülerInnen bleibt die Zufriedenheit mit dem Französischunterricht weiterhin gross, auch wenn die Anzahl der Kinder, denen er gut oder sehr gut gefällt, gesunken ist (65%; im Vorjahr 78%). Das bedeutet, dass rund einem Drittel der SchülerInnen der Französischunterricht nicht (mehr) gefällt. Auch die Zustimmung mit dem Lehrmittel *Mille feuilles* ist im vierten Lernjahr zurückgegangen, obwohl noch immer eine Mehrheit der SchülerInnen (57%) angibt, es gefalle ihnen.

Französisch: SchülerInnen[18]	überhaupt nicht.	eher nicht so gut.	eher gut.	sehr gut.	keine Angabe	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Der Französischunterricht gefällt mir…	5%	27%	51%	14%	3%	**Zustimmung**	**hohe Zustimmung**
Das *Mille feuilles* gefällt mir…	11%	23%	40%	17%	8%	**Zustimmung**	**hohe Zustimmung**

Im Englischunterricht bleibt die Zufriedenheit der SchülerInnen im zweiten Praxistestjahr recht hoch: Eine grosse Mehrheit (78%) der befragten Kinder gibt an, der Englischunterricht gefalle ihnen.

Englisch: SchülerInnen	überhaupt nicht.	eher nicht so gut.	eher gut.	sehr gut.	keine Angabe	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Der Englischunterricht gefällt mir...	3%	15%	39%	39%	3%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung

Dort, wo sowohl Französisch als auch Englisch unterrichtet wird, kommt es bisweilen zu einer Art Konkurrenz zwischen den beiden Sprachen, wobei das Englische manchmal als die attraktivere, von den Kindern bevorzugte Sprache wahrgenommen wird. Dies führt jedoch nicht automatisch dazu, dass die SchülerInnen Französisch nicht mögen:

> *Ich nehme es ihnen nicht ganz ab. Ich habe das Gefühl, das ist ein wenig so Coolness. „Englisch ist einfach cooler" […]. Aber du siehst es ihnen an. [Man merkt], sie haben [Französisch] eigentlich schon gern, aber sie können es nicht so zugeben.*

Lehrpersonen berichten darüber, dass die SchülerInnen stolz darauf sind, was sie im bisherigen Fremdsprachenunterricht schon gelernt haben:

[18] Die SchülerInnen wurden im 3. Praxistestjahr zum ersten Mal befragt, weshalb kein Vergleich mit den beiden ersten Praxistestjahren angestellt werden kann.

> *Und sie sind ziemlich motiviert, jetzt auch da beim zweiten* Magazine*: Wir haben heute Abend gerade Theateraufführung. Auch vor den Eltern. Und – sie haben Freude, dass sie auch einmal etwas zeigen können.*

Allerdings ist – im Französischunterricht – der Vergleich mit dem bisherigen Lehrmittel *Bonne chance* noch immer recht präsent, was sich negativ auf die Einstellung gegenüber dem neuen Lehrmittel auswirken kann:

> *Aber in meiner Klasse merke ich einfach, dass ein Teil gegen das* Mille feuilles *ist. [Ich] spüre das immer wieder, in irgendeiner Form.*

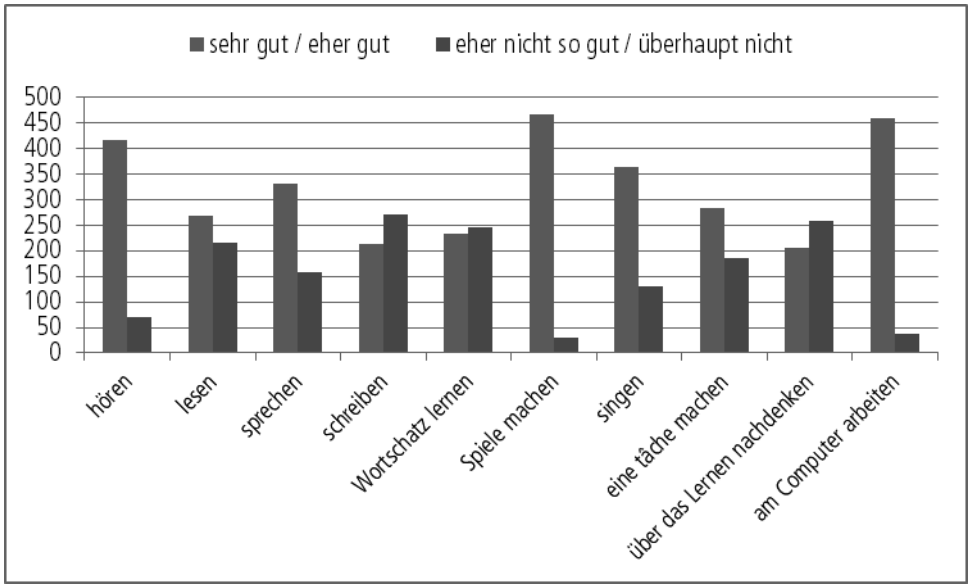
Dabei fällt auf, dass die *Bonne-chance*-Nostalgie manchmal klassenweise vorkommt und dass die SchülerInnen ihre negative Haltung gegenüber dem neuen Lehrmittel oft mit Aussagen von Eltern, Freunden oder älteren Geschwistern in Verbindung bringen:

> Bonne chance *ist besser als das* Mille feuilles*. Ich habe einen französischen Freund, [der] in eine deutsche Schule geht und auch das* Mille feuilles *hat. Und er sagt, dass man dort nichts lernt, bloss unwichtige Wörtchen. Bin gleicher Meinung. Wir mussten schon Texte übersetzen, wo wir noch nicht einmal die Verben „haben" und „sein" zu konjugieren gelernt haben.*

Die Schülerinnen und Schüler der 6. Praxistestklassen wurden im Fragebogen nach ihren Lieblingsaktivitäten und nach weniger beliebten Arbeiten im Fremdsprachenunterricht gefragt[19]. Die Resultate der SchülerInnen, die *Mille feuilles* testen, zeigen, dass das Hörverstehen mit Abstand die beliebteste Teilkompetenz ist, während das Schreiben von weniger SchülerInnen gemocht wird. Spiele belegen im Französischunterricht nach wie vor den ersten Rang der Liste der beliebtesten Aktivitäten; ein Hinweis darauf, dass der Fremdsprachenunterricht auch am Ende der Primarschulzeit durchaus spielerisch angelegt sein kann. Darauf folgen Aktivitäten am Computer. Weiter hervorzuheben ist die Tatsache, dass eine knappe Mehrheit der SchülerInnen nicht gerne über das Lernen nachdenkt (dazu gehört das Arbeiten mit der *Revue*, dem *Zoom* usw.).

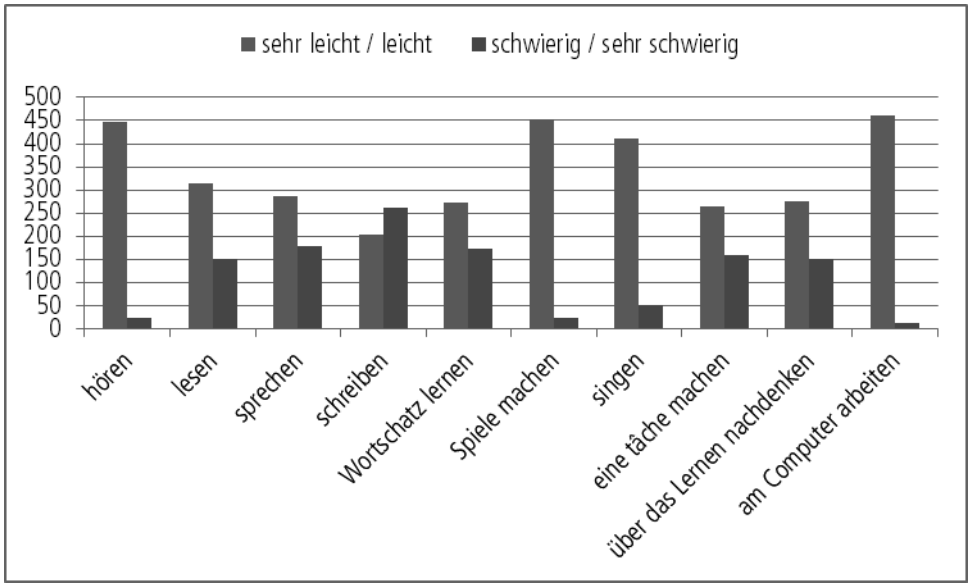
Fragebogen: Kinder (Französisch)	sehr gut	eher gut	eher nicht so gut	überhaupt nicht	Ich weiss nicht.	keine Angabe
hören	45%	38%	12%	2%	2%	1%
lesen	12%	41%	33%	10%	2%	1%
sprechen	23%	43%	27%	5%	3%	0%
schreiben	10%	32%	38%	16%	3%	1%
Wortschatz lernen	12%	35%	35%	14%	3%	2%
Spiele machen	69%	24%	5%	1%	1%	1%
singen	43%	29%	17%	9%	1%	1%
eine *Tâche* machen	19%	38%	27%	10%	5%	2%
über das Lernen nachdenken	6%	36%	40%	12%	6%	1%
am Computer arbeiten	58%	33%	6%	2%	1%	0%

[19] Auf die Fragen nach der Beliebtheit und nach dem Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aktivitäten im Französischunterricht wurde in den ersten beiden Lernjahren verzichtet. Auch beim Englischunterricht werden diese Fragen erst im dritten Lernjahr (Schuljahr 2013/2014) gestellt werden.



Die SchülerInnen wurden nicht nur nach ihren persönlichen Vorzügen beim Französischunterricht gefragt, sondern auch nach dem empfundenen Schwierigkeitsgrad derselben Aktivitäten. Hier wird deutlich, dass die beliebtesten Aktivitäten auch als am leichtesten wahrgenommen werden: Am Computer arbeiten, spielen und Hörverständnisse werden von einer deutlichen Mehrheit als nicht schwierig eingestuft. Dieser Zusammenhang ist auch für die Teilkompetenz Schreiben sichtbar, die von einer Mehrheit der Kinder als schwierig (und zugleich als die schwierigste Teilkompetenz) eingeschätzt wird. Lesen, sprechen, über das Lernen nachdenken sowie eine *Tâche* machen werden jeweils von einer grösseren Minderheit der Kinder als schwierig bewertet.

Fragebogen: Kinder (Französisch)	sehr leicht	leicht	schwierig	sehr schwierig	Ich weiss nicht.	keine Angabe
hören	50%	38%	5%	0%	3%	3%
lesen	13%	49%	27%	3%	2%	6%
sprechen	12%	45%	30%	6%	3%	4%
schreiben	4%	37%	43%	9%	3%	5%
Wortschatz lernen	11%	43%	29%	5%	6%	5%
Spiele machen	57%	33%	4%	1%	2%	3%
singen	40%	42%	8%	2%	2%	6%
eine *Tâche* machen	7%	46%	28%	4%	7%	9%
über das Lernen nachdenken	11%	44%	26%	4%	11%	4%
am Computer arbeiten	55%	37%	2%	0%	2%	4%



Die SchülerInnen der beiden Praxistests hatten die Möglichkeit, sich in den offenen Fragen „Was gefällt dir am Französisch-/Englischunterricht am besten?" und „Was gefällt dir am Französisch-/Englischunterricht am wenigsten gut?" zu äussern. Die untenstehenden Tabellen fassen ihre Antworten zusammen.

Die beliebtesten Aktivitäten hieraus bestätigen die quantitative Auswertung dieser Frage. Immerhin 10% der SchülerInnen aus dem Praxistest Französisch und 8% der SchülerInnen des Praxistests Englisch erwähnen die Inhaltsorientierung und Themenauswahl der neuen Lehrmittel. Interessant ist, dass die Handlungsorientierung in Form der *Project task* von immerhin 15% der SchülerInnen aus dem Praxistest Englisch von sich aus genannt wird. An die *Tâche* im Französischunterricht denken bei dieser Frage hingegen nur 8% der Kinder.

4. Praxistestjahr **Französisch**	
Was gefällt dir am besten?	Anzahl (%)[20]
Singen, Lieder, Musik	129 (26%)
Spiele, spielerisches Lernen	119 (24%)
Arbeit am Computer	60 (12%)
Themen (Themen-/Inhaltsorientierung, Auswahl der Themen, Experimente), Erwerb von neuem Fichier (inkl. elektronischer Fichier), Wortschatz	50 (10%)
Fichier (inkl. elektronischer Fichier), Wortschatz	39 (8%)
Tâche (inkl. Theater)	38 (8%)
Gruppenarbeit, Partnerarbeit	30 (6%)
Arbeit mit Geschichten	20 (4%)
Videos/Filme	17 (3%)
CD	16 (3%)
fast/gar nichts; Pause, Schulende	12 (2%)
etwas vortragen	11 (2%)
Verschiedenes: Fremdsprachenlernen; Sprechen; Spass; alles; Lehrperson; Konjugation der Verben; Zahlen; Witze; Bilder, Layout; *Mille-feuilles*-Hefte, Abwechslungsreiches Programm; Bewegung; *Revue*; Parallelwörter; Aussprache; Ateliers usw.	<10 (<2%)

2. Praxistestjahr **Englisch**	
Was gefällt dir am besten?	Anzahl (%)[21]
Project task	52 (15%)
Spiele, spielerisches Lernen, Rätsel	50 (14%)
alles	36 (10%)
Sprechen	29 (8%)
Themen	29 (8%)
Filme schauen	26 (7%)
die englische Sprache	26 (7%)
Singen	22 (6%)
Lernen von Neuem, Inhalts- und Handlungsorientierung, Erwerb von neuem Weltwissen	22 (6%)
Arbeitsblätter	19 (5%)
Gruppenarbeiten	18 (5%)
Schreiben	12 (3%)
Verschiedenes: nichts; Arbeit am Computer; Lehrperson; *New-World*-Hefte; Zahlen; Unterrichtssprache; Englischunterricht allgemein; Wörterliste; Geschichten; Vorträge; Prüfungen; Fach ohne Noten; Hausaufgaben; Fortschritte in der Sprachkompetenz; Spass; Verstehen; Bilder usw.	<10 (<2%)

[20] 100% entsprechen 503 Schülerinnen und Schüler, die *Mille feuilles* testen.

[21] 100% entsprechen 352 Schülerinnen und Schüler, die *New World* testen.

Die Liste der unbeliebteren Aktivtäten zeigt auf den ersten Blick, dass sie für den Französischunterricht – wie bereits im letzten Praxistestjahr – länger und differenzierter ausfällt als für den Englischunterricht. 17% der SchülerInnen gefällt am Englischunterricht immer noch „nichts" nicht, während für den Französischunterricht nur noch 4% „nichts" angeben. Schreiben, Wortschatzlernen, Prüfungen und Grammatik sind in beiden Praxistests von einer Minderheit weniger beliebt.

4. Praxistestjahr **Französisch**	
Was gefällt dir am wenigsten?	Anzahl (%)[22]
Fichier, Wortschatz, Wortschatzlernen	87 (17%)
Lernen von Lernstoff	66 (13%)
Schreiben	58 (12%)
Singen, Lieder	37 (7%)
Prüfungen	35 (7%)
Tâche (inkl. Theater)	25 (5%)
(Vor)lesen	21 (4%)
nichts	21 (4%)
mangelnde Lernfortschritte	18 (4%)
Revue; Nachdeken über das eigene Lernen	17 (3%)
hoher Schwierigkeitsgrad	13 (3%)
Schwierigkeit der Aufträge, Texte	13 (3%)
Hausaufgaben	13 (3%)
Grammatik	11 (2%)
Sprechen	11 (2%)
Verben	11 (2%)
Französischlehrmittel allgemein	10 (2%)
Verschiedenes: Langeweile; Einzelarbeiten, Übersetzungen; nichts; Texte, Geschichten; die Sprache Französisch; Themen; Vorträge; Arbeit am Computer; Formale Aspekte des Lehrmittels; Rechtschreibung; CD; Französischunterricht allgemein; Aufgaben/Übungen; Lehrperson; Bildung von Sätzen; Spiele; mangelnde Schwierigkeit; Französisch als alleinige Unterrichtssprache; Wiederholungen; Sprachvergleiche; Gruppenarbeit; Navigationskarte; wenig mündlicher Ausdruck; fächerübergreifender Unterricht	<10 (<2%)

2. Praxistestjahr **Englisch**	
Was gefällt dir am wenigsten?	Anzahl (%)[23]
nichts	60 (17%)
Schreiben	24 (7%)
Hausaufgaben	22 (6%)
Arbeitsblätter (zu einfach oder zu schwierig)	20 (6%)
mangelnde Lernfortschritte	20 (6%)
Prüfungen	15 (4%)
Wortschatzlernen	15 (4%)
Grammatik, Theorie	13 (4%)
Aufgaben/Aufträge	10 (3%)
Verschiedenes: Hoher Schwierigkeitsgrad; Disziplin in der Klasse, Lautstärke: Langeweile; (Vor-)Lesen; Themen und Inhalte; Englisch als alleinige Schulsprache; (kindische) Lieder; Texte/Geschichten; Hörverstehen; alles; Lehrbuchgestaltung und -handhabung; Sozialformen in der Klasse); Organisatorisches; Aussprache; Bestandteile des Lerhmittels; Englischunterricht allgemein; Passivität; Lerninhalte; Sprechen; Lehrperson; Schriftliches; Arbeit am Computer	<10 (<2%)

[22] 100% entsprechen 503 Schülerinnen und Schüler, die *Mille feuilles* testen.

[23] 100% entsprechen 352 Schülerinnen und Schüler, die *New World* testen.

Zufriedenheit der Eltern

Nur wenige Lehrpersonen haben regelmässig Kontakt mit den Eltern; manche (besonders die Fachlehrpersonen) haben kaum je einen direkten Austausch mit den Eltern der Praxistestkinder. Manche Bedenken, die sich schon bisher – besonders in Bezug auf den Französischunterricht – gezeigt haben, bestehen weiterhin, so etwa die Frage, wie Eltern ihren Kindern beim Lernen helfen können und wie der Französischunterricht auf der Sekundarstufe I weitergeführt wird:

> *Aber vom Helfen zuhause, da musste man einfach auch sagen: Hör dir die CD an, sprich nach, du musst nicht jedes Wort verstehen. Wenn sonst der Vater meint: Mein Kind muss in einer Stunde die Wörter des gesamten Textes verstehen: Das ist nicht machbar […]. Das musste ich extrem erklären, zum Schutz des Kindes auch. Aber das ist nicht nur ein Problem im Französisch, das ist ein globales Problem.*
>
> *Ich habe [von den Eltern gehört], dass sie ein wenig Angst haben, wie es weitergeht.*

In manchen Fällen bekommen die Lehrpersonen die Reaktionen der Eltern nicht unmittelbar mit, sondern über die SchülerInnen, die sich negativ über die Lehrmittel äussern. Dies betrifft sowohl den Englischunterricht…:

> *Ich muss mich manchmal ein wenig rechtfertigen bei den Kindern. Und ich habe das Gefühl, das kommt von den Eltern: Warum wir das Lehrmittel haben und was es eigentlich Gutes an sich hat. Weil, meistens ist es dann gut, aber – man muss schon deutlich sagen wieso und warum.*

… als auch den Französischunterricht, wo *Mille feuilles* noch immer oft mit *Bonne chance* verglichen und teilweise offen abgelehnt wird:

> *Über die Schüler erfahre ich sehr viel, was die Eltern sagen. Und […] man hört einfach den negativen Ton, weil die Eltern verstehen das nicht, [und sie] vergleichen halt. Das höre ich zum Teil durch die Schüler; aber bei anderen Schülern, die keine älteren Geschwister haben, habe ich jetzt noch nie etwas Negatives gehört.*
>
> *[Es gab] sehr viele ganz schlechte Rückmeldungen der Eltern. Ein Vater verlangte sogar, dass wir selber Voca-Listen und Zusatzmaterial in Bezug auf* Bonne chance *zur Verfügung stellen.*

Zwar meinen die befragten Lehrpersonen, dass sich die Befürchtungen der Eltern gewiss legen werden, wenn ihre Kinder in der Sekundarstufe I sind, doch es gelingt ihnen bislang noch nicht immer, die Bedenken zu zerstreuen. Eine Englischlehrperson hat versucht, skeptische Eltern zu überzeugen, indem sie sie zum Abschluss einer *Unit* in die Schule eingeladen hat:

> *Ich habe jetzt gerade bei der letzten* Unit*, wo wir es von den* Tourist informations *gehabt haben […] so ein* Open house *[…] gehabt, wo die Eltern ins Schulzimmer kommen konnten und die Schüler haben nachher den Eltern ihre Prospekte vorgestellt. Und da sind sie wirklich sehr begeistert gewesen und haben dann auch gefunden: Doch, die können schon etwas und es hat ihnen gefallen.*

3.2 Die Lehr- und Lernmaterialien

Mille feuilles

Lehrmittel: Materialfülle und Progression

Auch im vierten Praxistestjahr bleibt die Zufriedenheit mit *Mille feuilles* sehr hoch: Fast alle Lehrpersonen sind der Meinung, dass sich das Lehrmittel für ihren Unterricht eignet. Auch die Frage nach der Alters- und Stufengerechtheit der Inhalte wird mehrheitlich positiv beurteilt.

Eine erfreuliche Entwicklung zeigt sich beim Thema Zeitangaben: Hier ist erstmals seit Beginn des Praxistests eine Mehrheit der Lehrpersonen (69%) der Meinung, dass die Zeitangaben realistisch seien. Auch sonst wird die Frage bezüglich Angemessenheit der Materialmenge eher positiv beurteilt: Eine Mehrheit der Lehrpersonen findet, dass sie weder zu hoch noch zu gering sei.

Wie im Vorjahr ist rund die Hälfte der Praxistestlehrerinnen und -lehrer der Meinung, dass das Lehrmittel nicht ohne eigenes Zusatzmaterial verwendet werden kann.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französischunterricht. (N=26)	–	–	4%	31%	46%	19%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Inhalte im Lehrmittel *Mille feuilles* sind alters- und stufengerecht. (N=26)	–	8%	15%	15%	35%	27%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Magazines* sind realistisch. (N=26)	4%	12%	15%	42%	19%	8%	**Zustimmung**	**hohe Ablehnung**	**Ablehnung**	**Ablehnung**
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht. (N=26)	35%	19%	4%	23%	15%	4%	Ablehnung	Ablehnung	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung
Es gibt zu viel Material für den Unterricht. (N=26)	27%	23%	12%	15%	15%	8%	Ablehnung	Ablehnung	Zustimmung	Zustimmung
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien. (N=26)	8%	19%	15%	31%	19%	8%	verschieden	verschieden	–	–

Die Arbeit mit den einzelnen Bestandteilen von Mille feuilles

Im vierten Praxistestjahr zeigt sich, dass die Lehrpersonen und auch die SchülerInnen mittlerweile recht gut an die Arbeit mit *Mille feuilles* gewöhnt sind. Die Themen der einzelnen ***Magazines*** scheinen gut anzukommen. Das Thema Poesie ist – für manche etwas überraschend – bei den Kindern gut angekommen, ebenso das Thema Erfindungen sowie das Theater (*Christophe Colomb*). Letzteres ist allerdings von manchen Lehrpersonen als recht arbeits- und zeitaufwändig erachtet worden; manche haben gar einen vereinfachten Text vorbereitet und mit den Kindern diesen anstelle der Vorlage des Lehrmittels erarbeitet.

Die Rückmeldungen zu einzelnen Themen sind manchmal sehr positiv:

> *Das Genialste fand ich das mit den* Inventions*, da hat alles gestimmt. Jede* Activité *könnte ich unterschreiben, und auch die Schlussprüfung, das war sensationell.*

> *Aber jetzt zum Beispiel* Christophe Colomb*, das finden sie super. Die Begeisterung ist da, auch die Lieder sind toll.*

> *Also ich war vor allem auch von der* Poésie *positiv überrascht. Weil ich selber etwas Angst hatte vor diesem* Parcours*. Aber wirklich, es hat mich wirklich überrascht.*

Der didaktische Ansatz allgemein (dazu mehr im Kapitel 3.6), insbesondere die Idee der funktionalen Mehrsprachigkeit, kommt insgesamt gut an, trotz verschiedenen Problemen bei der Umsetzung:

> *Aber wenn sie irgendein Plakat machen können, gestalten können, dann präsentieren sie das auch gerne. Ich habe den Druck von ihnen weggenommen, dass es perfekt sein muss. Es muss verständlich sein, man muss es nachvollziehen können, so viel wie möglich auf Französisch sprechen, und sie dürfen auch einen Spick dabei haben […]. Sobald sie aktiv werden können und dabei auch lernen, ohne es zu merken, das funktioniert gut so.*

Was die zu behandelnde Materialmenge betrifft, so zeigt sich im Vergleich zu den ersten Praxistestjahren eine gewisse Entlastung: Anscheinend hat die Reduktion der Arbeitsmenge zu einer gewissen Entspannung geführt:

> *Vorher gab es ja drei Teile. Jetzt sind es nur noch zwei […]. Es nimmt einfach Druck und Stress weg.*

> *Ich hab den Vergleich: Letztes Jahr stand ich wirklich sehr unter Druck als Fachlehrerin, weil ich teilweise wirklich zusätzlich in die Schule musste, um eine Stunde aufzuholen. [Dieses] Jahr bin ich auch wieder im Verzug, aber vom Material her ist es sicher besser machbar.*

Die Arbeit mit dem ***Fil rouge*** scheint keine Probleme zu bereiten; allerdings sind einige Lehrpersonen der Meinung, dass die vertikale Progression insgesamt noch nicht wirklich zufriedenstellend dargestellt bzw. für nachfolgende Schuljahre transparent ist, da zu Vieles nur gestreift und zu wenig vertieft werde, um es zu einem späteren Zeitpunkt wieder abrufen zu können:

> *Dann nehme ich in der 6. Klasse den* Fil rouge *heraus, und da steht, diese und diese und diese Themen wurden bereits behandelt. Da muss ich einfach sagen, ich war jetzt in der 3. Klasse, in der 4. Klasse, in der 5. Klasse: Die wurden nicht behandelt, die wurden präsentiert. Man hat sie mal gesehen, aber vertieft und automatisiert hat man es eben nicht […]. Da frage ich mich: Wie tief muss ich das behandeln […]? So richtig in die Tiefe geht man eigentlich nirgends. Man bleibt überall an der Oberfläche.*

> *Nachhaltigkeit: Es wird alles gestreift, es wird alles angegangen, es wird präsentiert und danach geht es einfach vergessen.*

Bei der ***Revue*** ist noch immer nicht allen klar, wozu sie eigentlich dient und wie sie im Unterricht eingesetzt werden soll:

> *Ich weiss nicht genau, was ich mit der* Revue *machen soll, was die Kinder dort aufschreiben sollen, was erwartet wird. Ich weiss, es ist ein Sammelsurium, in dem man seine Erlebnisse festhalten kann, aber es ist für mich so ein* Supplément*, das nicht so ganz greifbar ist.*

Für manche ist die *Revue* ein Instrument, das den Bedürfnissen der Kinder nicht entspricht und das als Pflichtübung – oder gar als etwas Überflüssiges – wahrgenommen wird:

> *Ich denke einfach, das sind Erwachsene, die da die Ideen reingetan haben, die Kinder spricht es nicht an, mich spricht es auch nicht an. Bei mir verstaubt die* Revue*, leider […]. Ich picke heraus, gerade mal da mit den Strategien, was da steht und ich versuche es anders zu gestalten.*

> *Es ist zum Teil so eine Pflichtübung, jetzt haben wir das und das gemacht, jetzt müssen wir noch irgendetwas in die* Revue *schreiben, damit du zufrieden bist danach.*

> *Es wurde gefragt, ob es etwas Überflüssiges gebe: Das ist für mich die* Revue*. Ich könnte mir eher vorstellen, dass man das in das ESP oder in den Ordner […] integrieren könnte oder eben ins Heft.*

Die SchülerInnen sind anscheinend nur eingeschränkt willens oder in der Lage, ihre Erfahrungen selbständig zu dokumentieren, was auch die Resultate der Schülerbefragung (vgl. Kapitel 3.1) bestätigen:

> *Die Idee ist ja […], dass die Schüler ihre eigenen Erfahrungen hineinschreiben, aber wenn man da nicht wieder konkrete Aufträge gibt, dann wird das nicht gemacht.*

Nicht alle Lehrpersonen sprechen sich allerdings gegen die *Revue* aus: Teilweise wird sie durchaus als ein gutes Instrument wahrgenommen, das allerdings eine gewisse Zeit braucht, bis man es gewinnbringend einsetzen kann:

> *Ich sehe die* Revue *wie eine Art Lernheft, ein [persönliches Nachschlagewerk]. Gerade bei den Verben habe ich […] ihnen gesagt: Macht jetzt den Eintrag in die* Revue*. In der letzten Prüfung war es ja dann auch so, dass sie die* Revue *brauchen durften. Da haben sie dann auf einmal gemerkt: Ja, je besser ich meine Erklärungen aufschreibe, umso besser geht es mir nachher. Also das mit der* Revue*, ich gewöhne mich langsam daran. Aber es ist wirklich ein Annähern.*

Als die Gespräche mit den Lehrpersonen stattgefunden haben, war der neue ***Fichier*** noch nicht allen Lehrerinnen und Lehrern ein Begriff; nur einzelne Lehrpersonen hatten ihn schon ausprobiert und konnten von konkreten Erfahrungen berichten.

Die technische Seite des *Fichiers* (Zugang und Anmeldung) wird als umständlich erachtet, da jedes Kind eine eigene E-Mail-Adresse dafür benötigt:

> *Also [der* Fichier*] funktioniert, aber der Zugang ist viel zu kompliziert.*

> *Die Einrichtung des* Fichier électronique *ist sehr mühsam, viel zu kompliziert: lange Codes und Zugangsdaten, per Mail Codes anfordern und dann noch Lizenz.*

Auch wenn erst wenige Lehrpersonen praktische Erfahrungen mit dem *Fichier* hatten, so wurde doch ein konkreter Nutzen von diesem neuen Instrument erwartet:

> *Ich denke auch jetzt der neue* Fichier*, der elektronische: Einfach das nur schon einmal zu hören, zehn Mal zu hören, auch für die Aussprache, das [ist] ein grosser Vorteil. Ich kann ihnen das sicher auch vorsprechen, aber nicht zehn Mal.*

Von der **CD** ist in den Gesprächen nicht sehr oft die Rede. Ihr grundsätzlicher Nutzen wird nicht in Zweifel gezogen; allerdings beschränken sich einzelne Lehrpersonen vor allem auf das (mehrmalige) Hören von Texten:

> *Ich habe ein paar Beispiele: Die Verbenmaschine, das hat bei den Schülern funktioniert, sie haben x Möglichkeiten ausprobiert, und ich denke, dadurch haben sie etwas gelernt, oder eben die Zahlen: anklicken und hören und sehen und sich selber irgendwie testen […]. Auch jetzt fürs Theater: Ihre Szene können sie sich anhören, nachsprechen, repetieren. Ich denke, für solche Sachen ist es sehr nützlich, das hilft ihnen […]. Ich sehe die CD relativ sinnvoll, dass die Schüler eigentlich auch davon profitieren.*

> *Ja, also ich brauche die CD vom* Mille feuilles *jetzt vor allem zum Hören, einfach damit sie zuhause auch noch mal hören können, die Aussprache oder auch Lieder.*

Anderes Material

In den meisten Französisch-Praxistestklassen setzen die Lehrpersonen (insgesamt über 90%) im Französischunterricht auch Wörterbücher oder anderes Material ein.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein.	–	4%	–	12%	31%	54%	oft	oft	oft	oft

Genannt werden die folgenden Materialien:

- Internetressourcen (z. B. fremdsprachige Ausgaben der Wikipedia, Lieder, Filme);
- Comics (z. B. *Asterix*, *Boule et Bill*, *Tintin*, *Titeuf*);
- fremdsprachige Lehrmittel; Unterrichtsmaterial aus anderem Französischunterricht;
- zusätzliche Arbeitsblätter;
- Wortschatzkarten;
- Verbenschieber;
- diverses Illustrationsmaterial.

Wünsche der Lehrpersonen

Die Französischlehrpersonen formulieren in den Gruppeninterviews folgende Wünsche für die Verbesserung des Lehrmittels. Sie wünschen sich:

- Zusatzmaterial, das vom Verlag mitgeliefert werden könnte, und zwar insbesondere Merkplakate oder Poster (z. B. zu den Strategien oder zu den *Consignes*), um diese sichtbar im Klassenzimmer aufzuhängen;
- die Einführung einer in sich logischen Nummerierung der einzelnen Aufträge innerhalb der *Activités* (aktuell fehlt eine Nummerierung);
- klarere und einfachere Anweisungen im Lehrmittel, die das autonome Lernen erleichtern;
- mehr Material für schwächere Kinder;
- neben den umfangreichen Evaluationen auch noch kleinere Testformate;

- sinnvolle und präsentere Bezüge zum ESP im Lehrmittel selbst;
- Hinweise im *Fil rouge*, die auf ein „Kernprogramm" hinweisen: Worauf wird in den kommenden Jahren aufgebaut, inwieweit haben die Schülerinnen und Schüler ein Thema bereits behandelt?;
- eine bessere Verarbeitungsqualität des Lehrmittels.

Weiter äussern vereinzelte Französischlehrpersonen allgemeine Bedenken zur Didaktik:

- zu viel Authentizität: So sei beispielsweise das Theater „zu authentisch", da es viele idiomatische Sprachmittel (z. B. Redewendungen) enthalte;
- zu wenig alltagsrelevante Kommunikation: Die Vorbereitung auf das Kommunizieren in Alltagssituationen fehle. Damit zusammenhängend würden die Sprachmittel (z. B. Satzstellung im Französischen oder Wortschatz) zu spät behandelt und deswegen seien die Kinder nicht in der Lage, sich in einfachen Alltagssituationen mündlich oder schriftlich auszudrücken;
- zu viel eigenständiges Lernen;
- zu wenig Festigung, Nachhaltigkeit, Vertiefung, Übungsphasen.

New World

Lehrmittel: Materialfülle und Progression

Die grundsätzliche Eignung des Lehrmittels *New World* wird im zweiten Praxisteststschuljahr positiver beurteilt als im ersten Jahr: Drei Viertel (76%; Vorjahr 67%) finden, es eigne sich gut für ihren Unterricht. Eine Mehrheit (60%) findet auch, dass die Inhalte alters- und stufengerecht seien.

Weiterhin mehrheitlich verneint (von insgesamt 60% der Befragten) wird die Frage, ob die Zeitangaben für die Behandlung der *Units* realistisch seien.

Bei der Frage, ob es zu wenig Material für den Englischunterricht gebe, halten sich die bejahenden und die verneinenden Stimmen ungefähr die Waage, nachdem sie im ersten Lernjahr von einer Mehrheit verneint wurde. Eine Umkehr zeigt sich auch bei der gegenteilig formulierten Frage: Eine Mehrheit findet neu, dass es nicht (mehr) zu viel Material für den Unterricht gebe.

Den meisten Lehrpersonen (60%) reicht das Lehrmittel für die Arbeit in der Klasse; allerdings finden auch 70%, dass neben dem Lehrmittel noch andere Zusatzmaterialien erstellt werden müssen.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Englischunterricht. (N=17)	–	12%	12%	18%	53%	6%	**hohe Zustimmung**	**Zustimmung**
Die Inhalte im Lehrmittel *New World* sind alters- und stufengerecht. (N=17)	6%	12%	18%	29%	29%	6%	Zustimmung	Zustimmung
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Units* sind realistisch. (N=17)	24%	12%	24%	18%	24%	–	Ablehnung	Ablehnung
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht. (N=17)	24%	18%	6%	12%	35%	6%	**verschieden**	**Ablehnung**
Es gibt zu viel Material für den Unterricht. (N=17)	47%	6%	18%	18%	12%	–	**Ablehnung**	**Zustimmung**
Das Lehrmittel reicht für die Arbeit mit der Klasse. (N=17)	–	12%	18%	24%	35%	12%	Zustimmung	Zustimmung
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien. (N=17)	12%	18%	–	12%	29%	29%	**Zustimmung**	**hohe Zustimmung**

Die Arbeit mit den einzelnen Bestandteilen von New World

Die Inhalte und Themen der verschiedenen *Units*, die im ***Pupil's Book*** und im ***Activity Book*** von *New World* behandelt werden, werden durchwegs als altersgerecht und attraktiv wahrgenommen:

> *[Es sind] spannende Themen […], die die Kinder ansprechen […]. Es sind gute Themen.*

Folgende spezifische Inhalte des *Pupil's Book* wurden während einzelnen Interviews lobend hervorgehoben:

- „Exploring a holiday destination" (*Unit* 2);
- das Erstellen des Flyers in der *Project task* der *Unit* 2, die überdies gut interdisziplinär bearbeitbar sei, wie eine Lehrperson die Erfahrung gemacht hat.

Es sind auch einige spezifische Inhalte kritisiert worden:

- Gewisse Lieder werden als zu kindisch erachtet (z. B. *Toolie Oolie Doolie*, *Pupil's Book*, S.18).
- Die Themen *Schuluniformen* und *Glacier Express* werden als überflüssig erachtet.
- Das *Swiss Quiz* wird als zu stark lehrerzentriert erachtet, was dazu führen kann, dass sich die SchülerInnen langweilen.
- Das Domino (*Project task*, *Unit* 1) ist mit beträchtlichem (Vorbereitungs-)Aufwand verbunden.
- Manche Hörtexte werden von den Lehrpersonen als zu schwierig wahrgenommen, da sie mit verschiedenen Akzenten und unterschiedlicher Intonation gesprochen werden (z. B. *Activity Book*, S. 18).

Bei der Beurteilung der Materialmenge, die innerhalb eines Jahres bewältigt werden muss, sind manche Lehrpersonen der Meinung, sie seien weniger im Verzug als im Vorjahr und der zu behandelnde Stoff stehe in einem besseren Verhältnis zur Unterrichtszeit:

> *Dieses Mal kann man glaube ich mehr oder weniger alles machen. Und mir liegt es zeitlich etwa drin.*
>
> *Also da komme ich gut durch, aber ich habe einfach einzelne Sachen weniger vertieft oder weniger angeschaut als andere.*

Allerdings ist dies nicht bei allen der Fall; immer wieder sprechen die befragten Lehrpersonen davon, dass das selbständige Lernen sehr zeitintensiv sei und dass allgemein Zeit für das Vertiefen der Lerninhalte fehle (vgl. dazu auch Kapitel 3.3):

> *Aber es ist schon ein Zeitproblem [wegen] selbständigem Lernen.*
>
> *Ich fühle mich oft wegen des Zeitdrucks gestresst und muss Aufgaben weglassen, um einigermassen den Zeitplan einhalten zu können […]. Ich denke, dass allgemein zu wenig Zeit berechnet wurde. Vor allem bei den* Projects *brauchen die [Schüler] mehr Zeit. Leider bleibt auch gar keine Zeit zum Vertiefen.*

Das ***Teacher's Book*** wird wenig thematisiert, was wohl ein Zeichen dafür ist, dass es als grundsätzlich hilfreich empfunden wird:

> *Da bin ich zufrieden, muss ich jetzt sagen. Das hilft mir, Lektionen vorzubereiten.*

Eine Lehrperson meint, das Lesen der Erläuterungen bereite zu viel Aufwand:

> *Ich bin gerade ehrlich, [es ist mir] eben ein zu grosser Aufwand, so viele Seiten zu lesen. Zum Teil geht es mir sogar einfacher, wenn ich das einfach für mich anschaue, was die Schüler haben, und dann überlege, wie kann ich das schlau machen.*

Wenig gute Kritiken bekommen die **CDs**, die zum Lehrmittel gehören.

Die elektronischen Inhalte der CD werden teilweise recht stark kritisiert und als zu banal, wenig schülergerecht und nicht sehr innovativ erachtet:

> *Es sind zum Teil wirklich banale Aufgaben, wo du zwei Mal drückst und dann kommen wieder die gleichen Aufgaben […]. Also einfach so ein wenig […] Zeit vertreiben, habe ich das Gefühl.*
>
> *Das ist überhaupt keine interaktive CD, vom Klett-Verlag, es sind wie Übungsblätter […]. Es ist nicht schülergerecht.*
>
> *Sie haben ein wenig die heutige Zeit verpasst […]. Das Spielerische muss einfach mehr vorhanden sein […]. Das ist halt in meinen Augen so veraltet.*

Daneben wird öfters kritisiert, dass den Praxistest-Schülerheften noch keine CD beigelegt wurden:

> *Und da fehlt mir, […] dass noch keine CD zur Verfügung steht für die Kinder. Das fehlt mir sehr, weil dann könnten sie eben selber am Computer [arbeiten].*

Anderes Material

Wie im Französischunterricht kommt auch im Englischunterricht in einer Mehrheit der Klassen anderes Material zum Einsatz, allerdings ist dies bei weniger Lehrpersonen der Fall (insgesamt 59%; Französisch: 97%).

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein. (N=17)	6%	6%	29%	12%	29%	18%	eher oft	eher oft

Genannt werden die folgenden Materialien:

- Internetressourcen (z. B. Lieder, Filme, Übersetzungsdienste);
- Spiele (Verben-Bingo, Wortschatzspiele usw.);
- Bilderbücher, Sachbücher, Comics;
- Bildmaterial, Wortschatzposter und -karten;
- mehrsprachige Prospekte (z. B. über Ferienorte);
- zusätzliche Arbeitsblätter.

Wünsche der Lehrpersonen

Ebenso wie die Französischlehrerinnen und -lehrer betonen auch die Englischlehrpersonen mehrmals, dass die Festigung des Lernstoffes und damit die Wiederholung konkreter Lerninhalte zu wenig Gewicht erhalte: Sie sehen gerade für schwächere Schülerinnen und Schüler Nachteile bei dieser als zu oberflächlich erachteten Auseinandersetzung mit der englischen Sprache. Deshalb wünschen sie sich vom Verlag:

- mehr Übungen, die in die Tiefe gehen;
- eine CD für die Lernenden (die für die Testklassen nicht mitgeliefert worden ist);

- eine schlankere Gestaltung der *Units* (z. B. durch Weglassen einzelner Teilthemen), dafür aber intensivere Vertiefungsphasen. Die Lehrpersonen sind der Meinung, dass alle *Units* beibehalten werden sollten;
- mehr als nur eine summative Evaluation pro *Unit*.

Aus den Interviews mit den Englischlehrpersonen geht hervor, dass sie viel Zusatzmaterial (Poster, Karten, Spiele usw.) selbst herstellen. Auch hier sollte geprüft werden, welche Hilfsmittel vom Verlag zur Verfügung gestellt (oder mitgeliefert) werden könnten.

Lernziele und Aufgabenstellungen

Gemäss den Antworten der Lehrpersonen sind die Ziele des Lehrmittels *Mille feuilles* weiterhin sowohl für die Lehrpersonen als auch für die SchülerInnen klar. Eine Mehrheit der Lehrpersonen findet, dass die Lernziele zu Beginn jedes *Parcours* für die SchülerInnen gut verständlich sind. Auch die Aufgabenstellungen scheinen insgesamt mehrheitlich nachvollziehbar zu sein.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar. (N=26)	–	–	–	12%	23%	65%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar. (N=26)	–	8%	12%	27%	38%	15%	**hohe Zustimmung**	**Zustimmung**	**Zustimmung**	**Zustimmung**
Die Aufgabenstellungen sind für die Schülerinnen und Schüler klar. (N=26)	–	12%	15%	42%	27%	4%	Zustimmung	Zustimmung	–	–

Ein ähnliches Bild zeichnet sich für den Englischunterricht ab: Auch hier sind insgesamt sämtliche Lehrpersonen der Meinung, dass sie die Ziele von *New World* verstehen. Zwar denken weniger Lehrpersonen als noch im Vorjahr, dass die Lernziele für ihre SchülerInnen verständlich sind, doch auch hier sind noch zwei Drittel der Lehrpersonen (64%) der Meinung, die Lernziele seien für die Klasse klar.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar. (N=17)	–	–	–	35%	35%	29%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar. (N=17)	–	12%	24%	18%	24%	24%	**Zustimmung**	**hohe Zustimmung**

Manche Lehrpersonen sind der Meinung, dass es für das Fremdsprachenlernen der SchülerInnen nicht zentral ist, dass diese die Lernziele des Lehrmittels verstehen und ihre Arbeit danach ausrichten. So meint etwa eine Englischlehrperson:

> *Ich habe häufig das Gefühl, wir überfordern die Schüler mit dem [Kommunizieren von Lernzielen] – und [dem] Ziel, richtig mit Strategien [zu] lernen.*

Individuelle und gemeinsame Lernziele

Die Frage nach den individuellen und kollektiven Lernzielen wurde – wie schon im Vorjahr – nur für den Französischunterricht gestellt, wo sie seit Beginn des Praxistests zu vielen Diskussionen Anlass gegeben hat.

Wie im Vorjahr gibt eine Mehrheit der Befragten an, dass ihre SchülerInnen im Französischunterricht keinen individuellen Wortschatz erarbeiten; ebenso finden die Lehrpersonen weiterhin mehrheitlich, dass die SchülerInnen einen gemeinsamen Wortschatz lernen sollten. Der Trend zu einem weniger individualisierenden Unterricht zeigt sich auch bei den *Activités*: Hier gibt die grosse Mehrheit der Befragten (91%) an, dass sie mir der ganzen Klasse dieselben *Activités* gemeinsam behandeln.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
In meinem Französischunterricht baut jede Schülerin/jeder Schüler seinen eigenen Wortschatz auf. (N=26)	4%	31%	19%	31%	12%	4%	Ablehnung	Ablehnung	–	–
Ich finde, dass alle Schülerinnen und Schüler denselben Wortschatz lernen sollten. (N=26)	8%	19%	12%	31%	31%	–	Zustimmung	Zustimmung	–	–
Ich mache mit allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam dieselben *Activités*. (N=26)	–	4%	8%	8%	62%	19%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–

Das Spannungsfeld zwischen gemeinsamen und individuellen Lernzielen ist vor allem im Französischunterricht ein Thema, das die Lehrerinnen und Lehrer beschäftigt. Wie kann sichergestellt werden, dass – bei individueller Bearbeitung gewisser Inhalte und beim Aufbau eines individuellen Wortschatzes – Kompetenzen erworben werden, die für die ganze Klasse vergleichbar sind? Eine Lehrperson macht sich im Hinblick auf den Übertritt Sorgen um ihre Klasse:

> *Ich habe 7 Kinder, die kommen in eine Klasse. Und die haben, ich hab sie nicht gezählt, aber vielleicht 250 Wörter gemeinsam wie die Kinder aus einer anderen Klasse. Sie haben alle zwar dieselben* Magazines *bearbeitet, aber der Rest ist so individuell, da weiss ich nicht so ganz, wie ich das einschätzen soll […]. Das* Mille feuilles *[ist] ja sehr offen, und vielleicht gibt es Kinder, die komplett etwas anderes gemacht haben, zwar innerhalb desselben Rahmens.*

Die Sorge bezüglich einer (zu) persönlichen Herangehensweise beim Fremdsprachenlernen zeigt sich am häufigsten beim Thema Wortschatz. Sowohl im Französisch- als auch im Englischunterricht gibt es viele Stimmen, die sich gegen ein zu sehr inividualisierendes Vorgehen aussprechen:

> *Es ist ja Individualwortschatz und wenn man das halt gleich ein wenig steuert. [Es wäre besser], wenn man eine gemeinsame Basis [hat], wo man sich nachher drüber unterhalten kann.*

In den Augen der Lehrpersonen darf ein gemeinsamer (Klassen-)Wortschatz in die Evaluierung der SchülerInnen mit hineinfliessen; überdies kann das Wortschatzlernen dazu beitragen, die Eltern ins Fremdsprachenlernen ihrer Kinder mit einzubinden:

> *Ich schreibe auch* Wordcards *mit ihnen, und dort lege ich Wert darauf, dass sie […] das Englische richtig geschrieben ist. Und dann habe ich jetzt auch angefangen und sage, sie sollen es den Eltern geben sogar, zum […] Nachschauen, also die Eltern sollen das Englisch auch korrigieren und nachher machen wir mit denen Spiele im Unterricht.*

3.3 Differenzierung, Überforderung, Unterforderung

Differenzierung, Überforderung und Unterforderung aus der Lehrerperspektive

Noch immer gibt eine Mehrheit der befragten Französischlehrpersonen an, dass mit dem Lehrmittel *Mille feuilles* mittels Binnendifferenzierung auf die verschiedenen Bedürfnisse der SchülerInnen eingegangen werden kann. Etwas mehr Lehrpersonen als im Vorjahr geben an, dass auch schwächere SchülerInnen vom Französischunterricht (27%, gegenüber 14% im Vorjahr) profitieren können; allerdings bleibt die Mehrheit (knapp drei Viertel der Befragten) der gegenteiligen Meinung.

Eine eigentliche Kehrtwende zeichnet sich beim selbständigen Arbeiten ab: War in den beiden ersten Jahren eine Mehrheit der Lehrpersonen der Meinung, die Kinder könnten eigenständig arbeiten, so denkt nun eine knappe Mehrheit der Befragten, dies sei nicht (mehr) möglich. Es bleibt offen, ob die Lehrpersonen mit ihren SchülerInnen allgemein wieder stärker lehrerzentriert arbeiten oder ob das Französischlehrmittel für die 6. Primarklasse das autonome Arbeiten weniger gut ermöglicht.

Weiterhin sind die meisten Lehrpersonen (insgesamt 93%) der Ansicht, dass manche SchülerInnen überfordert sind: durchschnittlich ein Viertel der Kinder (25%; Vorjahr: 29%), wie aus der entsprechenden Zusatzfrage hervorgeht. Unterforderte Kinder gibt es nicht in jeder Klasse: Nur rund ein Viertel (27%) der Lehrpersonen gibt im Fragebogen an, manche SchülerInnen seien im Französischunterricht unterfordert. Im Durchschnitt bezeichnen die Befragten 8% ihrer SchülerInnen als unterfordert.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung. (N=26)	–	4%	27%	42%	27%	–	Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Auch schwächere Kinder können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französischunterricht. (N=26)	4%	31%	38%	27%	–	–	**Ablehnung**	**hohe Ablehnung**	**Ablehnung**	**Zustimmung**
Die Kinder können selbständig arbeiten. (N=26)	–	15%	38%	27%	15%	4%	**Ablehnung**	**verschieden**	**Zustimmung**	**Zustimmung**
Manche Kinder sind überfordert. (N=26)	4%	4%	–	12%	31%	50%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung
Manche Kinder sind unterfordert. (N=26)	31%	27%	15%	–	8%	19%	**Ablehnung**	**hohe Ablehnung**	**hohe Ablehnung**	**hohe Ablehnung**

Für die Arbeit mit *New World* gibt weiterhin eine Mehrheit der befragten Lehrpersonen (59%) an, dass das Lehrmittel Binnendifferenzierung nicht ermögliche.

Wie bei den Französischlehrpersonen denkt nur eine Minderheit der EnglischlehrerInnen, dass auch schwächere Kinder dem Unterricht folgen und vom Englischunterricht profitieren können; allerdings ist für den Englischunterricht der Anteil der Lehrpersonen, die gegenteiliger Meinung sind (62%), geringer als im Französischunterricht (73%).

Nur knapp ein Fünftel der Befragten (18%) finden, dass Kinder im Englischunterricht selbständig arbeiten können (im Französischunterricht immerhin 46%).

Auch im Englischunterricht zeigt sich, dass Überforderung das grössere Problem ist als Unterforderung: 12% der Befragten meinen, manche Kinder seien unterfordert – eine grosse Mehrheit von 88% findet, dass manche Kinder überfordert sind.

Aus der Zusatzfrage zu den betroffenen Kindern in den einzelnen Klassen geht hervor, dass es nicht in allen Klassen unterforderte Kinder zu geben scheint; durchschnittlich erachten die Lehrerinnen und Lehrer 6% ihrer SchülerInnen als unterfordert. Als überfordert bezeichnen sie deutlich mehr, nämlich durchschnittlich 22% der Kinder ihrer Klasse(n).

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung. (N=17)	6%	24%	29%	24%	18%	–	Ablehnung	Ablehnung
Auch schwächere Kinder können dem Unterricht folgen und profitieren vom Englischunterricht. (N=17)	12%	24%	24%	29%	12%	–	Ablehnung	Zustimmung
Die Kinder können selbständig arbeiten. (N=17)	18%	41%	24%	12%	6%	–	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung
Manche Kinder sind überfordert. (N=17)	6%	6%	–	24%	35%	29%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Manche Kinder sind unterfordert. (N=17)	24%	47%	18%	6%	6%	–	**hohe Ablehnung**	**Ablehnung**

Das Thema der Heterogenität in den Französisch- und Englischklassen bleibt weiterhin ein sehr wichtiges und oft diskutiertes Thema in den Lehrpersonengesprächen, das sich sowohl beim Französisch- als auch beim Englischunterricht zeigt.

Überforderung

In den Gesprächen und auch in den Fragebögen gibt das Stichwort „Überforderung" Anlass zu vielen Bemerkungen. Grundsätzlich lässt sich anmerken, dass sich „Überforderung" – derart allgemein gebraucht – nicht zufriedenstellend definieren lässt, dass sie verschiedene Ursachen haben und sich im Fremdsprachenunterricht ganz unterschiedlich auswirken kann.

Die Lehrpersonen erwähnen beim Thema „Überforderung" verschiedene Arten von Schülerinnen und Schülern, wobei es sich in der Mehrzahl der Beispiele nicht um die Überforderung mit zwei Fremdsprachen handelt oder um eine fremdsprachenspezifische Überforderung: Kinder mit Schwierigkeiten im Französisch- und/oder Englischunterricht weisen meist auch in anderen Fächern Defizite auf. Genannt werden die folgenden Gruppen:

- Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten;
- lernschwache SchülerInnen (allgemein oder solche, die vor allem in den Sprachfächern Schwierigkeiten haben);
- fremdsprachige oder deutschsprachige Kinder, die (auch) im Fach Deutsch Schwierigkeiten haben (und somit auch mit den deutschen Anweisungen);
- Kinder, die Mühe mit dem Lesen (z. B. der Arbeitsaufträge) haben oder die sich schlecht konzentrieren können;
- Kinder mit reduzierten Lernzielen, die in eine Regelklasse integriert sind und daneben auch Sonderunterricht erhalten;
- Kinder mit geringem Selbstvertrauen;
- Kinder, die wenig motiviert sind;
- Kinder, die keine Lernstrategien abrufen können oder die bestimmte Arbeitstechniken (z. B. Nachschlagen im Wörterbuch) nicht beherrschen;

- Kinder, die nicht selbständig arbeiten können und enge Begleitung, klare Strukturen oder Kontrolle brauchen;
- zukünftige RealschülerInnen;
- Kinder mit Lernschwierigkeiten;
- verhaltensauffällige Kinder;
- Kinder mit Schwierigkeiten wie ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung), Epilepsie oder Wahrnehmungsschwierigkeiten.

Die Überforderung der Kinder ist nicht immer global, sondern zeigt sich manchmal in bestimmten Teilbereichen:

> *Sie sind aber nur in Teilbereichen überfordert, vor allem wenn sie schriftlich etwas formulieren müssen (auch oft im* Project task*). Das Hörverstehen bereitet oft wenig Mühe, sie wenden die Strategien gut an. Auch im mündlichen Unterricht versuchen sie ohne Hemmungen zu sprechen.*

Wie zeigt sich Überforderung bei den Lernenden? Genannt werden die folgenden Punkte:

- Verschlossenheit oder gar Abwehrhaltung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht;
- Schwierigkeit oder Unfähigkeit, selbständig zu arbeiten (die Kinder brauchen kleinschrittige Aufträge);
- hoher Bedarf an Erklärungen;
- Unfähigkeit, einen Text zu verstehen;
- Schwierigkeit, Inhalte zu produzieren oder nachzusprechen;
- Passivität (kein Nachfragen);
- Schwierigkeit, die Verstehens- und Lernstrategien anzuwenden;

Manche Lehrpersonen ziehen bei gewissen Kindern eine recht ernüchternde Bilanz:

> *Sie verstehen nach 1,5 Jahren Englischunterricht noch immer nicht die einfachsten Erklärungen oder Anweisungen auf Englisch. Sie können fast keinen Satz auf Englisch sagen.*

Dies betrifft vor allem das eigenständige Bearbeiten und Lernen von Inhalten:

> *[Für die sehr schwachen Kinder] ist es manchmal von Anfang bis Ende des* Parcours *Bahnhof. Die Anforderungen sind zum Teil zu hoch für sie, sie haben sehr wenig erreicht in diesen vier Jahren […]. Und die haben auch Schwierigkeiten, den Wortschatz zu lernen, oder etwas neues Grammatikalisches, man kann schauen, dass man es möglichst einfach macht für sie und mit ihnen zusammen, […] aber wenn sie nicht geführt werden oder Hilfe haben, […] kommen sie [allein] nicht zurecht.*
>
> *Ich habe das Gefühl, bei mir, sie klinken sich irgendwie hinein, lassen sich von den anderen mitschleifen, kommen irgendwie durch das ganze Programm, aber selber etwas gelernt oder wirklich erarbeitet haben sie nicht.*

Unterforderung

Neben den überforderten Kindern gibt es in vielen Klassen auch solche, die beim Fremdsprachenlernen unterfordert sind: Entweder sprechen sie die Zielsprache Französisch oder Englisch bereits (als Erst- oder Familiensprache), haben Frühfranzösischkurse oder Frühenglischkurse besucht oder es fällt ihnen im Vergleich zu anderen Kindern viel leichter, Sprachen zu lernen.

Die befragten Lehrpersonen wenden verschiedene Strategien an, um den Bedürfnissen solcher Kinder gerecht zu werden:

- Bearbeitung von zusätzlichem Lernstoff mit den betroffenen SchülerInnen:

  Häufig, damit sie wirklich merken: Ich muss jetzt auch noch lernen, muss ich ihnen noch etwas einbauen, damit der Schwierigkeitsgrad da ist.

- höhere Ansprüche bei der Beurteilung von schriftlichen Schülerleistungen:

  Bilinguale Schüler sind teilweise schnell fertig mit den Activités*, allerdings sind sie nicht direkt unterfordert! Sie können die Zeit für zusätzliche (freiwillige)* Activités *nutzen und arbeiten an ihrer Schreibfähigkeit, alle drei haben nie Französisch schreiben gelernt.*

Allerdings lassen sich die Unterschiede so nur zu einem Teil auffangen, da mit „unterforderten Kindern" nicht ein gänzlich anderer Fremdsprachenunterricht geplant und durchgeführt werden kann als mit dem Rest der Klasse. Somit kann nicht verhindert werden, dass manche Kinder sich im Französisch- oder Englischunterricht langweilen, dass sie nur das Minimum leisten oder sich in der Klasse störend verhalten:

> *Manchmal haben sie das Gefühl sie verstehen alles, dann „sudeln" sie, oder auch wenn sie etwas schreiben müssen, ist es dann je nachdem katastrophal. Sie wenden dann eben die Strategien nicht an, weil sie das Gefühl haben, das habe ich nicht nötig, und dementsprechend sind dann auch die Resultate. Also da würde ich nicht sagen, dass sie da noch ein Zusatzprogramm bräuchten.*

In Einzelfällen kann die Präsenz von mehreren Kindern, welche die Fremdsprache bereits sprechen, gar dazu führen, dass sich eine Lehrperson überlegt, den Gebrauch der Zielsprache (hier: des Französischen) einzuschränken:

> *Bei mir ist es so, dass wirklich viele Kinder bilingue sind. Und das Französisch fliesst bei uns auch in Alltagssituationen ein. Ich habe eher die Schwierigkeit, manchmal, dass ich bei gewissen Lektionen überlegen muss, soll ich jetzt wirklich mal verbieten, Französisch zu reden […]. Und es gibt einfach Situationen, wo ich einfach sage: Nein, jetzt wird Deutsch geredet. [Das] Problem ist, das plötzlich auch die Zweitsprache, die sie ja trotzdem noch lernen, so [zur] Fluchtsprache wird.*

Überforderung und Unterforderung aus der Schülerperspektive

Auch die Schülerinnen und Schüler der Praxistestklassen wurden dazu befragt, wie sie den Fremdsprachenunterricht wahrnehmen. Beim Französischunterricht sind es etwas weniger Kinder (16%) als im Vorjahr (20%), die angeben, sich im Unterricht zu langweilen; ebenfalls ungefähr gleich geblieben ist der Anteil der SchülerInnen, die sich im Französischunterricht gestresst fühlen, nämlich ein Viertel der Kinder (25%; im Vorjahr 27%).

Französisch: SchülerInnen	Stimmt überhaupt nicht.	Stimmt eher nicht.	Stimmt eher.	Stimmt ganz.	keine Angabe	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich langweile mich im Französischunterricht oft, weil es zu einfach ist.	26%	54%	14%	2%	4%	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung
Ich bin im Französischunterricht oft gestresst, weil es zu schwierig ist.	32%	40%	22%	3%	2%	Ablehnung	Ablehnung

Im Englischunterricht langweilen sich etwas mehr Kinder als im Französischunterricht, nämlich rund ein Viertel der Kinder (26%; im Vorjahr 31%); als zu schwierig erachten nur gerade 8% der befragten SchülerInnnen den Englischunterricht (ebenso viele wie im Vorjahr).

Rund ein Fünftel der SchülerInnen (21%) findet es schwierig, zwei Fremdsprachen zu lernen (Vorjahr: 19%).

Englisch: SchülerInnen	Stimmt überhaupt nicht.	Stimmt eher nicht.	Stimmt eher.	Stimmt ganz.	keine Angabe	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich langweile mich im Englischunterricht oft, weil es zu einfach ist.	18%	53%	22%	4%	4%	Ablehnung	Ablehnung
Ich bin im Englischunterricht oft gestresst, weil es zu schwierig ist.	47%	41%	7%	1%	3%	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung
Ich finde es schwierig, zwei neue Sprachen zu lernen.	29%	46%	19%	2%	3%	Ablehnung	hohe Ablehnung

Binnendifferenzierung

Die Schwierigkeit, die ganze Klasse in den Fremdsprachenunterricht einzubinden, bleibt sowohl im Französisch- als auch im Englischunterricht eine Herausforderung, der sich die Lehrpersonen zu stellen haben. Grundsätzlich kristallisieren sich für beide Sprachen die folgenden Punkte heraus:

- Kinder, die im Fremdsprachenunterricht schwach sind, werden oft auch in anderen Fächern als überfordert wahrgenommen.
- Die „Schere" innerhalb der Klassen ist zwar gross, scheint sich allerdings nicht grundsätzlich vergrössert zu haben.
- Bisher hat Heterogenität in den Klassen noch nicht dazu geführt, dass manche Kinder völlig vom Fremdsprachenlernen ausgeschlossen sind:

  Und was ich auch gut fand, ist, dass die schlechteren Schüler immer etwas machen konnten und dabei sein konnten. Also, das war sehr schön.

  Jaja, sie profitieren dann vielleicht nicht gleich viel, wie die anderen im Unterricht. Aber irgendwo mitmachen können sie auf jeden Fall. Das ist wirklich bis jetzt so.

Trotzdem gestaltet sich der Sprachaufbau bei überforderten oder lernschwachen Kindern (vgl. weiter oben) als sehr schwierig:

> *Das zyklische Lernen […] entspricht jetzt einfach [gewissen schwachen] Schülern nicht, finde ich. Für starke Schüler ist das genial. Aber für schwache Schüler ist das sehr schwierig, weil sie sich nicht mehr zurückerinnern können, was ist vor drei Monaten gewesen, oder schon nur vor zwei Wochen. Die wissen das nicht mehr und dann müssen sie alles wieder neu auffrischen, was sie gehabt haben, und die anderen sind schon drei Kilometer weiter, weil sie wieder starten konnten.*

> *Wie gehe ich mit dieser riesigen Schere von dem Niveau um, wie mache ich das? Ich kann nicht gut drei verschiedene Gruppen gleichzeitig unterrichten, die etwas anderes machen. Im Französisch […] wird es recht schwierig. Und ich habe jetzt in meiner Klasse riesige Differenzen: Wie damit umgehen?*

Dem inhaltsorientierten Unterricht schreiben die befragten Lehrpersonen unterschiedliche Auswirkungen zu. Manche sehen den Wechsel der Themen (in den *Parcours* bzw. *Units*) als grundsätzlich positiv, weil dies den SchülerInnen immer wieder die Möglichkeit bietet, ein neues Thema zu entdecken und wieder „von vorn" zu beginnen:

> *Weil es immer wieder neue Themen sind, beginnt man halt auch immer wieder von Neuem, und so hat jeder auch wieder die Chance, zu starten.*

Demgegenüber meinen andere Lehrpersonen, dass diese Vorgehensweise schwächere Kinder auch benachteiligen kann, da diese sich immer wieder mit Neuem beschäftigen müssen, ohne auf Bestehendem aufbauen zu können:

> *[Die schwächeren Kinder] halten sich vor allem einfach an den Strategien. Und […] wo sie eine Strategie wirklich beherrschen, schnauben sie einfach mal auf, und sonst sind sie zum Teil schon sehr demotiviert. Weil sie zum Teil auch sagen: Ach, jetzt habe ich das geübt, aber jetzt kommt schon wieder etwas Neues und ich muss schon wieder etwas Neues dazulernen und das Alte kommt schon fast nicht mehr, ist nicht mehr wichtig, und das ständig Neue, das ist für sie schon sehr sehr schwierig.*

Ein anderes Thema, das im Zusammenhang mit der Differenzierung oft erwähnt wird, ist die Tatsache, dass schwächere Kinder mehr Zeit brauchen, um ein Thema zu vertiefen. Neben der knappen Unterrichtszeit (in der Regel zwei Lektionen wöchentlich pro Sprache) werden teilweise auch die Lehrmittel dafür verantwortlich gemacht, dass gewisse Sprachmittel (Redemittel, Wortschatz, grammatische Strukturen usw.) nur oberflächlich behandelt werden (können):

> *Es ist zu wenig Zeit zum Vertiefen, damit es wirklich bleiben würde.*

> *Ich habe oft gedacht, es wäre schön, wenn sie etwas wirklich mal zu Ende und gut machen könnten. Und das gäbe dann vielleicht auch das Gefühl: Doch, wir können etwas.*

> *Man springt wirklich von der einen Übung zur anderen, [und später merkt man], dass die Vertiefung irgendwie noch nicht stattgefunden hat und es sind [die] schwächeren Schüler, die das dann nicht mehr abrufen können.*

Auch wenn sie sich schwierig gestaltet, so halten die Französisch- und Englischlehrpersonen Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht grundsätzlich für durchführbar, doch auch für zeitaufwändig und sprachlich schwierig: Sowohl die auf Deutsch formulierten Auf-

träge in *Mille feuilles* als auch die in Englisch gehaltenen Arbeitsanweisungen in *New World* werden für schwächere Kinder als zu kompliziert erachtet:

> *Wenn du beim Deutsch oder Mathe Aufträge gibst, dann verstehen sie es einfach von der Sprache her. Und wenn du im Französisch sagst, lest die Seite bitte, mit der anderen Gruppe diese Seite, dann ist es einfach gerade schon – ja, wenn sie den Auftrag nicht verstehen, ist es einfach schon fertig.*
>
> *Nein, die ganzen Anweisungen, individualisieren, und selbstständig arbeiten lassen, nicht möglich mit diesem Lehrmittel, es sind auch Aufträge nur auf Englisch. Gerade von Anfang an. Wie will ein schwacher Schüler […] sich da zurechtfinden?*

Der Umgang mit Heterogenität bringt dadurch eine ganz konkreten Mehrbelastung mit sich, da die Lehrpersonen viel Betreuungsaufwand und damit auch mehr Planungsarbeit leisten müssen:

> *Man muss einfach jedes Mal die Anweisung selber geben, du kannst nicht einfach sagen: Die Gruppe, nehmt ihr mal die Nummer eins auf Seite soundso und macht! Sondern dann musst du einfach zuerst diese Arbeit geben und dann – sie können einfach nicht selbständig mit dem Englischbuch hantieren.*

Die diversen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Differenzierung im Fremdsprachenunterricht führen dazu, dass die Lehrpersonen gewisse Strategien anwenden:

- vermehrtes strukturiertes Trainieren von einzelnen Sprachmitteln;
- Kürzungen bei Lernaufgaben (Umfang, Schwierigkeitsgrad);
- Besprechen von gewissen Inhalten in der Schulsprache Deutsch;
- Verzicht auf inhaltliche Differenzierung, indem mit der ganzen Klasse dieselben Inhalte behandelt werden:

  > *Ich habe am Anfang noch viel mit dem Weg und mit dem [Niveau] A, B, C und so weiter gearbeitet, und da ist ja eigentlich die Meinung, dass man differenzieren könnte, dass manche freiwillig die Posten machen und die anderen nicht, das habe ich einfach aufgegeben. Bei mir machen alle das Gleiche, mehr oder weniger, und die einen […] haben mehr gemacht und die anderen weniger.*

Der Unterricht in Mehrstufen-/Mehrjahrgangsklassen

Lehrpersonen, die in Mehrstufenklassen unterrichten, müssen ständig differenzieren. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht, wo die Binnendifferenzierung eine zusätzliche Schwierigkeit darstellt, zeichnet sich noch keine befriedigende Lösung ab, obwohl der Verlag des Französischlehrmittels Postenkarten für Mehrstufenklassen zur Verfügung stellt. Das Unterrichten von Fremdsprachen in einer Mehrstufen- oder Mehrjahrgangsklasse gestaltet sich somit weiterhin als schwierig, auch in Bezug auf den Vorbereitungsaufwand für die Lehrperson:

> *Es wird ja auch sehr gut angeleitet im* Fil rouge, *wie man schrittweise vorgehen kann. Das einzige Problem, das ich einfach habe, ist mit zwei Klassen zu arbeiten. Das organisatorisch in Einklang zu bringen, ist nicht einfach.*

Wie schon in den vorhergehenden Praxistestjahren zeigt sich auch in diesem Jahr, dass der Fremdsprachenunterricht in Mehrstufenklassen schwierig bleibt. Die Gründe dafür sind nicht neu:

- Der Betreuungsaufwand ist generell höher als in anderen Fächern.
- Die Kinder können nicht lange genug beschäftigt werden, um gleichzeitig mit einer anderen Teilklasse einen anderen Unterricht abzuhalten:

  Ich habe es jetzt versucht, […] es so einzurichten, dass nur eine Klasse Französisch hat und die andere zum Beispiel Mathe oder sonst etwas. Aber auch dann noch, ich habe auch gemerkt, dass diese Kinder manchmal mit einer Seite fast überfordert sind, die Aufträge zu verstehen und zu wissen, was soll ich jetzt machen […]? Und gleichzeitig sollte man der anderen Klasse ja auch noch gerecht werden.

- Das selbstverantwortliche Lernen überfordert viele SchülerInnen:

  Es ist schon mal, die Kinder haben die Selbstverantwortung noch nicht, eigenständig zu arbeiten […]. Man kann sich nicht auf sie verlassen, es gibt disziplinarische Probleme oder jetzt gerade die 6. Klasse, das ist super, mit ihnen zu arbeiten, dann habe ich die im Griff, aber sobald die 5./6. zusammen ist, das sind Stunden, wenn die etwas machen sollen, da muss ich nachher sagen, die haben überhaupt nichts gemacht.

Diese Aussagen zeigen, dass die Schwierigkeiten des Unterrichtens in Mehrstufenklassen eng mit wichtigen didaktischen Grundsätzen zusammenhängen, wie mit den Prinzipien der Selbstverantwortung oder der Differenzierung.

Selbständigkeit

Das Ziel eines möglichst selbständigen Lernens scheint für die befragten Lehrpersonen grundsätzlich ein anzustrebendes Ziel zu sein. Die konkrete Ausgestaltung von eigenständigem Lernen bleibt indes weiterhin schwierig.

> *Ich finde das nicht zu früh, ich finde das bereits in der 3. Klasse gut. Dass sie wirklich beginnen zu sagen: Das ist das Ziel und das sind die Aufgaben. Aber ich denke, gewisse Aufgabenstellungen und gewisse Formulierungen sind einfach zu kompliziert.*
>
> *Es geht besser, aber es ist nicht immer [ideal]. Ich stehe sehr hinter dieser Methode, aber sie verlangt sehr viel Eigenständigkeit von einem Kind, sehr viel Disziplin […]. Viele Kinder geben sich nach einmal nachreden zufrieden […]. Ein wenig dranbleiben und wirklich das machen, was im Auftrag verlangt wird, das macht ihnen schon noch Mühe.*

Auch Gruppen- und Partnerarbeit setzt viel Selbständigkeit voraus, die nicht überall gegeben ist, da sie von den beteiligten Kindern viel Selbstdisziplin und Sozialkompetenz voraussetzt:

> *[Ich habe nun] angefangen, gewisse Arbeiten, die eigentlich Partnerarbeit sind, zuerst alleine machen zu lassen und danach mit dem Partner zu vergleichen. Das war wirklich passiert, dass sie sich gemütlich durch den Partner mitreissen liessen und am Schluss bei der* Tâche *sieht man, dass es [nur] mit dem Partner geht.*

Auch einige andere Lehrpersonen geben an, dass sie den Fremdsprachenunterricht (wieder) vermehrt lehrerzentriert durchführen, da dies eine effizientere Art des Unterrichts erlaube:

> *Wenn ich die Anweisungen nicht gebe oder nicht klar gebe, dann geht Zeit verloren, wo nichts dabei herauskommt. Die einen machen es sich gemütlich und denken, ja ok, ich schau dann, was der andere macht, und die anderen verstehen es einfach wirklich nicht, und die, die es können, haben dann auch nicht immer den Antrieb. Es gibt Kinder, bei denen das möglich ist, aber ich habe nicht so gute Erfahrungen damit gemacht.*

> *Die Motivation im Unterricht ist schon da. Aber man muss ganz klar sagen: jetzt da, jetzt da. Und dann machst du das. Also so – freiwillig läuft nichts.*

3.4 Planung und Durchführung des Unterrichts

Was den Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts betrifft, so schätzen ihn noch immer fast alle befragten Lehrpersonen als hoch ein (96%). Auch in einem Folgejahr erwartet eine Mehrheit einen Mehraufwand (71%).

Erfreulich ist, dass die Anzahl der Lehrpersonen, welche die Akzeptanz bei der allgemeinen Einführung von *Mille feuilles* als hoch einschätzen, gestiegen ist: Insgesamt 85% der Befragten prognostizieren eine gute Akzeptanz bei ihren KollegInnen.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts? (N=27)	–	–	4%	26%	48%	22%	hoch	hoch	hoch	hoch
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts ein? (N=27)	–	7%	22%	52%	19%	–	eher hoch	eher hoch	eher hoch	eher hoch
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein? (N=27)	–	–	15%	58%	27%	–	**hoch**	**eher hoch**	**–**	**–**

Auch die mit *New World* arbeitenden Lehrpersonen erachten ihren Arbeitsaufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts mehrheitlich (88%) als hoch.

Eine Mehrheit von 60% denkt, dass der Aufwand für den Englischunterricht auch in einem Folgejahr hoch bleiben wird (Vorjahr: 80%).[24]

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts? (N=16)	–	–	13%	13%	44%	31%	hoch	hoch
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts ein? (N=15)	–	27%	13%	33%	20%	7%	**eher hoch**	**hoch**

Das Thema „hohe Arbeitsbelastung" ist weniger präsent als in den Vorjahren; es ist vor allem im (noch recht neuen) Englischunterricht ein Thema, das in den Gesprächen angeschnitten wird. Das Kennenlernen eines neuen Lehrmittels (mit einem neuen didaktischen Konzept) ist für einige Lehrpersonen mit viel Aufwand verbunden:

> *Das ist ein Riesenberg. Ich glaube, man muss einfach wirklich davon ausgehen: Es ist ein neues Lehrmittel, und jedes neue Lehrmittel muss man einfach kennenlernen. Und das gibt im ersten Jahr ein riesigen Aufwand, oder.*

Eine Lehrperson, die mit *New World* unterrichtet, bringt den hohen Vorbereitungsaufwand mit dem raschen Wechsel zwischen Aktivitäten und den wenigen ruhigen Arbeits- und Vertiefungsphasen im Fremdsprachenunterricht in Verbindung:

[24] Aufgrund eines technischen Problems konnte die Frage nach der prognostizierten Akzeptanz des Lehrmittels für den Englischunterricht nicht erhoben werden.

> *Es fehlt für mich ein wenig die Übungsphase drin. Es kommt dauernd wirklich etwas Neues […]. Das braucht für mich viel Aufwand. Also ich kann nicht etwas einführen und dann denken: Oh, jetzt sind sie eine halbe Stunde mit dem beschäftigt. Das reicht nicht. Sondern die Übungen dauern vielleicht 10 Minuten. Und dann ist schon wieder das Nächste dran.*

Der mit einem Praxistest verbundene Zusatzaufwand scheint insgesamt jedoch erträglich zu sein und manche Lehrpersonen, die im Schuljahr 2012/2013 schon Inhalte aus einem früheren Praxistestjahr neu unterrichtet haben, berichten davon, dass sich die gemachten Erfahrungen positiv auf die Arbeitsbelastung und die Sicherheit beim Umgang mit dem Lehrmittel auswirken.

Orientierungshilfen für die Vorbereitung

Für die Französischlehrpersonen sind das Lehrmittel *Mille feuilles* sowie dessen Lernziele die verbindlichsten Vorgaben für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Etwas wichtiger geworden ist der Lehrplan, auf den sich etwas mehr als die Hälfte (58%) der Befragten stützt (Vorjahr: 50%).

Die Inhalte und Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung sind für die meisten Lehrpersonen (81%) eine Hilfe[25], während nur knapp zwei Drittel der Lehrpersonen (64%) sich an ihren früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht orientieren. Hier muss daran erinnert werden, dass einige Lehrpersonen noch kaum einschlägige Unterrichtserfahrungen haben.

Etwas abgenommen, aber noch immer recht hoch (73%) ist der Anteil der Personen, die sich mit anderen Französischlehrerinnen und -lehrern austauschen; an anderen Lehr- und Lernmaterialien orientieren sich nur wenige Lehrpersonen (16%).

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel. (N=26)	–	–	–	4%	42%	54%	oft	oft	oft	oft
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel. (N=26)	–	–	4%	4%	42%	50%	oft	oft	oft	oft
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan. (N=26)	15%	15%	12%	19%	35%	4%	**eher oft**	**verschieden**	**selten**	**eher oft**
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout. (N=26)	4%	4%	12%	27%	54%	–	**oft**	**verschieden**	**–**	**–**
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht. (N=25)	8%	8%	20%	36%	24%	4%	**eher oft**	**oft**	**selten**	**verschieden**
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche. (N=26)	4%	12%	12%	19%	31%	23%	**eher oft**	**oft**	**eher oft**	**eher oft**
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien. (N=26)	27%	38%	19%	8%	4%	4%	**selten**	**eher selten**	**selten**	**selten**

[25] Dies kann als ein indirektes Feedback zur methodisch-didaktischen Weiterbildung des Passepartout-Projekts gedeutet werden: Erstmals stützt sich eine deutliche Mehrheit der Französischlehrpersonen auf diese Weiterbildung.

Auch die Englischlehrerinnen und Englischlehrer orientieren sich in erster Linie am Lehrmittel (94%) und an den darin enthaltenen Lernzielen (100%). Der Lehrplan spielt demgegenüber für die Unterrichtsgestaltung eine untergeordnete Rolle; 59% der Befragten orientieren sich daran (wobei die Lernziele im *Teacher's Book* direkt aus dem Lehrplan übernommen sind).

Die Inhalte der methodisch-didaktischen Weiterbildung, an denen sich drei Viertel (77%) der Englischlehrpersonen orientieren, sind für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung nach wie vor wichtiger als die bisherigen Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht, wobei letztere im Gegensatz zum Vorjahr an Wichtigkeit gewonnen haben (57%)[26].

Der Austausch mit anderen Lehrpersonen spielt nach wie vor eine wichtige Rolle, nämlich bei insgesamt 71% der Befragten. Eine deutliche Zunahme zeigt sich bei der Berücksichtigung anderer Lehr- und Lernmaterialien: Während diese im ersten Lernjahr noch eine geringe Rolle spielten (9% der Lehrpersonen orientierten sich daran), sind es nun bereits ein Drittel (36%) der Befragten.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel. (N=17)	–	–	6%	6%	35%	53%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel. (N=17)	–	–	–	29%	41%	29%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan. (N=17)	6%	18%	18%	18%	35%	6%	Zustimmung	Zustimmung
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout. (N=17)	6%	12%	6%	24%	47%	6%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht. (N=16)	6%	19%	19%	13%	25%	19%	**Zustimmung**	**verschieden**
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche. (N=17)	6%	6%	18%	18%	41%	12%	Zustimmung	Zustimmung
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien. (N=17)	6%	29%	29%	24%	12%	–	**Ablehnung**	**hohe Ablehnung**

[26] Es lässt sich nicht eruieren, ob mit den bisherigen Erfahrungen solche aus dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht gemeint sind oder ob (und in welchem Umfang) auch diejenigen aus dem Praxistest berücksichtigt worden sind.

3.5 Sprachgebrauch

Die meisten Lehrpersonen (insgesamt 88%) geben an, dass sie Französisch als Unterrichtssprache im Unterricht brauchen. Ausserhalb des Französischunterrichts wird das Französische jedoch sehr selten eingesetzt: Nur gerade 9% (Vorjahr: 20%) geben an, dass sie es auch anderswo als Unterrichtssprache verwenden.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im Französischunterricht.(N=26)	–	4%	8%	15%	58%	15%	oft	oft	oft	oft
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im übrigen Unterricht. (N=23)	48%	26%	17%	9%	–	–	selten	selten	selten	selten

Im Englischunterricht zeigt sich ein sehr ähnliches Bild: Auch hier ist Englisch im Unterricht (95%) sehr viel präsenter als im übrigen Unterricht (6%).

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich gebrauche Englisch als Unterrichtssprache im Englischunterricht. (N=17)	–	–	6%	24%	53%	18%	oft	oft
Ich gebrauche Englisch als Unterrichtssprache im übrigen Unterricht. (N=16)	56%	31%	6%	6%	–	–	selten	selten

Sowohl im Französisch- als auch im Englischunterricht stellt sich die Frage, wie viel Gebrauch der Zielsprache didaktisch sinnvoll und für die SchülerInnen zumutbar ist. Nur einzelne Lehrpersonen scheinen konsequent zu versuchen, im Unterricht nur Englisch oder Französisch zu sprechen:

> *Ich rede quasi nichts mehr Deutsch. Und die grammatikalischen Strukturen, z. B. da mit den Satzstellungen im Englischen, das habe ich alles auf Englisch eingeführt und das haben sie alles so verstanden.*

Den meisten fällt es schwer, in der Zielsprache zu bleiben, obwohl sie dies gern täten: teils, weil die Lehrmittel auch viel Deutsch enthalten, teils, weil es auf Deutsch schneller geht oder die Kinder Mühe haben, Aufträge in der Zielsprache zu verstehen. Aus den folgenden Zitaten wird auch ersichtlich, dass die Lehrpersonen ihre eigenen „Regeln" im Umgang mit der Klassensprache entwickelt und teilweise aufgrund ihrer Erfahrungen wieder geändert haben:

> *Ich versuche eigentlich auch, Französisch zu sprechen, aber wenn sie Fragen stellen oder so, da fällt man schon ins Deutsch zurück.*

> *Ich versuche dort, wo es im Heft auch Französisch ist, auch Französisch zu machen. Aber [wenn] es um Aufträge erteilen und solche Dinge geht, das mache ich einfach sehr viel auf Deutsch, weil es für mich einfacher ist und es geht dann vorwärts.*

> *Wenn ich etwas erkläre auf Englisch, dann muss ich es nachher auch auf Deutsch sagen, also verstehen [sie] einfache englische Aufträge nicht.*

> *Sie schauen mich entgeistert an, wenn ich etwas auf Englisch erzähle. Ok. Ich wiederhole es [dann] auf Deutsch und die anderen können schon anfangen.*

Besonders im Englischunterricht geben einige Lehrpersonen an, dass sie sich bewusst zwingen müssen, immer wieder zum Englischen zu wechseln:

> *Ich habe auch schon gemerkt, dass ich aufpassen muss mit dem Mix. Dass ich nicht automatisch jeden Satz einmal sage und dann übersetze ich es gerade auf Deutsch, der nächste auf Englisch – weil so bringt es ihnen glaube ich nicht viel.*

Die Ausdrucksfähigkeiten der SchülerInnen sind in beiden Sprachen noch ziemlich beschränkt, weshalb von ihnen meist nur kurze spontane Äusserungen kommen. Sonst bleibt Deutsch die hauptsächliche Sprache für die Kommunikation mit der Lehrperson. Einzelne LehrerInnen erzählen indes, dass die SchülerInnen mittlerweile freier im Ausdruck sind, oder sie berichten von ihren eigenen Strategien, die sie einsetzen, um die Klasse dazu zu animieren, in der Zielsprache zu bleiben:

> *Ich habe ihnen so Karten gemacht: „Ich spreche Deutsch.* Je parle français.*" Und dann haben wir [einen Ort], wo sie die Karten hinlegen müssen: „*Je parle français.*" Und wenn es dann wirklich nicht geht, dürfen sie sie kurz umdrehen, und es auf Deutsch sagen. Und sonst müssen sie auf Französisch bleiben […]. Und dann versuchen sie mit Händen und Füssen, das ist manchmal ganz lustig auch.*

> *Sie kommen auf Englisch fragen, inzwischen. Also sie probieren wenigstens, mit mir Englisch zu reden. Untereinander schon nur Deutsch.*

3.6 Didaktik der Mehrsprachigkeit

Die Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik aus der Perspektive der Lehrpersonen

Der Anteil der Befragten, die angeben, *integrierte Sprachförderung* zu machen, hat leicht abgenommen, doch noch immer geben 60% an, diese in ihrem Unterricht zu integrieren. Auch bei den Themen *ELBE/Bewusstheit für Sprache und Kulturen* liegt der Prozentsatz der Lehrpersonen, die Aktivitäten aus diesem Bereich in ihrem Unterricht aufnehmen, tiefer (56%) als im Vorjahr (83%). Als *inhalts- und handlungsorientiert* wird der Unterricht von sämtlichen Lehrpersonen angesehen.

Noch immer sind die beiden Bereiche *bilingualer Sachfachunterricht* (in knapp einem Fünftel der Klassen) sowie *Austausch und Begegnung* (12%) relativ marginal für den Unterricht der befragten Lehrpersonen. Rund ein Drittel der Befragten (30%) greift Themen aus *Mille feuilles* in anderen Fächern auf.

Wie schon im dritten Praxistestjahr wurde die Frage gestellt, ob die befragten Lehrpersonen die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik verstanden haben und ob sie diese als sinnvoll erachten. Beide Fragen werden von allen Lehrpersonen zustimmend beantwortet: Die Praxistestlehrpersonen stehen also hinter der neu eingeführten Fremdsprachendidaktik.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich mache integrierte Sprachförderung. (N=23)	9%	4%	26%	30%	30%	–	**eher oft**	**oft**	**eher selten**	**eher oft**
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen. (N=25)	–	24%	20%	36%	16%	4%	**eher oft**	**oft**	**oft**	**eher oft**
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert. (N=26)	–	–	–	12%	65%	23%	oft	oft	oft	oft
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht. (N=24)	63%	21%	–	13%	4%	–	selten	selten	selten	selten
Ich greife Themen aus *Mille feuilles* in anderen Fächern auf. (N=23)	17%	35%	17%	30%	–	–	eher selten	eher selten	–	–
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Französischunterricht. (N=26)	62%	12%	15%	8%	–	4%	selten	selten	selten	selten
Ich habe die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik verstanden. (N=26)	–	–	–	4%	42%	54%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–
Ich erachte die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik als sinnvoll. (N=26)	–	–	–	12%	38%	50%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–

Nur eine kleine Mehrheit der Lehrpersonen des Praxistests Englisch macht *integrierte Sprachförderung* (53%). Abgenommen hat der Anteil derjenigen, die in ihrem Unterricht *ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen* integrieren (57%; Vorjahr 80%). Als *inhalts- und handlungsorientiert* nehmen noch 71% der Befragten ihren Unterricht wahr (Vorjahr 83%). Es zeichnet sich somit eine gewisse Abkehr bezüglich der beiden letztgenannten Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik ab.

Bilingualer Sachfachunterricht und *Austausch- und Begegnungsaktivitäten* kommen wie im ersten Lernjahr kaum vor.

Obwohl im Englisch-Praxistest manche Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik nur spärlich umgesetzt werden, sind insgesamt (wie auch im Prasistest Französisch) sämtliche Lehrper-

sonen der Meinung, dass sie mit *New World* nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik unterrichten.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich mache integrierte Sprachförderung. (N=15)	13%	27%	7%	40%	13%	–	**eher oft**	**selten**
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen. (N=17)	12%	24%	6%	35%	24%	–	**eher oft**	**oft**
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert. (N=17)	–	12%	18%	12%	47%	12%	**eher oft**	**oft**
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht. (N=16)	63%	13%	25%	–	–	–	selten	selten
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Englischunterricht. (N=17)	59%	18%	18%	–	6%	–	selten	selten
Ich arbeite mit diesem Lehrmittel nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik. (N=17)	–	–	–	35%	47%	18%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung

Grundsätzliche Zweifel am didaktischen Vorgehen

Auch wenn im Fragebogen sämtliche Französisch- und Englischlehrpersonen angeben, dass sie ihren Unterricht nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik ausrichten, so bedeutet dies nicht, dass alle mit dieser Didaktik auch völlig einverstanden sind.

Das entdeckende Lernen einer neuen Sprache anhand von authentischen Texten und mit Hilfe einer Reihe von Verstehensstrategien wird zwar nicht in Frage gestellt, doch einige Lehrpersonen finden diese Vorgehensweise zu schwierig für manche Kinder, die dazu nicht in der Lage seien – oder die nicht die Bereitschaft zeigten, sich auf die Sprache einzulassen:

> *[Man hat] so viele Texte [zum Entschlüsseln], es kommt wieder [dasselbe Vorgehen]. Ich finde das […] zu schwierig für die Kinder. Und für die Kinder, die begabt sind, das ist super, das fordert sie, und sie freuen sich […]. Aber viele sind entweder undiszipliniert und wollen nicht, oder sie haben die Fähigkeit nicht wirklich, um das zu machen.*

Ein ähnlicher Vorbehalt zeigt sich auch, wenn die LehrerInnen von den bisher bescheidenen produktiven Kompetenzen der SchülerInnen sprechen: Auch wenn sich der Fremdsprachenunterricht lehnt sich zwar an den ungesteuerten Erstspracherwerb an, doch es fehlt ihm die dazu nötige Frequenz, um bessere Ergebnisse zu erzielen:

> *Bei Babys – wenn sie immer sprechen können, wenn sie andauernd Französisch sprechen würden, würde es sicher auch kommen, aber wir haben zwei Lektionen pro Woche. Das reicht nicht.*

Diese mehr oder weniger unterschwellige Abwehrhaltung gegenüber der Didaktik der Mehrsprachigkeit oder gegenüber der Lernprogression der Lehrmittel kann dazu führen, dass das Thema des strukturierten Erwerbs von Sprachmitteln zu einem heiklen Thema wird. Einerseits finden viele Lehrpersonen, dass es gerade schwächeren Kindern zupass kommen könnte, wenn sie gewisse Inhalte vertiefter üben und repetieren könnten (vgl. dazu Kapitel 3.3); andererseits sprechen sich andere Lehrpersonen gegen herkömmliche Übungsformate aus. Eine Lehrperson drückt dies – mit ironischem Unterton – so aus:

> *Authentische Originaltexte müssen sie machen. Und da nicht einfach Übungen machen. Das darf man nicht mehr. Das ist verboten. Das müssen jetzt einfach alle akzeptieren, dass das verboten ist. Also wir müssen umschalten, in unserem Kopf.*

Dies kann dazu führen, dass LehrerInnen, die weiterhin traditionelle Übungsformate einsetzen, dies nicht wirklich offen zugeben wollen, da sie denken, dies sei „verpönt":

> *Ich lerne mit ihnen Wörter, aber auch das ist verpönt, also lassen wir das Thema sein […]. Das ist allgemein […] in diesem Passepartout, da sind alle gegen Wörterlernen.*

Das Zusammenspiel des Französisch- und Englischunterrichts aus der Perspektive der Lehrpersonen

Nur ein Teil der Lehrpersonen unterrichtet sowohl mit *Mille feuilles* als auch mit *New World* und hat somit die Möglichkeit, das Zusammenspiel der beiden Lehrmittel der Passepartout-Region als alleinige Fremdsprachenlehrperson zu testen. Die meisten der folgenden Bemerkungen zur praktischen Anwendung der Mehrsprachigkeitsdidaktik beziehen sich somit auf Lehr- und Lernkontexte, bei denen entweder Französisch oder Englisch unterrichtet wird.

Elemente von zweisprachigem Unterricht kommen bisher kaum vor, ausser bei denjenigen Lehrpersonen (v. a. Klassenlehrerinnen und -lehrer), welche die Möglichkeit haben, in ihrem übrigen Unterricht Elemente und Themen des Französisch- oder Englischunterrichts einfliessen zu lassen, z. B. im Musik- oder im Sachfachunterricht. Den Fachlehrpersonen bleiben solche Möglichkeiten verwehrt:

> *[Es gibt] viele Sachen, bei denen ich denke: Wenn ich jetzt Klassenlehrperson wäre, [könnte ich] das noch aufgreifen. [Z. B. beim] Thema Entdecken, das würde ich jetzt noch im Sachunterricht richtig gross durchnehmen und ich würde vielleicht [manche Arbeit] mit Basteln oder so ins Werken nehmen oder ins Zeichnen.*

Auch bezüglich Austauschdidaktik gibt es erst vereinzelte Versuche, teils innerhalb des Schulhauses (Austausch mit älteren EnglischschülerInnen im Rahmen einer *Project task*), teils mit Kindern von anderswo (Kontakt mit einer Austauschklasse mit Muttersprache Französisch).

Dort, wo der Französisch- und Englischunterricht im 6. Primarschuljahr parallel unterrichtet wird (ob von einer oder von zwei Lehrpersonen), scheinen die Erfahrungen allgemein positiv zu sein. Keine am Praxistest beteiligte Lehrperson berichtet davon, dass die SchülerInnen ihrer Klasse(n) mit dem gleichzeitigen Lernen zweier Fremdsprachen grundsätzlich überfordert wären. Das übergeordnete Ziel, dass Französisch und Englisch nicht gänzlich nebeneinander, sondern so gut wie möglich miteinander vernetzt gelernt werden, wird von den Lehrerinnen und Lehrern unterstützt und sie berichten in diesem Zusammenhang von einigen Erfolgserlebnissen, gerade was das Übernehmen von Strategien von der einen zur anderen Sprache betrifft. So etwa die folgenden Englischlehrpersonen:

> *Ich finde das gut, wenn in den Lehrmitteln plötzlich das Französisch kommt. Weil das nehme ich sehr gerne auf und sage: Hey, das habt ihr im Französisch sicher auch schon. Dann merkt man: Doch, da ist [etwas], was sie anwenden können. Das merkt man schon, dass sie mit dem* Mille feuilles *etwas gelernt haben.*

> *Lernstrategien: Das wenden sie bei beiden an, ganz klar, […] Englisch wie Französisch.*

Auch im Französischunterricht zahlt sich die Arbeit mit den Lernstrategien aus:

> *Mich hat es auch beeindruckt, das mit den Parallelwörtern. Ich merke, die Kinder sind viel offener und sie greifen eher zurück auf Parallelwörter […]. Easy. Das funktioniert gut.*

Zwar berichten einige Lehrpersonen, dass die Arbeit mit den Strategien für schwächere SchülerInnen eine Chance und Hilfestellung sind (vgl. Kapitel 3.3). Allerdings finden manche Lehrpersonen, dass es vor allem die besseren SchülerInnen sind, die, nachdem sie sich die Strategien gut aneignen konnten, diese auf das andere Sprachfach transferieren und anwenden können:

> *Ja – von den Parallelwörtern und Strukturen [profitieren die] Stärkeren sowieso; bei den Schwächeren spürt man nicht so viel, weil sie wahrscheinlich auch im Französisch Mühe haben.*

Eine andere Englischlehrperson meint, die Verknüpfung zwischen den Sprachen müsse von der Lehrperson selbst hergestellt werden, da das Lehrmittel nicht genügend Verbindungsmöglichkeiten anbiete:

> *Wenn man es machen will, müssen wir es von uns aus machen, ansonsten finde ich, ist jetzt z. B. im Englischen nicht viel drin, was die Sprachen vergleicht oder irgendwie Links macht, vom einen zum anderen. Auch von den Themen her nicht.*

Das Zusammenspiel des Französisch- und Englischunterrichts aus der Perspektive der SchülerInnen

Die Frage zum Zusammenspiel des Englisch- und Französischunterrichts wurde – wie schon im vergangenen Praxistestjahr – nur den Kindern gestellt, die sowohl den Englischunterricht mit *New World* testen als auch den Französischunterricht besuchen. Da unter ihnen nur ein Teil gleichzeitig auch mit *Mille feuilles* arbeitet (in dem die Lernstrategien eine bedeutendere Rolle spielen als im Unterricht mit *Bonne chance*), bleibt die Interpretation der Antworten schwierig.

Weiterhin gibt eine grosse Minderheit von 39% (Vorjahr: 47%) an, Strategien zu übernehmen, doch noch mehr Kinder (43%) geben an, nicht zu wissen, ob dies der Fall ist. Dieses Resultat ist mit Vorsicht zu interpretieren, da sich unter den Antwortenden, wie bereits erwähnt, auch „*Bonne-chance*-Kinder" befinden (Strategien spielen in *Bonne chance* kaum eine Rolle). Trotzdem könnte es ein Hinweis darauf sein, dass die beiden Fremdsprachenunterrichtssettings noch wenig miteinander verknüpft werden und die SchülerInnen den Transfer der Strategien noch nicht kennen (können).

Englisch: SchülerInnen	Ja.	Nein.	Ich weiss nicht.	keine Angabe	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich habe im Englischunterricht schon Strategien gebraucht, die ich aus dem Französischunterricht kenne.	39%	14%	43%	4%	Zustimmung	Zustimmung

3.7 Kompetenzbereiche

Die beiden Kompetenzbereiche *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* und *Lernstrategische Kompetenzen* werden laut den befragten Personen durch das Lehrmittel *Mille feuilles* gut abgedeckt: Beinahe sämtliche Lehrpersonen sind der Meinung, es stünden für die Entwicklung dieser Kompetenzen genügend Lerngelegenheiten zur Verfügung.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprache und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprache und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch). (N=24)	–	–	4%	8%	64%	24%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch). (N=26)	–	–	4%	19%	42%	35%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–

Nicht ganz so hoch, aber doch global positiv wird die Integration der Kompetenzbereiche II und III im Lehrmittel *New World* beurteilt: Hier finden insgesamt 18% der Befragten, dass der Kompetenzbereich II (*Bewusstheit für Sprache und Kulturen*) und 24%, dass der Kompetenzbereich III (*Lernstrategische Kompetenzen*) nicht genügend berücksichtigt wird.

Was die Verknüpfung des Englischunterrichts mit dem Französischunterricht und den dort erworbenen Kompetenzen betrifft, so zeichnet sich eine erfreuliche Tendenz ab: War im ersten Praxistestjahr noch eine Mehrzahl der Lehpersonen der Meinung, eine solche Verknüpfung sei nicht möglich, so finden nun drei Viertel der Befragten, dass dies mit *New World* ermöglicht werde.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprachen und Kulturen, *Lehrplan Französisch und Englisch*). (N=17)	–	6%	12%	35%	35%	12%	hohe Zustimmung	Zustimmung
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, *Lehrplan Französisch und Englisch*). (N=17)	–	6%	18%	24%	35%	18%	hohe Zustimmung	Zustimmung
Das Lehrmittel ermöglicht eine Verknüpfung zum Französischunterricht resp. zu bereits erworbenen Sprachkompetenzen in Französisch. (N=17)	6%	12%	6%	65%	12%	–	hohe Zustimmung	Ablehnung

Erreichen die Kinder die Ziele des Fremdsprachenunterrichts? Diese Frage stellt sich vor allem im Französischunterricht, den die SchülerInnen nun schon im vierten Jahr besuchen. Den FranzösischlehrerInnen fällt es generell nicht leicht, die Kompetenzen der Französischlernenden zu beurteilen, da die Kompetenzorientierung ein neu eingeführtes Prinzip des Fremdsprachenunterrichts darstellt. Mehrmals wird betont, dass die Kinder bei der Arbeit mit dem neuen Lehrmittel durchaus gute Ergebnisse erzielen können, dass sich diese Kompetenzen jedoch nicht einfach mit denjenigen eines anderen Lehrmittels vergleichen lassen:

Ich denke, die Kinder lernen nicht weniger, aber anders.

Ja, es sind einfach andere Kompetenzen, die sie jetzt haben, aber nicht weniger.

Von den Teilkompetenzen wird vor allem das (monologische und dialogische) Sprechen als diejenige Fertigkeit genannt, die bei den Kindern bisher noch am wenigsten ausgeprägt ist, insbesondere im Vergleich zu den rezeptiven Kompetenzen:

Sobald sie etwas Visuelles haben, etwas sehen können, […] oder wenn sie den Text mitlesen können oder mit Parallelwörtern arbeiten, […] dann funktioniert es relativ gut. Und sie sind auch davon weggekommen, dass sie alles 100% genau verstehen müssen […]. Da sehe ich weniger Probleme, also Hören, Lesen und so Sachen, da haben sie enorme Fortschritte gemacht […]. Aber wie er gesagt hat, gerade wenn es ums Reden geht, spontan reden, kommt ganz ehrlich nicht viel Gescheites hervor.

Allerdings sind nicht alle Lehrpersonen dieser Meinung: Eine Französischlehrperson stellt bei ihrer Klasse im Mündlichen bessere und freiere Kompetenzen fest als bei bisherigen Klassen:

[Ich finde] auch, sie können losgelöster reden heute gegenüber dem Bonne chance*. Ganz klar. Reden […] ist wirklich im Vordergrund, also da haben sie riesige Fortschritte gemacht, also wenn ich die vergleiche mit früher dem* Bonne chance*.*

Manche Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich, dass die produktiven Fertigkeiten schon früher trainiert werden; sei es, indem Satzstrukturen eher bewusst gemacht und geübt werden, sei es, indem im Unterricht auch auf Alltagssituationen eingegangen wird:

Sätze machen: Ich finde, da könnte man früher schon ansetzen: […] Es braucht eine Person, es braucht ein Verb, es braucht ein Nomen und dann ist es ein Satz. Das kommt erst relativ spät, meiner Ansicht nach. Weil: Viele Schüler möchten etwas sagen, aber können nicht, weil sie nicht wissen wie.

Häufig fehlen […] ein wenig die Alltagssituationen. Obwohl sie die Themen wahnsinnig ansprechen, aber, wenn sie im Restaurant hocken, dann wissen sie einfach nicht, wie [sie] eine Cola bestellen.

Im Englischunterricht ist die Frage der Entwicklung der Kompetenzen (noch) kein Thema – und *New World* steht auch nicht im latenten Vergleich mit einem bisherigen Lehrmittel (wie *Mille feuilles* im Schatten von *Bonne chance*).

Generell wird den EnglischschülerInnen eine recht hohe Kompetenz attestiert; manche vergleichen die Ergebnisse nach zwei Jahren Englischunterricht sogar mit denjenigen nach vier Jahren Französischunterricht:

Wenn ich das vergleiche schlussendlich: Der Ist-Zustand nach dreieinhalb Jahren Französisch und eineinhalb Jahren Englisch, das ist extrem: Die Schüler können besser Englisch reden als Französisch.

Ja, sie sind weiter nach eineinhalb Jahren […]. Wir leben natürlich in einer Zeit von Multimedia, extrem […]. Die Sprache ist näher dem Englischen, obwohl: […] neben uns ist gerade die Sprachgrenze, […] aber für sie, für die Schüler ist es viel, viel weiter.

Auch sonst wird wiederholt erwähnt, das Englische liege den Kindern näher als das Französische und es falle ihnen leichter, sich spontan auf Englisch zu äussern:

> *Man hört es: Englisch ist alltäglicher, obwohl wir in einem zweisprachigen Kanton sind, ist Englisch viel näher den Schülern.*

> *[Es gibt im Französischen] eine grosse Hemmschwelle, kommt noch hinzu. Die Spontaneität, eben die Hemmschwelle, Französisch zu sprechen. Wenn ich vergleiche, jetzt mit dem Englisch, also es ist einfacher, Englisch zu sprechen als Französisch.*

Erreichen der Lernziele des Lehrplans

Obwohl der Lehrplan für etwas mehr als die Hälfte der Französisch- und Englischlehrpersonen eine Grundlage für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts darstellt (vgl. Kapitel 3.4), so ist zu vermuten, dass damit eher die allgemeinen Grundsätze des Lehrplans gemeint sind als die darin enthaltenen konkreten Lernziele. Wie gut erreichen indes die Kinder die Ziele des Fremdsprachenunterrichts, die für das 6. Primarschuljahr vorgesehen sind?

Die Überprüfung der Lernfortschritte gehört explizit nicht zum Gegenstandsbereich der externen Evaluation; eine solche soll zu einem späteren Zeitpunkt von einer anderen Institution in den Regelklassen durchgeführt werden. Trotzdem wurden die Lehrpersonen gebeten, eine grobe Einschätzung in Bezug auf ihre Klasse(n) zu geben: In einer kurzen Zusammenstellung der Lernziele auf einer Seite (vgl. Anhang) wurde den Lehrpersonen anlässlich der Gespräche ein Überblick der wichtigsten Zielvorgaben des Fremdsprachenunterrichts (angeordnet nach den drei Kompetenzbereichen) ausgeteilt. Diese entsprechen im Wesentlichen auch den von der EDK verabschiedeten Grundkompetenzen (EDK 2011) für das 8. Schuljahr (nach HarmoS-Zählung), wobei folgende Punkte zu beachten sind:

- Die Entsprechung betrifft nur den Kompetenzbereich I (Sprachhandeln); der *Lehrplan Französisch und Englisch* von Passepartout geht mit den beiden anderen Kompetenzbereichen (Bewusstheit für Sprache und Kulturen sowie Lernstrategische Kompetenzen) wesentlich über die Grundkompetenzen hinaus.
- Im Kompetenzbereich I unterscheidet die EDK für das 8. Schuljahr (6. Primarschuljahr) zwischen einer aktuellen Niveausetzung und einer etwas höheren Zielsetzung, die mittelfristig anvisiert werden sollte. Die Lernziele des Passepartout-Lehrplans entsprechen den höheren Zielvorgaben.
- Im Bereich Schreiben wird im *Lehrplan Französisch und Englisch* jedoch für das Englische ein weniger hohes Niveau gefordert (A1.1) als bei den Grundkompetenzen der EDK (A1.2).

Den befragten Lehrpersonen ist es nicht leicht gefallen, eine – wenn auch grobe – Einschätzung ihrer Schülerinnen und Schüler vorzunehmen. Dies ist aus mehreren Gründen verständlich:

- Der Lehrplan und dessen Lernziele sind vielen Lehrpersonen noch nicht sehr vertraut.
- Es wurde um eine allgemeine, ganzheitliche Einschätzung gebeten, wobei nicht auf einzelne Kompetenzbereiche oder Teilkompetenzen eingegangen werden konnte.
- Es gibt vermutlich sehr hohe individuelle Unterschiede bei einzelnen Lehrpersonen, was die Globalbeurteilung ihrer Kinder betrifft – zumal sich die Interpretation der Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens oft als schwierig gestaltet.

- Für die allgemeine Einschätzung stand nicht viel Zeit zur Verfügung.

Dennoch haben die an den Gesprächen teilnehmenden Lehrpersonen einer Grobeinschätzung zugestimmt: Diese bezieht sich für den Französischunterricht auf 24 Klassen mit insgesamt 380 SchülerInnnen; für den Englischunterricht auf 15 Klassen mit insgesamt 228 SchülerInnen.

Gemäss der Grobeinschätzung durch die Lehrpersonen erreichen im Französischunterricht 195 von 380 Kindern die Ziele des Lehrplans (51%); im Englischunterricht sind es 152 von 228 Lernenden (67%). Dies bedeutet, dass derzeit laut Einschätzung der Lehrpersonen ein wesentlicher Teil der Kinder die Lernziele des Lehrplans am Ende der Primarschulzeit (noch) nicht erreichen würde.

Nach der schriftlichen Einschätzung ihrer SchülerInnen kommentierten einige Lehrpersonen ihre Einschätzungen und berichteten, dass

- die neuen Lehrmittel die produktiven Grundkompentenzen (z. B. sich schriftlich und mündlich vorstellen, jemandem nach seinem Befinden fragen usw.) nicht genügend abdeckten und dass daher viele SchülerInnen zu schwach entwickelte produktive Fremdsprachenkompetenzen aufweisen würden;
- bei den meisten SchülerInnen die rezeptiven Kompetenzen aus dem Kompetenzbereich I sowie die Kompetenzen aus den beiden anderen Kompetenzbereichen recht gut entwickelt seien.

Inwiefern diese Grobeinschätzung einen Hinweis auf die zukünftigen nationalen Bildungsstandards (die im Prinzip von allen SchülerInnnen erreicht werden sollen) gibt, bleibt noch offen; ebenso natürlich die Frage, wie treffend die Einschätzung der Lehrpersonen die Kompetenzen der Kinder tatsächlich widerspiegeln.

Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I

Das sechste Primarschuljahr ist in den meisten Kantonen ein Schuljahr, das für die weitere Laufbahn der SchülerInnen bedeutsam ist, da es auf die Sekundarstufe I vorbereitet und oft mit einer Selektion in verschiedene Schultypen verbunden ist. Die Situation in den verschiedenen Kantonen, die sich an den Praxistests beteiligen, ist recht uneinheitlich. Nicht überall wird auf der Sekundarstufe I mit demselben Lehrmittel wie auf der Primarstufe weitergearbeitet werden: So soll etwa im Kanton Bern an gewissen Schulen mit einem anderen Englischlehrmittel weitergearbeitet werden:

> *Die Realschüler, die testen jetzt weiter […]. Und alle, die in die Sek gehen: Die Sek hat sich geweigert, an dem Versuch mitzumachen, die fangen mit* Inspiration *an.*

Anderswo wird der Englischunterricht (zumal in der Pilotphase) auf der Sekundarstufe I ein Freifach – wenn auch ein offenbar begehrtes:

> *Unsere Realschüler konnten ja jetzt wählen, oder. Das wird jetzt ein Freifach für die. [Sie] konnten einfach anstreichen, ob sie jetzt weitermachen wollen oder nicht. Und das haben alle unterschrieben. Es machen alle weiter.*

Der Übertritt auf die Sekundarstufe I ist in den Gesprächen oft thematisiert worden. Die Frage der Promotion der Kinder (sowie damit verbunden: ihre zukünftigen schulischen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten) gibt Anlass zu einiger Diskussion unter den Lehrperso-

nen, Eltern und SchülerInnen. Teilweise herrscht eine gewisse Unsicherheit, wie der Fremdsprachenunterricht auf der Oberstufe weitergeführt wird:

> *In Bezug aufs Französisch: Sie wissen nicht, wie es in der OS weitergeht. Und in Anbetracht aufs Gymnasium danach, das ist ein Thema.*

> *Die Hauptangst [war], dass man nicht gewusst hat, geht es [auf dieselbe] Art weiter in der Oberstufe. Und seitdem eigentlich klar ist: Ja, es soll so weitergehen, hat sich alles gemässigt.*

Schliesslich werden die Noten der Fremdsprachenfächer in Zukunft nicht in jedem Kanton nach der 6. Primarklasse übertrittsrelevant sein. Im Kanton Wallis findet die Selektion beispielsweise neu für die Fremdsprachenfächer erst nach dem 7. Schuljahr statt.

Teilweise ist auch von der Befürchtung die Rede, dass die „*Mille-feuilles*-Kinder" im Vergleich zu den „*Bonne-chance*-Kindern" zu wenig gelernt hätten:

> *Ich kann es jetzt nicht direkt beurteilen im Vergleich zum letzten Jahr, mir ist einfach aufgefallen, dass in letzter Zeit auch vermehrt der Übertritt in die OS zur Sprache kam. Gerade die Sechstklässler […] denken, dass man mit* Bonne chance *viel mehr gelernt habe, halt einfach, weil sie wissen, welches* Vocabulaire *es dort gab und das man dauernd gelernt hat.*

Die PrimarschullehrerInnen hoffen, dass die Lehrpersonen der Sekundarstufe I mit der grundlegenden Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts vertraut sind und ihn auch in ähnlicher Weise weiterführen werden wie bisher:

> *Also ich denke einfach, in der OS ist die Umstellung einfach noch grösser. Für uns ist es schon eine rechte Umstellung, […] es ist eine andere Philosophie dahinter. Und ich denke in der OS ist […] der Unterschied einfach noch grösser.*

Geäussert werden auch Sorgen bezüglich der weiteren Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts, etwa, wenn es um die Heterogenität innerhalb Klassen geht:

> *In der OS mache ich mir schon Sorgen bezüglich der Schere. Die hat man ja dann zurückgetan mit dem* Bonne chance*, aber mit* Mille feuilles *weiss ich nicht genau, wie das dann funktioniert. Dann haben sie dann in der OS auch eine grosse Schere.*

3.8 Evaluation

Die Frage, wie die Fremdsprachenkenntnisse der SchülerInnen evaluiert werden kann, bleibt weiterhin aktuell. Sie stellt sich bereits im Praxistest, wo sich die Lehrpersonen mit der Möglichkeit, die verschiedenen Kompetenzbereiche zu evaluieren, vertraut machen (in der Regel jedoch noch ohne Noten). Sie machen sich auch schon Gedanken über die Zukunft: Wie wird sich die Notwendigkeit, die Kompetenzen der SchülerInnen zu benoten, auf die Unterrichtspraxis auswirken?

Fremdevaluation

Von den befragten Französischlehrpersonen findet wie schon im Vorjahr eine Mehrheit der Lehrpersonen (70%), dass es genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen gebe. Die meisten (81%) fühlen sich sicher bei der Beurteilung der einzelnen Kompetenzbereiche.

Nicht alle Teilkompetenzbereiche werden gleichermassen oft evaluiert: am häufigsten die *kommunikative Handlungsfähigkeit* sowie die *lernstrategischen Kompetenzen* (jeweils von drei Vierteln der befragten Lehrpersonen). Den Bereich *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* evaluiert nur die Hälfte der Französischlehrpersonen.

Eine Mehrheit der befragten Lehrpersonen (60%) beurteilt die Kinder global, d. h. ohne Unterscheidung zwischen den einzelnen Teilbereichen. Andere Formen der Evaluation sind eher selten und kommen bei 30% der Lehrpersonen zum Einsatz.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Es gibt genügend Material für die Evaluation der Schülerinnen und Schüler. (N=26)	4%	15%	12%	27%	31%	12%	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche. (N=26)	–	12%	8%	46%	31%	4%	**hohe Zustimmung**	**Zustimmung**	–	–
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder. (N=26)	–	12%	12%	23%	42%	12%	**oft**	**eher oft**	**eher oft**	**oft**
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen. (N=26)	8%	27%	15%	35%	15%	–	**verschieden**	**eher selten**	**eher selten**	**verschieden**
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen. (N=26)	4%	12%	8%	27%	42%	8%	oft	oft	eher oft	oft
Ich evaluiere die Kinder global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden. (N=25)	4%	20%	16%	28%	20%	12%	**eher oft**	**verschieden**	**eher oft**	**eher oft**
Ich setze andere Formen der Evaluation ein. (N=23)	35%	26%	9%	26%	4%	–	eher selten	eher selten	eher selten	eher selten

Die Englischlehrpersonen, welche alle angeben, den Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation zu kennen, fühlen sich mehrheitlich sicher bei der Evaluierung der verschiedenen Kompetenzen (89%). Drei Viertel von ihnen (76%) meinen auch, es gebe genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen. Wie auch im Französischunterricht werden vor allem Kompetenzen aus dem Bereich *kommunikative Handlungsfähigkeit* evaluiert (von insgesamt 62% der Befragten). Die *lernstrategischen Kompetenzen* werden nur von der Hälfte der Befragten und der Bereich *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* gar nur von einer Minderheit (30%) evaluiert. Im Vergleich zum Französischunterricht ist somit die Evaluation einseitiger auf die kommunikative Handlungsfähigkeit ausgerichtet.

Eine Mehrheit der Englischlehrpersonen (62%) evaluiert die Kinder global, ohne zwischen den einzelnen Bereichen zu unterscheiden. Andere Evaluationsformen braucht nur eine Minderheit (24%) der Befragten.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich kenne den Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation. (N=17)	–	–	–	6%	24%	71%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche. (N=17)	–	6%	6%	24%	47%	18%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Es gibt genügend Material für die Evaluation der Schülerinnen und Schüler. (N=17)	–	12%	12%	35%	35%	6%	**hohe Zustimmung**	**Zustimmung**
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder. (N=16)	6%	19%	13%	31%	25%	6%	eher oft	eher oft
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen. (N=17)	24%	18%	29%	24%	–	6%	eher selten	eher selten
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen. (N=17)	18%	18%	12%	29%	18%	6%	**verschieden**	**eher oft**
Ich evaluiere die Kinder global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden. (N=16)	–	13%	25%	25%	31%	6%	eher oft	eher oft
Ich setze andere Formen der Evaluation ein. (N=17)	53%	18%	6%	18%	6%	–	**selten**	**eher selten**

Bei der Evaluation der SchülerInnen im Französischunterricht werden weiterhin mehrheitlich die vom Schulverlag erarbeiteten Tests eingesetzt. Dabei kommt Folgendes zur Sprache:

- Allgemein wird begrüsst, dass die Verlagstests sämtliche Kompetenzbereiche berücksichtigen.
- Auch die Entwicklung der Tests im Verlauf der Jahre wird positiv hervorgehoben:

  Das finde ich sehr gut […]: Im Gegensatz zu denen, die jetzt frisch damit angefangen haben, sehen wir, was sich jetzt alles geändert hat und darum muss ich sagen: Da ist sehr drauf eingegangen worden, was wir an Rückmeldungen gegeben haben.

- Viele Lehrpersonen geben an, dass sie die Tests noch überarbeiten bzw. anpassen müssen.
- Von manchen LehrerInnen werden die Tests als zu umfangreich erachtet.
- Die Beurteilungskriterien für das Prüfen der mündlichen Produktion sind schwierig zu handhaben.
- Die niedrige Punktzahl bei der Korrektur macht es schwierig, eine Evaluation zu benoten.

Auch im Englischunterricht kommen mehrheitlich die Tests des Klett-Verlags zum Einsatz. Dazu meinen die befragten Lehrpersonen Folgendes:

- Für eine Benotung des Englischunterrichts (pro Semester) stehen zu wenige Tests zur Verfügung.
- Positiv hervorgehoben wird der Testbereich zur Teilkompetenz Hörverstehen.
- Die Beurteilung von mündlichen Schülerleistungen gestaltet sich als schwierig, weil Evaluationskriterien fehlen.
- Die Tests werden als eher (zu) leicht beurteilt:

> *Ich glaube, mit diesen Resultaten, die sie bei diesen Tests machen, hält man die Motivation relativ hoch. Also, ich habe das Gefühl, das sind wirklich einfache Tests und dadurch haben sie keine Frusterlebnisse. Jetzt ist einfach die Frage: […] Reicht das, um eine gewisse Selektion zu machen? Und [die] Bandbreite ist von mir aus gesehen einfach zu knapp. Es hat nie jemand, der ganz schlecht ist, also ich habe glaube ich noch nie [eine ungenügende Punktzahl] gehabt.*

Neben den Verlagstests werden in beiden Sprachen teilweise auch noch andere Testformate eingesetzt, welche die folgenden Bereiche abdecken:

- Grammatik (z. B. Konjugation der Verben);
- Aussprache (z. B. Vorlesen eines kurzen Texts);
- Wortschatz.

Noten

Noten spielen während der Praxistestphase weiterhin eine untergeordnete Rolle (ausser im Kanton Wallis, wo der Französischunterricht zwar benotet wird, aber die Note nicht übertrittsrelevant ist). Manche Lehrpersonen meinen, dass die Noten die Schüler motivieren.

Grundsätzlich scheint das Thema Benotung des Fremdsprachenunterrichts keine besonderen Probleme zu bieten. Allerdings stellt sich die Frage, wie – besonders bei umfangreichen Prüfungsformaten – während eines Semesters genügend Noten zusammenkommen können, um eine Semesternote zu berechnen:

> *Da brauche ich 4, 5 Noten mindestens, um eine aussagekräftige Note machen zu können. Und das ist ja in der Weiterbildung auch schon besprochen worden: Dass einfach zu wenig Testmaterial vorhanden ist.*

Diese Lehrperson regt an, dass ein Pool von Zusatztests erstellt werden könnte, aus dem die Lehrerinnen und Lehrer je nach Bedürfnis noch weitere Prüfungsformate – und eventuell zusätzliche Prüfungsmomente – auswählen können.

Selbstevaluation und Portfolioarbeit

Im Vergleich mit dem Vorjahr hat der Anteil der Französischlehrpersonen, die angeben, dass ihre SchülerInnen sich selbst beurteilen, weiter abgenommen (er liegt nur noch bei 35%). Das Sprachenportfolio (ESP) wird weiterhin nur von einer Minderheit (20%) der Befragten regelmässig im Unterricht eingesetzt.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich lasse die Kinder sich selbst einschätzen (z. B. mit dem Sprachenportfolio, ESP). (N=26)	8%	27%	31%	8%	23%	4%	eher selten	eher selten	verschieden	eher oft
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP) ein. (N=26)	19%	42%	19%	12%	–	8%	selten	selten	eher selten	verschieden

Im Englisch-Praxistest scheint die Praxis der Seblbstbeurteilung frequenter zu sein als im Französisch-Praxistest: Knapp die Hälfte (48%) der befragten Lehrpersonen geben an, dass sie ihre SchülerInnen sich selbst einschätzen lassen. Allerdings waren es im Vorjahr noch

mehr (59%). Gesunken ist auch der Anteil der Lehrpersonen, die das Sprachenporftolio im Englischunterricht einsetzen (12%).

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich lasse die Kinder sich selbst einschätzen (z. B. mit dem Sprachenportfolio, ESP). (N=17)	24%	12%	18%	18%	24%	6%	**verschieden**	**eher oft**
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP) ein. (N=17)	35%	35%	18%	6%	6%	–	selten	selten

Wie schon in den ersten Praxistestjahren scheint auch im Schuljahr 2012/2013 der Bereich Selbstevaluation in den beiden Praxistests eine untergeordnete Rolle zu spielen. Zwar geben einige Lehrpersonen an, dass sie entsprechende Aktivitäten durchführen, doch es scheint sich bei vielen um eine Art Pflichtübung zu handeln. Noch immer geben Lehrpersonen an, dass sich Kinder generell über- oder unterschätzten:

> *Mir ist aufgefallen, dass meine Kinder eher zu pessimistisch sind. Also sie schätzen sich eigentlich eher schlechter ein, als sie sind […]. Also man muss sie fast ein bisschen drauf heben und sagen: Schau, du kannst das.*

> *Ich habe auch den Eindruck, die Schüler haben zum Teil zu hohe Anforderungen […] und wenn sie sich selbst einschätzen, dann ist es einfach so, dass sich die Starken viel zu gering einschätzen und die Schwachen denken, sie seien Superchampions. Aber das liegt nicht am Lehrmittel oder am Französischen, […] das funktioniert bei wenigen, sich selber einschätzen.*

Selbstevaluation wird nicht nur als weiterhin schwierig beurteilt, sondern auch als zeitaufwändig. Überdies fehlt auch die Zeit, um die festgestellten Kompetenzlücken zu schliessen:

> *Wenn sie nachher wirklich die einzelnen Kompetenzbereiche anschauen, dann können sie sich schon einigermassen einschätzen, aber […] es braucht einfach nachher so viel Zeit, und die haben wir gerade momentan nicht wirklich.*

> *Sie können sich schon recht gut einschätzen. Man müsste einfach mal Zeit haben, dort, wo es noch nicht stimmt, da daran zu arbeiten.*

Die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP) wird in den Gesprächen kaum spontan angesprochen: Es scheint im Fremdsprachenunterricht kaum eingesetzt zu werden. Einzelne Lehrpersonen bedauern dies:

> *Eigentlich fände ich es toll, aber ich merke einfach, ich wollte es irgendwann mal machen und ich schaffe es einfach nicht.*

> *Ich würde es sehr gerne brauchen […]. An und für sich hab ich das gern und die Kinder auch, aber […]: Wann hab ich Zeit und […] wie bringe ich das jetzt in den Zusammenhang, dass es nicht so völlig isoliert ist?*

Andere haben eher ein schlechtes Gewissen oder fühlen sich dazu verpflichtet, das ESP in den Unterricht einzubauen:

> *Etwas was ich noch, also was mir noch häufig so schwer auf dem Magen liegt, der Bezug vom* Mille feuilles *zum ESP. Der besteht bei mir eigentlich nicht. Und wir müssen das offiziell ja brauchen, das ESP […]. Ich weiss nicht, wer das macht.*

Ich habe es angeschafft, also sie haben es bei uns, aber ich muss mich auch noch zwingen, es dann einzubauen.

Manche brauchen das Portfolio vor allem als Ablage für gewisse Arbeiten:

Vor allem, um Materialien abzulegen. Aber es überschneidet sich in gewissen Bereichen mit der Revue.

3.9 Infrastruktur und schulische Organisation

Mit der schulischen Organisation des Französischunterrichts ist weiterhin eine grosse Mehrheit der Französischlehrpersonen zufrieden (insgesamt 89%). Auch bei der Infrastruktur (z. B. Computer) finden zwei Drittel (66%), dass diese ausreichend sei; bei immerhin einem Drittel der Lehrpersonen ist dies allerdings auch im vierten Praxistestjahr noch nicht der Fall.

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Die schulische Organisation (z. B. Stundenplan...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht. (N=27)	7%	4%	–	33%	41%	15%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	–	–
Die schulische Infrastruktur (z. B. Computer) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht. (N=27)	7%	15%	11%	22%	33%	11%	Zustimmung	Zustimmung	–	–

Die Englischlehrpersonen sind mit der schulischen Organisation ebenfalls mehrheitlich zufrieden (77%): Bei der Infrastruktur zeichnet sich eine Verbesserung ab: Nachdem im Vorjahr nur rund die Hälfte der Befragten der Meinung war, die schulische Infrastruktur eigne sich für den Englischunterricht, so sind dies im aktuellen Praxistestjahr bereits rund drei Viertel (77%).

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Die schulische Organisation (z. B. Stundenplan...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht. (N=17)	6%	–	18%	24%	35%	18%	**hohe Zustimmung**	**Zustimmung**
Die schulische Infrastruktur (z. B. Computer) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht. (N=17)	6%	12%	6%	24%	35%	18%	**hohe Zustimmung**	**verschieden**

Das Thema „schulische Infrastruktur im Allgemeinen" kommt in den Gesprächen wenig zur Sprache. Die meisten Bemerkungen dazu betreffen den Einbezug von Computern (und manchmal auch interaktiven Wandtafeln oder Beamern) in den Fremdsprachenunterricht.

Bei der schulischen Organisation kommen hin und wieder Fragen der Stundenplangestaltung zur Sprache, die sich oft im Zusammenhang mit Mehrstufenklassen stellen. So scheint es einigen Lehrpersonen wichtig zu sein, dass sie in Mehrstufenklassen den Fremdsprachenunterricht mit einer Teilklasse durchführen können, sodass der hohe Betreuungsaufwand für den Französischunterricht gewährleistet werden kann:

> *Bei uns [..] 5./6. Klasse; wir haben das Glück, dass wir da eine Stunde gefunden haben, in der man wirklich die zwei Klassen trennen konnte. Anders kann ich mir das jetzt auch nicht vorstellen.*

Arbeit mit dem Computer

Beim Unterricht mit *Mille feuilles* wird der Computer auch im 4. Praxistestjahr noch von den meisten Lehrpersonen (insgesamt 88%) regelmässig im Unterricht eingesetzt. Über drei Viertel (77%) der Befragten geben auch an, dass die SchülerInnen zuhause am Computer arbeiten (Vorjahr: 68%).

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt. (N=26)	–	4%	8%	23%	38%	27%	oft	oft	oft	oft
Die Kinder arbeiten zuhause am Computer. (N=26)	4%	15%	4%	38%	35%	4%	**oft**	**eher oft**	**eher oft**	**oft**

Im Gegensatz zum Französischunterricht spielt der Einsatz des Computers im Englischunterricht mit *New World* kaum eine Rolle: Nur 6% (Vorjahr: 25%) der Befragten setzen ihn regelmässig im Unterricht ein. Auch als Lerninstrument zuhause kommt der Computer selten zum Einsatz.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt. (N=17)	6%	53%	35%	6%	–	–	selten	selten
Die Kinder arbeiten zuhause am Computer. (N=17)	41%	35%	6%	18%	–	–	selten	selten

Sowohl im Französisch- als auch im Englischunterricht ist der Einsatz des Computers weiterhin ein recht bedeutendes Thema, wenn auch nicht bei allen Befragten. Noch immer sprechen die Lehrpersonen in den Gesprächen von zahlreichen Hürden und Problemen:

- Einige Schulen verfügen noch nicht über genügend Computer; dies kann heute schon, in Zukunft jedoch zunehmend, zu Engpässen führen:

  Wir haben seit zwei Jahren einen PC-Raum, somit können alle Schüler gleichzeitig am PC arbeiten. Das ist super. Wenn aber im Schulhaus 14 Klassen mit Mille feuilles *arbeiten, gibt es trotzdem Engpässe und man muss immer wieder umplanen.*

- Wenn Computer oder Beamer reserviert oder von Raum zu Raum transportiert werden müssen, ergibt dies einen beträchtlichen Mehraufwand für die Lehrperson.
- Das Starten der Computer und der Programme ist zeitaufwändig[27].
- Die Handhabung von Computern, Kopfhörern, CDs usw. wird von einigen Lehrpersonen als umständlich erachtet.

Als gute Lösung wird ein eigener „Sprachenraum" erachtet, der mit der nötigen Computerausrüstung bestückt ist, in dem aber auch Materialien für den Unterricht gelagert und an den Wänden Poster für den Fremdsprachenunterricht hängen können. Ein solcher Raum ist allerdings nur in einzelnen Schulen vorhanden.

Die Lehrpersonen, die mit dem Computer arbeiten, berichten weiterhin von positiven Erfahrungen, insbesondere, was die Motivation und das Interesse der SchülerInnen betrifft:

Sie machen es sehr gern, generell, wenn sie vor einem Computer sitzen, das ist modern: Klicken und machen und verbinden, das machen sie sehr gern.

Auch beim Einsatz zuhause berichten die Lehrpersonen von guten Erfahrungen, auch wenn diese Heimarbeit keine überprüfbaren Spuren hinterlässt:

[27] Eine Lehrperson arbeitet mit Tablet-Computern (iPads), die in dieser Hinsicht sehr rasch in Betrieb genommen werden können und für die der Schulverlag ein Programm zur Verfügung stellt.

Auch zuhause, wenn ich Hausaufgaben gebe, sei es mit den Zahlen oder so Sachen: Ich kann es nicht kontrollieren, ich weiss nicht, wie lange sie wirklich geübt haben, aber die Rückmeldungen von dem her sind gut; es gibt noch zwei, drei die sagen, es funktioniere zuhause immer noch nicht. Ob das wirklich so ist oder ob sie das einfach sagen, damit sie es nicht machen müssen: Ich weiss es nicht.

3.10 Aus- und Weiterbildung

Die Lehrpersonen, die *Mille feuilles* im 6. Schuljahr erproben, sind fast alle der Meinung, dass ihre sprachlichen, fachlich-didaktischen und ihre ICT-Kenntnisse für den Französischunterricht genügen. Im Vergleich mit dem Vorjahr ist die Anzahl derjenigen, die mit der pädagogischen Unterstützung/Weiterbildung zufrieden sind, noch weiter gestiegen (insgesamt 92%, im Vorjahr 75%).

Französisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Französischunterricht. (N=27)	–	–	4%	11%	56%	30%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Französischunterricht. (N=27)	–	–	–	4%	59%	37%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Ich finde, meine ICT-Kompetenzen („Computer-Kompetenzen") sind genügend für den Französischunterricht. (N=27)	–	–	4%	11%	33%	52%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die pädagogische Unterstützung/Weiterbildung ist im Allgemeinen gut. (N=27)	–	–	7%	44%	33%	15%	**hohe Zustimmung**	**Zustimmung**	–	–

Auch im Englischunterricht sind die Lehrpersonen durchwegs der Meinung, ihre Sprachkenntnisse, fachlichen und didaktischen Kenntnisse sowie ihre ICT-Kompetenzen genüge für den Englischunterricht. Auch hier wird die pädagogische Unterstützung/Weiterbildung insgesamt durchwegs als zufriedenstellend beurteilt.

Englisch: Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Tendenz 6. J.	Tendenz 5. J.
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Englischunterricht. (N=17)	–	6%	6%	6%	35%	47%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Englischunterricht. (N=17)	–	–	6%	6%	41%	47%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Ich finde, meine ICT-Kompetenzen („Computer-Kompetenzen") sind genügend für den Englischunterricht. (N=17)	–	–	–	6%	29%	65%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die pädagogische Unterstützung/Weiterbildung ist im Allgemeinen gut. (N=17)	–	–	6%	35%	47%	12%	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung

Sprachliche Voraussetzungen

Bei der Frage, welche Sprachkompetenzen für den Fremdsprachenunterricht nötig sind, sind sich die Lehrpersonen noch immer uneins: Teilweise wird das Niveau B2 als durchaus genügend angesehen, teilweise wird die Forderung nach einem höheren Niveau (C1 oder C1*[28]) laut. Lehrpersonen mit einem höheren Sprachkompetenzniveau scheinen sich sprachlich sicherer zu fühlen:

> *Ich habe das B2. Texte lesen und verstehen und auch der* Fil rouge*, das geht eigentlich gut. Aber im Unterricht einfach da stehen und Französisch sprechen, […] da suche ich tatsächlich viel nach Worten.*

[28] Dabei handelt es sich um ein Niveau C1, das sich spezifisch an die Bedürfnisse von Fremdsprachenlehrpersonen ausrichtet.

Ich bin auch froh, habe ich […] jetzt ein höheres Niveau, es macht es einfach einfacher zu unterrichten. Man muss nicht gross überlegen, wenn man etwas sagen will.

Ich habe das C1 vor Jahren gemacht und habe jetzt den C2-Kurs gemacht, in England […]. [Die] Kinder fordern einen schon heraus, wenn man dann die Wörter falsch sagt, das merkt man dann.

Allerdings wird allgemein anerkannt, dass eine gute Sprachbeherrschung unabdingbar ist:

Ich finde es halt schlimm – ich habe Kollegen gehört, die jetzt Französisch unterrichten und da habe ich ein wenig gehört, wie das tönt: Da muss ich sagen – das ist mehr [Dialekt] als Französisch. Also wirklich. Ja, da habe ich einfach ein wenig Mühe.

Manche Lehrpersonen würden ihre Fremdsprachenkenntnisse gerne auch ausserhalb des Klassenzimmers weiter vertiefen:

Ich denke auch, das würde wahrscheinlich helfen, wenn man einfach noch viel mehr Französisch sprechen müsste, als nur [in diesen] Lektionen […]. Für andere ist es wahrscheinlich kein Problem, aber für mich schon.

Und dann das Sprechen, ja. Es wäre einfach toll, es wäre wahnsinnig toll, es würde etwas angeboten für die Lehrer. Einfach ein Kurs zum Sprechen. Lesen, Sprechen, die Sprache behalten: [Das] würde ich extrem begrüssen.

Methodisch-didaktische Weiterbildung

Im vierten Praxistestjahr Französisch und im zweiten Praxistestjahr Englisch ist die Weiterbildung in den Gesprächen mit den Lehrpersonen kein zentrales Thema (mehr). Die manchmal als sehr umfangreich erachtete Weiterbildung wird rückwirkend eher positiv bilanziert, da sie dazu beigetragen hat, den neuen Ansatz im Fremdsprachenunterricht zu verstehen:

Für mich war es wichtig, [damit] man nicht einfach unterrichtet wie früher. Das war für mich richtig und gut, weil ich überzeugt davon bin.

Die Weiterbildung zum Lehrmittel ist sehr lang! Man könnte sie auch um einiges abkürzen und auf wichtige Punkte konzentrieren.

Teilweise unterrichten im Praxistest allerdings auch schon junge Lehrpersonen, die neu mit der Didaktik der Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachenunterricht eingestiegen sind:

Ich selber denke, dass ich das Prinzip verstanden habe. Logisch gibt es auch Punkte, die mich stören, aber ich habe keinen Vergleich, weil ich vorher nie mit einem anderen Lehrmittel gearbeitet habe […]. Ich versuche das umzusetzen und versuche dahinter zu stehen und das den Schülern zu vermitteln, […] was eigentlich das Ziel ist, dass es nicht alles perfekt sein muss. Und dann die Sprache, der Vergleich und das Kulturelle, ich versuche wirklich, dass ich das so gut wie möglich machen kann, ich halte mich dran, und so funktioniert das für mich eigentlich.

4 Ausblick

In den nachfolgenden Bemerkungen soll nicht versucht werden, sämtliche Themen, die in den vorangehenden Kapiteln behandelt worden sind, zusammenzufassen: Es soll vielmehr darum gehen, einige wichtige Punkte abschliessend nochmals kurz aus der Gesamtperspektive zu beleuchten.

Umsetzung der Didaktik der Mehrsprachigkeit

Mit der Didaktik der Mehrsprachigkeit hat das Passepartout-Projekt eine ambitionierte neue Grundlage für den Fremdprachenunterricht geschaffen, die auf verschiedenen Ebenen wirksam werden soll: im Lehrplan, in den Lehrwerken, in der Unterrichtsplanung sowie natürlich auch im Unterricht selbst. Sprachen sollen nicht getrennt voneinander, sondern in gegenseitiger Verbundenheit unterrichtet und gelernt werden. Dabei soll auch ein Unterricht zum Tragen kommen, bei dem die Lernenden von Anfang an mit komplexer Sprache und komplexen Aufgaben (und damit auch komplexen Kommunikationssituationen) konfrontiert sind und diese im Sinne eines entdeckenden Lernens zu bewältigen versuchen. Diese Didaktik der Mehrsprachigkeit erfordert von den Lernenden einen kontinuierlichen Aufbau von Kommunikations- und Lernstrategien, aber auch ein unbefangenes Herangehen an die neuen Sprachen und Kulturen.

Grundsätzlich sind die Lehrpersonen des Praxistests mit der neuen Didaktik einverstanden und sie versuchen, sie so gut wie möglich anzuwenden. Es zeigt sich aber im konkreten Unterrichtsalltag, dass die Umsetzung mancherlei Schwierigkeiten in sich birgt:

- Das entdeckende und autonome Lernen durch die SchülerInnen, einer der Pfeiler der neuen Didaktik, bleibt auch am Ende der Primarstufe schwierig. Manche Kinder – zumal die eher schwächeren – brauchen beim Lernen viel Unterstützung, was die Möglichkeiten für individualisierte Lehr- und Lernformen einschränkt. Teilweise könnte dieser Schwierigkeit begegnet werden, indem in den Lehrwerken Aufträge einfacher formuliert und klarer dargestellt werden.
- Während die Erarbeitung von Strategien zum Verstehen anspruchsvoller Texten offenbar Früchte zeigt, gibt der Aufbau von Sprachmitteln Grund zur Sorge: Immer wieder fragen sich die Lehrpersonen, ob die Inhalte, die im Fremdsprachenunterricht behandelt wurden, genug gefestigt sind, um sie später wieder reaktivieren und – im Sinne der Kompetenzorientierung – in neuen Kommunikationssituationen anwenden zu können. Einige von ihnen wünschen sich mehr Material – und auch mehr Zeit –, um neue sprachliche Strukturen zu üben und um den Wortschatz zu festigen. Während dieser Wunsch berechtigt scheint, birgt er die Gefahr in sich, dass das Sprachenlernen zu sehr in alte Muster (Grammatikdrill und kontextfreies Wortschatzlernen) zurückfällt. Hier gilt es sicher, einen möglichst befriedigenden Mittelweg zwischen *Learning by doing* und explizitem Lernen zu finden.
- Der neue didaktische Ansatz versucht, den Erstspracherwerb nachzuahmen, bei dem sich das Sprachverstehen schneller entwickelt als die Sprachproduktion. Beim schulischen Fremdsprachenlernen muss jedoch bedacht werden, dass die SchülerInnen zwar gute Verstehenskompetenzen entwickeln (was die Lehrpersonen auch attestieren), dass ihnen jedoch auch zunehmend bewusst wird, dass sie sich (noch) nicht gut äussern können, weil ihnen die Mittel dazu fehlen. Dies kann zu Blockaden und einem Abfall der Motivation

führen, die für ein erfolgreiches Sprachenlernen – vor allem bei einem solchen, wie es die neuen Lehrmittel vorsehen – absolut zentral ist.

Mehrjahrgangsklassen

In Mehrjahrgangs- bzw. Mehrstufenklassen zeigen sich die bereits genannten Schwierigkeiten ganz besonders: Der Betreuungsaufwand im Fremdsprachenunterricht ist mitunter so hoch, dass es kaum möglich scheint, dass sich die Lehrpersonen neben dem Französisch- oder Englischunterricht mit einem Teil der Klasse auch noch um die übrigen Teile der Klasse kümmern können. Da wünschbare organisatorische Verbesserungen in solchen Klassen (wie etwa zusätzliche Unterrichtszeit oder die Möglichkeit, die Klasse für den Fremdsprachenunterricht zu teilen) wohl kaum in Frage kommen, braucht es konkrete Vorschläge, wie die Lehr- und Lernmaterialien so aufbereitet werden können, dass die Schülerinnen und Schüler selbständig damit umgehen können.

Der Gebrauch von Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) im Fremdsprachenunterricht

Seit Beginn des Praxistests wird im Französischunterricht der Computer gerne und oft als Instrument eingesetzt, das andere Arbeits- und Lernformen ergänzt. Daneben tauchen in der Folge der technischen Entwicklung auch neue Formen des Einbezugs moderner Technik auf, wie etwa die Arbeit mit Tabletcomputern, mit denen gegenwärtig an einzelnen Schulen experimentiert wird.

Im Gegensatz zum Französischunterricht, bei dem die IKT ein wichtiger Pfeiler ist, spielt sie im Englischunterricht eine vergleichsweise bescheidene Rolle. Dies liegt unter anderem daran, dass die Inhalte wie auch deren Aufbereitung im Lehrmittel *New World* laut Lehrpersonen des Praxistests zu wünschen übrig lässt.

Welchen Stellenwert die IKT auch künftig haben wird – die folgenden Punkte sollten dabei bedacht werden:

- Noch immer sind die Unterschiede in den Passepartout-Kantonen bezüglich Ausrüstung, Ausbildung und Ausrichtung des Unterrichts in Bezug auf IKT-Ressourcen sehr gross (vgl. Elmiger 2010b).
- Noch immer gibt es beim Einsatz von IKT-Ressourcen zahlreiche Schwierigkeiten, mit denen die Lehrpersonen zu kämpfen haben. Verschiedene Akteure sind gefragt, um die Hürden zu beseitigen: Die Kantone und Gemeinden sollten sicherstellen, dass die Schulen über die nötige Infrastruktur verfügen; die Schulen sollten den Zugang zu den Computern vereinfachen; die Lehrmittelverlage sollten sich auf Formate und Techniken abstützen, die plattformunabhängig überall robust funktionieren, und weniger technikaffine Lehrpersonen sollten die Gelegenheit erhalten, ihre Sicherheit im Umgang mit der Technik zu verbessern.
- Es ist damit zu rechnen, dass künftig vermehrt Möglichkeiten entstehen, die das Sprachenlernen elektronisch individualisiert unterstützen. Den dabei auftretenden Fragen im Spannungsfeld zwischen praktischem Nutzen (z. B. über individuelle Schülerprofile oder eine persönliche Lernunterstützung) und Datenschutz sollte das nötige Gewicht beigemessen werden.

Evaluation

Auch wenn die Praxistests den künftigen Einsatz von *Mille feuilles* und *New World* in vielerlei Hinsicht schon vorwegnehmen, so unterscheidet sich das Praxistest-Setting in einem wesentlichen Punkt vom zukünftigen Einsatz an der Volksschule: Die Evaluation der Schülerleistungen hat bisher einen weit geringeren Stellenwert als dies künftig in den meisten Kanntonen der Fall sein wird – zumal im sechsten Primarschuljahr, das für viele SchülerInnen übertrittrelevant ist. Es stellen sich dabei die folgenden Fragen:

- Sind die Lehrpersonen sicher genug bei der Evaluierung von Schülerleistungen, insbesondere bei rezeptiven Fertigkeiten (deren Evaluierung nicht allen Lehrpersonen geläufig ist) sowie bei mündlicher Sprachproduktion (die sehr zeitaufwändig und schwierig zu organisieren ist)?
- Wie abhängig sind die Lehrpersonen von den Modellprüfungen, welche die Verlage ihnen zur Verfügung stellen? Sind die Französisch- und Englischlehrpersonen in der Lage, selbständig Prüfungen zu entwickeln, die sowohl sämtliche Kompetenzbereiche abdecken als auch so evaluiert werden können, dass sinnvolle Noten gegeben werden können?
- Wie können insbesondere die Kompetenzbereiche II und III (*Bewusstheit für Sprache und Kulturen* sowie *Lernstrategische Kompetenzen*) beurteilt werden und – falls nötig – in die Benotung mit einfliessen?
- Wie kann verhindert werden, dass Notendruck und Selektionsverfahren sich negativ auf die Motivation der Fremdsprachenlernenden auswirken?

Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht

Obwohl das Passepartout-Projekt und die Didaktik der Mehrsprachigkeit darauf ausgelegt sind, den Französisch- und den Englischunterricht so gut wie möglich miteinander zu verknüpfen, war dies bisher in den Praxistests nur eingeschränkt möglich:

- Nur an wenigen Schulen konnte der künftige Fremdsprachenunterricht (Französischunterricht mit *Mille feuilles* und Englischunterricht mit *New World*) tatsächlich getestet werden.
- Die beiden Fremdsprachen werden vermehrt von zwei verschiedenen (Fach-)Lehrpersonen unterrichtet, welche die anderen Bereiche des schulischen Sprachenlernens oft nur teilweise kennen.
- Fachlehrerinnen und Fachlehrer haben nur eingeschränkt die Möglichkeit, gewisse Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den übrigen Unterricht einfliessen zu lassen.
- Die Schule ist heute allgemein eher in einzelne Fächer aufgeteilt und jedes Fach hat in der Regel einen stringenten Lernplan mit umfangreichen Inhalten. Dies und der daraus entstehende Zeitdruck begünstigt kaum interdisziplinäre Momente, obwohl die neuen Lehrmittel mit der Inhalts- und Handlungsorientierung gute Ansatzpunkte für das Vernetzen verschiedener Fach- und Lerninhalte bieten könnten.

Es ist noch nicht abzusehen, ob diese Tendenzen im regulären (Fremd-)Sprachenunterricht an der Volksschule ähnlich stark wie im Praxistest sein werden oder nicht. Auf jeden Fall scheint es bedenklich, dass in der Praxis die Sprachen Französisch und Englisch oft getrennt voneinander unterrichtet werden und dass beispielsweise die Bereitschaft der Lehrpersonen, Aktivitäten wie *ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen* in den Unterricht zu integrieren, im

vergangenen Praxistestjahr sowohl bei den Französisch- als auch bei den Englischlehrpersonen abgenommen hat.

Zum Ende der Praxistests an der Primarschule

Insgesamt sind die Praxistests an der Primarschule weitgehend erfreulich verlaufen; darüber sollen die zahlreichen Schwierigkeiten und offenen Fragen, die dabei aufgetaucht sind, nicht hinwegtäuschen. Mehrheitlich gefällt den Lehrpersonen und den SchülerInnen der Praxistestklassen der neue Französisch- und Englischunterricht, auch wenn er in vielen Punkten noch nachjustiert werden sollte. Es bleibt zu hoffen, dass die dazu nötigen Lehren auf allen Ebenen getroffen werden und dass – ab kommendem Schuljahr – die Praxistests auf der Sekundarstufe erfolgreich weiterlaufen können.

5 Literaturverzeichnis

Evaluationskonzept und bisherige Berichte

- Elmiger, Daniel (2010a). *Externe Evaluierung: Praxistests der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2009/2010*. Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel (2010b). *Externe Evaluierung: Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandesaufnahme*. Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel (2011). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2010/2011*. Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel, avec la participation de Lisa Singh (2012). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Englisch, Schuljahr 2011/2012*. Neuenburg: IRDP
- *Externe Evaluierung der Umsetzung des neu konzipierten Fremdsprachenunterrichts* (März 2008). Neuenburg: IRDP
- Müller, Imelda (2012). *Bericht zur Evaluierung des Lehrmittels Mille feuilles in Bezug auf Schüler/-innen mit speziellem Förderbedarf*. Freiburg: Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD / Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA
- Singh, Lisa und Daniel Elmiger (2013). *Passepartout. Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts. Zwei Fremdsprachen in der 5. Primarklasse: Vergleich zwischen Lehr- und Lernprozessen im Praxistest Französisch und Englisch*. Neuchâtel: IRDP

Projektauftrag

- *Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie zur gemeinsamen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts* (2006). Die Erziehungsdirektorin und die Erziehungsdirektoren der Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis
- *Projektskizze. Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr* (2005). Le Pape Racine, Christine

Kooperationsvereinbarungen

- *Interkantonale Vereinbarung über die Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie die gemeinsame Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (FEUV)* (2006). Kantone Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis
- *Kooperationsvereinbarung zwischen dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Landschaft, dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Stadt, dem Erziehungsdirektor des Kantons Bern, der Erziehungsdirektorin des Kantons Freiburg, dem Erziehungsdirektor des Kantons Solothurn, dem Erziehungsdirektor des Kantons Wallis* (2006)

Lehrplan

- Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (2011). *Lehrplan Französisch und Englisch* (Projektversion, Mai 2011)

Lehr- und Lernmittel

- *Mille feuilles 6* (Erprobungsmaterial) (2012-2013). Bern: Schulverlag plus
- *New World 2* (Erprobungsmaterial) (2012-2013). Zug: Klett & Balmer AG

Didaktische Konzepte

- *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule. Ein Dokument der Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen* (August 2008)
- *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. Diskussionsgrundlage zur Entwicklung „Didaktischer Grundsätze" für den Fremdsprachenunterricht* (August 2008), zusammengestellt von Esther Sauer und Victor Saudan

Allgemeine Bibliografie

- EDK (2011): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16.6.2011*: Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

  http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf (20. Juni 2013)

6 Anhänge

- *Fragebogen für die Lehrpersonen der Praxistest-Klassen; Französisch* (2013)
- *Fragebogen für die Lehrpersonen der Praxistest-Klassen; Englisch* (2013)

NB: Beide Fragebögen wurden elektronisch ausgefüllt; die Darstellung der Fragen im Anhang entspricht nicht derjenigen in der elektronischen Fassung.

- *Fragebogen für die SchülerInnen der Praxistest-Klassen* (2013)
- *Einschätzung der Französisch- bzw. Englischkompetenzen (laut* Lehrplan Französisch und Englisch*) durch die Lehrpersonen*

Neuenburg, 24. Juni 2013

FRAGEBOGEN FÜR DIE LEHRPERSONEN DER PRAXISTEST-KLASSEN

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer

In Ihrem Unterricht testen Sie gegenwärtig die neuen Französischlehrmittel (4. Schuljahr). Damit Ihre Erfahrungen dazu beitragen können, die Lehr- und Lernmaterialien, aber auch insgesamt das Passepartout-Projekt zu verbessern, braucht es eine Rückmeldung zu Ihrer Arbeit. Deshalb bitte ich Sie, diesen Fragebogen auszufüllen. Er hilft der externen Evaluation dabei, der Projektleitung möglichst konkret zu zeigen, wie sich der Französischunterricht gestaltet und wo er noch verbessert werden sollte. Daneben sind auch Gespräche mit Ihnen geplant, bei denen manche Punkte sicher detaillierter zur Sprache kommen werden.
Sie können diesen Fragebogen elektronisch ausfüllen und mir per E-Mail zurückschicken oder aber ihn ausdrucken und ihn per Post an das IRDP senden.

Bitte schicken Sie den Fragebogen **bis zum 28. März** an mich zurück.

Mit bestem Dank im Voraus für Ihre Mithilfe
Daniel Elmiger

daniel.elmiger@irdp.ch

IRDP Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
Faubourg de l'Hôpital 43
CH-2007 Neuchâtel

Tél. +41 32 889 86 12

Praxistest: generelle Zufriedenheit

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit dem Praxistest Französisch im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Klasse ist mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine ICT-Kompetenzen ("Computer-Kompetenzen") sind genügend für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler ist klar, welche Rolle sie im neuen Französischunterricht einnehmen.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die pädagogische Unterstützung/ Weiterbildung ist im Allgemeinen gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die schulische Organisation (z. B. Stundenplan...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die schulische Infrastruktur (z. B. Computer...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare _____

_____

_____

Erfahrungen mit dem Französischunterricht und den Lehrmitteln

1: gering 6: hoch

	1	2	3	4	5	6
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare _____

_____

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auch schwächere Kinder können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französisch-unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder können selbständig arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In meinem Französischunterricht baut jede Schülerin/jeder Schüler seinen eigenen Wortschatz auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, dass alle Schülerinnen und Schüler denselben Wortschatz lernen sollten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit allen Schülerinnen und Schüler gemeinsam dieselben *Activités*.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manche Kinder sind überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manche Kinder sind unterfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie gross ist Ihre Klasse (Anzahl Schülerinnen und Schüler)?_____

Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse im Französischunterricht unterfordert?_____

Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse im Französischunterricht überfordert? _____

Welche Kinder sind betroffen, wie zeigt sich die Über- bzw. Unterforderung?

_____

_____

_____

_____

1: selten/ nie 6: sehr oft/ immer

	1	2	3	4	5	6
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im übrigen Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich greife Themen aus *Mille feuilles* in anderen Fächern auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lehr- und Lernmittel

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Magazines* sind realistisch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte im Lehrmittel *Mille feuilles* sind alters- und stufengerecht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprachen und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: was fehlt?_____

_____

_____

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Aufgabenstellungen sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik verstanden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erachte die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik als sinnvoll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Andere Arbeitsformen

1: selten/ nie 6: sehr oft/ immer

	1	2	3	4	5	6
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder arbeiten zuhause am Computer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ja: welche?						
Ich mache integrierte Sprachförderung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: in welcher Form?

_____

_____

Evaluation

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt genügend Material für die Evaluation der Schülerinnen und Schüler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn nicht: was fehlt?

_____

_____

1: selten/ nie 6: sehr oft/ immer

	1	2	3	4	5	6
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP) ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere die Kinder global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lasse die Kinder sich selbst einschätzen (z. B. mit dem Sprachenportfolio, ESP).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze andere Formen der Evaluation ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: welche?

_____

_____

Zu Ihrer Person

Ich unterrichte im Kanton ☐ FR ☐ SO ☐ VS

Ich unterrichte in einer Mehrstufenklasse. ☐ Ja ☐ Nein

Ich unterrichte dieses Schuljahr zum ersten Mal mit *Mille feuilles.* ☐ Ja ☐ Nein

Falls Sie eine neue Klasse übernommen haben: Gab es Schwierigkeiten bei der Übernahme einer Klasse, die von einer anderen Lehrperson unterrichtet worden war? Um was für Schwierigkeiten handelt es sich?

_____

_____

Als Französischlehrperson bin ich tätig als…

☐ Generalist/-in (Ich gebe die meisten Fächer in der Klasse, in der ich auch Französisch gebe.)
☐ Semi-Generalist/-in (Ich unterrichte in der Klasse, der ich Französisch gebe, eine Fächergruppe.)
☐ Fachlehrperson (Ich komme nur für den Französischunterricht in diese Klasse oder in mehrere Klassen.)

Bemerkungen, Fragen, Kommentare...
Möchten Sie uns noch etwas mitteilen?

_____

_____

Besten Dank für Ihre Antworten!

FRAGEBOGEN FÜR DIE LEHRPERSONEN DER PRAXISTEST-KLASSEN

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer

In Ihrem Unterricht testen Sie gegenwärtig die neuen Englischlehrmittel (6. Schuljahr). Damit Ihre Erfahrungen dazu beitragen können, die Lehr- und Lernmaterialien, aber auch insgesamt das Passepartout-Projekt zu verbessern, braucht es eine Rückmeldung zu Ihrer Arbeit. Deshalb bitte ich Sie, diesen Fragebogen auszufüllen. Er hilft der externen Evaluation dabei, der Projektleitung möglichst konkret zu zeigen, wie sich der Englischunterricht gestaltet und wo er noch verbessert werden sollte. Daneben sind auch Gespräche mit Ihnen geplant, bei denen manche Punkte sicher detaillierter zur Sprache kommen werden.
Sie können diesen Fragebogen elektronisch ausfüllen und mir per E-Mail zurückschicken oder aber ihn ausdrucken und ihn per Post an das IRDP senden.

Bitte schicken Sie den Fragebogen **bis zum 28. März** an mich zurück.

Mit bestem Dank im Voraus für Ihre Mithilfe
Daniel Elmiger

daniel.elmiger@irdp.ch

IRDP Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
Faubourg de l'Hôpital 43
CH-2007 Neuchâtel

Tél. +41 32 889 86 12

Praxistest: generelle Zufriedenheit

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit dem Praxistest Englisch im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Klasse ist mit dem neuen Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Eltern sind mit dem neuen Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Lehrerkollegen sind mit dem Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht funktioniert insgesamt gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine ICT-Kompetenzen ("Computer-Kompetenzen") sind genügend für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die schulische Organisation (z. B. Stundenplan...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die schulische Infrastruktur (z. B. Computer...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare _____

Erfahrungen mit dem Englischunterricht und den Lehrmitteln

1: gering 6: hoch

	1	2	3	4	5	6
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare _____

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auch schwächere Kinder können dem Unterricht folgen und profitieren vom Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder können selbständig arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manche Kinder sind überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manche Kinder sind unterfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie gross ist Ihre Klasse (Anzahl Schülerinnen und Schüler)? _____

Wie viele Kinder in Ihrer Klasse sind im Englischunterricht unterfordert?_____

Wie viele Kinder in Ihrer Klasse sind im Englischunterricht überfordert? _____

Welche Kinder sind betroffen, wie zeigt sich die Über- bzw. Unterforderung?

_____

1: selten/ nie 6: sehr oft/ immer

	1	2	3	4	5	6
Ich gebrauche Englisch als Unterrichtssprache im Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gebrauche Englisch als Unterrichtssprache im übrigen Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und –nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und –nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und –nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und –nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und –nachbereitung orientiere ich mich an Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout.						
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lehr- und Lernmittel

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Units* sind realistisch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel reicht für die Arbeit in der Klasse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte im Lehrmittel *New World* sind alters- und stufengerecht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich arbeite mit diesem Lehrmittel nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel ermöglicht eine Verknüpfung zum Französischunterricht resp. zu bereits erworbenen Sprachkompetenzen in Französisch.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprachen und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: was fehlt?_____

Andere Arbeitsformen

1: selten/ nie 6: sehr oft/ immer

	1	2	3	4	5	6
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder arbeiten zuhause am Computer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ja: welche?						
Ich mache integrierte Sprachförderung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja, in welcher Form organisieren Sie Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Englischunterricht?

_____

Evaluation

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich kenne den Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn nicht: was fehlt? _____

1: selten/ nie 6: sehr oft/ immer

	1	2	3	4	5	6
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP) ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere die Kinder global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lasse die Kinder sich selbst einschätzen (z. B. mit dem Sprachenportfolio, ESP 1).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze andere Formen der Evaluation ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: welche?

_____

Zu Ihrer Person

Ich unterrichte im Kanton ☐ BE ☐ FR ☐ SO

Ich unterrichte in einer Mehrstufenklasse. ☐ ja ☐ nein

Seit wann unterrichten Sie mit New World?
☐ Seit diesem Schuljahr (2012/2013).
☐ Seit dem letzten Schuljahr (2011/2012).

Als Englischlehrperson bin ich tätig als…
☐ Generalist/-in (Ich gebe die meisten Fächer in der Klasse, in der ich auch Englisch gebe.)
☐ Semi-Generalist/-in (Ich unterrichte in der Klasse, der ich Englisch gebe, eine Fächergruppe.)
☐ Fachlehrperson (Ich komme nur für den Englischunterricht in diese Klasse oder in mehrere Klassen.)

Möchten Sie uns noch etwas mitteilen?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Besten Dank für Ihre Antwort.

Fragebogen zum Fremdsprachenunterricht

A. Der Französischunterricht

1. Der Französischunterricht gefällt mir…

☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

2. Was **gefällt** dir am Französischunterricht **am besten**?

_____

_____

3. Was **gefällt** dir am Französischunterricht **am wenigsten?**

_____

_____

4. Ich **langweile** mich im Französischunterricht oft, weil es **zu einfach** ist.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

5. Ich bin im Französischunterricht oft **gestresst**, weil es **zu schwierig** ist.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

6. **Wie gefallen dir** die folgenden Aktivitäten im Französischunterricht?

	sehr gut	eher gut	eher nicht so gut	überhaupt nicht	Ich weiss nicht
(Lieder, Geschichten...) hören	☐	☐	☐	☐	☐
(Lieder, Geschichten…) lesen	☐	☐	☐	☐	☐
sprechen	☐	☐	☐	☐	☐
schreiben	☐	☐	☐	☐	☐
Wortschatz lernen	☐	☐	☐	☐	☐
Spiele machen	☐	☐	☐	☐	☐
singen	☐	☐	☐	☐	☐
in *Mille feuilles* eine *tâche* machen	☐	☐	☐	☐	☐
über mein Lernen nachdenken (z.B. in der *revue* oder auf der *carte de navigation*)	☐	☐	☐	☐	☐
am Computer arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐

7. Was ist für dich im Französischunterricht **leicht oder schwierig?**

	sehr leicht	leicht	schwierig	sehr schwierig	Ich weiss nicht
(Lieder, Geschichten...) hören	☐	☐	☐	☐	☐
(Lieder, Geschichten…) lesen	☐	☐	☐	☐	☐
sprechen	☐	☐	☐	☐	☐
schreiben	☐	☐	☐	☐	☐
Wortschatz lernen	☐	☐	☐	☐	☐
Spiele machen	☐	☐	☐	☐	☐
singen	☐	☐	☐	☐	☐
in *Mille feuilles* eine *tâche* machen	☐	☐	☐	☐	☐
über mein Lernen nachdenken (z.B. in der *revue* oder auf der *carte de navigation*)	☐	☐	☐	☐	☐
am Computer arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐

8. **Das *Mille feuilles* gefällt mir…**

☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

B. Der Englischunterricht **(Diese Fragen nur ausfüllen, wenn du auch Englischunterricht hast)**

9. **Der Englischunterricht gefällt mir…**

☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

10. Was **gefällt** dir am Englischunterricht **am besten**?

_____

_____

11. Was **gefällt** dir am Englischunterricht **am wenigsten?**

_____

_____

12. Ich **langweile** mich im Englischunterricht oft, weil es **zu einfach** ist.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

13. Ich bin im Englischunterricht oft **gestresst**, weil es **zu schwierig** ist.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

14. Ich finde es **schwierig**, **zwei neue Sprachen** zu lernen.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

15. Ich habe **im Englischunterricht** schon **Strategien** gebraucht, **die ich aus dem Französischunterricht kenne.**

☐ Ja. ☐ Nein. ☐ Ich weiss nicht.

C. Ich und meine Sprachen

16. Ich bin ☐10 ☐11 ☐12 ☐13 ☐14 Jahre alt.

17. Ich bin ☐ ein Mädchen. ☐ ein Junge.

18. Sprachen, die ich zuhause spreche, mit meinen Eltern und Geschwistern:
(*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.)*

☐ Schweizerdeutsch
☐ Hochdeutsch
☐ Französisch
☐ Italienisch
☐ Spanisch
☐ Portugiesisch
☐ Englisch
☐ Rätoromanisch
☐ Serbisch / Kroatisch / Bosnisch
☐ Albanisch
☐ Türkisch
☐ Tamil
☐ Arabisch
☐ Niederländisch
☐ eine andere Sprache, nämlich:

_____

19. Mit **welchen Lehrmitteln** lernst du in diesem Schuljahr neue Sprachen?
(*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.)*

☐ Mille feuilles
☐ New World
☐ Bonne Chance
☐ ein anderes Lehrmittel

20. Seit wann lernst du in der Schule **Französisch**?

☐ seit der dritten Primarklasse
☐ seit der vierten Primarklasse
☐ seit der fünften Primarklasse
☐ schon früher, als ich klein war

21. Hörst, liest oder sprichst du in deiner Freizeit manchmal **Französisch**?
(*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.*)

☐ **Nein.**
Ja, nämlich:

☐ Fernsehen, DVD, Kino	☐ Computer/ Internet/ Videospiele	☐ in der Nachbarschaft
☐ Radio, CD, Musik	☐ mit der Familie	☐ andere
☐ Zeitung/ Zeitschriften	☐ mit Freunden	
	☐ im Verein	

22. Falls du auch den Englischunterricht mit New World besuchst: Seit wann lernst du **Englisch**?

☐ Seit der 5. Primarklasse.
☐ Seit der 6. Primarklasse.
☐ Schon früher. Wenn ja, wo?_____

23. Hörst, liest oder sprichst du in deiner Freizeit manchmal **Englisch**? (*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.)*

☐ **Nein.**
Ja, nämlich:

☐ Fernsehen, DVD, Kino	☐ Computer/ Internet/ Videospiele	☐ in der Nachbarschaft
☐ Radio, CD, Musik	☐ mit der Familie	☐ andere
☐ Zeitung/ Zeitschriften	☐ mit Freunden	
	☐ im Verein	

Wenn du uns noch etwas zu deinem Englisch- oder Französischunterricht sagen möchtest, kannst du dies hier aufschreiben.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Vielen Dank für deine Antworten!

Französisch

Kompetenzbereich I Sprachhandeln

HÖREN
Globalziel: Verstehen, wenn über vertraute Themen deutlich und langsam gesprochen wird.

- Mündliche Arbeitsanleitungen, Aufgabenstellungen und einfache technische Erklärungen genau verstehen und danach selbstständig handeln.
- Einfache Interviews und Befragungen verstehen, in denen Menschen über sich sprechen.

LESEN
Globalziel: Kurze, klar aufgebaute Texte verschiedener Textsorten in groben Zügen verstehen.

- In kurzen Geschichten, in denen es um Erlebnisse oder interessante Ereignisse geht, das Wichtigste verstehen.
- Einfache schriftliche Erklärungen und Anleitungen, zum Beispiel zu einem einfachen Experiment verstehen.

SPRECHEN (monologisch und dialogisch)
Globalziel: Sich über vertraute Themen auf einfache Art verständigen.

- Sich in Alltagssituationen verständigen und in einem Gespräch eine aktive Rolle übernehmen.
- Von sich selbst sprechen: sich vorstellen, den eigenen Tagesablauf schildern, seine Tätigkeiten beschreiben.

SCHREIBEN
Globalziel: Kürzere, zusammenhängende Texten in einfachen Sätzen schreiben.

- Die wichtigsten Punkte zu einem Thema aufschreiben.
- In Alltagssituationen kurze Notizen machen und eine Mitteilung hinterlassen.

Kompetenzbereich II BEWUSSTHEIT FÜR SPRACHE UND KULTUREN

Globalziel: Durch Reflexion, Beobachtung und Spiel das Bewusstsein für Sprache und Kulturen entwickeln und positive Haltungen aufbauen.

Savoir / Wissen:

- Erkennen, dass die Sprachen Regeln gehorchen.
- Erkennen, dass regionale Sprachvarietäten (Dialekte) in einer Sprache existieren.

Kompetenzbereich III LERNSTRATEGISCHE KOMPETENZEN

- **Hören:** Auf Bekanntes hören, auf aussersprachliche Aspekte wie Geräusche achten, das Verhalten der Sprecherin / des Sprechers beobachten.
- **Sprechen:** Die Gesprächspartner beobachten, Mimik und Gestik zu Hilfe nehmen, nachfragen, um Wiederholung bitten, das Nichtverstehen ausdrücken.
- **Lesen:** Vorwissen aktivieren, Parallelwörter in anderen Sprachen und Bekanntes suchen, raten, Unbekanntes nachschlagen.
- **Schreiben:** Wörter in einem Wörterbuch nachschlagen, vorgegebene Textmuster benutzen.
- **Wortschatzlernen:** Lernkartei führen, eigene Online-Wörterbücher anlegen und benutzen, in der Klasse Lernspiele zum Wortschatzlernen benutzen. Verschiedene Strategien zum Memorieren des Wortschatzes ausprobieren.
- **Lernen durch Lehren:** An einfachen Beispielen die Technik «Lernen durch Lehren» anwenden, also anderen etwas beibringen und dabei selbst weiterlernen. etc.

Meine Einschätzung:

In meiner Klasse/meinen Klassen erreichen voraussichtlich ____ von ____ Schülerinnen und Schülern bis Ende Schuljahr die Ziele des Lehrplans.

Englisch

Kompetenzbereich I Sprachhandeln

HÖREN

Globalziel: Vertraute alltägliche Ausdrücke und einfache Sätze sowie kurze Texte verstehen, wenn sehr deutlich und langsam gesprochen wird.

- Einfache mündliche Informationen zu einem neuen Thema verstehen, wenn auch Musik, Bilder und Gestik dabei helfen.
- Einem Hörtext oder einem kurzen Film konzentriert zuhören und einfache Wörter verstehen.

LESEN

Globalziel: Einzelne vertraute Wörter, einfache Sätze und sehr kurze einfache Texte erfassen.

- In ganz einfachen, aber authentischen Texten (Prospekte, Inserate, Plakate) Parallelwörter zum Deutschen, einzelne wichtige Ausdrücke und Sätze verstehen.
- In kurzen Texten, in denen es um Erlebnisse oder interessante Ereignisse geht, das Wichtigste verstehen, wenn Bilder und Titel dabei helfen.

SPRECHEN (monologisch und dialogisch)

Globalziel: Sich auf einfache Art über vertraute Themen verständigen, wenn der / die Gesprächspartner/in auf das Sprachniveau Rücksicht nimmt

- Sich in schulischen Alltagssituationen auf einfache Art verständigen.
- Zu einem neuen Thema einfache Fragen stellen und auf einzelne W-Fragen antworten: Wo? Wer? Wie? Wann?.

SCHREIBEN

Globalziel: Wörter notieren und einfache Sätze und sehr kurze einfache Texte schreiben.

- Zu einem neuen Thema wichtige Sätze ins Lernheft abschreiben.
- Nach Vorlage einen ganz einfachen Steckbrief von sich selbst, von einer Freundin / einem Freund schreiben.

Kompetenzbereich II BEWUSSTHEIT FÜR SPRACHE UND KULTUREN

Globalziel: Durch Reflexion, Beobachtung und Spiel das Bewusstsein für Sprache und Kulturen entwickeln und positive Haltungen aufbauen.

Savoir / Wissen:

- Erkennen, dass die Sprachen Regeln gehorchen.
- Erkennen, dass regionale Sprachvarietäten (Dialekte) in einer Sprache existieren.

Kompetenzbereich III LERNSTRATEGISCHE KOMPETENZEN

- **Hören:** Auf Bekanntes hören, auf aussersprachliche Aspekte wie Geräusche achten, das Verhalten der Sprecherin / des Sprechers beobachten.
- **Sprechen:** Die Gesprächspartner beobachten, Mimik und Gestik zu Hilfe nehmen, nachfragen, um Wiederholung bitten, das Nichtverstehen ausdrücken.
- **Lesen:** Vorwissen aktivieren, Parallelwörter in anderen Sprachen und Bekanntes suchen, raten, Unbekanntes nachschlagen.
- **Schreiben:** Wörter in einem Wörterbuch nachschlagen, vorgegebene Textmuster benutzen.
- **Wortschatzlernen:** Lernkartei führen, eigene Online-Wörterbücher anlegen und benutzen, in der Klasse Lernspiele zum Wortschatzlernen benutzen. Verschiedene Strategien zum Memorieren des Wortschatzes ausprobieren.
- **Lernen durch Lehren:** An einfachen Beispielen die Technik «Lernen durch Lehren» anwenden, also anderen etwas beibringen und dabei selbst weiterlernen. etc.

Meine Einschätzung:

In meiner Klasse/meinen Klassen erreichen voraussichtlich ____ von ____ Schülerinnen und Schülern bis Ende Schuljahr die Ziele des Lehrplans.

expertise

NON PUBLIÉ
FÉVRIER 2013

Zwei Fremdsprachen in der 5. Primarklasse: Vergleich zwischen Lehr- und Lernprozessen im Praxistest Französisch und Englisch

Schuljahr 2011/2012

Lisa Singh und Daniel Elmiger

irdp
Institut de recherche et de documentation pédagogique

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Zwei Fremdsprachen in der 5. Primarklasse: Vergleich zwischen Lehr- und Lernprozessen im Praxistest Französisch und Englisch

Schuljahr 2011/2012

Lisa Singh und Daniel Elmiger

Inhalt

1 Einleitung 3
2 Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zum Fremdsprachenunterricht 7
3 Die Lehrmittel New World und Mille feuilles 14
3.1 Bestandteile der Lehrmittel 14
3.2 Formbasierte Aspekte 14
3.3 Inhalte und Themen der Lehrmittel 16
3.4 Didaktik in den Lehrmitteln 16
3.5 Einschätzung der Lehrmittel aus der Schülerperspektive 17
4 Differenzierung, Überforderung, Unterforderung 21
4.1 Lehrerperspektive 21
4.2 Schülerperspektive 22
4.3 Subgruppe: Zwei Fremdsprachen als Herausforderung 23
4.4 Subgruppe: Gelangweilte oder gestresste Schüler/innen 24
5 Neue didaktische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts 27
6 Evaluation von Sprachkompetenzen 30
7 Perspektiven 32
7.1 Ein Blick zurück aufs Schuljahr 2011/2012 32
7.2 Ein Blick nach vorn: Perspektiven 34
8 Literaturverzeichnis 37

1 Einleitung

das Projekt

Französisch und Englisch werden seit dem Schuljahr 2011/2012 auf der Primarstufe unterrichtet und gelernt. Sechs Kantone an der Sprachgrenze haben sich zum Projekt „Passepartout – Fremdsprachen an der Volksschule" zusammengeschlossen und mit dieser strukturellen Neuorganisation auch gleich ein neues Fremdsprachenlernkonzept, Weiterbildungen und Lehrmittel konzipieren lassen.

externe Evaluierung

Das Neuenburger IRDP (*Institut de recherche et de documentation pédagogique*) begleitet die Pilotklassen wissenschaftlich und legt der Projektleitung Berichte zum Französisch- und zum Englischunterricht vor.

Der folgende Bericht stützt sich auf Daten, die im Rahmen der externen Evaluierung der Praxistests durch das IRDP im März 2012 schriftlich (Fragebögen) und zwischen März und Mai 2012 mündlich (Interviews und Beobachtungen) erhoben wurden. Es wurden insgesamt 414 Schüler und Schülerinnen der 5. Primarklasse via Fragebogen befragt, die im Schuljahr 2011/2012 den neu konzipierten Französischunterricht und für einen Teil der Stichprobe ebenfalls den neu eingeführten Englischunterricht besucht haben. Weitere Daten stammen aus Interviews mit Lehrpersonen der Praxistestklassen aus den Passepartout-Kantonen Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis. Die Lehrpersonen der Pilotklassen Französisch und/oder Englisch haben zusätzlich zu den mündlichen Gesprächen auch in einem elektronischen Fragebogen Stellung zum neuen Fremdsprachenunterricht genommen.

Ziel des Berichts

Ziel des Berichts ist es,

- die Ergebnisse der 2 Praxistests (Französisch und Englisch) miteinander zu vergleichen;
- die Antworten der Schüler und Schülerinnen sowohl quantitativ als auch qualitativ auszuwerten[1] und
- die wichtigsten Erfahrungen mit dem neuen Französisch- und Englischunterricht bilanzierend zusammenzufassen.

Inhalte des Berichts

Da sich dieser Bericht auf zwei umfassende Berichte zum Französisch- und zum Englischunterricht stützt, werden nicht mehr sämtliche Daten aufgelistet[2], sondern die wichtigsten Schwerpunkte thematisiert und anhand weiterer Analysen diskutiert. Weiter werden die Antworten zum Frazösisch- und zum Englischunterricht einander gegenübergestellt, damit allfällige Gemeinsamkeiten oder Unterschiede sichtbar werden.

[1] Mit dem Schwerpunkt auf der qualitativen Auswertung, d. h. in diesem Falle insbesondere die Auswertung der offenen Fragen. Die quantitative Auswertung wurde bereits in den beiden Berichten Elmiger (2012a) und Elmiger (2012b) hauptsächlich mit deskriptiver Statistik dargestellt. In diesem Bericht handelt es sich um Ergänzungen zu den Resultaten in den beiden erwähnten Berichten.

[2] Trotzdem ist es möglich, den Bericht unabhängig von den zwei Hauptberichten zu lesen. Für die Leserschaft, die diesen Bericht als Ergänzung zu den Hauptberichten liest, sind bei den jeweiligen Themen die Seitenzahlen der Hauptberichte in Fussnoten angegeben, die eine rasche Orientierung ermöglichen sollen.

Schliesslich wird sowohl die Schüler- als auch die Lehrpersonenperspektive berücksichtigt.

Die wichtigsten Themen, die sich aus den beiden Erhebungen herauskristallisiert haben, sind die allgemeine Einstellung zum Englisch- und Französischunterricht, die neuen Lehrmittel, die Differenzierungsmöglichkeiten, die neuen didaktischen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts sowie die Evaluation der Sprachkompetenzen. Diese Hauptthemen bilden die Kapitel des vorliegenden Berichts.

Profil der befragten Lehrpersonen

Zunächst werden die befragten Personen aus dem Schuljahr 2011/2012 anhand von wichtigen Eckdaten kurz vorgestellt.

Die Lehrpersonen stammen aus folgenden Kantonen:

3. Praxistestjahr **Französisch** Schuljahr 2011/2012		1. Praxistestjahr **Englisch** Schuljahr 2011/2012	
Kanton	Anzahl Lehrpersonen	Kanton	Anzahl Lehrpersonen
FR	8	BE	3
SO	6	FR	1
VS	6	SO	8
Total	23 (keine Angabe: 3)	Total	12

Während die Lehrpersonen aus dem Praxistest Englisch alle das erste Mal auf dieser Stufe Englisch unterrichtet haben[3], hat ein Viertel der befragten Lehrpersonen aus dem Praxistest Französisch bereits Erfahrungen mit dem neuen Französischunterricht und mit *Mille feuilles*, dem Französisch-Lehrmittel.[4]

Profil der befragten Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler der Pilotklassen haben einen Fragebogen erhalten, den sie entweder online oder auf Papier ausgefüllt haben. Dieser Fragebogen enthält 2 Teile: Fragen zum Französischunterricht (Teil 1) und Fragen zum Englischunterricht (Teil 2). 414 Schülerinnen und Schüler haben den Fragebogen ausgefüllt; 36% davon, d. h. 149 Lernende, haben sowohl die Fragen zum Französisch- als auch jene zum Englischunterricht beantwortet.[5] Schülerinnen und Schüler, die beide Teile ausgefüllt haben, haben also zum Zeitpunkt der Erhebung sowohl den Französisch- als auch den Englischunterricht besucht, wohingegen die Mehrheit der retournierten Fragebögen von Kindern stammen, die keinen Unterricht in einer Englisch-Pilotklasse besucht haben.

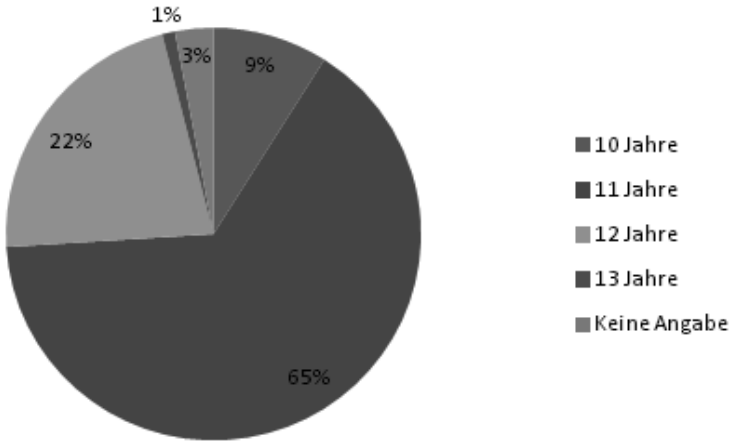
Zum Zeitpunkt der Erhebung haben die Kinder die fünfte Primarklasse besucht. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (100% entspricht 414 Schülerinnen und Schülern) ist zum Zeitpunkt der Erhebung 11

[3] vgl. Elmiger (2012a, fortan 2012 Englisch), S. 7

[4] vgl. Elmiger (2012b, fortan 2012 Französisch), S. 7

[5] vgl. 2012 Französisch, S. 7; 2012 Englisch, S. 7

Jahre alt, wie die folgende Grafik zeigt.



Sprachverteilung in der Stichprobe

Die Antworten der Kinder (vgl. untenstehende Tabelle) zeigen, dass jedes dritte Kind zuhause mehr als eine Sprache spricht. Mehrsprachige Kinder sind also in den Passepartout-Kantonen mit Pilotklassen keine Seltenheit. Lediglich 5% der befragten Kinder sprechen in ihrer Familie nur die Sprache ihres Herkunftslandes oder -kantons. Zwei Drittel der Schüler und Schülerinnen wachsen monolingual in der Lokal- bzw. Schulsprache auf.

Gesamtstichprobe	Absolute Zahl	Prozent
einsprachige Kinder: nur Deutsch (inkl. Dialekte und Varianten)	251	61%[6]
mehrsprachige Kinder: mehrere Sprachen zuhause	126	30%
allophone Kinder: nur eine Sprache zuhause (exkl. Deutsch)	20	5%
Keine Angabe	17	4%
Total	414	100%

mehrsprachige Familien

In den Familien der mehrsprachig aufwachsenden Kinder werden insgesamt zwanzig verschiedene Sprachen gesprochen. Beim Lesen der folgenden Tabelle muss mitbedacht werden, dass die Intensität des Sprachgebrauchs der verschiedenen Sprachen nicht berücksichtigt werden kann: Nur einzelne Kinder haben angegeben, welche Wichtigkeit und Präsenz die Sprachen in ihrer Familie haben. Deshalb kann das Kriterium der schwachen und starken Familiensprachen hier nicht berücksichtigt werden. So wurden alle Sprachen gleichwertig gezählt. In den Haushalten der 414 befragten Kinder kommen die folgenden Sprachen vor[7] (vgl. folgende Tabelle).

[6] Die Prozentzahlen werden im gesamten Bericht auf ganze Zahlen gerundet.

[7] Da die Kinder mehrere Sprachen angeben konnten, ergeben die Prozentzahlen insgesamt mehr als 100%.

Sprachen zuhause; Gesamtstichprobe (414 Schülerinnen und Schüler)	Absolute Zahl	Prozent der Kinder, die diese Sprache zuhause gebrauchen
Deutsch (inkl. Dialekte und Varianten)	398	96%
Französisch	57	14%
Portugiesisch/Brasilianisch	20	5%
Englisch	17	4%
Italienisch	16	4%
Albanisch	10	2%
Serbisch, Kroatisch, Bosnisch	9	2%
Niederländisch	5	1%
Spanisch	5	1%
Ungarisch	5	1%
Thailändisch	3	<1%
Tschechisch	3	<1%
Arabisch	2	<1%
Rumänisch	2	<1%
Dänisch	1	<1%
Russisch	1	<1%
Tamilisch	1	<1%
Total	557 Nennungen von 414 Kindern	

2 Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zum Fremdsprachenunterricht

allgemeine Einschätzung der Lernenden

Die beiden Berichte zur Evaluierung des Französisch- und des Englischunterrichts haben gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler allgemein zufrieden sind – sowohl mit dem Französischunterricht, den sie mittlerweile seit drei Jahren besuchen, als auch mit dem neuen Englischunterricht.[8]

3. Praxistestjahr **Französisch** Tendenz	Item aus dem Schülerfragebogen	1. Praxistestjahr **Englisch** Tendenz
hohe Zustimmung: 78%	Der Französischunterricht gefällt mir…	–
–	Der Englischunterricht gefällt mir…	hohe Zustimmung: 96%

allgemeine Zufriedenheit: der Französisch- und Englischunterricht im Vergleich

Auch wenn in beiden Praxistests die Tendenzen im positiven Bereich liegen, zeigt sich im Vergleich zwischen dem Praxistest Französisch und Englisch, dass eine Minderheit der befragten Schülerinnen und Schüler den Französischunterricht kritischer einschätzen als den Englischunterricht. Dieses Muster kann teilweise wohl durch den Neuigkeitseffekt des Englischunterrichts erklärt werden. Um aber darüber weitere Aussagen machen zu können, muss die Zufriedenheit mit dem Englischunterricht in den kommenden Jahren weiter untersucht werden.

Einige Kinder schreiben in den Fragebögen von ihrer positiven Haltung gegenüber der englischen Sprache, was mit dem oben dargestellten Antwortverhalten übereinstimmt:

> *Mir gefällt Englisch besser und ich finde es auch leichter als Französisch.*
>
> *Ich kann besser Englisch als Französisch.*

Die weit verbreitete Haltung, dass Englisch grundsätzlich einfacher zu lernen sei als Französisch, mischt sich ebenfalls in manche Aussagen. Es gibt aber auch Kinder, die von beiden Sprachen begeistert sind. Zwei Schülerinnen schreiben:

> *Es sind tolle Sprachen.*
>
> *Ich finde es toll, wenn wir eine andere Sprache in der Schule sprechen!*

Die Zufriedenheit mit dem neuen Fremdsprachenunterricht bezieht sich nicht nur auf den Unterricht und all seine Komponenten, z. B. auf die Lehrperson oder die Lehrmittel: Auch Gefühle und Haltungen gegenüber den neuen Sprachen beeinflussen die positive oder negative Wahrnehmung des Fremdsprachenunterrichts. Diese wurde nicht explizit erhoben, kann aber aus den Kommentaren eines kleinen Teils der

[8] vgl. 2012 Französisch, S. 11; 2012 Englisch, S. 12

Schülerinnen und Schüler analysiert werden.

Auffallend ist, dass die befragten Kinder ihre negativen Haltungen nur zum Französisch geäussert haben, nicht aber zum Englisch. Diese negative Haltung bezieht sich entweder auf den gefühlten Schwierigkeitsgrad, auf die allgemeine Ablehnung der Sprache oder auf die Wahrnehmung des Unterrichts:

> *Ich hab Französisch nicht so gerne.*
>
> *Ich denke, dass Französisch sehhhhhhhhhhhhhhhr schwierig ist.*
>
> *Ich freue mich nie auf den Französischunterricht, ausser wenn wir Spiele spielen. Und es ist auch immer langweilig!*

Der Englischunterricht bzw. die englische Sprache bleibt in dieser Erhebung (noch) verschont von solchen negativen Aussagen.

In Bezug auf beide Sprachen gibt es auch Schülerinnen und Schüler, die spontan ihre positive Haltung zum Ausdruck bringen. Diese positiven Aussagen beziehen sich wiederum auf eine allgemeine positive Einstellung oder auf den Unterricht:

> *Französischunterricht ist cool, aber ein bisschen zu einfach.*
>
> *Im Französischen gibt es lustige Wörter.*
>
> *Mir gefällt alles, weil es Spass macht.*
>
> *English is cool!*
>
> *Den Englischunterricht finde ich sehr gut.*

Jungen und Mädchen: allgemeine Zufriedenheit

Die Antworten der Fragebögen der Schülerinnen und Schüler wurden einem Chi-Quadrat-Test[9] unterzogen, um zu eruieren, ob in den Englisch- und Französischtestklassen ein geschlechtsspezifisches Antwortverhalten festgestellt werden kann. In Bezug auf die allgemeine Zufriedenheit mit dem Englisch- und dem Französischunterricht sind die Resultate des Tests allerdings nicht signifikant.[10]

Einschätzung des Französischunterrichts von gelangweilten Lernenden

Derselbe Test zeigt weiter, dass gelangweilte Schülerinnen und Schüler, die den Französischunterricht als tendenziell einfach empfinden, eher angeben, dass ihnen der Unterricht gefalle, als Schülerinnen und Schüler, die nicht der Meinung sind, der Französischunterricht sei (zu) einfach. Der positive Zusammenhang zwischen Unterforderung im Französischunterricht und positiver Bewertung des Französischunterrichts ist statistisch signifikant. Daraus kann geschlossen werden, dass sich die Langeweile bei den Lernenden (noch) nicht negativ auf die allgemeine Einschätzung auswirkt – im Gegenzug dazu mögen eher gestresste Schülerinnen und Schüler den Französischunterricht tendenziell weniger.

[9] Damit wird die Abhängigkeit zweier Variabeln getestet (Signifikanzniveau 5%).

[10] Ein Resultat ist statistisch signifikant, wenn es bis zu 5% unwahrscheinlich ist, dass es zufälligerweise entstehen konnte; hingegen ist es nicht signifikant, wenn zu mehr als 5% die Wahrscheinlichkeit besteht, dass es einem Zufall zuzuschreiben ist.

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Antwortverteilung der zwei Gruppen „gelangweilte Schülerinnen und Schüler" und „nicht gelangweilte Schülerinnen und Schüler".[11]

	Der Französisch-unterricht gefällt mir sehr gut.	Der Französisch-unterricht gefällt mir eher gut.	Der Französisch-unterricht gefällt mir eher nicht so gut.	Der Französisch-unterricht gefällt mir überhaupt nicht.
Gelangweilte Schüler und Schülerinnen, die den Französischunterricht als einfach empfinden.	30%	48%	20%	2%
Nicht gelangweilte Schüler und Schülerinnen, die den Französischunterricht als schwierig empfinden.	18%	62%	17%	3%
Total	20%	60%	18%	2%

Es wird deutlich, dass die positive oder negative Einschätzung des Französischunterrichts nicht nur durch die Langeweile erklärt werden kann. So zeigt sich zum Beispiel bei einem Fünftel der (eher) gelangweilten Schülerinnen und Schüler, dass sich die Unterforderung bereits im Anfängerunterricht negativ auf die Wahrnehmung des Französischunterrichts auswirkt. Andererseits kann die Zufriedenheit nicht alleine durch den empfundenen Schwierigkeitsgrad erklärt werden, denn der Mehrheit (zirka 80%) gefällt der Unterricht trotz – oder gerade wegen – der (wohl als angemessen empfundenen) Anforderungen im Französischunterricht.

Einschätzung des Französisch-unterrichts von gestressten Lernenden

Die Frage bezüglich der Überforderung lässt sich mit der alllgemeinen Einschätzung des Fremdsprachenunterrichts vergleichen: Es zeigt sich ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang, wenn die Schülerinnen und Schüler in zwei Subgruppen eingeteilt werden: die (eher) gestressten und die (eher) nicht gestressten Schülerinnen und Schüler.[12] Grundsätzlich geben Lernende, die sich im Französischunterricht gestresst fühlen, weniger häufig an, dass ihnen der Französischunterricht gefällt. Die folgende Tabelle verdeutlicht die Verteilung der Antworten in Prozentzahlen.

[11] Die zwei Gruppen sind durch eine Umkodierung entstanden; sie bestehen aus den Kindern, die einerseits „stimmt ganz" und „stimmt eher" (ergibt die Gruppe „gelangweilte S.") und andererseits aus den Kindern, die „stimmt eher nicht" und „stimmt überhaupt nicht" angekreuzt haben.

[12] Zu den (eher) gestressten Schülerinnen und Schüler zählen alle Kinder, die die Frage 5 des Fragebogens („Ich bin im Französischunterricht oft gestresst, weil es zu schwierig ist.") mit „stimmt ganz" oder „stimmt eher" beantwortet haben, zu den (eher) nicht gestressten Lernenden zählen diejenigen, die mit „stimmt eher nicht" oder „stimmt überhaupt nicht" geantwortet haben.

	Der Französisch-unterricht gefällt mir sehr gut.	Der Französisch-unterricht gefällt mir eher gut.	Der Französisch-unterricht gefällt mir eher nicht so gut.	Der Französisch-unterricht gefällt mir überhaupt nicht.
Gestresste Schüler und Schülerinnen, die den Französischunterricht als (eher) schwierig empfinden.	8%	55%	29%	8%
Nicht gestresste Schüler und Schülerinnen, die den Französischunterricht als (eher) einfach empfinden.	24%	60%	14%	2%
Total	20%	58%	18%	3%

Auch gibt es Ausnahmen, die der oben beschriebenen Tendenz nicht entsprechen. Diese Tatsache zeigt, dass weitere Einflüsse auf die positive oder negative Einschätzung des Französischunterrichts existieren, die sich nicht durch den gefühlten Schwierigkeitsgrad erklären lassen.

Zur Einschätzung des Englischunterrichts konnten aufgrund der kleineren Stichprobe keine statistischen Tests durchgeführt werden, weshalb auf eine Feinanalyse verzichtet werden musste.

Hits und Flops im Fremdsprachen-unterricht

Es stellt sich auch die Frage, was genau den Kindern am Französisch- und Englischunterricht gefällt und was eher weniger. Die Kinder konnten diese beiden Fragen in einem offenen Antwortformat beantworten. Ihre Antworten wurden kategorisiert und ausgewertet. Zunächst die Schattenseiten des neuen Fremdsprachenunterrichts aus der Schülerperspektive:

Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, sind „Schreiben" und „Wörter lernen" die Spitzenreiter bei den unbeliebtesten Aufgaben im Fremdsprachenunterricht – dies gilt sowohl für Französisch als auch für Englisch. Die „English is cool"-Euphorie zeigt sich ein weiteres Mal in den Antworten „nichts" (das nicht gut wäre) und weiter unten „alles" (das gut ist).

3. Praxistestjahr **Französisch**		1. Praxistestjahr **Englisch**	
Was gefällt dir eher weniger?	Anzahl (%)	Was gefällt dir eher weniger?	Anzahl (%)
schreiben	69 (16%)	nichts	48 (44%)
Wörter lernen oder Lernen allg.	34 (8%)	schreiben	13 (12%)
Prüfungen, Tests	32 (7%)	Wörter lernen	7 (6%)
Textbearbeitung	31 (7%)		
(vor)lesen	24 (5%)		
Karteikarten, fichier	22 (5%)		
Revue, über das Lernen nachdenken	20 (5%)		
nichts	19 (4%)		
keine Angaben	19 (4%)		

3. Praxistestjahr **Französisch**		1. Praxistestjahr **Englisch**	
Was gefällt dir eher weniger?	Anzahl (%)	Was gefällt dir eher weniger?	Anzahl (%)
übersetzen	16 (4%)		
Lieder, singen	15 (3%)		
keine gute Methode, Art zu lernen	13 (3%)		
vortragen	12 (3%)		
Mille feuilles	11 (3%)		
(fast) nichts verstehen	10 (2%)		

Den insgesamt 440 verschiedenen Aspekten, die den Kindern am Französischunterricht nicht gefallen, stehen bloss 110 für den Englischunterricht entgegen. Hierbei muss allerdings bedacht werden, dass die Gruppe der Englischlernenden kleiner als die der Französischlernenden ist. Die Antworten für den Französischunterricht fallen aber auch differenzierter aus – sicherlich auch deshalb, weil die Kinder nach drei Jahren Französischunterricht die Methode und die Inhalte, aber auch die eigene Lernerfahrung besser kennen als nach einem Jahr Englischunterricht.

Antworten, die von weniger als 10 Kindern erwähnt wurden, sind nicht in der Tabelle aufgeführt. Elemente des Französischunterrichts, die vereinzelten Schülerinnen und Schülern nicht gefallen, sind unter anderem: die CD des Lehrmittels, die Projektarbeit (*tâche*), Einzelarbeit, das Sprechen, die Sprache Französisch, Hausaufgaben, der hohe Schwierigkeitsgrad, die Themenfülle, die noch geringe Sprechkompetenz oder auch Hörverständnisaufgaben.

Elemente des Englischunterrichts, die je weniger als zehn Lernenden nicht sehr sympathisch sind, sind unter anderem: der Schwierigkeitsgrad, das Unterrichtstempo, die Lehrperson, die Themen des Lehrmittels, Hausaufgaben, Lesen oder Zuhören.

Die Lieblingsaktivitäten der jungen Lernenden sind in der folgenden Tabelle aufgelistet:

3. Praxistestjahr **Französisch**		1. Praxistestjahr **Englisch**	
Was gefällt dir gut?	Anzahl (%)	Was gefällt dir gut?	Anzahl (%)
Inhalte, Themen	89 (17%)	Inhalte, Themen	34 (21%)
Lieder, Singen	54 (10%)	alles	28 (17%)
Arbeit am PC	51 (10%)	Spiele	20 (12%)
Spiele	51 (10%)	Lieder, singen	15 (9%)
Filme	30 (6%)	die englische Sprache	12 (7%)
CD	27 (5%)		
ansprechende Lernumgebung	23 (4%)		

3. Praxistestjahr **Französisch**		1. Praxistestjahr **Englisch**	
Was gefällt dir gut?	Anzahl (%)	Was gefällt dir gut?	Anzahl (%)
Präsentationen/ Vorträge	21 (4%)		
Partner- und Gruppenarbeiten	19 (4%)		
Projektarbeiten (*tâche*)	19 (4%)		
lesen	17 (3%)		
sprechen	16 (3%)		
hören	14 (3%)		
Lehrperson	10 (2%)		
Französischlernen allgemein	10 (2%)		
keine Angabe	10 (2%)		

Erstens fällt auf, dass in diesen freien Antwortmöglichkeiten gut ein Fünftel der Antworten auf die Inhalte und Themen der beiden Lehrmittel *Mille feuilles* und *New World* fallen. Diese positive Beurteilung wird auch von der Mehrheit der Lehrpersonen, die die beiden Lehrmittel als alters- und stufengerecht einschätzen, untermauert.[13]

Zweitens kann festgestellt werden, dass sowohl „Spielen" als auch „Singen" ganz oben auf der Hitliste zu finden sind, und zwar in beiden Sprachen. Dies spricht für einen spielerischen Zugang zu Fremdsprachen – auch noch in der 5. Primarklasse.

Drittens gefällt vielen Kindern „alles" im Englischunterricht, während diese globale Antwort kaum für den Französischunterricht angegeben wird. Wiederum muss hier angefügt werden, dass es offen steht, ob dies (teilweise) durch den Neuheitseffekt erklärt werden kann.

Ein Indiz, dass Englisch im Moment einfach „cool" und „alles" gut ist, findet sich auch in der Art der Antworten auf die offenen Fragen: Die Kinder können mit ihrer dreijährigen Lernerfahrung differenzierter angeben, was ihnen am Französischunterricht gefällt.

Antworten, die weniger oft als zehnmal gegeben wurden, sind in der Tabelle nicht aufgeführt. Vereinzelte Schülerinnen und Schüler gaben unter anderem für den Französischunterricht an, Texte und Geschichten, das Schreiben, „nichts", (fast) alles, die Wortkärtchen, die *Revue*, das Lehrwerk *Mille feuilles*, die Grammatik sowie die Illustrationen zu mögen. Vereinzelte Nennungen für den Englischunterricht bezogen sich auf die folgenden Aspekte: die Didaktik, Motivation, Wörter, Zeichnen, die Lehrperson, das Heft, Lesen, die *Units*, die Filme.

Was den Schülern und Schülerinnen, die sich zu didaktischen Aspekten in dieser offenen Frage geäussert haben, gefällt, formulieren sie so:

[13] vgl. 2012 Französisch, S. 15; 2012 Englisch, S. 18

Dass wir es zum Beispiel mit Liedern, Bildern, Geschichten lernen.

Dass wir immer etwas Neues machen und auch probieren dürfen.

Man hat immer so spezielle Aufgaben.

Einige Schülerinnen und Schüler weisen auf die Transfermöglichkeiten hin, die sie dank ihren anderen Sprachkompetenzen einsetzen können. Dies erleichtert das Englischlernen:

Dass man nicht jedes Wort einzeln können muss, sondern selber aus dem Deutschen probiert zu übersetzen.

Man hört meistens Parallelwörter.

3 Die Lehrmittel New World und Mille feuilles

allgemeine Zufriedenheit mit den neuen Lehrmitteln

Sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden gefallen die beiden neuen Lehrmittel allgemein gut. Im Fragebogen äussern die Lehrpersonen eine hohe Zufriedenheit mit dem Französischlehrmittel[14], während die Zufriedenheit mit dem Englischlehrmittel etwas weniger lobend, aber doch tendenziell positiv ausfällt.[15] Folgende Komponenten wurden in den Erhebungen erwähnt oder diskutiert: einzelne Bestandteile der Lehrmittel, die Form und die Gestaltung der Lehrmittel, Inhalte und Themen, ihre Didaktik sowie die Lernziele.

3.1 Bestandteile der Lehrmittel

Beurteilung der einzelnen Lehrmittelteile durch die Lehrpersonen

Zu den einzelnen Bestandteilen des Lehrmittels *New World* (Lehrerhandreichungen, Schülerbuch, Internetseite usw.) haben sich die Lehrpersonen in den Interviews entweder kaum von sich aus oder grundsätzlich positiv geäussert.[16]

Anlass zu kontroversen Diskussionen hat die *Revue* gegeben, ein Reflexions- und Wortschatzinstrument als Bestandteil des Französischlehrmittels *Mille feuilles*. Einige Lehrpersonen zweifeln an der Brauchbarkeit und am Nutzen der *Revue* allgemein, andere bemängeln die unklaren Anweisungen. Weitere Argumente (z. B. die Einschätzung, dass noch nicht alle Kinder zur Metakognition fähig seien oder der Zeitdruck im Fremdsprachenunterricht) werden im Hauptbericht näher erläutert.[17] Es gibt aber auch Lehrpersonen, die diesen kritischen Stimmen widersprechen und im Gegenteil sehr positiv angetan sind von diesem Reflexionsinstrument, in dem die Kinder darüber hinaus auch Lernspuren erfassen können wie etwa erreichte Lernziele oder individuell erlernter Wortschatz.

Dieses Element ist, zusammen mit dem Kompetenzbereich III (Lernstrategische Kompetenzen, vgl. auch Kapitel 6), eine Neuerung im Fremdsprachenunterricht. Reflexion und Strategien werden zwar bereits seit einigen Jahren mit dem Europäischen Sprachenportfolio gefördert, doch im Projekt Passepartout ist zum ersten Mal ein Instrument zur Reflexion und Dokumentation eng an die Inhalte des Lehrmittels geknüpft.

3.2 Formbasierte Aspekte

Aufgabenstellungen

Die Lehrpersonen der Praxistests Französisch stimmen der Aussage, dass das Lehrmittel *Mille feuilles* klare Aufgabenstellungen enthält, tendenziell zu.[18] Dieser Aspekt ist von den Englischlehrpersonen via Fragebogen

[14] vgl. 2012 Französisch, S. 15
[15] vgl. 2012 Englisch, S. 12-20
[16] vgl. 2012 Englisch, S. 13 f.
[17] vgl. 2012 Französisch, S. 14
[18] vgl. 2012 Französisch, S. 20-21

nicht erhoben worden, daher kann hierzu kein Vergleich zwischen dem Französisch- und Englischlehrmittel gemacht werden.

Zeitangaben

Die Lehrpersonen geben sowohl zum Französisch- als auch zum Englischlehrmittel an, dass die Zeitangaben für die Behandlung der Lerninhalte zu knapp bemessen sind und nicht der Realität entsprechen.[19] Die Interviews zeigen, dass diese Zeitknappheit nur teilweise auf den Neuigkeitseffekt zurückgeführt werden kann. Im Französischlehrmittel wurden bei der Überarbeitung der bereits getesteten Lehrmittel Anpassungen vorgenommen, beispielsweise indem ein *parcours* für die dritte Primarklasse als freiwillig eingestuft wird und so bei Zeitmangel weggelassen werden kann.

verschiedene formbasierte Aspekte

In den Gesprächen mit den Lehrpersonen sind verschiedene Aspekte zur Form und Gestaltung der Lehrmittel spontan angesprochen worden:

- Die Tatsache, dass *Mille feuilles* Einwegmaterial ist, wird kontrovers diskutiert. Zur Sprache kommen der Preis und auch der Eindruck der Lehrpersonen, dass sich das Französischlehrmittel leicht in ein Mehrwegmaterial umändern liesse.[20]
- Beim Englischlehrmittel wurden häufig die authentischen Texte thematisiert.[21] Einige Lehrpersonen betrachten die Texte als sehr anspruchsvoll und meinen, dass diese noch vereinfacht werden müssten. Diesen Ängsten halten die Lehrpersonen, die bereits mit *Mille feuilles* unterrichtet haben und daher auch strategische Kompetenzen in den Englischunterricht mitgebracht haben, entgegen, dass ihre Lernenden bereits viele Strategien zur Rezeption und eine positive Haltung gegenüber Neuem mitbringen, was den Zugang zu komplexen Texten im Englischunterricht erleichtert. Die negative Kritik an zu schwierigen authentischen Texten dürfte demnach nach mehreren Jahren Erfahrung mit dem neuen Fremdsprachenunterricht abklingen.
- Vereinzelte Aussagen wurden zu den Audio-Texten des Französischlehrmittels gemacht: Einige Lehrpersonen denken, dass die Sprechgeschwindigkeit zu hoch ist.[22]
- Schliesslich wurde vereinzelt Kritik betreffend Gestaltung, Illustrationen und Papierqualität des Englischlehrmittels geäussert.[23]

Demnach lässt sich feststellen, dass beide Lehrmittel an unterschiedlichen Stellen bezüglich formbasierter Aspekte Schwächen aufweisen. Dabei muss jedoch mitbedacht werden, dass viele Lehrpersonen die beiden Lehrmittel auch in Bezug auf deren Darstellung und Struktur allgemein positiv bewerten.

[19] vgl. 2012 Französisch, S. 16-18; 2012 Englisch, S. 18
[20] vgl. 2012 Französisch, S. 13
[21] vgl. 2012 Englisch, S. 15
[22] vgl. 2012 Französisch, S. 13
[23] vgl. 2012 Englisch, S. 13

3.3 Inhalte und Themen der Lehrmittel

alters- und stufengerechte Inhalte

Im Fragebogen sind die Lehrpersonen gefragt worden, ob sie die Inhalte der Lehrmittel als alters- und stufengerecht empfinden. Die Inhalte des Französischlehrmittels werden tendenziell sehr positiv eingeschätzt.[24] Auch die Bewertung der Inhalte des Englischlehrmittels fällt tendenziell positiv aus.[25]

Themen

Eine Minderheit der Lehrpersonen gibt an, dass ihnen die Inhalte des Englischlehrmittels nicht gefallen: Kritische Stimmen bemängeln die Wahl der Themen, die ihrer Meinung nach teilweise nicht den Interessen und der Lebenswirklichkeit der Kinder entsprechen.[26] Die Inhalte und die Themenwahl des Lehrmittels *Mille feuilles* werden in den Gesprächen kaum thematisiert und eher positiv gewürdigt.

Fremdsprachenlernen und -erwerb

Teilweise wird die Festigung des Lernstoffes allgemein oder aber konkret das Einüben von Sprachstrukturen (insbesondere von Grammatik und Wortschatz) vermisst. Diese Tatsache wird von vereinzelten Englischlehrpersonen in den Interviews hervorgehoben. Diese Lehrpersonen gehen immer noch von einem Wortschatz- und Grammatikaufbau aus, der im neuen didaktischen Ansatz eine untergeordnete Rolle spielt.[27] Die Französischlehrpersonen hingegen diskutieren dieses Thema wiederum kontrovers: So stimmt für einige die Dosierung der Übungen, während das Lehrmittel *Mille feuilles* für andere deutlich zu wenig Trainigsmöglichkeiten für Sprachstrukturen anbietet.[28]

3.4 Didaktik in den Lehrmitteln

Didaktik der Mehrsprachigkeit

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die das Fundament für die beiden Lehrmittel bildet, wird von den Lehrpersonen grundsätzlich positiv wahrgenommen. In den Interviews äussert sich niemand gegen die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Auch mit der Klarheit der Lernziele sowohl für ihre Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrenden selbst sind sowohl die Französisch- als auch die Englischlehrpersonen zufrieden, wie die Auswertung der beiden Fragebögen zeigt.[29]

konstruktivistisches Lernen

Die Frage der Wissensfestigung im neuen Französischunterricht wird in den Interviews kontrovers diskutiert: So begrüsst ein Teil der Französischlehrpersonen das stark konstruktivistische Lernverständnis in *Mille feuilles*, während sich andere klar strukturierte Aufgaben und vermehrt Übungen zur Festigung der Sprache wünschen, auch im Hinblick auf schwächere Schülerinnen und Schüler.[30]

[24] vgl. 2012 Französisch, S. 15
[25] vgl. 2012 Englisch, S. 15-18
[26] vgl. 2012 Englisch, S. 15
[27] vgl. 2012 Englisch, S. 16
[28] vgl. 2012 Französisch, S. 18-20
[29] vgl. 2012 Französisch, S. 20-21; 2012 Englisch, S. 16-17
[30] vgl. 2012 Französisch, S. 18-21; S. 22 ff.

Handlungsorientierung

Zum Englischlehrmittel hingegen ist nicht die Wissensfestigung Hauptgesprächsthema in den Interviews, sondern das Prinzip der Handlungsorientierung[31]: Wie bereits im Hauptbericht festgehalten wurde, verstehen einige Lehrpersonen die Handlungsorientierung als Handeln im Klassenzimmer. Einige Lehrpersonen finden demnach, dass die Arbeit mit *New World* einen unruhigen Unterricht mit sich bringe, da zu viele Aktivitäten im Klassenverband vorgesehen seien, die eine erhöhte Aktivität (im Sinne von körperlicher Bewegung) verlangen, was unter anderem in grossen Klassen zu Schwierigkeiten mit der Klassenführung allgemein (z. B. Disziplin) führen könne. Andere Lehrpersonen begrüssen das Konzept des aktiven Sprachunterrichts hingegen sehr. Weitere Lehrpersonen denken, dass die Handlungsorientierung (im Sinne der Ermöglichung bedeutsamer Kommunikation) des Lehrmittels *New World* zu wenig stark umgesetzt werde, um alltagsrelevante Sprachhandlungen auf- und auszubauen.

Individualisierung

Eine weitere kontroverse Diskussion wird unter den Französischlehrpersonen in verschiedenen Interviews zum Thema Individualisierung geführt. Auffallend ist, dass einige Lehrpersonen Zweifel an der praktischen Durchführbarkeit einer ausgeprägten Individualisierung äussern (z. B. was den individuellen Wortschatz, individuelle Lernziele, den unterschiedlichen Verlauf der *parcours* betrifft). Andere Lehrpersonen bestätigen diese Zweifel insofern, als dass sie die Individualisierungsmöglichkeiten in ihrem Unterricht bewusst reduzieren. Einige Lehrpersonen organisieren ihren Unterricht sogar stark lehrerzentriert. Obwohl das Lehrmittel nicht dafür konzipiert ist, wird sich in Zukunft hier trotzdem die Frage stellen, inwieweit eine Kompromisslösung der beiden Extremsituationen (starke Individualisierung vs. Lehrerzentrierung) in der Praxis umgesetzt werden kann.[32]

Fest steht, dass die beiden Lehrmittel auf den didaktischen Prinzipien des Lehrplans basieren, sie jedoch unterschiedlich stark umsetzen. So kann es zu kontroversen Diskussionen im Lehrkörper kommen: An der stark individualisierten, entdeckenden und handlungsorientierten Methode des Französischunterrichts können sich die Meinungen ebenso scheiden wie an der im Vergleich zu *Mille feuilles* unterschiedlichen Handhabung der Handlungsorientierung oder der strukturierteren Anlage in *New World*.

3.5 Einschätzung der Lehrmittel aus der Schülerperspektive

Schülerperspektive: Einschätzung der beiden Lehrmittel

Die Schülerinnen und Schüler begrüssen die Lehrmittel grundsätzlich. Im Fragebogen geben die meisten Lernenden an, dass ihnen das Lehrmittel *Mille feuilles* eher gut oder sehr gut gefällt.[33] Eine explizite Frage zum Englischlehrmittel wurde den Schülern und Schülerinnen nicht gestellt, es kann aber davon ausgegangen werden, dass diese mit dem Lehrmittel

[31] vgl. 2012 Englisch, S. 19-20

[32] vgl. 2012 Französisch, S. 19-20; S. 21-22; S. 26-28

[33] vgl. 2012 Französisch, S. 11

ebenfalls allgemein zufrieden sind, da die Mehrheit mit dem Englischunterricht zufrieden ist. Einige Kinder haben sich im letzten Abschnitt unter „Kommentare und Bemerkungen" spontan zu den beiden Lehrmitteln geäussert. Wiederum wird zum Englischlehrmittel im Vergleich zum Französischlehrmittel kaum etwas angemerkt. Zwei positive Aussagen zu beiden Lehrmitteln lauten:

> *Ich finde die Hefte gut gestaltet. Und ich finde die CDs sehr toll. So kann man die Aussprache der beiden Sprachen sehr gut lernen.*
>
> *Die Lehrmittel sind toll.*

Die Schülerinnen und Schüler äussern sich etwas zahlreicher, wenn auch in Bezug zur gesamten Stichprobe nur vereinzelt, zum Lehrmittel *Mille feuilles*. So äussern sie unterschiedliche Meinungen zu gewissen Inhalten, die sie entweder gut oder weniger spannend empfunden haben. Da sich diese Aussagen teilweise gegenseitig aufheben, werden sie hier nicht aufgelistet.

Die wenigen Schüler und Schülerinnen, die sich im Feld „Kommentare" zu den Lehrmitteln geäussert haben, nehmen *Mille feuilles* entweder positiv oder negativ wahr; die beiden Pole sind ungefähr gleich stark vertreten. Diese gehen von sehr negativ geprägten Gefühlen über die von Geschwistern und Erwachsenen transportierte „*Bonne-Chance*-Nostalgie" bis hin zu ausführlichem Lob des Lehrmittels:

- Positive Haltung, Beispielzitat: *Ich arbeite gern mit* Mille feuilles *und freue mich schon auf das nächste Heft.*
- Negative Haltung, Beispielzitat: *Ich spreche sehr gerne Französisch aber* Mille feuilles *gefällt mir nicht. (Ausser die Witze fand ich gut.)*
- Positiver Vergleich mit *Bonne Chance*, Beispielzitat: *Das* Mille feuilles *finde ich fast besser als das* Bonne Chance*.*
- Negativer Vergleich mit *Bonne Chance*, Beispielzitat: *Ich finde das* Mille feuilles *eigentlich gar nicht gut […],* Bonne Chance *wäre viel besser!*

Auffallend ist, dass die negativen Haltungen der Kinder gegenüber dem Lehrmittel *Mille feuilles* oft im Zusammenhang mit Eltern- oder Geschwistermeinungen auftreten:

> *Ich finde das* Mille feuilles *sehr schlecht, wir üben etwas, das wir im späteren Leben nicht brauchen können. Mein Bruder hat noch das andere und spricht viel besser, wenn er so alt war wie ich. Auch meine Mutter sagt mir, sie findet das alte viel besser, sie spricht sehr gut Französisch und sie versteht viele Wörter gar nicht.*

Der Gegenpol zu dieser polarisierenden Aussage bildet die Aussage dieses jungen Lernenden, der zwar bereits Französisch von zuhause

mitbringt, der das Lehrmittel aber trotzdem sehr ansprechend findet:

> *Also ich mag die Sprache Französisch SEHR GERN. Ich habe schon eine Menge gelernt […]. Es ist für mich noch relativ einfach, aber nur weil ich zuhause Französisch spreche. Man lernt schon noch viel mit* Mille feuilles*. Denn es gibt immer Abwechslungen. In der* Revue *lernt man auch viel, denn man muss sich an das erinnern wo man gelernt hat […]. Ich hoffe ihr macht weiter so mit dem* Mille feuilles*, denn so lernen auch andere Kinder das, was ich jetzt in dieser Zeit mit dem* Mille feuilles *gelernt habe.*

Einmal mehr wird deutlich, wie stark Haltungen zu einer Sprache oder zu einem Lehrmittel bei Lernenden präsent sind und wie diese in Einschätzungen des Fremdsprachenunterrichts zum Vorschein treten.

Wahrnehmung des Lehrmittels von Jungen und Mädchen

Auch bei der Frage der Bewertung des Lehrmittels lässt untersuchen, wie das Antwortverhalten der Lernenden mit unterschiedlichen Merkmalen ausfällt. Im Folgenden wird die Frage „Mir gefällt das *Mille feuilles*…" dahingehend untersucht, ob es signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen Leistungsschwächeren und Leistungsstärkeren gibt.

Der Chi-Quadrat-Test zeigt, dass ein statistisch schwach signifikanter Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Lehrmittel *Mille feuilles*[34] und dem Geschlecht der Befragten besteht. Allgemein kann festgestellt werden, dass die Jungen häufiger die äusseren Werte „sehr gut" und „überhaupt nicht gut" ankreuzen als die Mädchen. Der Test lässt aber keine Aussagen darüber zu, ob nun die Mädchen oder die Jungen das Lehrmittel positiver bewerten. Die folgende Tabelle stellt diese Feststellung dar.

	Das *Mille feuilles* gefällt mir sehr gut.	Das *Mille feuilles* gefällt mir eher gut.	Das *Mille feuilles* gefällt mir eher nicht so gut.	Das *Mille feuilles* gefällt mir überhaupt nicht.
Mädchen	21%	53%	20%	5%
Jungen	31%	49%	13%	8%
Total	26%	51%	16%	7%

Wahrnehmung des Lehrmittels von unterforderten und überforderten Lernenden

Extrahiert man die Antworten der (eher) gelangweilten Schülerinnen und Schüler und bringt diese in Zusammenhang mit der Frage nach der Zufriedenheit mit dem Französischlehrmittel, so zeigen sich keine signifikanten Resultate. Ein signifikanter Zusammenhang besteht allerdings zwischen der Schülergruppe, die sich (eher) gestresst fühlt[35], und deren Einschätzung des Französischlehrmittels: Es wird sichtbar, dass gestresste Lernende das Lehrmittel *Mille feuilles* stärker ablehnen als die Schülerinnen und Schüler, die sich nicht gestresst fühlen oder den Franzö-

[34] Das Item lautete: „Das Mille feuilles gefällt mir…" mit den Antwortmöglichkeiten „sehr gut", „eher gut", „eher nicht so gut" oder „überhaupt nicht gut."

[35] Die Gruppe ist durch eine Umkodierung entstanden; sie besteht aus den Kindern, die „stimmt ganz" und „stimmt eher" (ergibt die Gruppe „gestresste Schülerinnen und Schüler") angekreuzt haben.

sischunterricht als nicht schwierig einschätzen.

	Das *Mille feuilles* gefällt mir sehr gut.	Das *Mille feuilles* gefällt mir eher gut.	Das *Mille feuilles* gefällt mir eher nicht so gut.	Das *Mille feuilles* gefällt mir überhaupt nicht.
Gestresste Schüler und Schülerinnen, die den Französischunterricht als schwierig empfinden.	16%	42%	27%	16%
Nicht gestresste Schüler und Schülerinnen, die den Französischunterricht als eher nicht schwierig empfinden.	30%	53%	13%	4%
Total	26%	50%	16%	7%

Die beiden Lehrmittel kommen sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich gut an, wie die beiden Hauptberichte zeigen konnten. Dieses Kapitel hat einige Schwachstellen und Kritikpunkte hervorgehoben, die bei der weiteren Lehrmittelentwicklung einbezogen werden können: Diese betreffen formbasierte, aber auch inhaltliche Aspekte wie die Auswahl der Themen oder die den Lehrmitteln zugrunde liegende Didaktik, die sich in der Praxis nicht immer als umsetzbar erweist. Die Problematik, dem heterogenen Zielpublikum (bereits englischsprachige Kinder, monolinguale Kinder, schwächere Schüler und Schülerinnen, die eine strukturierte Lernumgebung bevorzugen usw.) gerecht zu werden, scheint dabei die grösste Herausforderung darzustellen. Ein gutes Lehrmittel stellt Weichen für die Differenzierung und hilft den Lehrpersonen bei ihrer Aufgabe, die Kinder individuell zu fördern und zu fordern. Dem Französischlehrmittel gelingt dies insbesondere eher für die stärkere Schülergruppe, weniger aber für die Differenzierung „nach unten", wie die externe Evaluierung seit Beginn der Praxistests zeigen. Das Englischlehrmittel bietet laut ersten Erfahrungen der Lehrpersonen hingegen zu wenige Differenzierungsmöglichkeiten, wie auch das folgende Kapitel (vgl. Kapitel 4.1) zeigt.

4 Differenzierung, Überforderung, Unterforderung

Dieses Kapitel zeigt Tendenzen im Englisch- und Französischunterricht auf, welche sich auf die Heterogenität in der Schülergruppe der Testklassen beziehen.

4.1 Lehrerperspektive

Differenzierung aus Sicht der Lehrpersonen

Zunächst wird die Heterogenität der Lernergruppen im Fremdsprachenunterricht aus der Perspektive der Lehrpersonen betrachtet. Die folgende Tabelle vergleicht die Tendenzen der Antworten aus dem Fragebogen Passepartout Französisch und Englisch.[36]

3. Praxistestjahr **Französisch** Tendenz	Item aus dem Fragebogen für Lehrpersonen	1. Praxistestjahr **Englisch** Tendenz
Zustimmung	Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	Ablehnung
hohe Ablehnung	Auch schwächere Kinder können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französisch-/Englischunterricht.	Zustimmung
verschieden	Die Kinder können selbständig arbeiten.	hohe Ablehnung
hohe Zustimmung	Manche Kinder sind überfordert.	hohe Zustimmung
hohe Ablehnung	Manche Kinder sind unterfordert.	Ablehnung

Situation in den Klassen

In allen Pilotklassen scheint es überforderte Kinder zu geben. Allgemein sind unterforderte Kinder schwach vertreten, jedoch berichten die Französischlehrpersonen deutlich seltener von unterforderten Kindern als die Englischlehrpersonen.

Differenzierung im Französisch- und Englischunterricht

Die Unterschiede zwischen den beiden Praxistests betreffen die didaktische Anlage der beiden Unterrichtsformate: So lässt sich mit dem Lehrmittel *Mille feuilles* offenbar besser Binnendifferenzierung umsetzen als mit dem Lehrmittel *New World*.[37] Im Zusammenhang mit diesen Antworten lassen sich auch die Antworten zum selbständigen Arbeiten interpretieren: Da das Englischlehrmittel tendenziell wenig Binnendifferenzierung vorsieht und man davon ausgehen kann, dass die Lehrpersonen im Praxistest ihren Unterricht auch an der didaktischen Ausrichtung des Lehrmittels orientieren, gibt es grundsätzlich wenige Momente, in denen die Kinder selbständig arbeiten können. Dazu schreibt eine Lehrperson im Fragebogen zum Praxistest Englisch:

> *Die Aufträge im Lehrmittel sollten auf Deutsch formuliert werden, damit man die Kinder auch mal selbständig arbeiten lassen kann. So muss ich jeden Auftrag erklären, was zu viel Frontalunterricht führt.*

[36] vgl. 2012 Französisch, S. 22-23; 2012 Englisch, S. 20-21

[37] vgl. 2012 Englisch, S. 24; S. 13; S. 19

Was den Französischunterricht anbelangt, so scheiden sich die Geister zu dieser Problematik. Dies kann aus der Tatsache geschlossen werden, dass sich die Lehrpersonen nicht mehr immer so stark an den didaktischen Anhaltspunkten orientieren und einige sogar die Tendenz zeigen, von der als intensiv wahrgenommenen Individualisierung wegzukommen.[38]

Ein weiterer klarer Unterschied ist in der Frage nach den schwächeren Lernenden, die dem Unterricht folgen bzw. nicht folgen können, auszumachen. Während der Französischunterricht im dritten Lernjahr laut den Lehrenden kaum noch Chancen für die schwächeren Kinder bereit hält[39], so können Kinder im ersten Lernjahr Englisch durchaus noch vom Englischunterricht profitieren.[40] Hier ist wiederum in zwei Jahren zu überprüfen, ob sich eine ähnliche Tendenz für den Englischunterricht einstellt. Fest steht aber, dass das Lehrmittel *Mille feuilles* und der Französischunterricht in der 5. Primarklasse die Differenzierung „nach oben" durchaus zulässt, sich die Differenzierung „nach unten" aber eindeutig als schwierig gestaltet – zumindest aus Sicht der Lehrpersonen.

4.2 Schülerperspektive

Über- und Unterforderung der Lernenden

Zuerst werden in der untenstehenden Tabelle die allgemeinen Tendenzen der Schülerinnen und Schüler im Vergleich Französisch und Englisch vorgestellt.[41] Danach werden die Kinder untersucht, die genau nicht zu diesen Gruppen gehören: die über- und die unterforderten Lernenden.

3. Praxistestjahr **Französisch** Tendenz	Item aus dem Schülerfragebogen	1. Praxistestjahr **Englisch** Tendenz
hohe Ablehnung	Ich langweile mich im Französisch-/Englischunterricht oft, weil es zu einfach ist.	Ablehnung
Ablehnung	Ich bin im Französisch-/Englischunterricht oft gestresst, weil es zu schwierig ist.	hohe Ablehnung
–	Ich finde es schwierig, zwei neue Sprachen zu lernen.	hohe Ablehnung

Betrachtet man die Tabelle, wird deutlich, dass sich die Mehrheit der Lernenden grundsätzlich weder unter- noch überfordert fühlen. Dies gilt sowohl für den Französisch- als auch für den Englischunterricht, wobei die Zahl der gestressten Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht leicht höher liegt als im Englischunterricht und die Zahl der gelangweilten Kinder umgekehrt im Englischunterricht leicht höher als im Französischunterricht ausfällt. Auch hier gibt es wiederum zahlreiche Interpretationsmöglichkeiten, die hier nur angedeutet werden können: Geht es um den Neuigkeitseffekt des ersten Lernjahres Englisch, das be-

[38] vgl. 2012 Französisch, S. 18-22
[39] vgl. 2012 Fanzösisch, S. 23-25
[40] vgl. 2012 Englisch, S. 22-23
[41] vgl. 2012 Französisch, S. 25; 2012 Englisch, S. 21

reits vorhandene Vorwissen der Kinder in der englischen Sprache oder sind diese Tendenzen auf die Anlage des Unterrichts zurückzuführen? Diese Fragen könnten nur mit einer zusätzlichen, vertiefenden Studie erhoben werden.

4.3 Subgruppe: Zwei Fremdsprachen als Herausforderung[42]

26 Schülerinnen und Schüler im Fokus

Die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2011/2012 sowohl den Französisch- als auch den Englischunterricht besucht haben, ist offenbar der Meinung, dass es nicht schwierig sei, in der Primarschule zwei Sprachen zu lernen. Im Folgenden wird das Profil der wenigen Kinder (16 Mädchen und 10 Jungen), die dies als schwierig empfinden, skizziert.

Die Mehrheit der Kinder, die im Fragebogen angeben, es falle ihnen schwer oder eher schwer, zwei neue Sprachen zu lernen, sprechen zuhause entweder ausschliesslich Deutsch bzw. Schweizerdeutsch (20 Nennungen) oder wachsen mehrsprachig auf. Ein mehrsprachiges Kind schreibt im Abschnitt „Bemerkungen" im Fragebogen:

> *Die zwei Sprachen sind für mich sehr neue und schwere Sprachen. Weil ich zuhause drei Sprachen rede.*

Die Hälfte dieser 26 Lernenden geben an, dass sie auch ausserhalb der Schule Kontakt mit der französischen Sprache haben, und zwar hauptsächlich über Musik. Etwas mehr, nämlich 79%, geben an, in ihrer Freizeit darüber hinaus der englischen Sprache zu begegnen. Die Kinder, die es als schwierig empfinden, zwei neue Sprachen zu lernen, wachsen also nicht isoliert von Sprachen auf und weisen ähnliche Muster wie die Gesamtstichprobe auf.

Trotz der empfundenen Schwierigkeit, zwei Sprachen lernen zu müssen, gefällt der Mehrheit dieser Subgruppe sowohl der Französischunterricht (87%[43]) als auch der Englischunterricht (92%[44]), ebenso wie das Lehrmittel *Mille feuilles* (84%[45]).

Dass diese Kinder zwei neue Sprachen eher als Schwierigkeit sehen, bestätigt sich in ihren Antworten zur Frage, ob sie sich im Französischunterricht langweilen: Für keines der 26 Kinder ist dies der Fall. Im Englischunterricht fällt das Resultat weniger deutlich aus: Die Mehrheit (67%[46]) gibt zwar an, sich im Englischunterricht nicht zu langweilen, immerhin 8 Kinder langweilen sich aber.

---

[42] Dieses Kapitel basiert nicht auf statistisch geprüften Zusammenhängen zwischen einzelnen Antworten. Die Prozentzahlen sind daher nur als rein deskriptiv zu lesen, Verallgemeinerungen sollten nicht angestellt werden. Ziel ist es, die Subgruppe zu beschreiben, indem Tendenzen aufgezeigt werden. Einige Resultate, die laut Chi-Quadrat-Test signifikant zusammenhängen, werden in den Kapiteln 4.4, 3.5 und 2 dargestellt.

[43] 13% der Kinder geben an, dass ihnen der Französischunterricht „sehr gut" gefällt, 75% gefällt er „eher gut".

[44] 56% der Kinder geben an, dass ihnen der Englischunterricht „sehr gut" gefällt, 36% gefällt er „eher gut".

[45] 19% der Kinder gefällt das Lehrmittel *Mille feuilles* „sehr gut", 65% „eher gut".

[46] 54% der Kinder geben an, dass sie sich im Englischunterricht „eher nicht" langweilen, 13% langweilen sich „überhaupt nicht", weil es zu einfach ist.

Eine knappe Mehrheit der 26 Kinder (52%[47]) gibt an, sie fühle sich im Französischunterricht gestresst. Noch weniger Kinder (24%[48]) fühlen sich im Englischunterricht gestresst oder überfordert. Stress oder tatsächliche Überforderung ist also kein eindeutiges Merkmal der Kinder, die zwei neue Sprachen als Schwierigkeit sehen.

Diese Resultate deuten an, dass sich die hier untersuchten Kinder eher mit dem Französisch- als mit dem Englischunterricht schwer tun. Dies kann aber auch damit zusammenhängen, dass sie den Englischunterricht als Anfängerunterricht bewerten, während sie sich im Französischunterricht bereits im dritten Lernjahr befinden. Die Subgruppe, die es als Schwierigkeit ansieht, zwei neue Sprachen zu lernen,

- unterscheidet sich bezüglich Motivation und Sprachenkontakt in der Freizeit tendenziell nicht von der Gesamtstichprobe;
- stuft den Französischunterricht tendenziell als schwierig ein, während der Englischunterricht bezüglich Schwierigkeitsgrad individuell unterschiedlich wahrgenommen wird.

4.4 Subgruppe: Gelangweilte oder gestresste Schüler/innen

Es zeigt sich, dass dieselben Aspekte des Fremdsprachenunterrichts durchaus von den einen Kindern als negativ und von den andern als positiv bewertet werden können. Das ist auch nachvollziehbar, wenn man man die Heterogenität der befragten Klassen bezüglich Alter, Leistung, Sprachprofilen usw. betrachtet. Im Folgenden wird hier auf zwei Schülergruppen eingegangen: die Kinder, denen der Fremdsprachenunterricht Stress bereitet, und jene, die sich im Unterricht langweilen. Häufig – aber nicht immer – empfinden jene, die gestresst sind, den Fremdsprachenunterricht auch als schwierig und jene, die gelangweilt sind, als zu einfach. Wie nehmen diese Schülergruppen den neuen Fremdsprachenunterricht wahr?

im Französischunterricht unterforderte Lernende

Kinder, die zur Gruppe „gelangweilte Schülerinnen und Schüler“[49] gehören, kreuzen signifikant öfter die Antwort an, dass sie es einfach finden, zwei neue Sprachen zu lernen. Sehr deutlich ist das Resultat, dass kein Kind der gelangweilten Schülergruppe es als schwierig empfindet, zwei neue Sprachen zu lernen. In dieser Gruppe dürften sich lernstarke Schülerinnen und Schüler, aber auch motivierte und eventuell von zuhause aus mehrsprachige Kinder befinden.

[47] 12% der Kinder sagen, sie fühlten sich wegen dem Schwierigkeitsgrad gestresst („stimmt ganz“), für 40% stimmt diese Behauptung „eher“.

[48] Nur ein Kind (4%) fühlt sich sehr gestresst im Englischunterricht, 5 Kinder (20%) sagen, diese Aussage „stimme eher“.

[49] Die Gruppe ist durch eine Umkodierung entstanden; sie besteht aus den Kindern, die „stimmt ganz“ und „stimmt eher“ (ergibt die Gruppe „gelangweilte Schülerinnen und Schüler“) angekreuzt haben.

	Ich finde es schwierig, zwei neue Sprachen zu lernen.[50]	Ich finde es nicht schwierig, zwei neue Sprachen zu lernen.
Gelangweilte Schüler und Schülerinnen, die den Französischunterricht als einfach empfinden.	0%	100%
Nicht gelangweilte Schüler und Schülerinnen, die den Französischunterricht als eher nicht einfach empfinden.	24%	76%
Total	80%	20%

Im Französisch-unterricht überforderte Lernende

Weiter zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der epfundenen Schwierigkeit, zwei neue Sprachen zu lernen und dem Gefühl, im Fremdsprachenunterricht (eher) gestresst zu sein. Es gibt zwar auch nicht gestresste Schülerinnen und Schüler, die zwei neue Fremdsprachen als Herausforderung ansehen (12%), jedoch geben im Vergleich dazu gestresste Kinder häufiger an, das Lernen zweier Fremdsprachen als schwierig zu empfinden. Auch wenn ein signifikanter Zusammenhang besteht, zeigt ein Blick auf die untenstehende Tabelle, dass zwei Fremdsprachen der Mehrheit der gestressten Lernenden keine Mühe bereitet (59%). Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass der Stress bei diesen Kindern vermutlich auch andere Gründe hat als die Konstellation des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe.

	Ich finde es schwierig, zwei neue Sprachen zu lernen.[51]	Ich finde es nicht schwierig, zwei neue Sprachen zu lernen.
Gestresste Schüler und Schülerinnen, die den Französischunterricht als schwierig empfinden.	41%	59%
Nicht gestresste Schüler und Schülerinnen, die den Französischunterricht als eher nicht schwierig empfinden.	12%	88%
Total	19%	81%

Einsatz von Strategien durch überforderte Lernende

Es besteht ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang zwischen gestressten oder nicht gestressten Schülerinnen und Schülern bei der Frage, ob sie im Englischunterricht schon Strategien gebraucht haben, die sie aus dem Französischunterricht kennen. Tendenziell geben nicht gestresste Schülerinnen und Schüler an, solche Strategien einzusetzen, während dies bei gestressten Lernenden weniger häufig vorkommt. Die Schülerinnen und Schüler, die nicht wissen, ob sie bereits Strategien transferieren konnten oder nicht, sind auf beide Schülergruppen ähnlich verteilt.

[50] Auch bei diesem Item wurden die Schülerantworten in zwei Subgruppen eingeteilt: Kinder, die „stimmt ganz" und „stimmt eher" angekreuzt haben, sind Teil der Gruppe in der ersten Spalte, Kinder, die „stimmt eher nicht" und „stimmt überhaupt nicht" angekreuzt haben, sind in der Gruppe der zweiten Spalte vertreten.

[51] Auch bei diesem Item wurden die Schülerantworten in zwei Subgruppen eingeteilt: Kinder, die „stimmt ganz" und „stimmt eher" angekreuzt haben, sind Teil der Gruppe in der ersten Spalte, Kinder, die „stimmt eher nicht" und „stimmt überhaupt nicht" angekreuzt haben, sind in der Gruppe der letzten Spalte vertreten.

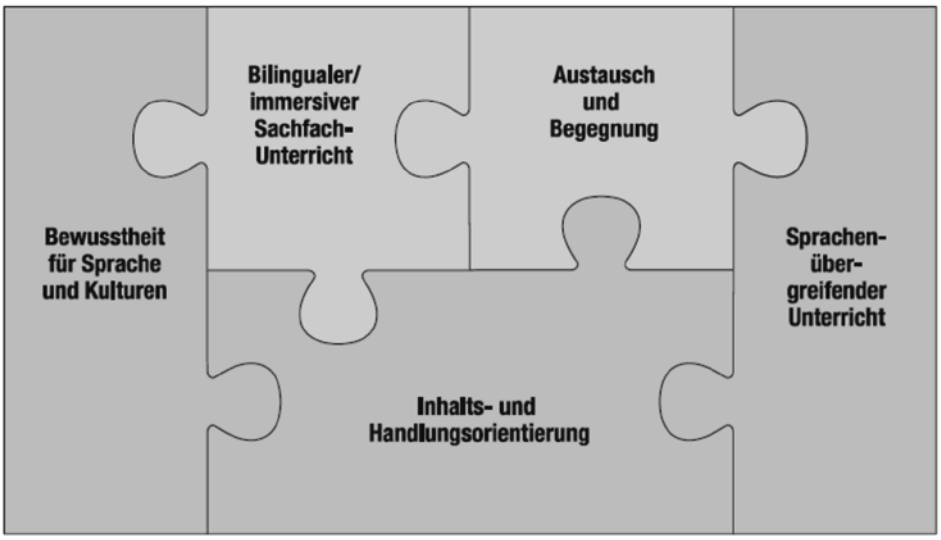
	Ich habe im Englischunterricht schon Strategien gebraucht, die ich aus dem Französisch-unterricht kenne.	Ich habe im Englischunterricht noch keine Strategien gebraucht, die ich aus dem Französisch-unterricht kenne.	Ich weiss nicht, ob ich im Englisch- unterricht bereits Strategien aus dem Französisch-unterricht gebraucht habe.
Gestresste Schüler und Schülerinnen, die den Französischunterricht als schwierig empfinden.	41%	19%	41%
Nicht gestresste Schüler und Schülerinnen, die den Französischunterricht als eher nicht schwierig empfinden.	50%	3%	47%
Total	48%	7%	46%

Zu den gelangweilten Schülergruppen im Englischunterricht lassen sich keine Aussagen im Zusammenhang mit den oben dargestellten Items machen, da der Chi-Quadrat-Test keine signifikanten Abhängigkeiten erkennen lässt. Auch im Bezug auf den Englischunterricht sind keine Schlussfolgerungen möglich, da der Test aufgrund der zu kleinen Stichprobe nicht durchgeführt werden konnte.

Abschliessend ist festzuhalten, dass die Schülerantworten der externen Evaluierung 2012 kaum Schlüsse über mögliche Zusammenhänge zwischen dem Erleben des Englisch- und des Französischunterrichts zulassen. Die Fragen zu Wechselwirkungen beim Lernen der beiden Fremdsprachen lassen sich bislang noch nicht abschliessend beantworten.

5 Neue didaktische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts

Mit der Vorverschiebung des Fremdsprachenunterrichts sowie der Einführung der zweiten Fremdsprache auf der Primarschulstufe haben sich die Passepartout-Kantone auch gleich für eine neue Didaktik entschieden: Die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Diese wird durch Leitsätze und verschiedene Elemente im Lehrplan definiert und durch die neuen Lehrmittel ebenfalls gefördert (vgl. Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen 2010). Zum Zeitpunkt der Einführung stehen – wie immer, wenn ein neuer didaktischer Ansatz eingeführt wird – noch einige Fragen offen. Erste Aussagen zur Praxistauglichkeit in der obligatorischen Schule lassen sich bereits heute ziehen.



Lehrplan Französisch und Englisch, Projektversion Mai 2011, S. 9

Aspekte der Didaktik der Mehrsprachigkeit im Unterricht

Die Lehrpersonen haben alle eine zwölftägige, methodisch-didaktische Weiterbildung besucht, in der sie auf die Arbeit im neuen Fremdsprachenunterricht vorbereitet wurden. Im Fragebogen geben alle Lehrpersonen an, dass sie die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie im Passepartout-Projekt umgesetzt wird, verstanden haben und auch als sinnvoll erachten. Weiter wurden ihnen Fragen zur Umsetzung der fünf oben dargestellten Elemente gestellt.[52] Die Teile *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* sowie *Inhalts- und Handlungsorientierung* werden sowohl im Französisch- als auch im Englischunterricht umgesetzt. Die zwei helleren Bereiche, die als nicht verbindlich definiert sind, werden im Fremdsprachenunterricht der beiden Sprachen nur selten eingesetzt. Dass die neuen Fremdsprachenlehrmittel viele Inhalte anbieten, die fächerübergreifend aufgegriffen werden könnten, ist offensichtlich.

[52] vgl. 2012 Französisch, S. 31-32; 2012 Englisch, S. 27-28

Doch auch hier geben die Französischlehrpersonen an, dies allgemein nur eher selten zu tun. Es wird sich zeigen, ob sie nach ein paar Jahren Erfahrung mit dem neuen Unterrichtssetting und den neuen Lehrmitteln Zeit finden, den fächerübergreifenden Unterricht, die Austausch-, oder Immersionsdidaktik umzusetzen.

3. Praxistestjahr **Französisch** Tendenz	Item aus dem Fragebogen für Lehrpersonen	1. Praxistestjahr **Englisch** Tendenz
oft	Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	oft
oft	Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	oft
selten	Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	selten
selten	Ich organisiere Austausche und/ oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Französisch-/ Englischunterricht.	selten
eher selten	Ich greife Themen aus *Mille feuilles* in anderen Fächern auf.	–
–	Ich arbeite mit diesem Lehrmittel nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik.	hohe Zustimmung

Wahrnehmung der neuen Didaktik durch die Lernenden

Ein Kind schreibt im Fragebogen, dass es den inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht sehr schätzt:

> *Es macht sehr viel Spass, mit den Spielen, Witzen, Liedern und Tanzen und Sachen ausprobieren wie Experimente, Zirkus mit Luis, macht alles Spass.*

Ansonsten äussern sich die Schülerinnen und Schüler kaum spontan zur didaktischen Anlage ihres Fremdsprachenunterrichts.

Wahrnehmung der neuen Didaktik durch die Lehrenden

Ein Lehrer schreibt als Kommentar über die positiven Seiten des inhalts- und handlungsorientierten Lernerns, jedoch spricht er auch die offene Frage der Nachhaltigkeit an:

> *Ich finde den Französischunterricht mit Mille feuilles sehr gut, weil die Kinder viel aktiver bei der Arbeit sind, mehr selber bestimmen können, woran (und wie) sie arbeiten können, entsprechend auch auswählen können. Als Lehrer und vor allem als Eltern brauchen wir allerdings ein grosses Vertrauen in das Konzept und die Didaktik, da wir nicht aus Erfahrung oder vom jetzigen Stand aus abschätzen können, wie nachhaltig der Unterricht die Ansprüche des Fremdsprachenkönnens auf Dauer erfüllen wird.*

positive Effekte auf den Englisch-unterricht

Die Englischlehrpersonen äussern sich in den Interviews zum Teil positiv erstaunt, wie gut die Kinder zum Beispiel mit authentischen Texten umgehen können.[53] Auch meint ein Grossteil der Schülerinnen und Schüler, dass sie Strategien aus dem Französischunterricht auch im Englischunter-

[53] vgl. 2012 Englisch, S. 29

richt anwenden können.[54] Dies sind erste Hinweise darauf, dass man sich die neue Lernhaltung, die ein inhalts- und handlungsorientierter Unterricht gekoppelt mit entdeckendem Lernen erfordert, aneignen kann.

Chancen der neuen Didaktik

Fest steht, dass die Kinder unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen. Die kompetenz-, inhalts- und handlungsorientierte Didaktik ermöglicht den Zugang zu unterschiedlichen (Sprach-)Profilen der Kinder (vgl. Kapitel 1): So können mehrsprachige Kinder (ein Drittel der befragten Kinder) dazu ermutigt werden, auf ihr Sprachrepertoire, aber auch auf Strategien zurückzugreifen und diese weiterzuentwickeln. Monolinguale Kinder (zwei Drittel der hier untersuchten Stichprobe) erwerben neue, durch die Inhaltsorientierung gewährleistete Aspekte der Sprache und Kulturen. Schliesslich kann die Didaktik auch eine Türe für von zuhause aus einsprachige Kinder aufstossen: Die gleichen Inhalte können zum Beispiel gleichzeitig im DaZ-Unterricht wie im Französisch- und Englischunterricht angewandt werden, was durch die Inhaltsorientierung erleichtert wird. Schliesslich haben alle unterschiedlichen Ressourcen und Kompetenzen der Kinder – ob mono- oder plurilingual – im neuen Fremdsprachenunterricht Platz, im Sinne der Kompetenz- (und nicht Defizit-)orientierung.

[54] vgl. 2012 Englisch, S. 18-29

6 Evaluation von Sprachkompetenzen

3 Kompetenzbereiche

Die Lernziele werden im Lehrplan drei Kompetenzbereichen zugeordnet: Der erste umfasst die Sprachkompetenzen (Bereiche Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören), die zwei weiteren die interkulturellen und die lernstrategischen Kompetenzen.

Die Lehrpersonen sind der Meinung, dass das Französischlehrmittel den zwei neu eingeführten Kompetenzbereichen eindeutig genügend gerecht wird[55], während auch das Englischlehrmittel Möglichkeiten zum Erwerben der interkulturellen und der lernstrategischen Kompetenzen bietet, jedoch ist hier die Tendenz weniger ausgeprägt.[56]

3. Praxistestjahr **Französisch** Tendenz	Item aus dem Fragebogen für Lehrpersonen	1. Praxistestjahr **Englisch** Tendenz
hohe Zustimmung	Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprache und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch).	Zustimmung
hohe Zustimmung	Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch).	Zustimmung

Wie werden nun diese drei Kompetenzbereiche evaluiert? Im Folgenden werden die Antworten der Lehrpersonen wiederum zum Thema Evaluation verglichen.[57]

3. Praxistestjahr **Französisch** Tendenz	Item aus dem Fragebogen für Lehrpersonen	1. Praxistestjahr **Englisch** Tendenz
Zustimmung	Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche.	hohe Zustimmung
oft	Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder.	eher oft
eher selten	Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	eher selten
oft	Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	eher oft

Fremdevaluation

Allgemein kann festgestellt werden, dass zwei der drei Kompetenzbereiche tendenziell oft evaluiert werden. Die interkulturellen Kompetenzen, zu denen auch Haltungen wie Offenheit gegenüber Kulturen zählen, werden in beiden Fremdsprachen „eher selten" evaluiert und in einigen Interviews waren die Lehrpersonen einstimmig der Meinung, dass dieser Kompetenzbereich nicht evaluiert werden könne.

[55] vgl. 2012 Französisch, S. 32

[56] vgl. 2012 Englisch, S. 28

[57] vgl. 2012 Französisch, S. 33-35; 2012 Englisch, S. 30-31

> *Man sollte ja ein Bewusstsein für Sprachen aufbauen. Ein Bewusstsein kannst du nicht, darfst ja auch nicht werten und testen.*

Selbstevaluation

Beim Fremdevaluieren der Kompetenzbereiche fühlen sich die Lehrpersonen allgemein sicher. Die Frage nach der Selbstevaluation zeigt, dass Selbsteinschätzung im Englischunterricht häufiger vorkommt als im Französischunterricht; dies aber nicht unbedingt mit dem Europäischen Sprachenportfolio ESP, das nur selten zum Einsatz kommt. Die Gründe reichen von Zeitmangel über den fehlenden engen Bezug zum Lehrmittel bis hin zum Eindruck der Lehrpersonen, dass die Kinder entwicklungspsychologisch noch nicht in der Lage seien, über ihr Sprachenlernen zu reflektieren.[58]

3. Praxistestjahr **Französisch** Tendenz	Item aus dem Fragebogen für Lehrpersonen	1. Praxistestjahr **Englisch** Tendenz
eher selten	Ich lasse die Kinder sich selbst einschätzen (z. B. mit dem Sprachenportfolio, ESP).	eher oft
selten	Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP) ein.	selten

Abschliessend kann festgestellt werden, dass die Lehrpersonen angeben, die Bereiche I (kommunikative Handlungsfähigkeit) und III (lernstrategische Kompetenzen) in der Praxis tatsächlich zu evaluieren. Eher selten wird der Kompetenzbereich II (Bewusstheit für Sprache und Kulturen) geprüft. Es ist nach wie vor umstritten, wie und ob dieser Kompetenzbereich evaluiert werden kann. Weiter kann festgestellt werden, dass die formative Evaluation mittels Europäischem Sprachenportfolio nach wie vor selten zur Anwendung kommt.

[58] vgl. 2012 Französisch, S. 35; 2012 Englisch, S. 31

7 Perspektiven

Das abschliessende Kapitel dieses ergänzenden Berichts ist in zwei Teile gegliedert: Zunächst werden zusammenfassend Schlussfolgerungen zu den einzelnen Kapiteln dargestellt (7.1). In einem zweiten Teil (7.2) werden in Form von möglichen Fragestellungen weitere Perspektiven für die Praxistests Französisch und Englisch formuliert.

7.1 Ein Blick zurück aufs Schuljahr 2011/2012

ähnliche Herausforderungen

Ein Blick auf die Schlussfolgerungen des Schuljahres 2011/2012 zeigt, dass die Praxistests Französisch und Englisch mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind. Dies sind insbesondere

- die Unsicherheit über den weiteren Verlauf[59] bzw. den Übertritt auf die Sekundarstufe I,[60]
- die Binnendifferenzierung,[61]
- das selbständige Arbeiten/die Individualisierung[62]
- sowie die sinnvolle Verknüpfung zwischen Französisch- und Englischunterricht.[63]

Unterschiedliche Herausforderungen

Folgende Herausforderungen werden in den beiden Praxistests unterschiedlich akzentuiert:

- die neue Rolle der Eltern bzw. der Lehrpersonen: Im Zusammenhang mit dem Französischunterricht wird die Unsicherheit der Eltern hervorgehoben[64], während beim Englischunterricht Weiterbildungsmassnahmen und Einführungen bei den Lehrpersonen als zentral angesehen werden.[65]
- die Lernziele: Im Französischunterricht können während der vorgesehenen Unterrichtszeit nicht sämtliche Lernziele bearbeitet werden.[66] Die Englischlehrpersonen betonen hingegen, dass die mittel- und langfristigen Lernziele unbekannt sind sowie der rote Faden des weiterführenden Englischunterrichts vermisst wird.[67]
- Weitere Themen, die von den Englisch- und Französischlehrpersonen in den Erhebungen angesprochen wurden, werden nur mit dem Französisch- bzw. dem Englischunterricht in Verbindung gebracht: So sehen die Französischlehrpersonen in kleinen Gemeinden den Un-

[59] vgl. 2012 Französisch, S. 40 & S. 42
[60] vgl. 2012 Englisch, S. 38-39
[61] vgl. 2012 Französisch, S. 41; 2012 Englisch, S. 36-37
[62] vgl. 2012 Französisch, S. 41; 2012 Englisch, S. 37
[63] vgl. 2012 Französisch, S. 42-43; 2012 Englisch, S. 39
[64] vgl. 2012 Französisch, S. 40-41
[65] vgl. 2012 Englisch, S. 38
[66] vgl. 2012 Französisch, S. 41
[67] vgl. 2012 Englisch, S. 36

terricht in Mehrstufenklassen als Herausforderung an.[68] Für den Englischunterricht stellt sich die Frage, ob es sich wirklich um einen Anfängerunterricht handelt oder nicht.[69] Auch die Einbindung der elektronischen Medien scheint im ersten Praxistestjahr Englisch noch sehr schwach ausgeprägt zu sein.[70]

Der Vergleich zwischen den Praxistests Französisch und Englisch sowie die Ergänzung durch quantitative und qualitative Analysen lassen folgende Schlussfolgerungen zu:

Kapitel 1: Fazit

Das Kapitel 1 dieses Berichts analysiert einige Merkmale der Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2011/2012 am Praxistest für Französisch und/oder Englisch teilgenommen haben. Es zeigt auf, dass für viele Schülerinnen und Schüler die Mehrsprachigkeit tatsächlich in ihrer näheren ausserschulischen sowie familiären Umgebung eine Rolle spielt. Damit sind Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik wie beispielsweise Aktivitäten zum Kompetenzbereich „Begegnung mit Sprache und Kulturen" durchaus sinnvoll, da sie an die Realität der Schülerschaft anknüpfen.

Kapitel 2: Fazit

Das zweite Kapitel thematisiert die Zufriedenheit der Lernenden und der Lehrenden. Die ergänzenden Resultate zu den beiden Einzelberichten zeigen, dass unter den Kindern das Schreiben sowie das Wörterlernen am unbeliebtesten ist, während die Inhalte sowie die Themen der beiden Lehrmittel für viele Kinder ansprechend wirken. Dieser letzte Hinweis spricht für einen inhalts- und handlungsorientierten Zugang beim Fremdsprachenlernen.

Kapitel 3: Fazit

Das Kapitel 3 dieses Berichts zeigt auf, dass die Lehrpersonen grundsätzlich mit beiden Lehrmitteln (*Mille feuilles* und *New World*) zufrieden sind, dass aber beide an unterschiedlichen Stellen auch noch Verbesserungsmöglichkeiten zulassen, sowohl bezüglich des Formats wie auch im inhaltlichen Bereich. In Zukunft wird es nötig sein, insbesondere die durch die Praxistests aufgedeckten inhaltlichen und didaktischen Schwachstellen zu optimieren, wie beispielsweise den Stellenwert der Sprachmittel, die Herangehensweise an den Spracherwerb im Allgemeinen (d. h. unter anderem die Art der Wissensfestigung) oder die Gewichtung von Individualisierung und Lehrerzentrierung. Fest steht, dass die Erfahrungen aus den Praxistests zentrale und wichtige Hinweise für die Optimierung der Lehrwerke liefern.

Kapitel 4: Fazit

Das Kapitel 4 zeigt weiter auf, dass die Differenzierung im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Herausforderung für Lehrende bleibt. Die Schülerperspektive zu diesem Thema wird im vorliegenden Bericht an verschiednenen Stellen aufgegriffen, beispielsweise in Form von Profilen von gelangweilten und gestressten Schülerinnen und Schülern (vgl.

[68] vgl. 2012 Französisch, S. 42
[69] vgl. 2012 Englisch, S. 37
[70] vgl. 2012 Englisch, S. 39

Kapitel 2, 3, 4.4). Beide Schülergruppen, sowohl die unter- wie auch die überforderten Kinder, sollten bei weiteren Entwicklungen der Lehr- und Lernmittel stets berücksichtigt werden.

Kapitel 5: Fazit

Das Kapitel 5 fasst die Erfahrungen der Lehrpersonen bezüglich der Didaktik der Mehrsprachigkeit im Projekt Passepartout zusammen. Es zeigt sich, dass sowohl die Englisch- als auch die Französischlehrpersonen mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik einverstanden sind und dass die als verbindlich erklärten Aspekte des didaktischen Ansatzes durchaus umgesetzt werden (d. h. Inhalts- und Handlungsorientierung, Bewusstheit für Sprache und Kulturen, sprachenübergreifender Unterricht). Wie schon die Kapitel 3 und 4 zeigen konnten, wird der didaktische Zugang der Individualisierung (und im Falle des Französischunterrichts ebenfalls der stark ausgeprägte entdeckende Lernansatz) an verschiedenen Stellen in Frage gestellt, nicht zuletzt dann, wenn es um überforderte Kinder geht.

Kapitel 6: Fazit

Schliesslich betreten die Lehrpersonen im Französisch- und Englischunterricht auch in Sachen Evaluation Neuland: So werden zwar bereits heute Kompetenzen evaluiert, jedoch fällt auf, dass die Selbsteinschätzung durch die Lernenden bisher eher selten zum Zuge kommt. Auch stellt sich weiterhin die Frage nach der tatsächlichen Evaluierbarkeit der Kompetenzbereiche II (Bewusstheit für Sprache und Kulturen) und III (lernstrategische Kompetenzen).

7.2 Ein Blick nach vorn: Perspektiven

Das Projekt Passepartout führt nicht nur neue Lehrmittel in die Praxis ein und setzt den Fremdsprachenunterricht in der Primarschule früher als bisher um, sondern schlägt auch einen neuen didaktischen Ansatz vor, die sogenannte Mehrsprachigkeitsdidaktik, die bisher noch kaum je grossflächig umgesetzt worden ist. Daher hat das klar definierte, interkantonale und verbindliche Projekt Passepartout in dieser Hinsicht Pioniercharakter und es gilt, die Resultate dieses Projekts zu dokumentieren und auszuwerten. Aus diesem Grund werden nachfolgend einige Fragen aufgelistet, die sich aus den bisherigen externen Evaluierungen der Praxistests Französisch und Englisch ergeben haben:

Lernerfolg

Die Frage des Lernerfolgs im neuen Fremdsprachenunterricht bleibt vorerst noch offen. Zu den Lernfortschritten in den drei Kompetenzbereichen „kommunikative Handlungsfähigkeit", „Bewusstheit für Sprache und Kulturen" und „lernstrategische Kompetenzen" sowie zu deren Nachhaltigkeit ist heute kaum etwas bekannt. Die sich in Planung befindliche Wirkungsstudie wird sich mit der Entwicklung der Kompetenzen innerhalb der drei Teilbereiche befassen müssen: Entspricht die Sprachkompetenz (Kompetenzbereich I) den Zielsetzungen des Lehrplans und den Erwartungen der Sprachpolitikerinnen und -politiker? Gibt es Lücken oder gar (unerwartete) Stärken in den unterschiedlichen Sprachfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben)? Werden die definier-

ten Grundkompetenzen laut Lehrplan 21 und nationalem Bildungsmonitoring (HarmoS) in den beiden Fremdsprachen erreicht?

Kompetenzbereiche II und III

Weiter würde sich eine wissenschaftliche Betrachtung und Untersuchung zum Kompetenzbereich II (Bewusstheit für Sprache und Kulturen) lohnen: Wie gehen Lehrpersonen grundsätzlich mit der Evaluation des Kompetenzbereiches II um? Darf man diesen Kompetenzbereich überhaupt evaluieren? Gibt es Unterschiede zwischen den interkulturellen Kompetenzen der hier untersuchten Lernenden und jenen, die einen Fremdsprachenunterricht ohne explizite und/oder wiederkehrende Reflexion zur Bewusstheit für Sprache und Kulturen sowie konkrete Inhalte, die kulturelles *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-être* bei den Lernenden aufbauen, erlebt haben?

Weisen Schülerinnen und Schüler, die mit den Lehrmitteln *New World* und *Mille feuilles* Englisch bzw. Französisch gelernt haben, ausgeprägtere strategische Kompetenzen (Kompetenzbereich III) auf (sowohl in Form von deklarativem Wissen, aber auch prozeduralem Wissen) als solche, die die beiden Fremdsprachen nicht mit Lehrmitteln, welche Lern- und Kommunikationsstrategien systematisch integrieren, gelernt haben?

Wechselwirkungen zwischen Französisch und Englisch

Mit dieser letzten Frage hängt auch die Frage nach den Synergien und allgemein nach den Wechselwirkungen zwischen dem Französisch- und dem Englischunterricht zusammen. Seit Cummins (1979) herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass neue Sprachen nicht auf Kosten, sondern mit Hilfe der bereits im Sprachrepertoire vorhandenen Sprachen erlernt werden. Wird im Passepartout-Projekt Cummins' *Interdependence*-Hypothese gestützt? Und wenn ja, wie gestalten sich die Wechselwirkungen zwischen den Kompetenzen der beiden Fremdsprachen ganz konkret? Ist es der Anlage der Reform und den Lehrpersonen gelungen, diese Wechselwirkungen als Synergien zu ermöglichen und zu fördern?

kurz- und mittelfristige Fragen

Weiter schliessen sich diesen globalen, aber wichtigen Fragen mittel- und kurzfristigere Fragen an, welche durch das Evaluierungsdispositif in den nächsten Jahren grösstenteils eruiert werden können, beispielsweise:

Differenzierung

Wie entwickelt sich die bisher aufgedeckte Schwierigkeit der Differenzierung innerhalb des Fremdsprachenunterrichts? Projektgebundene Fragen könnten sein: Nehmen die Lehrmittelverlage die Rückmeldungen der Praxistests ernst und sind deren vorgeschlagene Differenzierungsmöglichkeiten umsetzbar und sinnvoll? Weitere, bildungspolitische Fragestellungen zur Differenzierung und Individualisierung lassen sich wie folgt stellen: Wie entwickelt sich der Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Differenzierung und Individualisierung? Verkommt der Fremdsprachenunterricht zur Eliteförderung oder im Gegenteil zur Förderung von Minimalkompetenzen für den Arbeitsmarkt? Wird dem Thema Individualisierung mehr oder weniger Gewicht beigemessen werden? Dieser Bericht hat ein Profil von über- und unterforderten (bzw.

gelangweilten und gestressten) Lernenden aufgezeigt (vgl. Kapitel 2, 3, 4.4). Was lässt sich erwarten von Schülerinnen und Schülern, die sich im Fremdsprachenunterricht über- oder unterfordert fühlen?

Englisch-unterricht

Weiterhin wird auch der Frage nachgegangen werden müssen, wie sich der Englischunterricht auf der Primar- und später auf den weiterführenden Schulstufen entwickelt, da zu diesem Zeitpunkt erst ein Praxistestjahr evaluiert ist. Dieser Bericht wirft im Besonderen die Frage auf, wie sich der Englischunterricht sowie dessen Einschätzung in den Folgejahren entwickeln wird, um nicht zuletzt auch eine Entwicklung aufzuzeigen und heutige Vermutungen (z. B. den anfänglichen „*English-is-cool*-Enthusiasmus") zu bestätigen oder allenfalls zu verwerfen. Werden die Tendenzen ähnlich sein wie jene, die im Zusammenhang mit dem Französischunterricht gemacht worden sind, oder gelten für den Englischunterricht andere Schwächen, Stärken und Herausforderungen? Ganz allgemein kann langfristig ebenfalls der Frage nachgegangen werden, ob die heutigen Bedenken der Lehrpersonen aus den beiden Praxistests (vgl. insbesondere Kapitel 3 dieses Berichts) auch künftig bestehen werden oder ob es sich heute eher um „Kinderkrankheiten" der Fremdsprachenreform handelt.

Sekundarstufe I

Schliesslich wird zu beobachten sein, wie sich der Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe I (und später II) sowohl für den Französisch- als auch für den Englischunterricht gestaltet. Dabei werden beispielsweise Fragen wie die Umsetzbarkeit der didaktischen Ansätze auf den Sekundarstufen I und II zentral. Dies würde bedeuten, dass auch auf der Sekundarstufe I und II ein kompetenzorientierter und an die Mehrsprachigkeitsdidaktik angelehnter Fremdsprachenunterricht angeboten werden muss. Weiter wird zu überprüfen sein, inwieweit und wie der Aspekt der Inhalts- und Handlungsorientierung gekoppelt mit entdeckenden Lernformen weiterverfolgt werden kann und inwieweit dies den Jugendlichen sowie deren Sprachkompetenzen entspricht. Schliesslich ist die Frage der Differenzierung und Individualisierung auch in den Kontext von Selektion und Berufswahl zu stellen.

Die Erfahrungen der drei ersten Praxistestjahre sind weitgehend positiv und legen nahe, dass das Projekt auf gutem Weg in die Zukunft ist.

8 Literaturverzeichnis

Evaluationskonzept

- *Externe Evaluierung der Umsetzung des neu konzipierten Fremdsprachenunterrichts* (März 2008). Neuenburg: IRDP

Projektauftrag

- *Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie zur gemeinsamen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts* (2006). Die Erziehungsdirektorin und die Erziehungsdirektoren der Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis
- *Projektskizze. Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr* (2005). Le Pape Racine, Christine

Kooperationsvereinbarungen

- *Interkantonale Vereinbarung über die Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie die gemeinsame Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (FEUV)* (2006). Kantone Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis
- *Kooperationsvereinbarung zwischen dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Landschaft, dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Stadt, dem Erziehungsdirektor des Kantons Bern, der Erziehungsdirektorin des Kantons Freiburg, dem Erziehungsdirektor des Kantons Solothurn, dem Erziehungsdirektor des Kantons Wallis* (2006)

Lehrplan

- Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (2010). *Lehrplan Französisch und Englisch* (Projektversion, Mai 2011)

Lehr- und Lernmittel

- *Mille feuilles* (Erprobungsmaterial) (2011-2012). Bern: Schulverlag plus
- *New World* (Erprobungsmaterial) (2011-2012). Zug: Klett & Balmer

Didaktische Konzepte

- *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule. Ein Dokument der Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen* (August 2008)
- *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. Diskussionsgrundlage zur Entwicklung „Didaktischer Grundsätze" für den Fremdsprachenunterricht* (August 2008), zusammengestellt von Esther Sauer und Victor Saudan

Allgemeine Bibliografie

- Cummins, Jim (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

- Duchesne, Sophie, Florence Haegel (2008). *L'entretien collectif*. Paris, Armand Colin
- EDK (2011): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16.6.2011*: Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf (29. Mai 2012)
- Elmiger, Daniel (2010a). *Externe Evaluierung: Praxistests der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2009/2010*. Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel (2010b). *Externe Evaluierung: Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandesaufnahme*. Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel (2011). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2010/2011*. Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel (2012a). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2011/2012* (avec la participation de Lisa Singh). Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel (2012b). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Englisch, Schuljahr 2011/2012* (avec la participation de Lisa Singh). Neuenburg: IRDP

Neuenburg, Februar 2013

expertise

NON PUBLIÉ
JUIN 2012

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch

Schuljahr 2011/2012

Daniel Elmiger und Lisa Singh

irdp
Institut de recherche et de documentation pédagogique

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch

Schuljahr 2011/2012

Daniel Elmiger und Lisa Singh

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail: documentation@irdp.ch
http://www.irdp.ch

Inhalt

1 Fragen der externen Evaluation 4
2 Methoden 4
2.1 Unterrichtsbesuche 5
2.2 Gespräche 5
2.3 Fragebögen 6
3 Ergebnisse 8
3.1 Besuchte Klassen, Gesprächspartner 8
3.2 Besuch in den Praxistestklassen 8
3.3 Allgemeine Zufriedenheit mit dem Französischunterricht 10
3.4 Die Lehr- und Lernmaterialien 13
3.5 Differenzierung, Überforderung, Unterforderung 22
3.6 Planung und Durchführung des Unterrichts 28
3.7 Sprachgebrauch 30
3.8 Didaktik der Mehrsprachigkeit 31
3.9 Kompetenzbereiche 32
3.10 Evaluation 33
3.11 Infrastruktur und schulische Organisation 36
3.12 Aus- und Weiterbildung 38
4 Ausblick 40
5 Literaturverzeichnis 44
6 Anhänge 45

1 Fragen der externen Evaluation

Seit dem Schuljahr 2009-2010 wird in drei Passepartout-Kantonen (FR, SO und VS) das Französisch-Lehrmittel *Mille feuilles* getestet und begleitet. Im Schuljahr 2011-2012 wird das neue Lehrmittel in der 5. Primarklasse eingesetzt.

Im vorliegenden Bericht werden die Erfahrungen, Erwartungen und Wünsche der am Praxistest (5. Primarklasse) beteiligten Lehrpersonen und SchülerInnen wiedergegeben. Die folgenden Fragen bilden den Ausgangspunkt für die verschiedenen Beobachtungen und Befragungen; sie lehnen sich an die Befragungen der ersten beiden Praxistestjahre (Französisch 3. Klasse und Französisch 4. Klasse) an:

- Wie gestalten sich der Praxistest im Allgemeinen und der Französischunterricht im Besonderen?
- Welche Erfahrungen machen die dabei beteiligten Lehrpersonen, aber auch die Schülerinnen und Schüler?
- Welche Aussagen lassen sich machen über
  - das Praxistest-Setting und die allgemeine Zufriedenheit;
  - die Lehr- und Lernmaterialien;
  - die Arbeitsformen, die im Französischunterricht zum Einsatz kommen;
  - die Didaktik, die mit dem neuen Lehrmittel umgesetzt werden soll;
  - den Gebrauch der Sprachen (insbesondere des Französischen) im Französischunterricht;
  - die Themen Differenzierung innerhalb der Klasse sowie Über- und Unterforderung von Schülerinnen und Schülern;
  - die Unterrichtsvor- und -nachbereitung;
  - die Evaluation der Schülerleistungen;
  - die für den Sprachenunterricht nötige Aus- und Weiterbildung;
  - die Frage des Status von Lehrpersonen (Klassenlehrperson vs. Fachlehrperson)?
- Welche Erwartungen und Wünsche haben die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen in Bezug auf den weiteren Verlauf des Praxistests, aber auch im Hinblick auf die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmittel in den *Passepartout*-Kantonen?

2 Methoden

Das für die Erhebungen gewählte Evaluationsdispositiv stützt sich auf die folgenden Erhebungen:

- Schulbesuche in einzelnen Praxistestklassen;
- Einzelgespräche mit den Lehrpersonen, die in den besuchten Klassen unterrichten;
- Gruppengespräche mit Praxistest-Lehrpersonen;
- Fragebogenerhebung bei allen Praxistest-Lehrpersonen;

- Fragebogenerhebung bei den Kindern, die in einer Praxistest-Klasse unterrichtet werden.[1]

Die im vorliegenden Bericht eingesetzten Erhebungsmethoden werden im Folgenden kurz dargestellt.

2.1 Unterrichtsbesuche

In fünf am Praxistest beteiligten Primarklassen fand im März oder April 2012 ein Besuch während einer Französischlektion statt. Diese wurde zwar protokolliert, jedoch nicht aufgezeichnet und detailliert analysiert. Eindrücke aus den Klassenbesuchen finden sich im vorliegenden Bericht im Abschnitt *Besuch in den Praxistestklassen* (vgl. S. 9).

2.2 Gespräche

Mit den Lehrpersonen wurden sowohl Einzel- als auch Gruppengespräche[2] geführt. Die Einzelgespräche (ca. 20-30 Minuten pro Gespräch) fanden mit den Lehrpersonen der hospitierten Klassen vor oder nach der besuchten Französischlektion statt. Mit den Lehrpersonen der am Test teilnehmenden Kantone (VS, FR, SO) fanden in den Monaten April und Mai vier Gruppengespräche (ca. 45-80 Minuten pro Gespräch) statt (mit insgesamt 18 Personen).

Sowohl die Einzel- als auch die Gruppengespräche folgten einem halbstrukturierten Interviewleitfaden, der den daran beteiligten Personen Raum für die Darstellung der eigenen Erfahrungen und Meinungen bot. Es wurde jedoch Wert darauf gelegt, dass in jedem Gespräch die folgenden Themen angesprochen wurden:

- Praxistest: allgemeine Zufriedenheit (Lehrpersonen, SchülerInnen, Eltern);
- Erfahrungen mit dem Französischunterricht (Vorbereitung, Unterrichtsformen, Unterrichtssprache(n), Binnendifferenzierung, Überforderung);
- Lehr- und Lernmittel (Materialmenge, Zeitannahmen für die Arbeit in der Klasse; Klarheit der Ziele);
- Arbeit mit anderen Unterrichtsmitteln (Computer, Wörterbücher, anderes Material);
- Rahmenbedingungen (an der Schule; Praxistest-Voraussetzungen);
- Erfahrungen der Lehrpersonen, die als Fachlehrkräfte arbeiten oder die in Mehrstufenklassen unterrichten;
- Didaktik der Mehrsprachigkeit (integrierte Sprachförderung, ELBE, inhalts- und handlungsorientierter Unterricht, bilingualer Sachfachunterricht, Austausch- und Begegnungsdidaktik)[3];
- andere Instrumente (Portfolio, Lehrplan, eigenes Material);
- Evaluation (summative und formative Fremdevaluation nach Kompetenzbereichen, Eigenbeurteilung);

[1] Im Fragebogen für die SchülerInnen ging es neben dem Französischunterricht (der die Mehrheit der befragten Klassen betraf) auch um den Englischunterricht (vgl. die Resultate im Bericht zum 1. Jahr Praxistest mit *New World*: Elmiger 2012, erschienen im Mai 2012).

[2] Zur Erhebungsmethode vgl. Elmiger (2010a: 2-3). Da in Freiburg und Solothurn keine gemeinsamen Weiterbildungsveranstaltungen mehr stattfanden, konnten nicht alle Lehrpersonen an den Gruppengesprächen teilnehmen.

[3] Definiert nach dem Passepartout-Lehrplan (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen 2010).

- Ausbildung (sprachliche, fachliche und didaktische Aus- und Weiterbildung).

Daneben kamen in jedem Gespräch auch noch weitere Punkte zur Sprache (Anekdoten, persönliche Erfahrungen, Vergleich mit dem bisherigen Sprachenunterricht usw.).

Die Erhebungen fanden zwischen den Monaten März und Mai 2012 statt. Die in Dialekt geführten Gespräche wurden auf Hochdeutsch verschriftlicht (nach allgemeiner deutscher Rechtschreibung und Interpunktion) und anschliessend ausgewertet. Auszüge aus den Transkriptionen werden im Folgenden jeweils kursiv gesetzt (ohne Anführungszeichen), entweder im Fliesstext oder als eingerückte Abschnitte.

2.3 Fragebögen

Da nur bei wenigen Lehrpersonen Klassenbesuche und Einzelgespräche vorgesehen waren, erfolgte die hauptsächliche Befragung der übrigen Französisch-Lehrpersonen einerseits in Form von Gruppengesprächen (vgl. oben) und andererseits mit Hilfe eines Fragebogens. Die Schülerinnen und Schüler wurden lediglich schriftlich befragt.

Inhalt der Fragebögen

Der Fragebogen für die Lehrpersonen (vgl. Fragebögen im Anhang) bestand aus einer Reihe von geschlossenen und offenen Fragen zu den folgenden Themengruppen:

- Praxistest: allgemeine Zufriedenheit;
- Erfahrungen mit dem Französischunterricht und der Didaktik der Mehrsprachigkeit;
- Lehr- und Lernmaterial;
- andere Arbeitsformen;
- Differenzierung und Umgang mit Heterogenität;
- Evaluation.

Der Fragebogen für die SchülerInnen bezog sich sowohl auf den Französisch- als auch auf den Englischunterricht (im vorliegenden Bericht werden nur die Aussagen zum Französischunterricht berücksichtigt). Die Fragen bezogen sich auf die folgenden Themenbereiche:

- Praxistest: Zufriedenheit mit dem Sprachenunterricht;
- beliebte und unbeliebte Arbeitsformen;
- Über- bzw. Unterforderung;
- Kontakt mit Französisch und Englisch ausserhalb der Schule.

Ebenso wie im Fragebogen für die Lehrpersonen wurde auf die Erhebung individualisierender Merkmale verzichtet; lediglich das Alter der SchülerInnen wurde erfragt.

Befragung und Rücklauf

Die schriftliche Befragung der Praxistest-Lehrpersonen sowie der SchülerInnen fand in den Monaten März und April 2012 statt. Von den 33 an die Lehrpersonen abgegebenen Fragebögen wurden 23 retourniert (Rücklaufquote von 70%).

Die retournierten Fragebögen stammen aus den folgenden Kantonen:

Kanton	Anzahl Lehrpersonen
FR	8
SO	6
VS	6
keine Angabe	3
total	23

Drei Viertel der Lehrpersonen arbeiten in diesem Schuljahr zum ersten Mal mit *Mille feuilles,* ein Viertel der Befragten haben *Mille feuilles* bereits in anderen Klassen (3. oder 4.) erprobt. Sechs Lehrpersonen (30%) arbeiten in einer Mehrstufenklasse; die anderen (70%) in einer 5. Primarklasse.

Von den verschiedenen am Praxistest teilnehmenden Klassen haben insgesamt 414 Schülerinnen und Schüler die Fragen zum Französischunterricht beantwortet. Da die verschiedenen Klassengrössen nicht bekannt sind, kann keine Rücklaufquote berechnet werden. Davon lernen 97% (379 SchülerInnen) seit der dritten Primarklasse Französisch; 3% (12 SchülerInnen) geben an, erst seit der vierten Primarklasse oder später (etwa aufgrund eines Zuzugs oder der Wiederholung einer Klasse) Französisch gelernt zu haben.

Auswertung der Fragebögen

Die geschlossenen Fragen des Fragebogens für die Lehrpersonen konnten mit einem Kreuz auf einer sechsstufigen Ordinalskala (1 = *„überhaupt nicht"* bzw. *„selten/nie"*, 6 = *„ganz und gar"* bzw. *„sehr oft/immer"*) beantwortet werden; diejenigen des Fragebogens für die SchülerInnen auf einer vierstufigen Skala. Bei der Auswertung der Fragebögen werden die Antworten in Tabellenform dargestellt (als Prozentzahlen[4]). Zur Verbesserung der Lesbarkeit wurden die Resultate in der letzten Spalte wie folgt zusammengefasst[5]:

- *hohe Zustimmung/hoch/oft*: Über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6.
- *Zustimmung/eher hoch/eher oft*: 51-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6.
- *Ablehnung/eher gering/eher selten*: 51-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.
- *hohe Ablehnung/gering/selten*: Über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.

Bei Fragen, die etwa in gleichem Ausmass zustimmend und ablehnend beantwortet wurden, wurde in der letzten Spalte „verschieden" notiert. Ausserdem steht bei den Fragen, die bereits in den beiden ersten Praxistestjahren gestellt worden sind, in den letzten Spalten die Zusammenfassung der diesbezüglichen Ergebnisse. Wenn sich die Tendenz im Vergleich mit dem letzten Praxistestjahr verändert hat, dann wird dies durch Fettdruck hervorgehoben.

Die Antworten auf die offenen Fragen werden zusammen mit den Daten aus den Gesprächen präsentiert.[6]

[4] Aufgrund der Rundung auf ganze Zahlen kann es vorkommen, dass das Total der Prozentwerte in den Tabellen nicht genau 100% entspricht.

[5] Bei der Auswertung wurden fehlende Angaben nicht berücksichtigt; in der Spalte „Antworten" ist die Anzahl der gültigen Antworten vermerkt.

[6] Einzelne qualitative Antworten sowie Angaben zu den SchülerInnen (gesprochene Sprachen; Bemerkungen zum Französisch- bzw. Englischunterricht usw.) werden in einem weiteren Bericht, der die Erfahrungen aus den beiden Praxistests Französisch und Englisch (2011/2012) zusammenfasst, ausgewertet.

3 Ergebnisse

Nach einer kurzen Darstellung der Besuche in den Praxistest-Klassen werden die Resultate der verschiedenen Erhebungsmethoden thematisch zusammengefasst. Die Antworten aus den Fragebögen werden jeweils als erstes wiedergegeben und kurz kommentiert; anschliessend folgen die Aussagen der Lehrpersonen sowie die Kommentare der Schülerinnen und Schüler aus dem Fragebogen.

3.1 Besuchte Klassen, Gesprächspartner

Nur teilweise berücksichtigt werden können die zum Teil beträchtlichen individuellen Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrpersonen und die jeweiligen lokalen Unterrichtsbedingungen. So haben die verschiedenen Lehrpersonen etwa sehr unterschiedlich lange Unterrichtserfahrungen. Auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse hat natürlich einen erheblichen Einfluss auf die Arbeit im Französischunterricht: Manche Lehrpersonen unterrichten nur ein paar wenige Kinder; bei anderen beträgt die Klassengrösse bis 26 SchülerInnen.

Unterschiede ergeben sich natürlich auch durch den Umstand, dass in manchen Klassen eine einzige Jahrgangsklasse (5. Schuljahr) unterrichtet wird, während in anderen Kinder aus zwei Jahrgängen gemeinsam unterrichtet werden. Dies ist nicht ohne Auswirkungen auf den Französischunterricht. Ebenfalls wichtig ist die Tatsache, ob eine Klasse von einer Klassenlehrperson oder von einer Fachlehrperson unterrichtet wird.

3.2 Besuch in den Praxistestklassen

Im Vergleich mit den beiden ersten Praxistestjahren können bei den Klassenbesuchen keine grossen Unterschiede festgestellt werden (vgl. Elmiger 2010a und 2011). Es zeigt sich, dass sich die Kinder an das Lehrmittel und die Arbeit mit den *Mille-feuilles*-Materialien gewöhnt haben.

Allgemeine Eindrücke

Die Französischlektionen in den Kantonen Freiburg, Solothurn und Wallis zeigen einen facettenreichen Französischunterricht, der vielfältige Ausprägungen und Arbeitsformen aufweist.

Bei Gruppenarbeiten zeigen sich je nach Gruppe verschiedene Geschwindigkeiten und es kommt vor, dass manche Kinder eher miteinander plaudern, als sich der *Tâche* zu widmen. Die Lehrpersonen haben keine Probleme beim Umgang mit den Lehr- und Lernmaterialien, sind aber zeitweise ziemlich gefordert (Probleme mit der technischen Ausrüstung; Betreuung der Gruppenarbeit; Klassenführung bei Mehrstufenklassen usw.).

Vielfältiger Gebrauch der Zielsprache

In den verschiedenen besuchten Praxistest-Klassen kamen im Französischunterricht unterschiedliche Arbeits- und Unterrichtsformen zum Einsatz:

- LehrerIn mit der ganzen Klasse (im Kreis oder an den Pulten sitzend);
- LehrerIn mit Teilklasse;
- Partnerarbeit, Gruppenarbeit;

- Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch oder im Internet.

Verschiedene Formen des Kontakts mit dem Französischen konnten beobachtet werden:

- allgemeine Anweisungen und Erklärungen zum Unterrichtsverlauf;
- Arbeit mit *Mille feuilles* (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen);
- Singen, Spielen und Bewegen;
- lehrpersonenzentriertes Gespräch;
- gemeinsames Nachsprechen;
- zusammenfassendes Übersetzen (französisch-deutsch) eines Auftrages für die Klasse;
- Nachschlagen von Wörtern in einem gedruckten oder elektronischen Wörterbuch.

Unterschiedlicher Anteil des Französischgebrauchs

In allen besuchten Klassen wurde sowohl Französisch als auch Deutsch als Unterrichtssprachen verwendet. Bei manchen Lehrpersonen lag der Anteil des Deutschen recht hoch, während sich andere weitgehend auf Französisch geäussert haben. Die Französischkompetenzen der Lehrpersonen ist durchwegs ziemlich hoch.

3.3 Allgemeine Zufriedenheit mit dem Französischunterricht

Allgemeine Zufriedenheit der Lehrpersonen

Die Lehrpersonen im Praxistest Französisch sind auch im dritten Jahr mehrheitlich zufrieden mit dem Französischunterricht mit *Mille feuilles*. Diese allgemeine, positive Tendenz entspricht derjenigen in den beiden Vorjahren.

Bei ihren Schülerinnen und Schülern vermuten die befragten Lehrpersonen weitgehend Zufriedenheit (auch hier auf hohem Niveau, wie in den beiden ersten Praxistestjahren).

Geringer ist der Grad der Zufriedenheit, der den Eltern zugeschrieben wird: Nur bei einer knappen Mehrheit (53%) vermuten die Lehrpersonen eine Zustimmung zum Französischunterricht. Dieses Ergebnis zeugt von einer gewissen Verunsicherung der Eltern bezüglich des Französischunterrichts und ihrer Rolle dabei. Eine Mehrheit der Lehrpersonen (55%) meint, dass den Eltern nicht klar ist, welche Rolle sie im Französischunterricht einnehmen können.

Die Frage zum Zusammenspiel zwischen dem Französisch- und Englischunterricht konnte nur von denjenigen Lehpersonen beantwortet werden, in deren Klassen beide Sprachen unterrichtet werden. Nur eine Minderheit (40%) findet, das Zusammenspiel funktioniere insgesamt zufriedenstellend.

Lehrpersonen[7]	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich bin mit dem Praxistest Französisch im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	–	10%	25%	65%	–	20	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Klasse ist mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	5%	5%	5%	33%	48%	5%	21	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	11%	5%	32%	37%	16%	–	19	Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung
Den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler ist klar, welche Rolle sie im neuen Französischunterricht einnehmen.	5%	25%	25%	15%	30%	–	20	Ablehnung	–[8]	–
Das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht funktioniert insgesamt gut.	10%	20%	30%	20%	20%	–	10	Ablehnung	–	–

Die grundsätzliche Zufriedenheit der Lehrpersonen wird durch einige Entwicklungen getrübt, die in den weiteren Kapiteln vertieft werden. Eine einschneidende Änderung ist sicher die Tatsache, dass den Lehrpersonen im 5. Schuljahr nur noch zwei statt (wie im 3. und 4. Schuljahr) drei Lektionen zur Verfügung stehen. Dies bedeutet, dass der didaktische Ansatz des Lehrmittels (u. a. entdeckendes, individualisierendes und sprachhandelndes Lernen) nicht mehr so umgesetzt werden kann, wie es eigentlich intendiert wäre.

Auch andere Punkte, auf die im Weiteren Bezug genommen wird, sollen hier schon kurz erwähnt werden:

- Die produktiven Kompetenzen entwickeln sich nach wie vor recht langsam:

[7] Die Fragen stammen aus dem Fragebogen für die Lehrpersonen.

[8] Bei Fragen, die in den Vorjahren nicht gestellt worden waren, steht in den letzten Spalten ein Gedankenstrich.

> *Es ist ein spannendes, motivierendes Lehrmittel. Gerade im Bereich Französisch lesen, hören und schreiben entwickeln sie sehr gute Kompetenzen. Das Französisch sprechen ist zu wenig spontan, direkt.*

- Individualisierung ist im Prinzip gut möglich, gestaltet sich aber in grösseren Klassen schwierig:

> *Es ist ein Lehrmittel, das gemacht ist für 12-13 Schüler. […] Aber mit 24 Schülern ist es nicht ein befriedigendes Lehrmittel für eine Lehrperson.*

- Die Motivation der Lernenden scheint in manchen Klassen sehr nachgelassen zu haben:

> *Am Anfang war ich schockiert, als ich ins Klassenzimmer kam und manche schon mit dem Finger die Pistole an den Kopf gesetzt haben, weil sie wussten, dass sie jetzt eine Stunde Französisch haben.*

Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler

Die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler ist insgesamt ziemlich hoch: Ein Fünftel (20%) geben an, dass ihnen der Französischunterricht „sehr gut" gefällt; weitere 58% finden ihn „eher gut". Einem Fünftel der SchülerInnen gefällt der Unterricht eher nicht oder gar überhaupt nicht.

Ähnliche Noten erhält das Lehrmittel *Mille feuilles*: Einem Viertel der SchülerInnen gefällt *Mille feuilles* „sehr gut" und der Hälfte „eher gut". Knapp einem Viertel gefällt das Lehrmittel eher nicht oder überhaupt nicht[9].

SchülerInnen[10]	überhaupt nicht.	eher nicht so gut.	eher gut.	sehr gut.	Antworten	Tendenz
Der Französischunterricht gefällt mir…	3%	18%	58%	20%	402	hohe Zustimmung
Das *Mille feuilles* gefällt mir…	7%	16%	51%	26%	392	hohe Zustimmung

Bei manchen Lehrpersonen fällt die Einschätzung recht positiv aus:

> *Ich glaube, sie haben Spass mit diesem Lehrmittel. [Ich denke] schon: Sie sind zufrieden.*

> *Es gibt [Kinder], die wirklich sagen: super, motivierend, hübsche Bücher, Hefte. Diese sind positiv eingestellt.*

Die Einschätzung des Französischunterrichts durch die SchülerInnen scheint insgesamt besser zu sein, als es die Aussagen mancher Lehrpersonen vermuten lassen. Dies betrifft nicht nur die schwächeren SchülerInnen (vgl. S. 23ff.), sondern in manchen Fällen auch eine Mehrheit der Klasse:

> *Also die grosse Anzahl der Kinder sagt einfach, wir können nicht Französisch, es geht nicht, wir haben nichts gelernt die letzten zwei Jahre, und wir können einfach nichts.*

Eine negative Einstellung der Kinder wird teilweise mit früheren, schlechten Erfahrungen mit dem Französischunterricht in Zusammenhang gebracht:

> *Es gibt einfach solche, die […] prinzipiell negativ sind, weil sie jetzt einfach zwei Jahre lang schlechte Erfahrungen gehabt haben, die sind immer am Reklamieren.*

[9] Die qualitativen Daten aus dem Schülerfragebogen (u. a. die Bemerkungen zum Französischunterricht) werden in einem zusammenfassenden Bericht über das dritte Praxistestjahr zusammengefasst.

[10] Die SchülerInnen wurden im 3. Praxistestjahr zum ersten Mal befragt, daher gibt es keinen Vergleich zu den Vorjahren.

Manche Lehrpersonen meinen, dass die Zufriedenheit der Kinder während des Schuljahres Schwankungen unterliegt, was sich etwa auf das Interesse für bestimmte Themen (bzw. *Magazines*) zurückführen lässt. Ebenfalls noch immer von Bedeutung ist die Einstellung der Familie, die oft noch eine gewisse „*Bonne-chance*-Nostalgie" (vgl. Elmiger 2010a, S. 11) hat, sodass sich eine gewisse negative Stimmung auf die Kinder übertragen kann:

> *Die Klasse hatte am Anfang extreme Vorurteile gegen das* Mille feuilles*, obwohl sie nie ein anderes Lehrmittel selber hatte, aber: „[Die] Schwester und das Mami hat gesagt" und so. Also ich habe wirklich kämpfen müssen, damit die sich auf dieses Lehrmittel einlassen und einfach nicht schon von Anfang sagen: „Das ist nicht gut oder nicht so gut wie das alte Lehrmittel". Aber mittlerweile hat sich etwas geändert: Also sie sind mehr dabei und haben mehr Freude.*

Neu ist im dritten Lernjahr (zumal in einem Teil der Praxistest-Klassen der Kantone Freiburg und Solothurn) der Umstand, dass neben Französisch auch Englisch unterrichtet wird (vgl. dazu der Bericht zum ersten Praxistestjahr Englisch: Elmiger 2012). Nicht nur die Anfangsmotivation spielt für die „neue" Sprache Englisch eine Rolle, sondern auch der Umstand, dass im Englischunterricht bestimmte Erfahrungen aus dem Fremdsprachenunterricht (namentlich Lernstrategien) im Unterricht von Anfang an gewinnbringend eingebracht werden können:

> *Sie haben das Gefühl, sie können schneller und – nein, das ist so: Sie können [wirklich schneller] reden. Weil wir sind in so einer anglisierten [Gesellschaft]: Sie hören viel englische Musik, sie haben im Sprachgebrauch einen Haufen englische Wörter […], sie merken noch mehr: Was sind die Parallelen zu dieser Sprache? Und sie haben sich so gefreut, bis dieses Englisch endlich anfängt. Und ich zeige ihnen dann jeweils schon auch die Parallelen zum Französisch. […] Und es hat ja im Englischen und im Französischen unglaublich viele Parallelen. […] Aber für den Moment haben sie das Gefühl, Englisch ist viel einfacher.*

Zufriedenheit der Eltern

Die Zufriedenheit der Eltern mit dem Französischunterricht wurde nicht direkt erhoben, sondern kann nur über die Äusserungen der Lehrpersonen indirekt erschlossen werden. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass nicht alle Französischlehrpersonen (zumal diejenigen, die Französisch als Fachlehrperson unterrichten) regelmässigen Kontakt mit den Eltern haben.

Wie schon in den beiden ersten Praxistestjahren war vor allem von denjenigen Eltern die Rede, die sich in Bezug auf den neuen Französischunterricht Fragen stellen oder die ihm mit einiger Skepsis begegnen. Dies betrifft vor allem zwei Bereiche. Einerseits wissen manche Eltern noch immer nicht, wie sie ihre Kindern beim Französischlernen unterstützen können:

> *Ich denke die Rolle der Eltern ist mit dem neuen Lehrmittel schwierig zu definieren. Sie sind sich noch gewohnt, dass man mit den Kindern „Wörter büffelt". Diese Auffassung muss sich erst noch verändern und das braucht seine Zeit.*
>
> *Sie können dieses Lehrmittel nicht verstehen, obwohl sie das schon zwei Jahre haben. […] Ich denke, es ist vor allem eine Unsicherheit: Wie kann ich helfen, als Mutter, als Vater?*

Andererseits stellt sich auch zunehmend die Frage, wie es in den Folgejahren (besonders auf der Sekundarstufe I) mit dem Französischunterricht weitergehen wird.

> *[Manche] haben extrem Angst bekommen: „Die können ja noch nichts" und: „Sie sollten doch jetzt Verben lernen" und: „Wie ist denn das in der OS [= Oberstufe]?".*

> *Gut, in der OS [kommen sie] mit Kindern zusammen, die auch* Mille feuilles *haben. „Aber wie ist denn das nachher im Gymi?" Weil dann kommen sie nachher mit Leuten zusammen, die mit* Bonne chance *gelernt haben.*

Beides kann zu einer gewissen negativen Einstellung gegenüber dem Praxistest führen, die sich auch bei den Kindern zeigen kann:

> *Die Meinung der Eltern [war] anfangs sehr sehr schlecht: Auch dies übertrug sich wohl auf die Kinder, die mir zu Beginn des Schuljahres immer wieder sagten, dass sie nichts können und [fragten] wann sie endlich richtig Französisch lernen.*

Nicht alle Lehrpersonen sind in der Lage, den Bedenken und der ablehnenden Haltung der Eltern adäquat zu begegnen. Manchen Lehrpersonen scheint es zu gelingen, den Eltern die grundlegende Ausrichtung des Lehrmittels angemessen zu vermitteln:

> *Anfangs […] habe ich am Elternabend auch nicht so genau darüber berichten können. Dann gab es […] Eltern, die Angst hatten […], sie können es ihrem Kind nicht richtig beibringen, und sie meinten, ihr Kind muss den Text immer ganz verstehen. […] Aber dann, nach dem zweiten Jahr, habe ich am Elternabend genau sagen können, worum es geht. Seither habe ich nie mehr etwas gehört.*

Andere haben mehr Mühe, die Eltern zu überzeugen: Nicht, weil sie dem Projekt oder dem Lehrmittel *Mille feuilles* grundsätzlich misstrauten, sondern eher, weil sie den weiteren Weg mit dem Lehrmittel in den kommenden Jahren selbst noch nicht kennen und bisher erst auf den Lehrplan verweisen können:

> *Eltern haben mich sehr viel gefragt: „Wie geht das weiter? Was passiert? Man hat das Gefühl, sie seien nirgends. Wir schwimmen. Kannst du uns sagen, wie das weiter geht?" Und ich habe dann einfach anhand vom Lehrplan probiert ihnen aufzuzeigen, wie das Konzept ist. Und habe gesagt: Also nach meiner Ansicht stimmt es bis jetzt und dann müsste man eigentlich auch fast denken, es stimmt wahrscheinlich auch weiterhin. Wir haben auch keine Ahnung.*

3.4 Die Lehr- und Lernmaterialien

Die Bestandteile von Mille feuilles

Grundsätzlich gibt die Arbeit mit den verschiedenen Teilen von *Mille feuilles* wenig Anlass zu Bemerkungen oder gar zu grundsätzlicher Kritik (zu den elektronischen Teilen vgl. weiter unten, S. 38ff.). Einzelne Punkte werden noch immer kontrovers diskutiert (etwa die Frage, ob es sich um Einwegmaterial oder um mehrfach verwendbares Material handeln sollte); und auch bestimmte in den ersten Praxistest-Jahren geäusserte Kritikpunkte, wie etwa die als zu schnell empfundene Sprechgeschwindigkeit des Audiomaterials, kommen wieder zur Sprache:

> *Vor kurzem haben wir mit der CD geübt, und da hab ich ihnen als Hausaufgabe gegeben, dass sie sich das anhören, und sie sollten mitlesen, und da haben die Kinder reklamiert und gesagt, das sei viel zu schnell, dann habe ich ihnen erklärt, es wird in Frankreich relativ schnell gesprochen, aber dann haben fast alle einstimmig gesagt, das wär fast nicht machbar zum Üben und das hätte ihnen nicht viel gebracht.*

Auch wird in den Augen mancher Lehrpersonen den Sprachmitteln (vor allem den grammatischen Strukturen noch zu wenig Gewicht beigemessen:

Ich finde die Grundidee wirklich gut, aber wie gesagt, es sind einfach ein paar Sachen, die für mich fehlen: die Strukturen halt trotzdem. Weil es heisst ja, bau dir selbst deinen Wortschatz auf, schreib selber Fichier-*Kärtchen, aber wenn sie das nicht müssen, dann macht das kein Mensch. Das ist einfach so: Es gibt gewisse Sachen, von mir aus gesehen, die einfach ein bisschen zu offen sind.*

Besonders hervorgehoben wird in den Gesprächen vor allem die *Revue* für die Lernenden, an der sich die Geister scheiden. Für manche ist nicht klar, wozu die *Revue* eigentlich dient; andere sehen in ihr vor allem eine eher unnötige Wiederholung:

Also die Idee von der Revue *finde ich gut, aber die Ausführung – es sind viele Fragen, die nicht klar sind.*

Und die Revue *ist für mich jetzt ehrlich gesagt zu viel. Das ist nochmals eine Wiederholung. Die kommt bei mir wirklich zu kurz.*

Manche sehen in ihr vor allem ein Mittel zur Selbstevaluation, das den SchülerInnen erlauben soll, ihren Lernweg zu reflektieren:

Ich denke, in der Revue *haben sie eigentlich auch schon ein Mittel, mit dem sie sich selbst evaluieren können. Dort können sie ja dann auch schauen, ob sie das Ziel erreicht haben oder wie sie es erreicht haben.*

Nicht alle Lehrpersonen sind damit einverstanden: Anstatt der Reflexion würden manche lieber mehr vertiefendes Üben (vgl. auch S. 18) oder zumindest konkretere Fragen bevorzugen:

Mir persönlich hängt es einfach langsam auch ein bisschen zum Hals heraus, immer sich wieder Gedanken darüber machen, immer dieses Reflektieren, das müssen sie später noch genug machen. Sie haben mehr davon, wenn sie noch einmal diese Übungen wiederholen können.

Zum Beispiel so eine Frage: Hast du Lust, noch mehr französische Witze zu lesen? Dann können sie einfach schreiben „nein", und dann ist es erledigt. Oder neue Sprachentdeckungen, was heisst das für einen Schüler, es ist absolut nicht klar. Es sind sehr offene Fragen in der Revue*: Für die Schüler müsste das konkret sein.*

Eine andere Lehrperson spricht sich gegen eine *Revue* pro *Magazine* aus: Sie wünscht sich eine Art Zusammenfassung der Sprachmittel, die für die Kinder auch als längerfristiges Referenzinstrument dient:

Mir ist der Sinn von der Revue *nach wie vor nicht ganz klar. Also ich hätte mir sehr stark mehr ein bisschen ein Nachschlagewerk für die Kinder gewünscht, wo die Regeln zusammengefasst sind. Und der Klassenwortschatz. Und eine* Revue *über einen längeren Zeitraum. Also ich persönlich wünsche mir eine* Revue *von der dritten bis in die sechste Klasse, wo man nachher reinschreiben kann. Und dass die Kinder auch wirklich einmal nachschauen gehen, was in der dritten Klasse war.*

Anderes Material

Die meisten Lehrpersonen (insgesamt 90%) geben im Fragebogen an, dass im Unterricht neben *Mille feuilles* auch andere Hilfsmittel zum Einsatz kommen.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein.	–	10%	–	15%	20%	55%	20	oft	oft	oft

Wie schon in den beiden ersten Praxistestjahren werden ganz unterschiedliche Materialien genannt; am häufigsten die folgenden:

- (gedruckte oder elektronische) Wörterbücher und Lexika;
- (vorgedruckte) Wortkärtchen und (laminierte) Visualisierungshilfen, Memorys;
- (gedrucktes oder elektronisches) Übungsmaterial (zur Festigung/Repetition von Sprachstrukturen);
- Arbeitsblätter, um gewisse Themen (welche im *Parcours* nur gestreift werden) noch zu vertiefen (Verbformen, Zahlen, Satzbau, …).
- Anschauungsmaterial im Zusammenhang mit den behandelten Themen: Landkarten, Sehenswürdigkeiten usw.
- grosse Reproduktion gewisser Elemente des Lehrmittels: Navigationskarte, „Satzmaschine" (*Magazine* 5.2.2);
- Zusatzlektüre (für französischsprachige oder besonders motivierte SchülerInnen);
- Spiele: z. B. Gruppenspiele oder Rollenspiele.

Wie schon in den ersten Praxistestjahren zeigt sich, dass die Lehrpersonen durchaus bereit sind, selber Material herzustellen. Es besteht allerdings auch die Erwartung, dass bestimmte Zusatzmaterialien nicht von jeder Lehrperson einzeln hergestellt, sondern vom Projekt oder vom Verlag zur Verfügung gestellt werden sollten.

Lehrmittel: Materialfülle und Progression

Die Zustimmung zum Lehrmittel *Mille feuilles* ist sehr hoch: Sämtliche Lehrpersonen geben an, dass sich das Lehrmittel für ihren Französischunterricht eigne. Eine grosse Mehrheit (80%) findet auch, dass die Inhalte von *Mille feuilles* alters- und stufengerecht sind.

Bei der Frage zu den Zeitangaben für die Arbeit mit *Mille feuilles* finden im Vergleich zu den Vorjahren noch weniger Lehrpersonen (21%), dass die Angaben realistisch sind.

Zur Materialmenge wurden zwei komplementäre Fragen gestellt: Nämlich zum einen, ob es zu wenig und zum anderen, ob es zu viel Material für den Unterricht gebe. Knapp zwei Fünftel der Befragten (38%) meinen, es sei zu wenig Material vorhanden; etwas weniger (33%) finden, dass es zu viel Material gebe. Bei dieser Frage zeigt sich eine Verschiebung im Vergleich zu den beiden ersten Praxistest-Jahren, wo eine Mehrheit der Lehrpersonen jeweils meinte, es gebe zu viel Material.

Die Hälfte der Praxistest-Lehrerinnen und -Lehrer sind der Ansicht, dass das Lehrmittel nicht ohne eigenes Zusatzmaterial verwendet werden kann.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französischunterricht.	–	–	–	38%	52%	10%	21	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Inhalte im Lehrmittel *Mille feuilles* sind alters- und stufengerecht.	–	5%	15%	35%	25%	20%	20	hohe Zustimmung	–	–
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Magazines* sind realistisch.	38%	14%	29%	14%	5%	–	21	hohe Ablehnung	Ablehnung	Ablehnung
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	38%	24%	–	14%	5%	19%	21	Ablehnung	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung

Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	33%	5%	29%	5%	14%	14%	21	Ablehnung	Zustimmung	Zustimmung
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien.	14%	10%	29%	19%	10%	19%	21	verschieden	–	–

In den Gesprächen mit den Praxistest-Lehrpersonen geht es vielfach um die Menge der zu bearbeitenden Materialien sowie um die Zeit, die für einzelne Lern- und Übungsformen zur Verfügung stehen. Bei den Inhalten der einzelnen *Magazines* zeigen sich gewisse individuelle Vorlieben oder Vorbehalte (so meinen manche Lehrpersonen etwa, dass sich das Thema Witze nicht wirklich für die 5. Klasse eigne, da sich spontane Situationskomik im Unterricht nur bedingt einstelle). Die Auswahl der Inhalte der verschiedenen *Magazines* bzw. der *Parcours* scheint allerdings grundsätzlich zufriedenstellend.

Lob für die Überarbeitung der Lehrmittel

Lehrpersonen, die schon im ersten oder zweiten Praxistestjahr mit *Mille feuilles* (3. bzw. 4. Schuljahr) gearbeitet haben, äussern sich sehr wohlwollend über die Änderungen, die in der überarbeiteten Fassung vorgenommen worden sind:

> *Also, ich muss sowieso sagen: Die Drittklasslehrmittel, die ich jetzt bearbeite […], da haben sie wirklich die Bemerkungen der Lehrpersonen sehr ernst genommen. [Und den] Umfang reduziert. Und einfacher dargestellt und – also wirklich: Diese Überarbeitung ist echt gut gelungen, finde ich.*
>
> *Was die Drittklasslehrkräfte jetzt für didaktische Materialien haben, das sind Welten [im Vergleich] zu dem, als ich [im Praxistest] dritte Klasse unterrichtet habe. Das finde ich natürlich toll.*

Dies nährt natürlich ihre Hoffnung, dass auch ihre gegenwärtigen Erfahrungen und Änderungswünsche in die definitive Fassung einfliessen werden.

Zeitmangel: fehlende Zeit für die Bearbeitung aller Inhalte

Das Thema Unterrichtszeit ist eines der meistdiskutierten in den verschiedenen Gesprächen. Die Mehrheit der Lehrpersonen findet, dass die Zeit bei weitem nicht ausreiche, um alle *Mille-feuilles-Magazines* durchzuarbeiten. Mehrere Lehrpersonen finden, dass es genügen würde, wenn anstatt der drei vorgesehenen *Magazines* nur zwei bearbeitet werden müssten:

> *Ich würde nur zwei machen. Das haben auch viele gesagt, jetzt auch bei anderen Veranstaltungen. Das war meistens das Hauptthema. Wir haben einfach nicht genug Zeit und zwei* Magazines *reichen. Das ist so wirklich ein Grundtenor.*

Nicht alle Lehrpersonen sind sich allerdings einig, dass die Anzahl *Magazines* reduziert werden sollte: Wie die beiden folgenden Zitate zeigen, gibt es zwar Lehrpersonen, die gerne lange an einem Thema arbeiten, aber auch solche, die von Zeit zu Zeit einen Themenwechsel begrüssen:

> *Also ich finde, es hat grundsätzlich ganz tolle Ideen drin, super […] – zum Teil könnte man an einem* Parcours *ein halbes Jahr arbeiten, weil es eine solche Riesenfülle hat.*
>
> *Ich schätze es noch zwischendurch, auch wieder einmal etwas Neues, einen neuen* Parcours *anfangen zu können. […] Manchmal habe ich so das Gefühl: Jetzt ist es dann auch so wie ausgeredet über dieses Thema.*

Die Zeitknappheit betrifft vor allem die Freiburger und Solothurner Lehrpersonen, die im 5. Schuljahr mit zwei Wochenlektionen auskommen müssen (wie im Lehrplan Passepartout vor-

gesehen). Während des Praxistests haben die Freiburger Lehrpersonen eine zusätzliche dritte Lektion zur Verfügung, die es erlaubt, gewisse Punkte zu vertiefen. Mit zwei Lektionen scheint es nicht möglich zu sein, alles zu bearbeiten, was von vielen negativ vermerkt wird:

> *Ich unterrichte sehr gerne mit* Mille feuilles*. Einfach – der Stress, dass man es nicht schafft, alles: Das stresst mich.*
>
> *Wir sind jetzt Pilotklassen oder Testklassen. Und mit dem, was für ein Jahr vorgesehen wäre, komme ich nicht durch. […] Die Zeit [ist] einfach zu knapp mit nur zwei Lektionen […]; am Anfang hatte ich das Gefühl, ich muss das durchbringen und dann habe ich zügig vorwärts gemacht und dann habe ich irgendwie gemerkt: Das kann nicht der Sinn der Sache sein. Nützt ja nichts, wenn ich einfach alles abgedeckt habe, aber niemand kann irgendetwas.*
>
> *Und ich gehe zum Teil in der Freizeit Stunden halten, was ja auch nicht Sinn und Zweck ist. Einfach, damit ich ein bisschen ein reineres Gewissen habe. Also ich opfere so quasi die Freizeit auf, um Französisch zu unterrichten.*

Das Thema Zeitmangel scheint bei manchen Lehrpersonen zu einiger Frustration zu führen, weil sie sich (z. B. vom Lehrmittelverlag) nicht ernst genommen fühlen:

> *Wir sagen eigentlich jedes Mal, es ist einfach viel zu viel Material – oder wir haben zu wenig Zeit: eines von beidem. […] Und ob sie nicht kürzen könnten. Und ich gehe jedes Mal ein bisschen gefrustet heim, weil mir scheint, wir dürfen es zwar sagen, aber sie wollen es gar nicht hören und definitiv nicht ändern. [Das ist] etwas, was wir jedes Mal in Bern angebracht haben, und es stösst einfach von mir aus gesehen gar nicht auf offene Ohren. […] Also ich empfinde es so: Sie wollen das nicht hören.*

Fehlende Zeit für Vertiefung und andere Aktivitäten

Zeit fehlt den Lehrpersonen nicht nur, um alle Inhalte zu bearbeiten, sondern auch, um gewisse Inhalte zu vertiefen. Dazu gehören vor allem Übungssequenzen, welche die Lehrpersonen als notwendig erachten:

> *Ja, mir fehlt ebenfalls die Zeit zum Üben, ich bin immer so knapp. […] Der sprachliche Bereich, der mündliche Teil, da fehlt mir die Zeit zum Üben. Also da hätte ich gern mehr zur Verfügung.*
>
> *Wir sind wirklich die ganze Zeit am Zeit-Nachrennen. [Zum Beispiel] um etwas wirklich zu vertiefen. Zum Beispiel auch die Verneinung jetzt bei diesem Witz-*Parcours *scheint mir schon noch etwas Wichtiges. Und wir haben auch noch ein separates Arbeitsblatt dazu gemacht. Aber das war es dann nachher, und wirklich vertiefen kann man es nicht. […] Die Zeitvorgabe ist brutal eigentlich.*

Aber auch für andere Bereiche (wie die Selbstevaluation, ELBE-Aktivitäten, Portfolioarbeit oder Sprachaustausch) bleibt vielen Lehrpersonen nicht genügend Unterrichtszeit, weshalb sie darauf verzichten:

> *Leider zu umfangreich. Mir fehlt die Zeit um ELBE-Aktivitäten oder anderes einzubauen. […] Drei* Parcours *pro Jahr wären meiner Ansicht nach genügend, um wirklich auch den Wortschatz richtig üben zu können oder um Dinge aufzugreifen, die sie in der 3. und 4. Klasse gelernt haben.*
>
> *Es gibt manchmal irgendein Thema, bei dem man das Gefühl hat: Jetzt müsste ich mit der Klasse gerade noch eine Stunde Zeit haben können. Und diese habe ich einfach*

nicht. Und dann würde ich gerne daneben noch einen Sprachaustausch laufen lassen. […] Woher nehme ich die Zeit, um diese Briefe zu schreiben oder mal noch einen Kontakt zu haben? Es liegt dann einfach gar nichts mehr drin.

Das Thema Zeitmangel betrifft in besonderem Masse auch Fachlehrpersonen, welche weniger flexibel mit dem Stundenplan und der Unterrichtsgestaltung umgehen können als Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer.

Sprachliche Progression und Sprachmittel (Grammatik, Wortschatz)

Der grundsätzliche Ansatz des Lehrmittels *Mille feuilles*, der sich unter anderem durch entdeckendes Lernen auszeichnet, wird von den Praxistest-Lehrpersonen kaum in Frage gestellt. Die folgende Lehrperson begrüsst ihn ausdrücklich und meint, dass sich diese Arbeitsweise auch auf andere Fächer auswirkt – und dass sie sie auch für sich selbst hat umsetzen können:

Ja, sie sind so ein bisschen wie Detektive auch geworden, auch bei anderen Themen. Ich finde, sie sind schon geübt, jetzt auch in der Sachkunde etwas zu suchen, wenn du ein Thema hast oder auch im Deutsch, wenn du ihnen einmal einen schwierigen Text gibst, gehen sie es […] anders an. […] Ich habe es auch bei mir gemerkt, als wir das Französisch gemacht haben, haben wir auch schwierige Texte gehabt, bei denen ich vielleicht die Hälfte verstanden habe, und dann habe ich auch so dahintergehen müssen. Ich kann ja nicht jedes Wort nachschlagen gehen.

Im folgenden Zitat zeigt sich auch die Meinung, dass die Arbeit mit *Mille feuilles* zu einem globaleren Verständnis für die Sprache führt:

Wenn sie beim Bonne chance *die standardisierten Sätze gelernt haben, oder:* Je m'appelle *oder* Comment tu t'appelles? *Dann konnten sie einfach genau diese Sätze. Und dann fragt jemand auf Französisch ein bisschen anders: Dann sind sie gleich überfordert. Ich denke, sie haben einfach ein globaleres Verständnis für die Sprache.*

Ohne das Prinzip der Arbeit mit authentischem Sprachmaterial in Frage zu stellen, wünscht sich eine Lehrperson „einfachere authentische Texte" oder wenigstens Hinweise im *Fil rouge*, welchen Schwierigkeitsgrad Texte für die Lernenden haben:

Es gibt ja Schwierigeres und Einfacheres von diesen authentischen Texten: Dass man halt auch einfachere ins Buch stellen würde und die dann vielleicht gerade im Lehrerkommentar als einfachere Texte [markiert], das wäre jetzt etwas für Schüler, die schwächer sind. […] Denn an vielen Stellen können sie ja wählen, und schwache Schüler sagen dann, das interessiert mich, und das ist dann vielleicht das Längste oder das Schwierigste. Damit man auch gerade schon im Voraus ein bisschen wüsste, ah das ist einfach und das ist schwierig, dass man das etwas steuern könnte.

Einigen Lehrerinnen und Lehrern fehlt das strukturiertere Lernen, um die im handlungsorientierten Unterricht oftmals implizit behandelten Sprachmittel zu festigen. In den beiden folgenden Äusserungen geht es um das Thema Verben (Konjugation), das zur Zeit der Klassenbesuche und der Gruppengespräche gerade aktuell war. Mehrere Lehrpersonen stören sich daran, dass Sprachmittel nicht systematisiert werden; das dritte Zitat zeigt auch, dass die Lehrerin nicht der Meinung ist, dass dies notwendigerweise die ganze didaktische Ausrichtung von *Mille feuilles* in Frage stellen würde:

Aber mir fehlt einfach das Konjugieren der Verben zum Beispiel. Also, bei mir schreiben sie alles immer nur in der Grundform.

> *Manchmal habe ich schon ein bisschen Angst: Wo wollen die überhaupt hin? […] Wo wollen sie mit der Grammatik hin? […] Dass jetzt plötzlich schon das* passé composé *kommt, finde ich jetzt persönlich ein bisschen komisch, aber keine Ahnung. Ich weiss ja nicht, wo sie hin wollen, was ihr Ziel ist. Das* passé composé *lernen, bevor sie überhaupt das andere können!*
>
> *Ich würde zum Teil sagen: eben doch manchmal ein bisschen mehr Struktur hineinbringen. Das* passé composé *oder die* négation*, die werden einfach […] ein bisschen gestreift und da kann man nicht zwischendurch einfach eine strukturierte [Übung machen], klar, das ist vielleicht wieder zu stark alte Schule. Aber ich bin einfach überzeugt, dass ein 5.-/.6.-Klässler das ab und zu einfach braucht. Sie lernen es ja auf eine motivierende Art und Weise, durch Vergleiche mit anderen Sprachen und [nach diesem] motivierenden Teil, einfach eine halbe Stunde oder eine Lektion einfach ein bisschen mit mehr Struktur.*

Die nicht gefestigten Strukturen sind offenbar auch ein Grund dafür, dass manche Kinder sich gehemmt fühlen, wenn sie sich ausdrücken sollen. Der von *Mille feuilles* geförderte Zugang über die rezeptive Seite der Sprache sowie der didaktische Ansatz des handlungsorientierten Lehrens und Lernens ermöglicht offenbar nicht oder nur bedingt die Förderung des mündlichen Ausdrucks, was zu einiger Frustration führen kann, besonders bei Lernenden, die sich gerne differenzierter ausdrücken möchten:

> *Vor allem Grammatik haben wir jetzt noch […] gemacht. Das hängt hinten im Zimmer, einfach Satzstrukturen, weil das ist etwas, was ihnen fehlt, denn sie können keinen richtigen Satz sagen. Oder mal das Verb* être *[…]. Das sind halt diese Strukturen, die fehlen ihnen wirklich, und das ist auch das, [was] sie ankotzt, dass sie nicht sprechen können. Sie können nicht sprechen, sie können nicht.*

Auch beim Thema Wortschatz gibt es eine gewisse Unzufriedenheit mit dem vom Lehrmittel eingeschlagenen Weg. Dies betrifft einerseits die Auswahl des Wortschatzes, der in *Mille feuilles* vorkommt. Für manche ist er zu wenig alltagstauglich:

> *Ich finde zum Teil der Wortschatz, den die Kinder lernen, sehr schwierig, und manchmal sind es Dinge, wo ich finde, die sind nicht relevant zum Lernen. In den Experimenten hat es zum Teil Fachwörter, da muss ich sagen, das bringt den Kindern überhaupt nichts, wenn sie das lernen oder wenn sie das wissen.*

Die Begegnung mit verschiedenen Themenbereichen fördert zwar die rezeptiven Fähigkeiten der SchülerInnen, doch wenn diese einen Text mit spezifischem Wortschatz individuell erarbeiten, dann führt dies mitunter dazu, dass sie einander nicht mehr verstehen, wenn sie ihre Aufgabe der ganzen Klasse vorstellen:

> *Das war noch spannend, der erste* Parcours *ist der mit den Experimenten, dort war es sehr offen, jeder hat etwas anderes gemacht, am Schluss haben sie sich die Experimente vorgestellt, aber sie haben die der andern nicht verstanden, weil […] jeder hat den Wortschatz seines eigenen Experiments gelernt, aber die andern nicht. Das ist, ich würd jetzt mal sagen, ziemlich in die Hosen [gegangen].*

Auch die Idee eines individuellen Wortschatzes findet nicht überall Anklang (vgl. dazu auch S. 22f.). Das folgende Zitat zeigt, dass das grundsätzlich begrüssenswerte Ziel eines individualisierten Wortschatzlernens nicht unbedingt als praktikabel angesehen wird.

Entschuldigung, wenn ich jetzt lache, also mit dem individuellen Wortschatz: Jetzt mal abgesehen von den fitten portugiesischen Kindern, die sich so einiges selber zusammenstellen oder zusammenreimen können: […] Die andern Kinder bei mir, die […] kommen halt zwischendurch: Ja was heisst denn das? Und dann sag ich es ihnen, aber die kämen jetzt nicht mal auf die Idee, sich ein Fichier *zu holen und das zu notieren.*

Andererseits geht es um die Art und Weise, wie Wortschatz im Unterricht behandelt und wie er geübt bzw. gelernt werden kann. Das neue Französischwörterbuch *minidic* scheint den Erwartungen der Lehrpersonen weitgehend entgegenzukommen; gewünscht wird allenfalls noch Hilfe beim Lernen, wie man mit einem Wörterbuch umgeht. In den Gesprächen kam mehrmals das Thema Verben zur Sprache: Wie können Kinder lernen, in einem Wörterbuch eine Grundform zu finden, wenn sie in einem Text eine unbekannte konjugierte Verbform antreffen, die ihnen unbekannt ist?

Dieser minidic *ist wirklich super. Auch dass es mit Farben gekennzeichnet ist. Sie finden die allerwichtigsten Wörter. Der ist ganz toll. Aber es wäre cool, zum Beispiel in der dritten Klasse einmal zwei Lektionen: Üben mit diesem* minidic*. Damit sie das einmal gecheckt haben. [Dort ist] die Grundform, aber es steht halt anders im Text.*

Wie schon in den Vorjahren lässt sich beim Thema Wortschatzlernen wieder ein gewisser Dissens zwischen dem didaktischen Konzept und der konkreten Arbeit im Unterricht feststellen. Mehrere Lehrpersonen berichten, dass sie den Wortschatz nicht nur schriftlich festhalten, sondern dass sie auch einen gemeinsamen Wortschatz definieren und ihn später abfragen:

Wir schreiben diese Fichier-Kärtchen. Ich meine, wenn wir die nicht lernen, dann schreiben wir sie einfach vergebens. Und wenn ich sie nicht abfrage, dann lernen sie sie nicht. Und darum baue ich einfach eine Kontrolle ein. Also ich habe einfach den Eindruck – sonst bringt das einfach nichts.

Und da haben wir auch in der Klasse abgemacht, wann wir zehn Verben […] schreiben können. Und die […] habe ich schriftlich abgefragt. Und ich habe den Eindruck, dass man das auch darf.

Dies betrifft auch bestimmte Bereiche wie etwa die Zahlen, die nicht genug gefestigt erscheinen:

Zum Beispiel [beim] Thema Zeit […] habe einfach gemerkt, die Schüler können, kennen diese Zahlen nicht richtig, nicht einmal bis 20 […], auch mündlich nicht. Die sind viel zu unsicher. Und da habe ich einfach das Gefühl gehabt, jetzt muss ich [das noch] einschieben, damit das mit der Zeit nachher läuft.

In den beiden Bereichen Grammatik und Wortschatz zeigt sich somit eine gewisse Abweichung zwischen dem Konzept und seiner Umsetzung in der Unterrichtswirklichkeit. Manchen Lehrpersonen fehlt ein systematischerer Aufbau der Sprachmittel (wie sie es teilweise auch von früheren Erfahrungen mit dem Französischunterricht kennen), was dazu führt, dass sie sich bisweilen stark vom didaktischen Ansatz des Lehrmittels entfernen und von ihnen als wichtig angesehene Arbeitsblätter und Zusatzmaterialien entwickeln.

Lernziele und Aufgabenstellungen

Die Frage, ob die Ziele des Lehrmittels *Mille feuilles* für sie selbst verständlich sind, erhält von allen Lehrpersonen eine zustimmende Antwort; fast drei Viertel (insgesamt 72%) meinen, die

Ziele seien für ihre SchülerInnen klar. Auch was die Aufgabenstellungen betrifft, meinen zwei Drittel der Lehrpersonen (67%), sie seien für die Lernenden verständlich.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar.	–	–	–	14%	57%	29%	21	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	5%	10%	14%	24%	29%	19%	21	Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Aufgabenstellungen sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	5%	14%	14%	43%	19%	5%	21	Zustimmung	–	–

Beim Thema Lernziele geht es einerseits um die kleinschrittigen Lernziele des Lehrmittels, die sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Lernenden recht klar und verständlich zu sein scheinen. Dass diese Lernziele auch für die Kinder einsichtig sein sollen, scheint nicht für alle Lehrpersonen prioritär zu sein:

> *Also mir scheint, den Kindern ist es relativ egal, ob man jetzt zu Beginn des* Parcours *sagt, das Lernziel ist das* passé composé *oder so.*

Andererseits geht es um die längerfristigen Ziele – und dabei auch um die Frage, mit welcher Verbindlichkeit die kleinschrittigen Ziele gefestigt werden sollen. Hier herrscht bei vielen Lehrpersonen noch einige Unsicherheit.

Die Frage der Verständlichkeit der Aufgabenstellungen, die in den ersten Praxistestjahren Anlass zu viel Kommentaren gab, scheint im dritten Lernjahr nicht mehr dieselbe Brisanz zu haben. Allerdings können Arbeitsaufträge, die von den SchülerInnen nicht verstanden werden, dazu beitragen, dass selbständiges Lernen erschwert wird (vgl. S. 23ff.):

> *Ich schreibe dann wirklich vielmal einfach die Arbeitsaufträge auf Deutsch, damit sie es dann in der Gruppe vor sich haben. Weil ich gemerkt habe: Zum selbständig Arbeiten sind sie überfordert, meine Klasse, die Arbeitsaufträge auf Französisch zu lesen. Und dann ist immer die Frage: Muss ich es jetzt zuerst mit der ganzen Klasse auf Deutsch lesen, und dann hängen aber viele immer wieder ab und können es sich trotzdem nicht merken.*

Andere Lehrpersonen machen Vorschläge, wie die Lesbarkeit der Arbeitsaufträge verbessert werden könnte (indem z. B. einzelne Texte oder Auswahlmöglichkeiten nummeriert werden, damit man leichter darauf Bezug nehmen kann) oder sie regen an, dass die Sprache der Arbeitsaufträge von Beginn des Französischlernens an systematischer aufgebaut wird:

> *Also ich finde es gut, wenn es auf Französisch ist. Von mir aus gesehen müsste einfach noch stärker von der 3. her der Wortschatz aufgebaut werden, damit sie die Anweisungen verstehen können. Also zum Beispiel* choisissez *verstehen mindestens drei Viertel wahrscheinlich nicht.*

Individuelle und gemeinsame Lernziele

Eine Mehrheit der Lehrpersonen (59%) verneint, dass ihre SchülerInnen im Französischunterricht einen individuellen Wortschatz erarbeitet; dies ist für 41% der Lehrerinnen und Lehrer der Fall. Fast zwei Drittel der Befragten (64%) sind der Meinung, dass die Klasse denselben Wortschatz lernen sollte. Auch bei den *Activités* zeigt sich eine Hinwendung zu weniger stark individualisierendem Unterricht: Vier Fünftel (81%) geben an, dass sie mit allen SchülerInnen gemeinsam dieselben *Activités* bearbeiten.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.[11]
In meinem Französischunterricht baut jede Schülerin/jeder Schüler seinen eigenen Wortschatz auf.	9%	14%	36%	27%	14%	–	22	Ablehnung
Ich finde, dass alle Schülerinnen und Schüler denselben Wortschatz lernen sollten.	–	14%	23%	41%	18%	5%	22	Zustimmung
Ich mache mit allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam dieselben *Activités*.	–	5%	14%	36%	32%	14%	22	hohe Zustimmung

Bei der Individualisierung des Lernens, wie er vom didaktischen Ansatz des Lehrmittels vorgesehen ist, zeigen sich gewisse Vorbehalte vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer. Diese betreffen zum einen die Verbindlichkeit der Lernziele, da nicht immer klar ist, wie gut die Sprachmittel wirklich gefestigt werden sollen. Im folgenden Zitat schlägt eine Lehrperson vor, dass beispielhafte Lernerproduktionen bei der Einschätzung der eigenen Klasse behilflich sein könnten:

> *Etwas, was ich mir manchmal noch wünschen würde, gerade bei den* Tâches*: Ich habe manchmal Mühe mit Erwartungen. Wie viel darf ich von meinen Schülern erwarten? Und ich hätte manchmal noch gerne irgendso einen Beispieltext, also jetzt mal einen guten Text. Oder […]: Wie viel können meine Schüler da machen? Das würde mir manchmal helfen. Einfach so ein Beispieltext im Lehrerkommentar: Das wäre vielleicht gut oder das ist sogar knapp genügend.*

Zum anderen geht es auch um individuell bzw. gemeinsam erarbeitete Inhalte und Sprachmittel. Während die Individualisierung den einzelnen SchülerInnen und deren Interessen entgegenkommt, kann sie dazu führen, dass der Austausch innerhalb der Klasse erschwert wird.

3.5 Differenzierung, Überforderung, Unterforderung

Differenzierung, Überforderung und Unterforderung aus der Lehrerperspektive

Wie kann mit dem Lehrmittel *Mille feuilles* auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lerngeschwindigkeiten innerhalb einer Klasse eingegangen werden? Im Vergleich mit den beiden Vorjahren geben im dritten Lernjahr weniger Lehrpersonen an, dass das Lehrmittel die Binnendifferenzierung ermöglicht (insgesamt knapp zwei Drittel). Auch der Anteil derer, die meinen, auch schwächere Kinder könnten dem Unterricht folgen, hat abgenommen: Nur noch 14% sind (eher) dieser Meinung.

Beim Thema eigenständiges Arbeiten im Französischunterricht ist nur die Hälfte der befragten Lehrpersonen der Ansicht, dass ihre Schülerinnen und Schüler selbständig arbeiten können.

Die meisten Lehrpersonen (insgesamt 91%) sind der Meinung, dass manche Kinder überfordert sind. In einer Zusatzfrage konnten sie angeben, wie viele SchülerInnen sie in ihrer eigenen Klasse als überfordert erachten: Laut Angaben der Lehrpersonen gibt es in jeder Klasse Kinder, die vom Französischunterricht überfordert sind; in mehreren Fällen betrifft dies sogar mehr als die Hälfte der Klasse. Durchschnittlich werden 29% der Kinder als überfordert betrachtet.

Nur wenige Lehrerinnen und Lehrer (15%) finden, dass manche Kinder unterfordert sind. Auch hier konnte vermerkt werden, wie viele Kinder betroffen sind: Nicht in allen Klassen scheint es unterforderte SchülerInnnen zu geben; dort, wo Lehrpersonen Unterforderung feststellen, handelt es sich durchschnittlich um 12% der Klasse.

[11] Diese drei Fragen wurden in dieser Form zum ersten Mal gestellt, daher gibt es keine Vergleichsspalten zu den vorhergehenden Praxistestjahren.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	–	14%	23%	45%	14%	5%	22	Zustimmung	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Auch schwächere Kinder können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französischunterricht	14%	41%	32%	5%	9%	–	22	hohe Ablehnung	Ablehnung	Zustimmung
Die Kinder können selbständig arbeiten.	9%	18%	23%	36%	14%	–	22	verschieden	Zustimmung	Zustimmung
Manche Kinder sind überfordert.	–	–	9%	5%	36%	50%	22	hohe Zustimmung	Zustimmung	hohe Zustimmung
Manche Kinder sind unterfordert.	33%	33%	19%	5%	5%	5%	21	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung

Wie schon in den beiden ersten Praxistestjahren gibt die Heterogenität der Klassen sowie die Frage der Über- bzw. Unterforderung mancher SchülerInnen in den Gesprächen Anlass zu vielen Kommentaren.

Überforderung

Wenn von überforderten Kindern die Rede ist, werden folgende Gruppen genannt:

- Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten;
- manche fremdsprachige Kinder (eher solche, deren Erstsprache wenig Ähnlichkeiten mit dem Französischen aufweist), die (auch) im Fach Deutsch Schwierigkeiten haben (und somit auch mit den deutschen Anweisungen:

  Also ich habe jetzt schon eher Kinder, die im Französisch Probleme haben und dann auch im Deutsch. Das zieht sich durch die sprachlichen Fächer.
- Kinder mit Lernschwierigkeiten oder mit ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung);
- Kinder mit reduzierten Lernzielen, die in eine Regelklasse integriert sind und daneben auch Sonderunterricht erhalten:

  Die Schüler, die reduziert sind, haben in den Hauptfächern, Mathe und Deutsch, reduzierte Lernziele, und [eine andere Schülerin] kann quasi in allen Fächern nicht selbstständig arbeiten, die arbeitet mit der Integrationslehrerin.
- Kinder, deren Eltern kein Verständnis für den Französischunterricht haben oder ihm feindselig gegenüberstehen;
- (in Einzelfällen:) Kinder, die bisher mit *Bonne chance* Französisch gelernt haben und eine Klasse wiederholen müssen.

  Ein Mädchen, das wir haben […], hatte noch Bonne chance*, und das war jetzt der Wechsel. Und die hats gar nicht verstanden.*

In den Gesprächen kommen auch andere Gesichtspunkte zur Sprache, wie z. B. die Mühe, selbständig mit dem Lernstoff umzugehen, die Bereitschaft zum eigenständigen Lernen oder ein Mangel an Motivation:

Die Überforderung betrifft vor allem Kinder, die allgemein Mühe haben, sich einen Überblick über den Lernstoff zu schaffen, bzw. zu verstehen, was gelernt wird. Sie brauchen ein intensives Hinweisen auf die Lernziele und Hilfe beim Strukturieren der

Arbeit. Es ist dann auch wichtig, dass mit ihnen explizit und intensiv wiederholt wird, da sonst das Gelernte sehr schnell wieder weg ist.

[Den schwachen] Schülern käme ein Bonne chance*, bei dem man das* Lexique *„büffeln" kann, sehr gelegen. Dort könnten sie viel wieder mit ihrem Fleiss gut machen. Sie „schwimmen" in dem Stoff, kommen nicht voran. Man muss ihnen eigentlich eine Schritt-für-Schritt Anleitung für jede Aufgabe geben und sie mit ihnen zusammen bearbeiten, was aber nicht immer möglich ist.*

Die sonst schon leistungsschwachen Kinder haben grosse Mühe, dem Unterricht zu folgen und sind auch sehr unmotiviert. Sie machen nur das Allernötigste und dies nicht einmal gut. Sie haben das Interesse verloren und erkennen ihre eigenen Lernerfolge nicht.

Überforderung zeigt sich in vielerlei Weise. Genannt wurden unter anderem die folgenden Bereiche:

- Schwierigkeit oder Unfähigkeit, selbständig zu arbeiten;
- mangelndes Engagement sowie Interesse an freiwilligen Aufgaben;
- Unfähigkeit, einen Text „grob" zu verstehen oder zu übersetzen;
- Schwierigkeit, die Strategien (für das Verstehen, das Lernen usw.) anzuwenden;
- Schwierigkeit mit der Grammatik (z. B. Erkennen von Grundformen und flektierten Formen);
- Mangel an Wortschatz und aktiv verfügbaren Sprachmitteln;
- Schwierigkeit, selbständig zu formulieren und zu schreiben.

Am schwierigsten scheinen sich diejenigen Lernaktivitäten zu gestalten, bei denen es darum geht, sich selbständig und eigenverantwortlich mit komplexen authentischen Texten auseinanderzusetzen:

Also zum Teil Hörtexte sind sehr überfordernd. Jetzt gerade beim letzten Parcours *über die Sehenswürdigkeiten, da schien mir, die sind sehr anspruchsvoll, auch für die, die wirklich gut Französisch können und mitmachen, da frage ich mich manchmal auch, braucht es wirklich so authentische Texte? Oder kann man einfach einen nehmen, der zwar auch authentisch ist, aber halt ein bisschen besser verständlich?*

Auch wenn solche komplexe Arbeitsformen manche Kinder überfordern mag, so scheint es derzeit noch nicht so zu sein, dass gewisse Kinder ganz und gar „abgehängt" sind und dem Unterricht nicht mehr zu folgen vermögen. Eine Lehrperson sagt dazu:

Bei jeder Activité*, bei jeder Aufgabe kann auch jedes Kind noch etwas machen. Und das schätze ich eigentlich wirklich.*

Unterforderung

Im Französischunterricht unterfordert sind vor allem SchülerInnen, die bereits Französisch sprechen (als Erst- oder Familiensprache) sowie Kinder, die besonders interessiert sind und die sich die Sprache leicht aneignen können. Auch gewisse fremdsprachige SchülerInnen haben Vorteile im Französischunterricht:

Drei der portugiesischsprachigen Schüler sind spitze. Die haben natürlich den Vorteil, dass die durch ihre Muttersprache […] parallele Wörter schon kennen, und die dann auch verbinden können. Das ist wirklich super.

In Einzelfällen berichten Lehrpersonen von Problemen mit unterforderten Kindern, denn sie

> *störten den Unterricht, wussten immer alles besser, waren viel schneller und mussten warten.*

In der Mehrheit der Fälle scheinen die Differenzierungsmöglichkeiten, die das Lehrmittel vorsieht, durchaus geeignet, um mit den besonderen Bedürfnissen zweisprachiger oder besonders starker Lernender umzugehen. Folgende besondere Massnahmen werden getroffen:

- mehr individuelle Arbeit mit demselben Programm (z. B. Bearbeitung zusätzlicher *Activités*);
- mehr schriftliche Aufgaben;
- Zusatzprogramm (teilweise ausserhalb des Klassenverbands), das über das *Mille-feuilles*-Material hinausgeht.

Es zeigt sich, dass der allgemeine didaktische Ansatz von *Mille feuilles* sowie die Differenzierungsmöglichkeiten gerade den stärkeren Lernenden entgegenkommen:

> *Die Besseren kriegen es eher hin, selber etwas zu machen damit. […] Die guten Schülerinnen […] oder die guten Schüler können das selber managen. Insofern mache ich dann […] Differenzierung, dass man die selber arbeiten lässt und mit den anderen, denen muss ich dann halt auf die Sprünge helfen.*

Dies bedeutet jedoch nicht automatisch, dass bessere SchülerInnen automatisch für zusätzliche Lernaktivitäten zu begeistern sind:

> *Etwas, was ich feststelle bei den Guten – also zumindest in meiner Klasse, ist es so: Die wollen eigentlich gar nicht die freiwilligen Aktivitäten von sich aus machen. Wenn, dann muss man sie dazu ermutigen.*

Auch wenn sie in vielerlei Hinsicht Vorteile haben (z. B. beim Verstehen des Französischen): Gewisse Fertigkeiten müssen auch mit muttersprachlichen oder sprachbegabten Kindern geübt werden, z. B. der Umgang mit (schriftlichen) Evaluationen oder der Bereich der Schriftlichkeit:

> *Wenn es dann in der Oberstufe darum geht, das [richtig zu schreiben], dann kommen dort auch wieder Probleme, oder. Aber im Verstehen, da haben sie schon Vorteile.*

Überforderung und Unterforderung aus der Schülerperspektive

Wie wird Über- bzw. Unterforderung von den Schülerinnen und Schülern selbst wahrgenommen? Im ihrem Fragebogen wurden zwei Fragen gestellt, die darauf abzielten, die Perspektive der Lernenden zu erfassen. Zum einen sollten die Kinder beurteilen, ob sie sich im Französischunterricht langweilen. Ein Fünftel der Lernenden (20%) gibt hier eine zustimmende Antwort. Zum anderen wurden die Kinder auch gefragt, ob sie sich im Französischunterricht gestresst fühlten: Dies ist insgesamt bei rund einem Viertel der Kinder (27%) der Fall.

SchülerInnen	Stimmt ganz.	Stimmt eher.	Stimmt eher nicht.	Stimmt überhaupt nicht	Antworten	Tendenz 5. J.
Ich langweile mich im Französischunterricht oft, weil es zu einfach ist.	29%	51%	19%	1%	405	hohe Ablehnung
Ich bin im Französischunterricht oft gestresst, weil es zu schwierig ist.	27%	46%	22%	5%	404	Ablehnung

Binnendifferenzierung

In der Primarschule besuchen alle Schülerinnen und Schüler in der Regel denselben Unterricht, ob sie ihm leicht oder nur mit Mühe zu folgen vermögen. Dies ist nicht nur im Fach Französisch so, wie es die folgende Lehrperson in einem Gespräch vermerkt:

> *Bei dieser Klasse ist es nicht nur im Französisch, es [gibt auch andere Fächer], in denen die Schere wirklich riesig ist, wo es wahnsinnig grosse Unterschiede gibt, und im Französisch eben auch.*

Grundsätzlich geben die befragten Lehrpersonen dem Lehrmittel *Mille feuilles* in Bezug auf die Differenzierungsmöglichkeiten gute Noten:

> *Ich denke, da unterscheidet sich das Lehrmittel nicht grundlegend von anderen Lehrmitteln. […] Ich denke – im Gegenteil – es ist sogar noch in dieser Beziehung ein sehr gutes Lehrmittel, von mir aus gesehen.*

Allerdings zeigen sich dennoch zahlreiche Schwierigkeiten bei der Differenzierung im konkreten Klassenalltag. Eine Hauptschwierigkeit besteht sicher darin, in grossen Klassen die nötigen Ressourcen für die Arbeit mit schwächeren Kindern zu finden:

> *Es ist noch schwierig, die extra zu unterstützen, einfach weil es so viel ist, Französisch mit 20 Kindern gleichzeitig. […] Ich habe vorher in einem andern Kanton unterrichtet, da haben wir Französisch immer in der Halbklasse gemacht. Und da ist es viel einfacher, vorwärts zu kommen.*

Da vor allem die stärkeren Lernenden recht gut und selbständig mit Lern- und Arbeitsstrategien umgehen können, müssen vor allem schwächere Schülerinnen intensiv betreut werden. Nicht alle Lehrpersonen gehen so weit wie diejenige, die über *Mille feuilles* sagt: *Den schwachen Schülern wird [das Lehrmittel] definitiv nicht gerecht*; andere sind nuancierter, weisen jedoch darauf hin, dass schwächere SchülerInnen viel mehr Betreuung brauchen:

> *Wenn es Differenzierung drin hat, dann ist es völlig gut oder weiterführend. [Doch was mir] beim* Mille feuilles […] *Schwierigkeiten bereitet, ist einfach, den Schwachen Strukturen zu geben. [Die Guten] sitzen konzentriert am Computer und holen diese Sachen und wollen vorwärts kommen. Und haben Strategien oder wenden eben die an, die wir angeschaut haben. Und die Schwachen wissen nicht, wo anfangen und wie und was.*

Erschwerend hinzu kommt, dass schwächere Lernende manchmal als „faul" angesehen werden, d. h. als Kinder, die nicht willens oder in der Lage sind, ihr Lernen eigenverantwortlich zu steuern:

> *Ich merke einfach, dass die schwachen Kinder auch extrem faul sind. Gerade bei den* Fichier-*Karten. [Die] werden geschrieben und nachher werden die nicht mehr angeschaut. Da muss ich halt einfach wirklich dahinter sein und immer wieder, immer wieder... Also, das Differenzieren fällt mir im Moment noch schwer.*

Da die Ressourcen der Lehrpersonen begrenzt sind, gehen manche dazu über, die methodische und didaktische Offenheit des Lehrmittels einzuschränken, indem etwa das selbstgesteuerte, entdeckende Lernen zugunsten von direktiven Lernformen beschränkt wird – besonders wenn nicht klar ist, welche Inhalte besonders wichtig sind:

> *Und da man als Lehrperson nicht genau weiss, [was wirklich gemacht werden muss], damit man nachher weitermachen kann, [ist man] überfordert, zu entscheiden: Ja, hier kann ich schnell darüber hinweg und hier, das muss ich vertiefen. [Die] schwa-*

> *chen Kinder müssen das auch alles immer mitmachen. Und wenn man mehr freiwillige Posten hätte, wenn man wirklich hier Pflicht und Kür machen würde […], dann könnte man ja einfach schauen, dass die Kinder, die schwach sind, einfach die Pflicht-Posten […] vertiefter machen können.*

Genau dies, nämlich vertieftes und gezieltes Üben, sowie eine klarere und stark geführte (und damit von der Lehrperson angepasste) Aufgabenstellung, empfehlen auch Experten (vgl. Müller 2012, S. 9f.).

Eine Strategie, die bei Klassen mit viel Heterogenität oft angewendet wird, besteht darin, schwächere Kinder zusammen mit stärkeren Kindern arbeiten zu lassen. Diese Arbeitsform wird jedoch dann den schwächeren Kindern nicht gerecht, wenn es nicht gelingt, die Anforderungen für ihren Beitrag zu reduzieren:

> *[Es gibt] relativ viel Gruppenarbeiten [oder] Partnerarbeit, was ich super finde. […] Aber dann sind natürlich die Schwächeren auch immer dabei. Und dann kann man ja nicht sagen: Okay, du machst jetzt das hier alleine und das Schwächere macht nur bis hierhin, sondern das macht ja dann halt alles mit.*

Selbständigkeit

Das Thema Selbständigkeit ist eng mit dem Thema Differenzierung und Individualisierung verbunden, denn Individualisierungsmassnahmen können nur dann greifen, wenn die Lernenden sie auch – zumindest teilweise – selbständig umsetzen können.

Wie schon verschiedentlich erwähnt, profitieren vor allem die stärkeren SchülerInnen von den verschiedenen Lern- und Arbeitsstrategien, die selbständiges Arbeiten ermöglichen. Bei einer Mehrheit der Lernenden scheint dies (noch) nicht möglich zu sein, weshalb die Französisch-Lehrpersonen oft steuernd eingreifen müssen:

> *Sie brauchen schon fest Unterstützung. […] Ich mache eigentlich sehr geführte Lektionen. Ich bin immer da. Es gibt sicher immer Sequenzen, in denen sie sehr selbständig arbeiten und dann mir das vielleicht nur zur Kontrolle bringen. Aber es ist eigentlich selten.*

Oder sie versuchen, die einzelnen Arbeitsschritte zu vereinfachen, indem sie beispielsweise die Aufträge übersetzen:

> *Ich schreibe dann wirklich oft einfach die Arbeitsaufträge auf Deutsch, damit sie es dann in der Gruppe vor sich haben. [Beim] selbständigen Arbeiten sind sie überfordert, meine Klasse, die Arbeitsaufträge auf Französisch zu lesen.*

Andere greifen direktiver ein, um zu vermeiden, dass sich die Kinder zu sehr ablenken lassen:

> *Und dann sind teilweise Arbeitsanweisungen drin […], dass sie in Gruppen arbeiten und dann mündlich machen sollen, dann muss ich wirklich konkret sagen, wir machen das so und so. [Wenn] man die allein machen lässt, na die nutzen dann die Zeit zum Quatsch machen oder so. [Das ist mir] nicht effektiv genug. Dann übe ich lieber konkret mit ihnen irgendeine Struktur […], da haben die wirklich mehr davon.*

Selbständiges Arbeiten ist besonders für Mehrstufenklassen von besonderer Bedeutung, weil Lehrpersonen in solchen Klassen darauf angewiesen sind, die Kinder mindestens zeitweise alleine arbeiten zu lassen. Eine Lehrperson in einer Mehrstufenklasse findet, das dies in ihrer Klasse nicht möglich sei:

Ich habe sie je zwei Stunden alleine und müsste sie eigentlich dann noch eine [zusätzliche Stunde] zusammen haben. [Eine Zeitlang] habe ich die einfach geklaut von einem andern Fach […], dann hab ich gefunden: Das geht nicht. Ich meine, es fehlt einfach dann die Zeit in einem anderen Fach. Und dann habe ich probiert, diese parallel zu legen, [aber dann gibt es] Probleme und sie können sie nicht alleine lösen. Ich meine, es ist nicht, dass man sagt: „Ja, du bist halt denkfaul", sondern sie können es einfach nicht.

3.6 Planung und Durchführung des Unterrichts

Der Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts wird von den meisten Lehrpersonen (insgesamt über 90%) als hoch eingestuft. Dabei muss natürlich berücksichtigt werden, dass die meisten Lehrpersonen ein neues Lehrmittel kennenlernen müssen und dass sie auch zum ersten Mal nach den Prinzipien der Didaktik der Mehrsprachigkeit unterrichten.

Auch wenn sie gefragt werden, wie sie den Aufwand in einem Folgejahr abschätzen, antworten noch 80% der befragten Lehrpersonen, dass sie den Aufwand als hoch einschätzen.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts?	–	–	–	18%	36%	45%	22	hoch	hoch	hoch
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts ein?	–	–	14%	45%	41%	–	22	eher hoch	eher hoch	eher hoch
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein?	–	10%	33%	43%	14%	–	21	eher hoch	–	–

Das Thema Zusatzbelastung durch Vor- und Nachbereitung des Unterrichts scheint im dritten Praxistestjahr weniger drängend zu sein als in den ersten beiden Jahren. Noch immer ist natürlich nicht abzuschätzen, wie sehr sich das erste Jahr Unterricht mit einem neuen Lehrmittel von einem Folgejahr unterscheidet, doch die Belastung durch die Praxistestarbeit gibt keinen Anlass zu vermehrten Befürchtungen hinsichtlich des zeitlichen Aufwands.

Eine Lehrperson versucht sich zu schützen, indem sie darauf verzichtet, selbst Zusatzmaterial für den Französischunterricht vorzubereiten:

Ich habe […] am Anfang viel mehr Zeit gebraucht, aber ich habe mir dann einfach überlegt, dass ich selbst nicht mehr so viel zusätzlich herstellen will. Weil: Für mich ist es ein Pilotprojekt und wenn ich es dann so ausführe, wie es verlangt wird, dann […] sieht man am besten, wie es funktioniert. […] Mittlerweile habe ich nicht mehr so viel Aufwand.

Eine andere berichtet davon, dass sie zusammen mit anderen KollegInnen dabei ist, zusätzliches Material zur Festigung der Sprachmittel herzustellen, da dies bisher zu kurz gekommen sei:

Es kommt drauf an, was man alles dazurechnet. Also wenn man es wirklich so machen kann, wie es im Lehrmittel ist, dann finde ich es eigentlich gut beschrieben und so mit dem Fil rouge*. […] Was einfach dazukommt, ist, dass wir dabei sind, Sachen nachzuholen.*

Lehrpersonen, die im 5. Schuljahr eine Klasse von einer anderen – oder gar von mehreren – Lehrperson(en) übernommen haben, fällt es oft nicht leicht zu wissen, welches Vorwissen die SchülerInnen aus dem bisherigen Französischunterricht mitbringen:

> *Schwierigkeiten waren das nicht im eigentlichen Sinne, aber bei der Übernahme der Klasse war es sehr schwer abzuschätzen, was die Kinder können, was man von ihnen erwarten kann.*
>
> *Ich fand es recht schwierig, weil sie sind aus vier verschiedenen Klassen gemischt und alle hatten etwas anderes. Die Unterschiede vom Niveau her im Französisch sind riesig.*

Dies ist besonders dann störend, wenn die individuellen Lernerfahrungen eher als Hindernis wahrgenommen werden, um den tatsächlichen Stand einer Klasse zu beurteilen. Eine Lehrperson, die neu in eine „Passepartout-Gemeinde" gezogen ist, berichtet davon, dass sie sich ziemlich hilflos gefühlt hat, wenn sie beurteilen sollte, welche Voraussetzungen die Klasse mitbringt: Auch die SchülerInnen selbst können ihr nur bedingt weiterhelfen:

> *Ich habe gar nichts gewusst, ich bin ja frisch in den Ort gekommen. Ich habe gewusst, die haben dieses Lehrmittel. […] Und bei mir war vielfach das Problem: Ich habe nicht gewusst, können diese Schüler das? Haben die das schon jemals gehört oder haben die keine Ahnung? Und die Schüler haben es eben zum Teil selber nicht so recht gewusst. [Beim Vocabulaire hatten sie] diese Kärtchen. Die einen haben mir so einen Stapel […] Kärtchen gebracht. Andere haben kein einziges mehr gehabt.*

Orientierungshilfen für die Vorbereitung

Bei der Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts können verschiedene Hilfsmittel verwendet werden. Eindeutig am wichtigsten ist dabei das Lehrmittel *Mille feuilles*, das für alle handlungsleitend ist; auch die konkreten Lernziele sind für fast alle Lehpersonen von Bedeutung. Der *Lehrplan Französisch und Englisch* (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen 2010) ist nur für die Hälfte der Befragten eine Orientierung, ebenso wie die Inhalte und Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung.

Frühere Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht sind für eine Mehrheit der befragten Lehrpersonen relevant (77%); dies im Gegensatz zu den ersten beiden Praxistestjahren. Es ist nicht klar, worauf sich diese Zunahme zurückführen lässt: entweder auf mehr Lehrerinnen und Lehrer, die sich stärker auf den bisherigen Französischunterricht (mit *Bonne chance*) beziehen oder auf Lehrpersonen, die schon Erfahrungen mit *Mille-feuilles*-Unterricht haben.

Der Anteil der Befragten, die sich mit anderen Französischlehrerinnen und -lehrern austauschen (insgesamt 81%) ist höher als in den Vorjahren; leicht gestiegen ist auch der Anteil derer, die sich an anderen Lehr- und Lernmaterialien orientieren (30%).

Der Austausch mit anderen KollegInnen ist für eine Mehrheit der Lehrpersonen (72%) eine Hilfe bei der Vor- und Nachbereitung.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel.	–	–	–	–	33%	67%	21	oft	oft	oft
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	–	5%	–	10%	33%	52%	21	oft	oft	oft
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung	–	30%	20%	15%	35%	–	20	ver-	selten	eher

stütze ich mich auf den Lehrplan.								schieden		häufig
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout.	15%	15%	20%	10%	20%	20%	20	verschie-den	–	–
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht.	5%	14%	5%	29%	29%	19%	21	oft	selten	verschie den
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr-personen, mit denen ich mich austausche.	5%	–	14%	14%	48%	19%	21	oft	eher häufig	eher häufig
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	38%	19%	14%	10%	10%	10%	21	eher selten	selten	selten

Auch in den Gesprächen zeigt sich, dass die Lehrpersonen sich bei der Gestaltung ihres Unterrichts weitgehend an die vom Passepartout-Projekt vorgesehenen Hilfsmittel (vorab natürlich an das Lehrmittel *Mille feuilles*) halten. Der Lehrplan spielt eine vergleichsweise geringe (und weniger handlungsleitende) Rolle, doch er kann dabei helfen, das didaktische Konzept gegenüber skeptischen Eltern zu vermitteln:

> *Also für mich war der vor allem in den Elterngesprächen wichtig. [Der war] dort das Instrument, das ich in der Hand hatte, um den Eltern aufzuzeigen: Wie ist es überhaupt gemeint und wie geht es weiter?*

Sonst gehen die Lehrpersonen eher generell davon aus, dass das Lehrmittel im Wesentlichen die Ziele des Lehrplans didaktisch aufbereitet und vermittelt:

> *Ich gehe davon aus, dass die Lernziele, die [im Lehrmittel] sind, mit dem Lehrplan übereinstimmen.*

3.7 Sprachgebrauch

Eine klare Mehrheit von vier Fünfteln der Lehrpersonen (82%) gibt an, dass sie Französisch als Unterrichtssprache im Unterricht verwenden. Nur ein Fünftel (20%) verwendet jedoch Französisch auch im restlichen Unterricht als Unterrichtssprache.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich gebrauche Französisch als Unterrichts-sprache im Französischunterricht.	–	5%	14%	24%	48%	10%	21	oft	oft	oft
Ich gebrauche Französisch als Unterrichts-sprache im übrigen Unterricht.	35%	35%	10%	20%	–	–	20	selten	selten	selten

Beim Thema Sprachgebrauch im Französischunterricht scheint es im Vergleich zu den Vorjahren keine grossen Verschiebungen zu geben. Noch immer gibt es eine recht grosse Bandbreite von Personen, die versuchen, konsequent Französisch zu sprechen und anderen, die im Unterricht oft Deutsch verwenden:

> *Also ich rede im Französisch konsequent kein Wort Deutsch. Und wenn ich will, dass sie etwas wirklich wissen, dann frage ich jeweils die Kinder, es auf Deutsch zu übersetzen.*

> *Ich würde sagen fifty-fifty. Also wenn Sachen im Heft wirklich auch auf Deutsch sind oder so, dann denke ich mir, hat das seinen Grund. Dann mache ich das auf Deutsch.*

> *[…] Am Anfang habe ich wirklich viel* ***auf Französisch gemacht und dann habe ich einfach gemerkt: Es stockt. Ich komme nicht vorwärts.***

Vor allem bei der Erklärung (etwa von Arbeitsaufträgen) wechseln viele Lehrpersonen ins Deutsche, um Zeit zu gewinnen.

> *Also es ist schon vor allem Französisch, aber ich erkläre es auch oft auf Deutsch, weil die Kinder oft nicht verstehen. Sonst verliert man einfach auch viel zu viel Zeit.*

Was den sprachlichen Ausdruck der SchülerInnen betrifft, so bedauern viele Lehrpersonen, dass die Ausdrucksmöglichkeiten vieler Kinder noch sehr beschränkt sind:

> *Ja. Aber sie selber reden halt überhaupt nichts. Nur* bonjour et au revoir.

3.8 Didaktik der Mehrsprachigkeit

Der Anteil der Lehrpersonen, die in ihrem Unterricht *integrierte Sprachförderung* machen, hat zugenommen: Im dritten Praxistestjahr ist dies bei 78% der Befragten der Fall. Auch beim Bereich *ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen* geben mehr Lehrpersonen (insgesamt 80%) an, ihn im Unterricht zu integrieren. Fast alle Befragten (95%) erachten ihren Französischunterricht als *inhalts- und handlungsorientiert*.

Weiterhin tief ist die Zahl der Lehrpersonen, welche die beiden Bereiche *bilingualer Sachfachunterricht* sowie *Austausch und Begegnung* in ihren Unterricht integrieren: Dies scheint nur vereinzelt der Fall zu sein. Etwas häufiger werden Themen aus dem Lehrmittel *Mille feuilles* in anderen Fächern wieder aufgenommen: Zwei Fünftel der Befragten geben dies im Fragebogen an.

Neu im Fragebogen des dritten Praxistestjahrs wurde die Frage gestellt, ob die Lehrerinnen und Lehrer die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik verstanden haben und ob sie diese als sinnvoll erachten. Beide Fragen werden von sämtlichen Lehrpersonen zustimmend beantwortet.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich mache integrierte Sprachförderung.	6%	–	17%	44%	28%	6%	18	oft	eher selten	eher häufig
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.	10%	10%	–	60%	20%	–	20	oft	häufig	eher häufig
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	–	–	5%	30%	45%	20%	20	oft	oft	oft
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	61%	11%	22%	6%	–	–	18	selten	selten	selten
Ich greife Themen aus *Mille feuilles* in anderen Fächern auf.	35%	10%	15%	25%	10%	5%	20	eher selten	–	–
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Französischunterricht.	58%	5%	21%	–	16%	–	19	selten	selten	selten
Ich habe die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik verstanden.	–	–	–	–	38%	62%	21	hohe Zustimmung	–	–
Ich erachte die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik als sinnvoll.	–	–	–	10%	52%	38%	21	hohe Zustimmung	–	–

Es scheint, dass die Mehrheit der Lehrpersonen davon ausgeht, dass die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik durch das Lehrmittel *Mille feuilles* und die darin enthaltenen Aktivitäten weitgehend abgedeckt werden. Diejenigen Bereiche, die darüber hinausgehen (wie bilingualer Sachfachunterricht, Begegnungen oder Austausche), spielen weiterhin kaum eine Rolle, auch wenn sie in einzelnen Klassen umgesetzt werden. So macht etwa eine Oberwalliser Klasse einen Austausch mit einer Unterwalliser Klasse; eine andere Lehrperson berichtet von Brief-/Mailkontakt mit einer französischsprachigen Klasse sowie einem gegenseitigen Besuchstag. Eine Freiburger Klasse hat Kontakt mit einer frankofonen Klasse aus dem Kanton Jura:

> *Wir haben Kontakt mit einer Klasse aus Delémont. Dieser Kontakt hat sich per Zufall ergeben, weil beide Klassen einen Wettbewerb gewonnen haben und wir Lehrpersonen uns so trafen. […] Wir haben allerdings momentan im Kanton Freiburg noch 3 Lektionen Französisch, so kann ich die 3. Lektion für solche Projekte einsetzen. Mit nur noch 2 Lektionen wird das kaum mehr drinliegen.*

Manche Klassenlehrpersonen erteilen einzelne Sachfachlektionen (etwa Turnen oder Zeichnen) auf Französisch. Solche immersiven Inseln schätzen die Kinder offenbar sehr:

> *Zum Beispiel diese Woche war das Zeichnen auf Französisch. Und wenn ich dann Deutsch [spreche], dann heisst es „Halt! Stop! Wir haben Französisch Zeichnen." […] Ja, sie haben das gerne. Sie dürfen da mal ein bisschen raten und es ist nicht so schlimm, wenn sie etwas falsch verstanden haben.*

Andere Lehrerinnen und Lehrer bedauern, dass sie – etwa als Fachlehrperson – keine Gelegenheit haben, das Französische auch anderswo im Stundenplan zu gebrauchen:

> *Also ich fände es einfach super, wenn man eine Stunde Turnen auf Französisch, eine Stunde Zeichnen auf Französisch geben [könnte], dann würde wahrscheinlich das* Mille feuilles *auch mehr greifen. Und als Fachlehrerin ist das halt einfach schwierig.*

3.9 Kompetenzbereiche

Zwei Fragen des Fragebogens bezogen sich auf die beiden Kompetenzbereiche *Bewusstheit für Sprachen und Kulturen* und *Lernstrategische Kompetenzen*: Gefragt wurde, ob *Mille feuilles* genügend Lerngelegenheiten für diese beiden für die Didaktik der Mehrsprachigkeit wesentlichen Bereiche bereithält. Eine grosse Mehrheit der Befragten meint, dass *Mille feuilles* hier gute Arbeit leistet: Vier Fünftel (80%) der befragten Lehrpersonen findet, es gebe ausreichend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen und sogar 90% sind der Meinung, es gebe in *Mille feuilles* ausreichend Material zum Nachdenken über das eigene Lernen.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprachen und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch).	–	–	19%	14%	33%	33%	21	hohe Zustimmung
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch).	–	–	10%	24%	33%	33%	21	hohe Zustimmung

3.10 Evaluation

Seit Beginn der Praxistests ist die Evaluation ein viel diskutiertes Thema unter den Lehrpersonen, das mit Unsicherheiten und zum Teil unerfüllten Erwartungen verbunden war. Im dritten Testjahr treten diese Themen immer noch auf, wie im Folgenden aufgezeigt wird.

Fremdevaluation

Im Gegensatz zu den ersten beiden Praxistestjahren, bei denen jeweils eine Mehrheit der Lehrpersonen der Meinung war, es mangele Evaluationsmaterial, finden im dritten Praxistestjahr drei Viertel der Befragten, es gebe ausreichend Material für die Evaluation der SchülerInnen. Neu gefragt wurde auch, ob sich die Befragten bei der Beurteilung der verschiedenen Kompetenzbereiche sicher fühlen. Dies ist bei einer knappen Mehrheit (55%) der Fall.

Von den drei wichtigen Teilkompetenzbereichen werden nur die *kommunikative Handlungsfähigkeit* von einer Mehrheit der Lehrpersonen (insgesamt 69%) sowie die *lernstrategischen Kompetenzen* (85%) regelmässig evaluiert. Beim Bereich *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* ist dies nur bei knapp der Hälfte (45%) der Fall.

Die Hälfte der befragten Lehrpersonen beurteilt die Kinder global, d. h. ohne Unterscheidung zwischen den einzelnen Teilbereichen. Andere Formen der Evaluation kommen bei über einem Drittel der Lehrpersonen zum Einsatz (insgesamt 37%).

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Es gibt genügend Material für die Evaluation der Schülerinnen und Schüler.	–	10%	15%	25%	30%	20%	20	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche.	10%	10%	25%	30%	25%	–	20	Zustimmung	–	–
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder.	–	11%	21%	32%	26%	11%	19	häufig	häufig	oft
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	5%	10%	40%	30%	10%	5%	20	eher selten	eher selten	verschieden
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	–	10%	5%	50%	30%	5%	20	oft	häufig	oft
Ich evaluiere die Kinder global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden.	–	28%	22%	17%	33%	–	18	verschieden	häufig	häufig
Ich setze andere Formen der Evaluation ein.	26%	16%	21%	32%	–	5%	19	eher selten	eher selten	eher selten

Zur Evaluation der SchülerInnen setzen die Lehrpersonen des Praxistests mehrheitlich die vom Schulverlag erarbeiteten Tests ein, wobei diese oft noch bearbeitet oder ergänzt werden. Manche Lehrpersonen beurteilen auch die Resultate der Kinder bei der Erarbeitung einer *Tâche*; daneben werden in manchen Klassen auch Wortschatztests durchgeführt.

Gewünscht werden mehr als nur ein Test pro *Parcours* sowie verschiedene Evaluationsaufgaben zu den einzelnen Teilkompetenzen (schriftlicher und mündlicher Ausdruck, Hör- und Leseverstehen).

Beim Thema (summative) Evaluation merken mehrere Lehrpersonen an, dass es nicht leicht sei, die Kompetenzen der SchülerInnen zu evaluieren, zumal die rezeptiven Fertigkeiten:

> *Es ist halt einfach nicht so überprüfbar: Was verstehen sie und was nicht? Früher beim* Bonne chance *lernten sie diese standardisierten Sätze, und dann wusstest du: Ja, der kann es, der kann es weniger gut. Und hier weisst du nicht genau: Wieviel haben sie jetzt verstanden vom Hören oder vom Lesen? […] Also da bin ich jeweils ein bisschen unzufrieden.*

Dieses Thema wird offenbar auch in den Weiterbildungsveranstaltungen des öfteren besprochen, weil sich viele Lehrpersonen schwer tun mit der Evaluation (Punktevergabe und Benotung) der Schülerleistungen:

> *Als Lehrer kommst du immer wieder in einen Druck, Noten zu machen. Und es ist noch […] relativ schwierig, dieses* Mille feuilles *[…] in Noten auszudrücken. Sei es das Mündliche oder Schriftliche […], einfach sämtliche Formen.*

Wie schon in den ersten beiden Praxistestjahren sind es vor allem die Kompetenzbereiche *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* und *Lernstrategische Kompetenzen*, die als schwer zu evaluieren angesehen werden:

> *Im* Mille feuilles *tauchen ja oft so Dinge auf wie Sachen in Frankreich oder wie man das in Frankreich macht, also da wird das Bewusstsein schon geweckt, aber das dann zu beurteilen, das finde ich extrem schwierig. Ich finde es super, dass es thematisiert wird […], aber eben, die Beurteilung ist dann eine andere Sache.*
>
> *Man sollte ja ein Bewusstsein für Sprachen aufbauen. Ein Bewusstsein kannst du nicht, darfst ja auch nicht werten und testen.*
>
> *Also die lernstrategischen Kompetenzen selber beurteile ich weniger, aber ich beurteile, wie [sie sich bei] der kommunikativen Handlungsfähigkeit [auswirkt]. Da kommen sie ohne diese Strategien gar nicht durch. Da kann ich erstens testen: Wie viel können sie, wie viele Strategien? Aber das ist für mich mehr eine Anwendung.*

Noten

Während des Praxistests sind Noten erst im Kanton Wallis verbindlich, auch wenn diese noch nicht voll zählen. Ein gewisser Druck durch Noten finden manche Lehrpersonen als durchaus sinnvoll, um die Kinder zum Lernen anzuhalten:

> *Es gibt nachher mehrere so kleine Sachen, die zusammen eine Note geben. […] Ich habe einfach gemerkt, wenn ich das nicht mache, dann wird es nicht gelernt. Sie brauchen einen gewissen Druck, das ist einfach so.*

Andere arbeiten mit einer Rückmeldung anstatt mit einer Note; auch die *Revue* wird als Evaluationsinstrument eingesetzt:

> *Eine Lernkontrolle mache ich […] ohne Benotung. Einfach mit einer Rückmeldung. Und dann sage ich auch, wenn [sie es] nochmal lernen müssen. In der* Revue *[…] müssen sie sich auch noch einmal kontrollieren, ob sie es jetzt können oder nicht.*

Wenn (ab 2013) das Lehrmittel *Mille feuilles* überall im Regelunterricht eingesetzt wird und die SchülerInnen benotet werden müssen, sehen manche Praxistestlehrpersonen einige Schwierigkeiten voraus. Einerseits, weil sie dann nicht mehr (nur) auf die vom Lehrmittelverlag erstellten Tests zurückgreifen können, sondern auch selber Tests entwickeln müssen, welche alle Teilbereiche des Lehrplans abdecken; andererseits auch, weil sie dann mehr Tests machen müssen, um eine Zeugnisnote auf der Grundlage einer ausreichend grossen Notenbasis zu machen. Dies ist bisher noch kaum möglich:

> *Ich habe am Ende vom Semester herzlich wenig Noten. Weil eigentlich sollte man fairerweise den ganzen* Parcours *fertig machen, jedem seine Ziele lassen, und so hast du eigentlich sehr wenig Noten.*

Manche Lehrpersonen meinen deshalb, dass es im Regelunterricht nicht mehr möglich sein wird, zur Evaluation der Lernenden derart umfangreiche Testformen wie bisher einzusetzen:

> *Dann muss man mehr Wörtchen abfragen […] und solche Sachen. Und Sätze. Ich finde es sehr schwierig. [Die Kinder der vierten Klasse] haben doch solche mündlichen Evaluationen gemacht. Jetzt stellen Sie sich vor: 24 Kinder. […] Hey, ich finde das eigentlich ganz gestört aufwändig. Wirklich.*

Selbstevaluation und Portfolioarbeit

Der Anteil der Selbstevaluation im Französischunterricht nimmt seit dem ersten Praxistestjahr kontinuierlich ab. Nur noch zwei Fünftel (40%) der Lehrpersonen geben an, dass sie ihre SchülerInnen sich selbst einschätzen lassen. Noch geringer ist der Anteil bei der Arbeit mit dem Sprachenportfolio, wo es eine Verschiebung im Vergleich zu den Vorjahren gibt: Lediglich 15% scheinen das Portfolio mehr als nur sporadisch einzusetzen.

Lehrperson	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich lasse die Kinder sich selbst einschätzen (z. B. mit dem Sprachenportfolio, ESP).	15%	25%	20%	15%	20%	5%	20	eher selten	verschieden	häufig
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP) ein.	25%	50%	10%	15%	–	–	20	selten	eher selten	verschieden

Der Aufbau von Kompetenzen zur Selbsteinschätzung scheint sich auch im dritten Praxistestjahr als ziemlich schwierig zu gestalten. Nicht alle ziehen allerdings ein derart negatives Fazit wie die folgende Lehrperson:

> *Es ist schwierig. […] Sich selber einzustufen: Wo stehe ich, kann ich das oder brauche ich noch mehr?: Ich habe das jetzt noch bei keinem Schüler festgestellt.*

Andere meinen, dass erst ein Teil der Kinder in der Lage sei, sich selbst gut einzuschätzen. Eine Lehrperson meint, dies sei allenfalls bei stärkeren Lernenden der Fall:

> *Das kommt auf das Kind drauf an. Aber ich denke, die Guten können das sehr gut. Und andere haben generell Mühe, sich selber zu beurteilen.*

Manche Lehrpersonen finden, dass sich die schwächeren Kinder eher überschätzten, während die stärkeren sich eher unterschätzten. Dennoch wird – wie im zweiten Zitat ersichtlich – der Bereich Selbstbeurteilung durchaus auch positiv gewürdigt:

> *Bei mir ist es so: Die schwachen Schüler […] schätzen sich viel zu gut ein. Und die, die wirklich viel drauf haben, die sind so kritisch mit sich selber.*

> *Unterschätzen begegne ich seltener als […] Überschätzung. Aber sie haben viel mehr Erfahrung mit Selbstbeurteilungen, weil das viel mehr gemacht wird als in anderen Fächern.*

Wie schon in den beiden ersten Praxistestjahren spielt die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP) im Französischunterricht kaum eine Rolle. Als Gründe genannt werden der zeitliche Aufwand sowie der im Vergleich dazu bescheidene Nutzen:

Der Aufwand ist nachher zu gross für den Nutzen, den es bringt. Also mir ist die Zeit zu schade.

In mehreren Gesprächen zeigt sich, dass das Sprachenportfolio in einem bestimmten Konkurrenzverhältnis zu den im Lehrmittel integrierten Aktivitäten zur Selbstbeurteilung und zur Dokumentation der Entwicklung des Sprachrepertoires steht. Dies führt teils dazu, dass das Portfolio als eine Art Fremdkörper wahrgenommen wird (1. Zitat), teils auch als ein Instrument, das überflüssig zu sein scheint (2. Zitat):

[Das ist] wieder etwas, das parallel läuft, das ist irgendwie abgeschnitten vom Ganzen, und das ist schwierig.

Ich habe es schon mit Bonne chance *nicht viel gebraucht. Aber jetzt mit* Mille feuilles *[haben sie ja auch]* Revues*, oder im Englisch mit diesen Reflexionsseiten ist das eigentlich im Lehrmittel schon wie gegeben.*

Die folgende Bemerkung aus einem Fragebogen zeugt vom Wunsch, die Portfolioarbeit konkreter im Lehrmittel selbst zu verankern:

Bemerkung zu ESP: Ich finde es kathastrophal, dass das ESP nicht direkter ins Lehrmittel einfliesst!!!

3.11 Infrastruktur und schulische Organisation

Eine Mehrheit der befragten Lehrpersonen (80%) meint, dass sich die schulische Organisation für den Französischunterricht eigne. Etwas weniger hoch ist die Zustimmung bei der Infrastruktur (z. B. Computer): Zwei Drittel der Befragten findet, dass die Infrastruktur für den Unterricht passt.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.
Die schulische Organisation (z. B. Stundenplan...) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht.	–	–	20%	20%	50%	10%	10	hohe Zustimmung
Die schulische Infrastruktur (z. B. Computer) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht.	8%	–	23%	–	46%	23%	13	Zustimmung

Im Vergleich zu anderen, eher didaktisch orientierten Themen, scheint der Bereich Infrastruktur im Allgemeinen wenig Anlass zur Diskussion zu geben. Die Praxistestschulen bzw. die Schulzimmer, in denen der Französischunterricht stattfindet, sind zwar unterschiedlich ausgerüstet und verschieden gross, doch insgesamt scheinen die Voraussetzungen für den Fremdsprachenunterricht zufriedenstellend. Dort, wo für den Französischunterricht ein zweiter Raum genutzt werden kann (z. B. für Gruppen- oder Computerarbeit), wird diese Möglichkeit geschätzt; in anderen Schulen würde sie als eine willkommene Ergänzung angesehen, da sie unter anderem zu einer Beruhigung des Unterrichts beitragen könnte.

Arbeit mit dem Computer

Die Arbeit mit dem Computer spielt im Französischunterricht nach wie vor eine sehr wichtige Rolle: Sämtliche Lehrpersonen geben an, dass sie den Computer im Französischunterricht als Unterrichtsmittel einsetzen. Laut zwei Dritteln der Lehrpersonen arbeiten die Kinder auch zuhause am Computer.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt.	–	–	–	10%	65%	25%	20	oft	oft	oft
Die Kinder arbeiten zuhause am Computer.	16%	–	16%	26%	21%	21%	19	häufig	häufig	oft

Computereinsatz im Unterricht

Der Computer wird im Französischunterricht noch immer ziemlich oft und auch gern eingesetzt. In manchen Klassenzimmern stehen auch weitere elektronische Hilfsmittel zu Verfügung, wie etwa Beamer und interaktive Wandtafeln (*Whiteboards*).

> *Wir haben jetzt die interaktive Wandtafel, und das ist so viel besser, dass man auch mal zusammen etwas machen kann und nicht immer gerade die Laptops herausnehmen muss.*

Neben den Vorteilen, die bei den Computeraktivitäten erwähnt werden (individuelles Arbeiten, selbstgesteuerter Kontakt mit authentischem (Ton-/Video-)Material usw.) kommen auch immer noch die schon in den ersten Praxistestjahren genannten Probleme zur Sprache:

- Notwendigkeit von Investitionen in Schulen, die noch nicht über eine ausreichende Ausrüstung verfügen:

  > *Aber ich denke, das* Mille feuilles *bringt in einem Haufen Dörfer wahrscheinlich die Überzeugung rein, dass man einfach auch in das investieren muss.*

- Technische Probleme (v a. bei älterer Hardware sowie bei Geräten, deren Software nicht auf den neuesten Stand gebracht werden kann):

  > *Die Laptops sind da […] schon eher veraltet gewesen und dann hat die CD darauf nicht funktioniert oder viel zu langsam, und da hatten wir immer einen Kampf.*

  > *Ich merke das jeweils nicht [im Voraus]. Bei mir kann ich alles öffnen. Und wenn wir dann [an der Schule] schauen, wie macht es jetzt ein PC, dann merke ich: Oh, jetzt bräuchten wir Internetanschluss, damit sie das noch runterladen können.*

- Zeitaufwand bei der Vorbereitung der Lektionen mit Computereinsatz (Organisation der Geräte sowie der Räume):

  > *Hier in diesem Zimmer sind zwei Gruppen, und dann nehme ich das Zimmer daneben noch und [ein anderes] Zimmer. Damit […] die Gruppen ein bisschen in Ruhe arbeiten können.*

- Intensität der Betreuung während der Computerarbeit:

  > *[Auch] nach bald dreiviertel Jahr [ist es] immer noch ein Gehetze vom einen zum andern. […] Sie wissen zwar jetzt, wie dieser Computer funktioniert und wie diese Einstellungen sind. Aber es ist immer irgendetwas, was nicht funktioniert. Sei es am Bildschirm oder mit den Kopfhörern oder irgendetwas.*

- Hindernisse in Mehrstufenklassen (schwierige Einzelarbeit; Störung der restlichen Klasse):

  > *Die Unterrichtsformen, bei denen sie zum Beispiel an den Computer gehen müssen um zu reden oder etwas zu machen: Das sind die Unterrichtsformen, die mit einer mehrstufigen Abteilung natürlich nicht gut gehen.*

  > *Wenn sie es nachsprechen müssen, oder, dann hörst du immer dieses Gebabbel nebendran, ja. Nein, es ist nicht machbar.*

Computereinsatz zuhause

Auch beim Einsatz der elektronischen *Mille-feuilles*-Materialien zuhause zeigen sich noch immer die gleichen Probleme wie in den Vorjahren: Teils haben die Kinder zuhause keinen

Computer zur Verfügung oder die für das Abspielen der CD nötige Software kann nicht installiert werden:

> *Es gibt halt gleich nach wie vor Familien, die extrem altes Material haben.*
>
> *Mir ist jetzt schon ein paar Mal aufgefallen, wenn ich dann eine Hausaufgabe aufgegeben habe zum Wiederholen, zum Anhören auf der CD, habe ich immer ein paar Kinder dabei, […] die dann sagen: „Bei mir funktioniert die CD nicht."*

Wenn nicht alle SchülerInnen zuhause einen Computer haben, bieten manche Schulen die Möglichkeit an, dass ausserhalb der Unterrichtszeit Schulgeräte gebraucht werden können. Eine befragte Lehrperson gibt auch an, dass an ihrer Schule alte Laptops an Familien ohne eigenen Computer ausgeliehen werden.

Grundsätzlich wird die Möglichkeit, dass die Kinder auch zuhause mit den elektronischen Ressourcen arbeiten können, durchaus geschätzt; gerade auch dann, wenn die Möglichkeiten zur Computernutzung an der Schule selbst begrenzt sind:

> *Für Einzelarbeiten haben wir eigentlich zu wenig Möglichkeiten. Ich geben ihnen halt viele Sachen als Hausaufgaben, damit sie sich halt daheim noch einmal das Zeug anhören oder anschauen, dort geht es, aber sonst finde ich, für die Klasse haben wir zu wenig Laptops. Da müsste man fast in einen Computerraum.*

3.12 Aus- und Weiterbildung

Beinahe alle befragten Lehrpersonen geben an, dass sie sowohl ihre sprachlichen als auch ihre fachlich-didaktischen und ihre ICT-Kenntnisse für den Französischunterricht als ausreichend erachten. Bei der pädagogischen Unterstützung/Weiterbildung ist die Zustimmung zwar ebenfalls hoch (75%), doch immerhin ein Viertel der Befragten ist der Meinung, dass die Unterstützungs- und Weiterbildungsmassnahmen nicht gut genug sind.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz 5. J.	Tendenz 4. J.	Tendenz 3. J.
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Französisch-unterricht.	–	5%	–	5%	43%	48%	21	hohe Zustim-mung	hohe Zustim-mung	hohe Zustim-mung
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	–	–	–	14%	57%	29%	21	hohe Zustim-mung	hohe Zustim-mung	hohe Zustim-mung
Ich finde, meine ICT-Kompetenzen („Computer-Kompetenzen") sind genügend für den Französischunterricht.	–	–	–	10%	29%	62%	21	hohe Zustim-mung	hohe Zustim-mung	hohe Zustim-mung
Die pädagogische Unterstützung/ Weiterbildung ist im Allgemeinen gut.	10%	10%	5%	35%	30%	10%	20	Zustim-mung	–	–

Sprachliche Voraussetzungen

Auch wenn die meisten Praxistest-Lehrpersonen im Fragebogen angeben, dass sie sich beim Französischunterricht sprachlich sicher fühlen, zeigt sich in den Gesprächen, dass einige dennoch an ihrer Sprachkompetenz zweifeln:

> *Logisch darf ich Fehler machen, ich mache noch überall Fehler. Das ist normal, das weiss ich schon. Es hemmt mich ein Stück weit.*
>
> *Es ist schwierig. Es ist nicht, ob ich jetzt ein Diplom habe oder nicht, aber ich merke, sprachlich bin ich nicht auf dem Level, wo ich wahrscheinlich sein sollte.*

Die Notwendigkeit von hohen Sprachkompetenzen für die Arbeit mit *Mille feuilles* wird nicht in Frage gestellt. Zwei Lehrpersonen kommentieren das Niveau C1, das mancherorts verlangt oder anvisiert wird:

> *Ich finde, es braucht deutlich eine höhere Kompetenz, Sprachkompetenz als bei* Bonne chance*.*
>
> *Aber du hast wie mehr Reserven. Und auch ich bin megafroh, dass ich es gemacht habe.*

Das kann dazu führen, dass manche Lehrpersonen bei sich noch einen weiteren Ausbildungsbedarf ausmachen – oder ganz darauf verzichten, im kommenden Schuljahr in der sechsten Klasse zu unterrichten:

> *Am Anfang habe ich nicht begriffen, warum man ein so hohes Niveau verlangt. Und jetzt, wo ich [auch Englisch unterrichte] und merke, wie lässig es ist, wenn man sich total sicher fühlt in dieser Sprache […], finde ich es eben wirklich wichtig, dass die Lehrkraft ein viel höheres Niveau hat [als dasjenige], das sie eigentlich unterrichtet. Und das ist ein Grund, warum ich für die […] sechste Klasse das Französisch abgebe.*

Fachliche Weiterbildung

Die verschiedenen Teile der Weiterbildung (Didaktik, praktische Arbeit mit dem Lehrmittel sowie Unterrichtsbegleitung) werden unterschiedlich beurteilt. Am nützlichsten werden die eher praxisbezogenen Inhalte bewertet:

> *Als wir das* Magazine *öffnen konnten. Und der Austausch miteinander war super.*
>
> *Was ich gut finde, ist der praktische Teil der Weiterbildung: Dass man wirklich mit den Heften arbeitet, dass man hineinschauen kann, dass man zusammen die* Parcours *anschaut […], das fand ich sehr gut.*
>
> *Was ich geschätzt habe, [ist], wenn wir miteinander haben austauschen können und vergleichen: Wie hast du das gemacht oder wie gehst du mit dem Problem um?*

Als weniger hilfreich werden die theoretischen Grundlagen erachtet:

> *Mir war die ganze Fortbildung zu theoretisch. […] Wenn man schon jahrelang in der Schule arbeitet, [braucht man] einfach was Handfestes in die Hand. Man hätte vielleicht im Kurs dann mal wirklich so eine Lektion durchspielen können mit den Lehrpersonen, damit man eine Vorstellung hat.*

Der gleichen Meinung sind im Besonderen auch die jüngeren FranzösischlehrerInnen, die schon in der Grundausbildung mit dem Themen der theoretischen Weiterbildung in Kontakt gekommen sind:

> *Die, die frisch von der PH kommen – ich habe vor zwei Jahren abgeschlossen – da hattest du noch all die Didaktik im Kopf.*
>
> *Was ich eher mühsam fand, war das sprachkulturelle Zeugs. […] Ich habe ja die PH gemacht und ich kenne das.*

Die Weiterbildung wird grundsätzlich als nötig und hilfreich angesehen; dass sie jedoch nicht ausreicht, um ein neues didaktisches Konzept sowie ein neuartiges Lehrwerk wie *Mille feuilles* von Anfang an adäquat umzusetzen, scheint unbestritten. In einem abschliessenden Zitat berichtet eine Lehrperson von der Umstellung, die sich über eine längere Zeit hinzieht:

Ich finde, Bonne chance *und vor allem die Idee von* Bonne chance *waren so lang [verankert], dass […] die, die jetzt so lange Französisch gehabt haben, einfach eine Zeit brauchen, um wirklich die Umstellung zu schaffen. […] Das geht nicht einfach von heute auf morgen. […] Ich muss mich selber immer wieder zurückrufen. Es ist ein anderes Lehrmittel, eine andere Philosophie, halte dich dran. Und das braucht eine gewisse Zeit.*

4 Ausblick

Im nachfolgenden, abschliessenden Abschnitt sollen ein paar der im vorliegenden Bericht genannten Themen noch einmal aufgegriffen und zusammengefasst werden. Sie betreffen die Aspekte, die für den weiteren Praxistestverlauf sowie für die allgemeine Einführung von *Mille feuilles* von besonderer Bedeutung sind.

Unsicherheit über den weiteren Verlauf des Französischunterrichts

Auch wenn der Passepartout-Lehrplan die allgemeine Richtung, aber auch die Lernziele in den drei Kompetenzbereichen vorgibt, finden noch viele Lehrpersonen, dass sie noch nicht wirklich abschätzen können, wohin die Reise mit *Mille feuilles* führt. Sie stellen sich vielerlei Fragen – die überdies auch vonseiten der Eltern an sie herangetragen werden: Welche Ziele sind wann – und in welchem Masse – verbindlich? Welche Inhalte und welche Sprachmittel werden in den kommenden Jahren wieder aufgenommen? Wie sehr müssen die im laufenden Schuljahr behandelten Themen und Strukturen gefestigt werden?

Im folgenden Zitat bringt eine Lehrperson den daraus erforderlichen Vertrauensvorschuss wie folgt zur Sprache:

> *Ich finde den Französischunterricht mit* Mille feuilles *sehr gut, weil die Kinder viel aktiver bei der Arbeit sind, mehr selber bestimmen können, woran und wie sie arbeiten können, entsprechend auch auswählen können. Als Lehrer und vor allem als Eltern brauchen wir allerdings ein grosses Vertrauen in das Konzept und die Didaktik, da wir nicht aus Erfahrung oder vom jetzigen Stand aus abschätzen können, wie nachhaltig der Unterricht die Ansprüche des Fremdsprachenkönnens auf Dauer erfüllen wird.*

Da die Lehrmittelentwicklung für *Mille feuilles* noch längst nicht abgeschlossen ist, wird sich diese Spannung mittelfristig kaum wirklich lösen können. Es ist eher zu erwarten, dass sie im Hinblick auf den Übertritt auf die Sekundarstufe (sowie die damit verbundene Selektion) noch an Intensität gewinnen wird. Doch auch bisher zeigt sich bei der Übernahme einer Klasse durch eine neue Lehrperson, dass eine genauere Definition bzw. Gewichtung der Lernziele die Kontinuität des Französischunterrichts unterstützen könnte.

Die Rolle der Eltern beim Sprachenlernen

Nicht nur manche Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch viele Eltern von „*Mille-feuilles*-Kindern" fühlen sich verunsichert: Einerseits, weil der neue didaktische Ansatz andere Schwerpunkte setzt als bisher (indem etwa anfangs die rezeptiven gegenüber den produktiven Fertigkeiten bevorzugt gefördert werden); andererseits auch, weil sie ihre Kinder beim Französischlernen weniger direkt unterstützend begleiten können als bisher.

Je bedeutender der Französischunterricht (bzw. die Schulnoten) für das schulische Weiterkommen der Kinder wird, umso mehr ist darauf zu achten, dass die Eltern hinter dem Französ-

sischunterricht stehen und ihm nicht entgegenarbeiten. Eine negative Einstellung der Eltern kann sich auf die Kinder übertragen und deren Motivation für das Französischlernen schwächen.

Mangelnde Zeit zum Erarbeiten der Lernziele

Die meisten Lehrpersonen beklagen sich über Zeitmangel: Es fehlt ihnen an Unterrichtszeit, um die *Mille-feuilles*-Materialien durchzuarbeiten. Es ist fraglich, ob sich dieser Umstand allein durch eine Reduzierung der Materialmenge (z. B. der *Magazines* oder der *Parcours*) beheben liesse, denn zeitintensiv ist vor allem die Umsetzung des didaktischen Ansatzes, d. h. das entdeckende Lernen, die Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Inhalten sowie die Lernziele, die über das eigentliche Sprachenlernen hinausgehen (Selbsteinschätzung, Begegnung mit Sprache und Kulturen, Portfolioarbeit usw.) Mit zwei Wochenlektionen scheint das ambitionierte Programm von *Mille feuilles* kaum umsetzbar zu sein; für andere Aktivitäten wie immersive Inseln im Sachfachunterricht oder Begegnungs- und Austauschaktivitäten bleibt umso weniger Zeit. Dies führt dazu, dass sich manche Lehrpersonen im Unterricht auf die vermeintlich wichtigsten sprachlichen Teile konzentrieren, wobei auch sie nicht wissen, welche Inhalte für den weiteren Französischunterricht am wichtigsten sind:

> *Da man als Lehrperson nicht genau weiss, welche Posten man wirklich haben muss, damit man nachher weitermachen kann, [bin ich] dann überfordert, zu entscheiden: Ja, hier kann ich schnell darüber hinweg und hier, das muss ich vertiefen.*

Andere Lehrpersonen begegnen dem Zeitmangel, indem sie zum Beispiel vermehrt auf Individualisierung verzichten und die (vor allem sprachlichen) Inhalte direktiver vermitteln oder Sprachmittel wie z. B. einen gemeinsamen Wortschatz als verbindlich erklären und testen.

Wenn der Französischunterricht im 5. und 6. Schuljahr mit zwei Wochenstunden auskommen muss, dann sollte den Lehrerinnen und Lehrern konkreter aufgezeigt werden, auf welche Weise sie die Lernziele auch unter erschwerten Umständen (z. B. in einer grossen Klasse, in einer Mehrstufenklasse oder bei Unterricht durch eine Sachfachlehrperson) erreichen können, ohne den umfassenden didaktischen Ansatz fallen zu lassen.

Selbständiges Arbeiten und Binnendifferenzierung als Herausforderung

Bei der Umsetzung des didaktischen Ansatzes von *Mille feuilles* zeigt sich, dass sich manche allgemeine Lernziele wie etwa die Selbständigkeit der Lernenden oder die Hinführung zur Selbstevaluation wohl erst über eine längere Zeitdauer entwickeln werden. Auch im dritten Praxistestjahr finden viele Lehrpersonen, dass ihre Kinder noch viel Mühe mit selbständigem Arbeiten haben und dass die neuen Arbeitsformen vor allem den stärkeren Lernenden zupass kommen. Daraus ergibt sich eine zunehmende Schere zwischen schwächeren und stärkeren SchülerInnen, wobei daran erinnert werden muss, dass sich eine solche Entwicklung nicht nur im Französischunterricht (bzw. nicht erst seit Einführung von *Mille feuilles*) zeigt.

Grundsätzlich finden die befragten Lehrpersonen, dass *Mille feuilles* genügend Material und Möglichkeiten für Binnendifferenzierung bereithält, doch diese kann oft nur in begrenztem Masse umgesetzt werden, da sie sehr zeit- und betreuungsintensiv ist.

Besondere Schwierigkeiten für Fachlehrpersonen und LehrerInnen in Mehrstufenklassen

Auch wenn im Vergleich zum Englischunterricht weniger Französischlehrerinnen und -lehrer als Fachlehrperson arbeiten, zeigen sich noch immer dieselben Schwierigkeiten wie seit Anfang der Praxistests: Fachlehrpersonen können die Didaktik der Mehrsprachigkeit weniger umfassend umsetzen, tun sich schwerer mit der Organisation des Unterrichts und sind in der Stundenplangestaltung weniger flexibel als Klassenlehrpersonen. Gerade der Umstand, dass im 5. Schuljahr nur noch zwei Wochenlektionen für den Französischunterricht zur Verfügung stehen, trifft sie deshalb besonders.

Auch Unterrichtende in Mehrstufenklassen sind im Französischunterricht zunehmend gefordert: besonders dann, wenn sie in zwei oder drei Teilklassen Französisch unterrichten. Bestimmte Unterrichtsformen (vor allem die individualisierenden Lernformen mit hoher Betreuung) gestalten sich als sehr anspruchsvoll und für Mehrstufenklassen scheint *Mille feuilles* insgesamt zu wenig Material für wirklich selbständiges Arbeiten bereitzuhalten.

Evaluationsmaterial, Noten und Übertritt auf die Sekundarstufe I

Bisher orientieren sich die Praxistest-Lehrpersonen bei der Evaluation ihrer SchülerInnen vor allem an den Tests, die vom Schulverlag zur Verfügung gestellt worden sind und die als praxisbezogen wahrgenommen werden.

In den Folgejahren werden sich die LehrerInnen zunehmend damit auseinandersetzen müssen, wie sie selbst Evaluationsmaterial entwickeln, das die verschiedenen Kompetenzbereiche abdeckt und das sich auch mit der geringen Lektionenanzahl vereinbaren lässt. Es steht zu befürchten, dass dann vermehrt Prüfungsformen zum Einsatz kommen, welche die Kompetenzen der Lernenden weniger umfassend prüfen und die im Besonderen auf die Evaluation der mündlichen Kompetenzen verzichten, zugunsten von schriftlichen Prüfungen. Wenn dabei auch mehr Sprachmittel evaluiert werden (in Form von Wortschatz- und Grammatikprüfungen), ist nicht ausgeschlossen, dass sich solche Evaluationsformen auch wieder auf die Unterrichtsformen zurückwirken oder dass sie an der Unterrichtsrealität und dem didaktischen Ansatz nach Passepartout vorbeizielen.

Auch der Übertritt auf die Sekundarstufe I (sowie die damit einhergehende Selektion) kann sich erschwerend auf den Französischunterricht auswirken, da die Gefahr besteht, dass Unterrichts- und Evaluationsformen gefördert werden, die weniger dem offenen Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik und mehr einer blossen Überprüfung von Sprachmitteln verpflichtet sind.

Realisierung des Anspruchs auf Verknüpfung des Französisch- und Englischunterrichts

Im dritten Praxistestjahr hat das gleichzeitige Lernen von Französisch (mit *Mille feuilles*) und Englisch (mit *New World*) gerade erst begonnen, und dies auch erst in einem Teil der Praxistestklassen. Es hat sich gezeigt, dass bisher noch kaum von einer wirklichen Verknüpfung der beiden Sprachenunterrichte ausgegangen werden kann (vgl. Elmiger 2012). Eine der Hauptschwierigkeiten besteht wohl darin, dass in Zukunft der Sprachenunterricht schon in der Primarschule vermehrt von zwei oder drei verschiedenen Personen erteilt werden wird, welche die Inhalte und Ziele der anderen Sprachfächer nur teilweise kennen und mit ihrem eigenen Sprachunterricht verbinden können.

Ein anderer Aspekt gilt der Überprüfung der Kompatibilität der beiden Lehrmittel für Französisch und Englisch, d. h. unter anderem der Frage, welche Verbindungen zwischen den Fremdsprachunterrichten auch explizit in den Lehrmitteln vorkommen sollen. Es wird sich deshalb von verschiedenen Gesichtspunkten her zeigen müssen, wie das Lernen zweier Fremdsprachen ab der Primarstufe sowie die damit verbundenen erhofften Synergien konkret verbessert und unterstützt werden können.

Fazit

Der Bericht über das dritte Praxistestjahr mit *Mille feuilles* zeigt, dass sich das Lehrmittel im Unterricht noch immer bewährt und dass sich die Hauptbeteiligten, d. h. die Lehrpersonen sowie die Schülerinnen und Schüler, weiterhin für den Französischunterricht engagieren und Freude darain haben. Die Erhebungen zeigen aber auch, dass die konkrete Unterrichtsrealität verschiedene Punkte aufzeigt, die im Hinblick auf die allgemeine Einführung der Lehr- und Lernmaterialien noch verbessert werden sollten.

Vor allem die beschränkten Ressourcen – im Unterricht die Aufmerksamkeit der Lehrperson für die Bedürfnisse der Lernenden; in der Stundentafel die kleinere Anzahl von Französischstunden – sind im 5. Schuljahr ein besonderes Problem, das sich auch im kommenden Jahr nicht entschärfen wird: Sprachenlernen ist zeitaufwändig und wenn dafür nur wenig Unterrichtszeit zur Verfügung steht, sollte dies nicht dazu führen, dass nur noch direktive, einfachere Lehr- und Evaluationsformen zum Einsatz kommen.

5 Literaturverzeichnis

Evaluationskonzept und bisherige Berichte

- *Externe Evaluierung der Umsetzung des neu konzipierten Fremdsprachenunterrichts* (März 2008). Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel (2010a). *Externe Evaluierung: Praxistests der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2009/2010*. Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel (2010b). *Externe Evaluierung: Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandesaufnahme*. Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel (2011). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2010/2011*. Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel, avec la participation de Lisa Singh (2012). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Englisch, Schuljahr 2011/2012*. Neuenburg: IRDP
- Müller, Imelda (2012). *Bericht zur Evaluierung des Lehrmittels Mille feuilles in Bezug auf Schüler/-innen mit speziellem Förderbedarf*. Freiburg: Direktion für Erziehung, Kultur und Sport EKSD / Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA

Projektauftrag

- *Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie zur gemeinsamen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts* (2006). Die Erziehungsdirektorin und die Erziehungsdirektoren der Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis
- *Projektskizze. Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr* (2005). Le Pape Racine, Christine

Kooperationsvereinbarungen

- *Interkantonale Vereinbarung über die Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie die gemeinsame Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (FEUV)* (2006). Kantone Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis
- *Kooperationsvereinbarung zwischen dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Landschaft, dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Stadt, dem Erziehungsdirektor des Kantons Bern, der Erziehungsdirektorin des Kantons Freiburg, dem Erziehungsdirektor des Kantons Solothurn, dem Erziehungsdirektor des Kantons Wallis* (2006)

Lehrplan

- Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (2010). *Lehrplan Französisch und Englisch* (Projektversion, Januar 2010)

Lehr- und Lernmittel

- *Mille feuilles* (Erprobungsmaterial) (2011-2012). Bern: schulverlag plus

Didaktische Konzepte

- *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule. Ein Dokument der Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen* (August 2008)
- *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. Diskussionsgrundlage zur Entwicklung „Didaktischer Grundsätze" für den Fremdsprachenunterricht* (August 2008), zusammengestellt von Esther Sauer und Victor Saudan

Allgemeine Bibliografie

- EDK (2011): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16.6.2011*: Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

  http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf (29. Mai 2012)

6 Anhänge

- *Fragebogen für die Lehrpersonen der Praxistest-Klassen* (2012)
- *Fragebogen für die SchülerInnen der Praxistest-Klassen* (2012)

Neuenburg, 18. Juni 2012

FRAGEBOGEN FÜR DIE LEHRPERSONEN DER PRAXISTEST-KLASSEN

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer

In Ihrem Unterricht testen Sie gegenwärtig die neuen Französischlehrmittel (4. Schuljahr). Damit Ihre Erfahrungen dazu beitragen können, die Lehr- und Lernmaterialien, aber auch insgesamt das Passepartout-Projekt zu verbessern, braucht es eine Rückmeldung zu Ihrer Arbeit. Deshalb bitte ich Sie, diesen Fragebogen auszufüllen.

Er hilft der externen Evaluation dabei, der Projektleitung möglichst konkret zu zeigen, wie sich der Französischunterricht gestaltet und wo er noch verbessert werden sollte. (Daneben gibt es auch Erhebungen, die direkt vom Lehrmittelverlag durchgeführt werden.) Ausserdem sind auch Gespräche mit Ihnen geplant, bei denen manche Punkte sicher detaillierter zur Sprache kommen werden.

Sie können diesen Fragebogen elektronisch ausfüllen und mir per E-Mail zurückschicken oder aber ihn ausdrucken und ihn per Post an das IRDP senden.

Bitte schicken Sie den Fragebogen **bis zum 28. März** an mich zurück.

Mit bestem Dank im Voraus für Ihre Mithilfe
Daniel Elmiger

daniel.elmiger@irdp.ch

IRDP Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
Faubourg de l'Hôpital 43
CH-2007 Neuchâtel

Tél. +41 32 889 86 12

Praxistest: generelle Zufriedenheit

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit dem Praxistest Französisch im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Klasse ist mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine ICT-Kompetenzen ("Computer-Kompetenzen") sind genügend für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler ist klar, welche Rolle sie im neuen Französischunterricht einnehmen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die pädagogische Unterstützung/ Weiterbildung ist im Allgemeinen gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die schulische Organisation (z. B. Stundenplan…) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die schulische Infrastruktur (z. B. Computer…) eignet sich im Allgemeinen gut für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare _____

_____

_____

Erfahrungen mit dem Französischunterricht und den Lehrmitteln

1: gering 6: hoch

	1	2	3	4	5	6
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare _____

_____

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auch schwächere Kinder können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder können selbständig arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In meinem Französischunterricht baut jede Schülerin/jeder Schüler seinen eigenen Wortschatz auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, dass alle Schülerinnen und Schüler denselben Wortschatz lernen sollten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit allen Schülerinnen und Schüler gemeinsam dieselben *Activités*.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manche Kinder sind überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse überfordert? _____ Kinder von insgesamt _____ Kindern.						
Manche Kinder sind unterfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse unterfordert? _____ Kinder von insgesamt _____ Kindern.						

Wenn ja: welche Kinder sind betroffen, wie zeigt sich die Über- bzw. Unterforderung?

_____

_____

1: selten/ nie 6: sehr oft/immer

	1	2	3	4	5	6
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im übrigen Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich greife Themen aus *Mille feuilles* in anderen Fächern auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Anderes: _____

_____

Lehr- und Lernmittel

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Magazines* sind realistisch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte im Lehrmittel *Mille feuilles* sind alters- und stufengerecht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprachen und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: was fehlt?_____

_____

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Aufgabenstellungen sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik verstanden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich erachte die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik als sinnvoll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Andere Arbeitsformen

1: selten/ nie 6: sehr oft/ immer

	1	2	3	4	5	6
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder arbeiten zuhause am Computer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ja: welche?						
Ich mache integrierte Sprachförderung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: in welcher Form?

_____

_____

Evaluation

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt genügend Material für die Evaluation der Schülerinnen und Schüler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn nicht: was fehlt?

_____

_____

_____

1: selten/ nie 6: sehr oft/immer

	1	2	3	4	5	6
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP 1) ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere die Kinder global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lasse die Kinder sich selbst einschätzen (z. B. mit dem Sprachenportfolio, ESP 1).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze andere Formen der Evaluation ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: welche?

_____

_____

Zu Ihrer Person

Ich unterrichte im Kanton ☐ FR ☐ SO ☐ VS

Ich unterrichte in einer Mehrstufenklasse. ☐ Ja ☐ Nein

Ich unterrichte dieses Jahr zum ersten Mal mit *Mille feuilles*. ☐ Ja ☐ Nein

Falls Letzteres zutrifft: Gab es Schwierigkeiten bei der Übernahme einer Klasse, die von einer anderen Lehrperson unterrichtet worden war? Um was für Schwierigkeiten handelt es sich?

_____

_____

_____

Besten Dank für Ihre Antworten!

➢ ***Mache pro Zeile nur ein Kreuz.***

A. Der Französischunterricht

1. Der Französischunterricht gefällt mir…

   ☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

2. Was **gefällt** dir am Französischunterricht **am besten**?

   _____
   _____
   _____

3. Was **gefällt** dir am Französischunterricht **am wenigsten?**

   _____
   _____
   _____

4. Ich **langweile** mich im Französischunterricht oft, weil es **zu einfach** ist.

   ☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

5. Ich bin im Französischunterricht oft **gestresst**, weil es **zu schwierig** ist.

   ☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

6. **Wie gefallen dir** die folgenden Aktivitäten im Französischunterricht?

	sehr gut	eher gut	eher nicht so gut	überhaupt nicht
(Lieder, Geschichten, ...) hören	☐	☐	☐	☐
(Lieder, Geschichten…) lesen	☐	☐	☐	☐
sprechen	☐	☐	☐	☐
schreiben	☐	☐	☐	☐
Wortschatz lernen	☐	☐	☐	☐
Spiele machen	☐	☐	☐	☐
singen	☐	☐	☐	☐
in *Mille feuilles* eine *tâche* machen	☐	☐	☐	☐
über mein Lernen nachdenken (z.B. in der *revue* oder auf der *carte de navigation*)	☐	☐	☐	☐
am Computer arbeiten	☐	☐	☐	☐

7. Was ist für dich im Französischunterricht **leicht oder schwierig?**

	sehr leicht	leicht	schwierig	sehr schwierig
(Lieder, Geschichten, ...) hören	☐	☐	☐	☐
(Lieder, Geschichten…) lesen	☐	☐	☐	☐
sprechen	☐	☐	☐	☐
schreiben	☐	☐	☐	☐
Übungen machen	☐	☐	☐	☐
Wortschatz lernen	☐	☐	☐	☐
Spiele machen	☐	☐	☐	☐
singen	☐	☐	☐	☐
in *Mille feuilles* eine *tâche* machen	☐	☐	☐	☐
über mein Lernen nachdenken (z.B. in der *revue* oder auf der *carte de navigation*)	☐	☐	☐	☐
am Computer arbeiten	☐	☐	☐	☐

8. **Das *Mille feuilles* gefällt mir…**

☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

B. Der Englischunterricht (Diese Fragen nur ausfüllen, wenn du auch Englischunterricht hast)

9. **Der Englischunterricht gefällt mir…**

☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

10. Was **gefällt** dir am Englischunterricht **am besten**?

_____

_____

11. Was **gefällt** dir am Englischunterricht **am wenigsten?**

_____

_____

12. Ich **langweile** mich im Englischunterricht oft, weil es **zu einfach** ist.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

13. Ich bin im Englischunterricht oft **gestresst**, weil es **zu schwierig** ist.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

14. Ich finde es **schwierig**, **zwei neue Sprachen** zu lernen.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

15. Ich habe **im Englischunterricht** schon **Strategien** gebraucht, **die ich aus dem Französischunterricht kenne.**

☐ Ja. ☐ Nein. ☐ Ich weiss nicht.

C. Ich und meine Sprachen

16. Ich bin ____ Jahre alt.

17. Ich bin ☐ ein Mädchen. ☐ ein Junge.

18. Sprachen, die ich zuhause spreche (*Bitte unterstreiche die wichtigste Familiensprache*):

_____

_____

19. Seit wann lernst du in der Schule Französisch?

☐ seit der dritten Primarklasse
☐ seit der vierten Primarklasse

20. Hörst, liest oder sprichst du in deiner Freizeit manchmal **Französisch**? (*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.*)

Ja:	☐ Fernsehen, DVD, Kino	☐ Radio, CD, Musik	☐ Zeitung/ Zeitschrift	☐ Computer/ Internet	☐ mit der Familie	☐ In der Nachbarschaft

☐ Nein.

21. Seit wann lernst du Englisch?

☐ Seit diesem Schuljahr.

☐ Schon früher. Wenn ja, wo? _____

22. Hörst, liest oder sprichst du in deiner Freizeit manchmal **Englisch**? (*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.)*

Ja:	☐ Fernsehen, DVD, Kino	☐ Radio, CD, Musik	☐ Zeitung/ Zeitschrift	☐ Computer/ Internet	☐ mit der Familie	☐ In der Nachbarschaft

☐ Nein.

23. Wenn du uns noch etwas zu deinem Englisch- oder Französischunterricht sagen möchtest, kannst du dies auf die Rückseite schreiben.

Vielen Dank für deine Antworten!

expertise

NON PUBLIÉ
MAI 2012

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Englisch

Schuljahr 2011/2012

Daniel Elmiger und Lisa Singh

irdp

Institut de recherche et de documentation pédagogique

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Englisch

Schuljahr 2011/2012

Daniel Elmiger und Lisa Singh

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail: documentation@irdp.ch
http://www.irdp.ch

Inhalt

1 Fragen der externen Evaluation 3
2 Methoden 4
2.1 Unterrichtsbesuche 5
2.2 Gespräche 5
2.3 Fragebögen 6
3 Ergebnisse 8
3.1 Darstellung 8
3.2 Besuch in den Praxistestklassen 8
3.3 Allgemeine Zufriedenheit mit dem Englischunterricht 10
3.4 Die Lehr- und Lernmaterialien 12
3.5 Differenzierung, Überforderung, Unterforderung 20
3.6 Unterrichtsvor- und -nachbereitung 24
3.7 Sprachgebrauch 26
3.8 Didaktik der Mehrsprachigkeit 27
3.9 Mehrsprachigkeitsdidaktik und Kompetenzbereiche 28
3.10 Evaluation 29
3.11 Infrastruktur 32
3.12 Aus- und Weiterbildung 34
4 Ausblick 36
5 Literaturverzeichnis 41
6 Anhänge 42

1 Fragen der externen Evaluation

Seit dem Schuljahr 2011-2012 wird in drei Passepartout-Kantonen (BE, FR und SO) das Englisch-Lehrmittel *New World* in der 5. Primarklasse getestet, teils im Zusammenspiel mit dem neuen Französisch-Lehrmittel *Mille feuilles* (FR, SO), teils neben dem bisherigen Lehrwerk *Bonne chance* (BE).

Im vorliegenden Bericht werden die Erfahrungen, Erwartungen und Wünsche der am Praxistest beteiligten Lehrpersonen und SchülerInnen wiedergegeben. Die folgenden Fragen bilden den Ausgangspunkt für die verschiedenen Beobachtungen und Befragungen; sie lehnen sich an die Befragungen der ersten beiden Praxistestjahre (Französisch 3. Klasse und Französisch 4. Klasse) an:

- Wie gestaltet sich der Praxistest im Allgemeinen und der Englischunterricht mit *New World* im Besonderen?
- Welche Erfahrungen machen die dabei beteiligten Lehrpersonen, aber auch die Schülerinnen und Schüler?
- Welche Aussagen lassen sich machen über
  - das Praxistest-Setting und die allgemeine Zufriedenheit;
  - die Lehr- und Lernmaterialien;
  - die Arbeitsformen, die im Englischunterricht zum Einsatz kommen;
  - die Didaktik, die mit dem neuen Lehrmittel umgesetzt werden soll;
  - den Gebrauch der Sprachen (insbesondere des Englischen) im Englischunterricht;
  - die Themen Differenzierung innerhalb der Klasse sowie Über- und Unterforderung von Schülerinnen und Schülern;
  - die Unterrichtsvor- und -nachbereitung;
  - die Evaluation der Schülerleistungen;
  - die für den Sprachenunterricht nötige Aus- und Weiterbildung;
  - die Frage des Status von Lehrpersonen (Klassenlehrperson vs. Fachlehrperson)?
- Welche Erwartungen und Wünsche haben die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen in Bezug auf den weiteren Verlauf des Praxistests, aber auch im Hinblick auf die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmittel in den Passepartout-Kantonen?

Aufgrund der neuen Situation (Einführung der 2. schulischen Fremdsprache) und der in den beiden ersten Praxistestjahren gewonnenen Erfahrungen (vgl. Elmiger 2010a und 2011) standen die folgenden Fragen im besonderen Fokus der Untersuchungen:

- Wie funktioniert das Zusammenspiel zwischen Englisch- und Französischunterricht?
- Wie kann auf die Heterogenität einer Klasse eingegangen werden und wie kann verhindert werden, dass schwächere SchülerInnen den Anschluss verlieren? Wie lassen sich diese Kinder charakterisieren und wie zeigt sich eine allfällige Überforderung (bzw. allenfalls Unterforderung)?

2 Methoden

Das für die Erhebungen gewählte Evaluationsdispositiv stützt sich auf die folgenden Erhebungen:

- Schulbesuche in einzelnen Praxistestklassen;
- Einzelgespräche mit den Lehrpersonen, die in den besuchten Klassen unterrichten;
- Gruppengespräche mit Praxistest-Lehrpersonen;
- Fragebogenerhebung bei allen Praxistest-Lehrpersonen;

- Fragebogenerhebung bei den Kindern, die in einer Praxistest-Klasse unterrichtet werden.[1]

Die im vorliegenden Bericht eingesetzten Erhebungsmethoden werden im Folgenden kurz dargestellt.

2.1 Unterrichtsbesuche

In fünf am Praxistest beteiligten Primarklassen fand im März oder April 2012 ein Besuch während einer Englischlektion statt. Diese wurde zwar protokolliert, jedoch nicht aufgezeichnet und detailliert analysiert. Eindrücke aus den Klassenbesuchen finden sich im vorliegenden Bericht im Abschnitt *Besuch in den Praxistestklassen* (Kap. 3.2, S. 8).

2.2 Gespräche

Mit den Lehrpersonen wurden sowohl Einzel- als auch Gruppengespräche[2] geführt. Die Einzelgespräche (ca. 20-30 Minuten pro Gespräch) fanden mit den Lehrpersonen der hospitierten Klassen vor oder nach der besuchten Englischlektion statt. Mit den Lehrpersonen der am Test teilnehmenden Kantone (BE, FR, SO) fanden drei Gruppengespräche (ca. 45-80 Minuten pro Gespräch) statt, mit insgesamt 13 Personen.[3]

Sowohl die Einzel- als auch die Gruppengespräche folgten einem halbstrukturierten Interviewleitfaden, der den daran beteiligten Personen Raum für die Darstellung der eigenen Erfahrungen und Meinungen bot. Es wurde jedoch Wert darauf gelegt, dass in jedem Gespräch die folgenden Themen angesprochen wurden:

- Praxistest: allgemeine Zufriedenheit (Lehrpersonen, SchülerInnen, Eltern);
- Erfahrungen mit dem Englischunterricht (Vorbereitung, Unterrichtsformen, Unterrichtssprache(n), Binnendifferenzierung, Überforderung);
- Lehr- und Lernmittel (Materialmenge, Zeitannahmen für die Arbeit in der Klasse; Klarheit der Ziele);
- Arbeit mit anderen Unterrichtsmitteln (Computer, Wörterbücher, anderes Material);
- Rahmenbedingungen (an der Schule; Praxistest-Voraussetzungen);
- Erfahrungen der Lehrpersonen, die als Fachlehrkräfte arbeiten oder die in Mehrstufenklassen unterrichten;
- Didaktik der Mehrsprachigkeit (integrierte Sprachförderung, ELBE, inhalts- und handlungsorientierter Unterricht, bilingualer Sachfachunterricht, Austausch- und Begegnungsdidaktik)[4];
- andere Instrumente (Portfolio, Lehrplan, eigenes Material);

[1] Im Fragebogen für die SchülerInnen ging es neben dem Englischunterricht (der nur einen Teil der befragten Klassen betraf) vor allem auch um den Französischunterricht (vgl. die Resultate im Bericht zum 3. Jahr Praxistest mit *Mille feuilles* (erscheint im Juni 2012).

[2] Zur Erhebungsmethode vgl. Elmiger (2010a: 2-3). Aufgrund der Tatsache, dass in den Kantonen Freiburg und Solothurn keine gemeinsamen Weiterbildungsveranstaltungen mehr stattfinden, haben nicht alle Lehrpersonen an den Gruppengesprächen teilnehmen können.

[3] Am Freiburger Gespräch nahmen auch zusätzlich noch drei Lehrpersonen teil, die nur Französisch unterrichten.

[4] Definiert nach dem Passepartout-Lehrplan (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen 2010).

- Evaluation (summative und formative Fremdevaluation nach Kompetenzbereichen, Eigenbeurteilung);
- Ausbildung (sprachliche, fachliche und didaktische Aus- und Weiterbildung).

Daneben kamen in jedem Gespräch auch noch weitere Punkte zur Sprache (Anekdoten, persönliche Erfahrungen, Vergleich mit dem bisherigen Sprachenunterricht usw.).

Die Erhebungen fanden zwischen den Monaten März und Mai 2012 statt. Die in Dialekt geführten Gespräche wurden auf Hochdeutsch verschriftlicht (nach allgemeiner deutscher Rechtschreibung und Interpunktion) und anschliessend ausgewertet. Auszüge aus den Transkriptionen werden im Folgenden jeweils kursiv gesetzt (ohne Anführungszeichen), entweder im Fliesstext oder als eingerückte Abschnitte.

2.3 Fragebögen

Da nur bei wenigen Lehrpersonen Klassenbesuche und Einzelgespräche vorgesehen waren, erfolgte die hauptsächliche Befragung der übrigen Englisch-Lehrpersonen einerseits in Form von Gruppengesprächen (vgl. oben) und andererseits mit Hilfe eines Fragebogens. Die Schülerinnen und Schüler wurden lediglich schriftlich befragt.

Inhalt der Fragebögen

Der Fragebogen für die Lehrpersonen (vgl. Fragebögen im Anhang) bestand aus einer Reihe von geschlossenen und offenen Fragen zu den folgenden Themengruppen:

- Praxistest: allgemeine Zufriedenheit;
- Erfahrungen mit dem Englischunterricht und der Didaktik der Mehrsprachigkeit;
- Lehr- und Lernmaterial (*New World*) sowie andere Arbeitsformen;
- Differenzierung; Umgang mit Heterogenität;
- Evaluation.

Der Fragebogen für die SchülerInnen bezog sich sowohl auf den Englisch- als auch auf den Französischunterricht (im vorliegenden Bericht werden nur die Aussagen zum Englischunterricht berücksichtigt). Die Fragen umfassten die folgenden Themenbereiche:

- Praxistest: Zufriedenheit mit dem Sprachenunterricht;
- beliebte und unbeliebte Arbeitsformen;
- Über- bzw. Unterforderung;
- Kontakt mit Englisch und Französisch ausserhalb der Schule;
- Übernahme von Strategien aus dem Französisch- in den Englischunterricht.

Ebenso wie im Fragebogen für die Lehrpersonen wurde auf die Erhebung individualisierender Merkmale verzichtet; lediglich das Alter der SchülerInnen wurde erfragt.

Befragung und Rücklauf

Die schriftliche Befragung der Praxistest-Lehrpersonen sowie der SchülerInnen fand in den Monaten März und April 2012 statt[5]. Von den 26 an die Lehrpersonen abgegebenen Fragebögen wurden 12 retourniert (Rücklaufquote von 46%).

Die retournierten Fragebögen stammen aus den folgenden Kantonen:

Kanton	Anzahl Lehrpersonen
BE	3
FR	1
SO	8
total	12

Sämtliche Lehrpersonen arbeiten in diesem Schuljahr zum ersten Mal mit *New World*. Zwei Lehrpersonen arbeiten in einer Mehrstufenklasse; die anderen in einer 5. Primarklasse.

Von den verschiedenen am Praxistest teilnehmenden Klassen haben insgesamt 149 Schülerinnen und Schüler die Fragen zum Englischunterricht beantwortet. Da die verschiedenen Klassengrössen nicht bekannt sind, kann keine Rücklaufquote berechnet werden. Für 121 SchülerInnen (81%) hat das Englischlernen zu Beginn des Schuljahres angefangen; 28 SchülerInnen (19%) geben an, schon früher Englisch gelernt zu haben.

Auswertung der Fragebögen

Die geschlossenen Fragen des Fragebogens für die Lehrpersonen konnten mit einem Kreuz auf einer sechsstufigen Ordinalskala (1 = *„überhaupt nicht"* bzw. *„selten/nie"*, 6 = *„ganz und gar"* bzw. *„sehr oft/immer"*) beantwortet werden; diejenigen des Fragebogens für die SchülerInnen auf einer vierstufigen Skala. Bei der Auswertung der Fragebögen werden die Antworten in Tabellenform dargestellt (als Prozentzahlen[6]). Zur Verbesserung der Lesbarkeit werden die Resultate in der letzten Spalte wie folgt zusammengefasst[7]:

- *hohe Zustimmung/hoch/oft*: Über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6.
- *Zustimmung/eher hoch/eher oft*: 51-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6.
- *Ablehnung/eher gering/eher selten*: 51-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.
- *hohe Ablehnung/gering/selten*: Über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.

Bei Fragen, die etwa in gleichem Ausmass zustimmend und ablehnend beantwortet wurden, wurde in der letzten Spalte „weder … noch" notiert.

Die Antworten auf die offenen Fragen werden zusammen mit den Daten aus den Gesprächen präsentiert.[8]

[5] Der Fragebogen für die Lehrpersonen wurde ausschliesslich elektronisch ausgefüllt (mit dem Online-Befragungsinstrument Qualtrics.com). Der Fragebogen für die SchülerInnen wurde teils elektronisch, teils auf Papier ausgefüllt.

[6] Aufgrund der Rundung auf ganze Zahlen kann es vorkommen, dass das Total der Prozentwerte in den Tabellen nicht genau 100 % entspricht.

[7] Bei der Auswertung wurden fehlende Angaben nicht berücksichtigt; in der Spalte „Antworten" ist die Anzahl der gültigen Antworten vermerkt.

[8] Einzelne qualitative Antworten sowie Angaben zu den SchülerInnen (gesprochene Sprachen; Bemerkungen zum Englischunterricht usw.) werden in einem weiteren Bericht, der die Erfahrungen aus den beiden Praxistests Französisch und Englisch (2011/2012) zusammenfasst, ausgewertet.

3 Ergebnisse

3.1 Darstellung

Nach einer kurzen Darstellung der Besuche in den Praxistest-Klassen werden die Resultate der verschiedenen Erhebungsmethoden thematisch zusammengefasst. Die Antworten aus den Fragebögen werden jeweils als erstes wiedergegeben und kurz kommentiert; anschliessend folgen die Aussagen der Lehrpersonen sowie die Kommentare der Schülerinnen und Schüler aus dem Fragebogen. Wörtliche Zitate sind kursiv gesetzt, ohne Anführungszeichen.

Nur teilweise berücksichtigt werden können die teilweise beträchtlichen individuellen Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrpersonen und die jeweiligen lokalen Unterrichtsbedingungen. So haben die verschiedenen Lehrpersonen etwa sehr unterschiedlich lange Unterrichtserfahrungen. Auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse hat natürlich einen erheblichen Einfluss auf die Arbeit im Englischunterricht: Manche Lehrpersonen unterrichten nur ein paar wenige Kinder; bei anderen beträgt die Klassengrösse bis 26 SchülerInnen.

Unterschiede ergeben sich natürlich auch durch den Umstand, dass in manchen Klassen eine einzige Jahrgangsklasse (5. Schuljahr) unterrichtet wird, während in anderen Kinder aus zwei Jahrgängen gemeinsam unterrichtet werden. Dies ist nicht ohne Auswirkungen auf den Englischunterricht. Ebenfalls wichtig ist die Tatsache, ob eine Klasse von einer Klassenlehrperson oder von einer Fachlehrperson unterrichtet wird.

3.2 Besuch in den Praxistestklassen

Allgemeine Eindrücke

Die beobachteten Englischlektionen in den Kantonen Bern, Freiburg und Solothurn zeigen einen lebendigen und engagierten Unterricht, bei dem die Kinder weitgehend interessiert mitarbeiten – wenn auch die Arbeit in Kleingruppen manchmal nur schleppend vor sich geht und die Lehrpersonen viel Geduld und Hartnäckigkeit aufbieten müssen. Die Lehrpersonen gehen souverän mit den Lehr- und Lernmaterialien um, sind aber zeitweise ziemlich gefordert (Probleme mit der technischen Ausrüstung; Betreuung der Gruppenarbeit; Klassenführung bei Mehrstufenklassen usw.).

Vielfältiger Gebrauch der Zielsprache

In den verschiedenen besuchten Praxistest-Klassen kamen im Englischunterricht unterschiedliche Arbeits- und Unterrichtsformen zum Einsatz:

- LehrerIn mit der ganzen Klasse (im Kreis oder an den Pulten sitzend);
- LehrerIn mit Teilklasse;
- Partnerarbeit, Gruppenarbeit;
- Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch oder im Internet;
- Manipulieren von Wortkarten und Postern (z. B. Zuordnung von Adjektiven zu Sinnesorganen);
- Manipulieren von Gegenständen (Verpackungen von Esswaren; Mixen eines *Smoothies*).

Verschiedene Formen des Kontakts mit dem Englischen konnten beobachtet werden:

- allgemeine Anweisungen und Erklärungen zum Unterrichtsverlauf;
- Arbeit mit *New World* (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen);
- Singen, Spielen und Bewegen;
- lehrpersonenzentriertes Gespräch;
- gemeinsames Nachsprechen;
- zusammenfassendes Übersetzen (englisch-deutsch) eines Auftrages für die Klasse;
- Nachschlagen von Wörtern in einem gedruckten Wörterbuch.

Unterschiedlicher Anteil des Englischgebrauchs

In allen hospitierten Lektionen wurde sowohl Englisch als auch Deutsch als Unterrichtssprachen verwendet. Den eigenen Anspruch, die Englischlektion weitgehend in der Zielsprache zu erteilen, haben nicht alle Lehrpersonen einlösen können, da manche im Verlauf der Stunde immer mehr Deutsch gesprochen haben. Die Englischkompetenzen der besuchten Lehrpersonen ist durchwegs ziemlich hoch (bis ausgezeichnet) und in vielen Situationen konnte ein geschickter Einsatz verschiedener Mittel zur Verständnissicherung in der Zielsprache Englisch beobachtet werden (vereinfachende Erklärungen in Englisch, Umformulierungen, Wiederholungen, Körpersprache usw.).

3.3 Allgemeine Zufriedenheit mit dem Englischunterricht

Allgemeine Zufriedenheit der Lehrpersonen

Die Frage nach der Zufriedenheit der Lehrpersonen mit dem Praxistest Englisch findet eine hohe – wenn auch nicht uneingeschränkte – Zustimmung: Insgesamt vier Fünftel der Lehrpersonen sind mit dem Praxistest zufrieden. Dieselbe Mehrheit meint, dass dies auch bei ihrer Klasse der Fall sei. Mehr Skepsis wird bei den Eltern der SchülerInnen vermutet: Nur zwei Drittel der Lehrpersonen denken, dass die Eltern mit dem Englischunterricht zufrieden sind.

Die Praxistest-Lehrpersonen wurden nicht nur zu ihrer eigenen Zufriedenheit befragt, sondern auch zu der ihrer Kolleginnen und Kollegen: Bei ihnen wird beinahe dieselbe Zufriedenheit (knapp vier Fünftel) vermutet wie bei sich selbst.

Keine Zustimmung findet jedoch die Frage nach dem Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht: 60% der Lehrpersonen finden, dies sei (eher) nicht der Fall, während nur 40% meinen, das Zusammenspiel funktioniere gut.

Lehrpersonen[9]	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz
Ich bin mit dem Praxistest Englisch im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	20%	–	30%	40%	10%	10	hohe Zustimmung
Die Klasse ist mit dem neuen Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	20%	–	30%	40%	10%	10	hohe Zustimmung
Die Eltern sind mit dem neuen Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	11%	–	22%	22%	33%	11%	9	Zustimmung
Meine Lehrerkollegen sind mit dem Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	22%	–	33%	33%	11%	9	hohe Zustimmung
Das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht funktioniert insgesamt gut.	10%	20%	30%	20%	20%	–	10	Ablehnung

Während die Beobachtungen in den hospitierten Klassen die grundsätzliche Zufriedenheit, die aus dem Fragebogen hervorgeht, bestätigen, zeigt sich bei den (Gruppen-)Gesprächen ein teils viel nuancierteres, teils gar ein eher düsteres Bild. Der Englischunterricht scheint insgesamt gut zu funktionieren, doch mehrere Lehrpersonen berichten, dass eine anfängliche positive Erwartungshaltung relativ schnell verflogen ist:

> *Also man ist mit einer grossen Erwartung gestartet und die ist relativ rassig runtergekommen. Weil die Überforderung am Anfang ziemlich gross gewesen ist, [sind] eigentlich auch rechte Forderungen an uns Lehrkräfte gestellt worden von der Organisation. Und ich denke, dass die Idee, dass jedes Kind an seinem eigenen Programm arbeitet, relativ schwierig mit diesem Lehrmittel umzusetzen ist.*

Auch in einer anderen Gruppe fällt das bisherige Urteil einer Lehrperson sehr gedämpft aus:

> *Also die Begeisterung hält sich extrem in Grenzen*.

Zufriedenheit mit dem neuen Lehrmittel und seinen didaktischen Ansätzen

Grundsätzliche Kritik gegenüber der Arbeit mit *New World* äussert sich interessanterweise in Bezug auf die Handlungsorientierung des Lehrwerks (vgl. auch weiter unten, Kap. 3.4, S. 19-20). Für manche Lehrpersonen löst *New World* den Anspruch auf Handlungsorientierung ein:

[9] Die Fragen stammen aus dem Fragebogen für die Lehrpersonen bzw. aus demjenigen für die Schulleitungen; Antworten in gerundeten Prozentangaben (Antwortmöglichkeiten 1-6); vgl. weiter oben unter *Methoden: Auswertung der Fragebögen* (Kap. 2.3, S. 7).

> *Also für mich ist das ja ein sehr aktives Buch. Ich habe das Gefühl, ich bin dauernd mit diesen Kindern aktiv am Handeln.*

Von anderen wird jedoch eine gewisse Trägheit bemängelt, die im Zusammenhang mit den Arbeitsformen gesehen wird:

> *Ich habe jetzt zum Beispiel angefangen in der fünften Klasse mit dem* Bonne chance *Französisch und Englisch. Und wenn ich mir jetzt vorstelle, wir sind viel mehr in Bewegung: Wir machen hier ein Theäterchen, da ein kleines Spielchen. Und im Englisch ist sehr oft Sitzen, Hören, Sitzen, Hören. […] Ich probiere auch, sie zu aktivieren, aber in den ersten Units war das fast nicht möglich.*

Besser fällt das Fazit bei den beiden folgenden Lehrpersonen aus, deren Klassen mit *Mille feuilles* Französisch lernen (bei der zweiten Person scheint ein Teil des Erfolgs im Englischunterricht auf bereits vorhandenen Vorkenntnissen zu beruhen):

> *Also bei mir läuft das Englische besser als das Französische: einfach so ein Grundgefühl.*

> *Ich habe auch diesen Eindruck. Also im Englisch wissen die Kinder schon sehr viel. Sie [haben] schon […] einen rechten Grundwortschatz, den sie einfach durch Lieder oder Fernsehen oder Youtube oder weiss nicht was schon aufgebaut haben. Und das haben sie im Französischen weniger. […] Das Lehrmittel* Mille feuilles *gefällt mir grundsätzlich besser, aber der Unterricht läuft mit dem Englischen besser.*

Wie schon im ersten Praxistestjahr Französisch zeigt sich, dass die neue didaktische Ausrichtung des Lehrmittels auch für Lehrpersonen, die eine umfangreiche Weiterbildung besucht haben, eine Herausforderung darstellt. Diese scheint sich allerdings zu lohnen, wie die folgende Lehrperson ausführt:

> *Also am Anfang habe ich gedacht: He ist das anspruchsvoll, weil [die SchülerInnen] wirklich aus dem Nichts so in so ganze Texte hineintauchen und so, aber ich finde es faszinierend, wie viel sie eigentlich verstehen. Das finde ich wirklich faszinierend.*

Die Arbeit mit authentischen Texten wird teils als ziemlich schwierig, aber auch als motivierend wahrgenommen. Manche Lehrpersonen meinen, der Englischunterricht sei für ihre Klasse motivierender als der Französischunterricht:

> *Ich habe das Gefühl, es ist toll. Die Kinder haben Freude. Was wir spüren, ist, dass sie einfach für das Englische extrem motiviert sind, weil sie es irgendwie schon besser kennen. Beim Französischen finden sie es zwar auch toll und gehen gerne, aber sie empfinden es als viel schwieriger. Das haben wir schon so ein bisschen gespürt.*

Auch in Bezug auf die schwächeren Schülerinnen und Schüler einer Klasse (vgl. dazu mehr unter Kap. 3.5, S. 20ff.) herrscht unter den Lehrpersonen bisher die Meinung vor, dass der Englischunterricht für sie eher eine Bereicherung als eine Belastung darstellt:

> *Ich habe jetzt nicht das Gefühl, dass es da eine Belastung ist. Auch für die Schwächeren habe ich nicht den Eindruck: Es ist eine Bereicherung.*

Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler

Die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler scheint ausserordentlich hoch zu sein: Zwei Drittel (68%) geben an, dass ihnen der Englischunterricht „sehr gut" gefällt; weitere 28% finden ihn „eher gut". Nur wenigen SchülerInnen gefällt der Unterricht nicht.

SchülerInnen	sehr gut.	eher gut.	eher nicht so gut.	überhaupt nicht.	Antworten	Tendenz
Der Englischunterricht gefällt mir...	68%	28%	2%	3%	148	hohe Zustimmung

Diese sehr positive Bewertung der SchülerInnen steht in einem gewissen Kontrast zu den Aussagen der Lehrpersonen, insbesondere, was die schwächeren Lernenden betrifft (vgl. dazu weiter unten, Kap. 3.5, S. 20ff.).

Zufriedenheit der Eltern

Da viele Lehrpersonen Englisch nicht in ihrer eigenen Klasse, sondern als Fachlehrperson unterrichten, haben sie meist viel weniger Kontakt mit den Eltern als Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer. In den Gesprächen ist denn auch nur selten von (direkten oder von der Klassenlehrperson übermittelten) Rückmeldungen der Eltern die Rede; dies ist wohl insgesamt als Zeichen dafür zu werten, dass der Englischunterricht für die Eltern insgesamt unproblematisch zu sein scheint. Neben positiven Rückmeldungen berichten manche Lehrpersonen indes von gewissen Befürchtungen und Widerständen vonseiten der Eltern. Diese betreffen die folgenden Punkte:

- gleichzeitiger Einstieg in zwei Fremdsprachen (im Kanton Bern);
- Schwierigkeit des Einstiegs (*Unit* 1);
- Qualität der Lehrmittel (zu wenig grosse Lücken; Papierqualität).

Eine Lehrperson, die von Vorbehalten der Eltern gegenüber dem gleichzeitigen Lernen von Französisch und Englisch berichtet, meint immerhin, diese Bedenken hätten sich mittlerweile „verflüchtigt".

3.4 Die Lehr- und Lernmaterialien

Die Arbeit mit dem Lehrmittel *New World* steht im Zentrum des Englischunterrichts. Neben den Materialien für die SchülerInnen (ein *Pupil's Book* und ein *Activity Book*) gibt es auch ein *Teacher's Book* sowie ein auf CD-ROM abspielbares *eBook*.[10]

Grundsätzliches zur Arbeit mit New World

Die Funktion und das Zusammenspiel der einzelnen Bestandteile von *New World* (d. h. das *Pupil's Book* und das *Activity Book* für die SchülerInnen sowie das *Teacher's Book* für die Lehrpersonen) scheinen allen Lehrpersonen geläufig und geben bei den Gesprächen keinen Anlass zu grundsätzlichen Fragen oder Beanstandungen. Anlass zu Kritik gibt die späte Lieferung des Lehrwerks (die letzen *Units* sind erst in der zweiten Hälfte des Schuljahres erschienen), was bei manchen Lehrpersonen dazu führt, dass sie bei der Lehrwerkentwicklung eine gewisse Konzeptlosigkeit vermuten.

Wie wohl jedes Lehrmittel findet auch *New World* nicht bei allen Lehrpersonen denselben Anklang. Trotz aller Detailkritik scheint der grundsätzliche Ansatz nicht in Frage gestellt zu werden, auch wenn bestimmte Lehrkräfte dem Lehrmittel sehr kritisch gegenüber stehen:

> *Für ein neues Lehrmittel ist* New World *in meinen Augen bereits schon wieder alt (Themen schwierig, Fremdsprachenunterricht wie man ihn früher gekannt hat...).*

[10] Die kompletten Materialien für das ganze erste Lernjahr (*Units* 1-5) wurden erst im Frühjahr 2012 fertiggestellt; zunächst standen den Praxistestklassen lediglich die ersten 3 *Units* zur Verfügung.

Eine weitere grundsätzliche Kritik betrifft die Arbeitsformen, die mit *New World* möglich sind bzw. gefördert werden sollen. Zumindest im Anfängerunterricht scheint es für manche Lehrpersonen schwierig, die SchülerInnen selbständig arbeiten zu lassen (was zu einem sehr lehrerzentrierten Unterrricht führen kann). Dies wird teilweise an den recht komplexen, auf Englisch formulierten Aufträgen verortet:

> *Die Aufträge im Lehrmittel sollten auf Deutsch formuliert werden, damit man die Kinder auch mal selbständig arbeiten lassen kann. So muss ich jeden Auftrag erklären, was zu viel Frontalunterricht führt.*
>
> *Mir scheint, die Aufträge sind recht schwer formuliert. [Es ist] alles in Englisch gehalten. [Es] würde vielleicht Sinn machen, das noch mit Deutsch zu ergänzen.*
>
> *Die Ansprüche sind extrem hoch: Also dass sie das alles verstehen und hier selber ausführen können, sei das schon nur bei den Arbeitsblättern, wo man zehn Minuten erklären muss, was sie machen müssen, weil sie es auf Englisch einfach nicht verstehen. Und dann haben sie fünf Minuten zu tun mit diesem Arbeitsblatt und nachher sind sie fertig ((lacht)).*

Auch die folgende Lehrperson meint zum Thema individualisierender Unterricht:

> *Ich sehe es als Ziel von einem Lehrmittel, aber nicht als umsetzbares Ziel von diesem Lehrmittel. […] Ich wüsste jetzt selbst nach dem Dreivierteljahr nicht, wie ich das umsetzten sollte mit diesem Lehrmittel. Ich starte nächstes Jahr wieder mit einer Fünften […], aber ich weiss nicht, ob ich es besser hinkriege. Sicher vom Zeitmanagement her, aber vom Individualisieren, schwierig.*

Bestandteile des Lehrwerks

In den verschiedenen Befragungen wurde zwar auf die Gestaltung und die Aufmachung der einzelnen Bestandteile von *New World* eingegangen, aber eher im Hinblick auf die didaktische Eignung der verschiedenen Elemente. Da die Praxistest-Lehrpersonen ihre Detailkritik bereits dem Verlag mitgeteilt haben, kamen in den Gesprächen vor allem die Hauptkritikpunkte noch einmal zur Sprache:

- Textlastigkeit bestimmter Seiten;
- schwierige Handhabung durch die Schüler: Lücken sind teilweise zu klein geraten;
- mangelnde Papierqualität (Papier kann nicht mit Bleistift beschrieben werden).

Die allgemeine Aufmachung von *New World* gibt wenig Anlass zu Kritik; es wird allerdings bemängelt, dass die beiden Hefte für die Kinder (das *Pupil's Book* sowie das *Activity Book*) einander zu ähnlich seien und dass es für die Kinder nicht einfach sei, die beiden zu unterscheiden. Ausserdem müssten sie oft zwischen den beiden Heften hin- und herwechseln:

> *Also die ganze Organisation mit diesen Büchern müsste man sich ja überlegen. Das ist ja ein ewiges Hin- und Her vom* Activity Book *zum* Pupil's Book*, das stört uns alle enorm.*

Der Lehrerkommentar scheint grundsätzlich verständlich zu sein; kritisiert wird jedoch, dass er sich zu sehr darauf beschränkt, einzelne Arbeitsschritte zu paraphrasieren und dass er nicht immer aufzeigt, welche spezifischen Ziele mit welchen Arbeitsformen erreicht werden sollen (und welche Differenzierungs- oder Kürzungsmöglichkeiten dabei offenstehen). Manche Lehrpersonen halten ihn deshalb für nicht sehr hilfreich:

> *Also, das ist sicher […] ein Handlauf, an dem ich mich halten kann. Und dann haben wir das Glück, dass wir zu dritt sind im Schulhaus und je nachdem austauschen können. […] Aber grundsätzlich muss ich mich an etwas orientieren können, und das ist schon der Lehrerkommentar. Du kommst einfach manchmal auf die Welt, wenn du etwas vorbereitet hast und nachher die Kinder einfach trotzdem wie der Esel am Berg stehen und dann halt nicht wissen, wie es geht.*
>
> *Also für mich war es so, dass ich am Anfang sehr genau geschaut habe, wie schlägt es der Lehrerkommentar vor. Und jetzt je länger je mehr gehe ich weg davon und schaue mal darüber, was steht da so. Und nachher […] gehe [ich] eigentlich mehr meinen eigenen Weg.*

Auch in Bezug auf die von den Kindern im Unterricht zu bewältigenden Aufgaben wird der Lehrerkommentar für das Vorbereiten teilweise als ungeeignet angesehen, da er der Unterrichtsrealität fernsteht und der Lehrperson zusätzlichen Aufwand bereitet:

> *So wie sie die Übungen vorschlagen, kann man es nicht durchführen. Sie haben Texte, wo man massiv […] kürzen muss oder wo man aufteilen muss in zwei oder drei Lektionen, weil es für die Schüler zu lange Hörtexte sind oder zu lange Sachen zum Lesen und sie schlichtweg bei mir einfach abhängen. Also da […] kann man nicht auf den Lehrerkommentar gehen […], sondern du musst die ganze Übung für dich selber anschauen und das einfach neu vorbereiten. Der Lehrerkommentar ist dort wenig hilfreich.*

Die elektronischen Teile von *New World* geben keinen Anlass zu grundsätzlicher Kritik, doch sie werden insgesamt auch recht wenig genutzt (vgl. dazu weiter unten, S. 34f.).

Anderes Material

Eine Mehrheit der Lehrpersonen (insgesamt zwei Drittel) gibt an, im Unterricht neben *New World* auch andere Hilfsmittel einzusetzen.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein.	8%	17%	8%	17%	33%	17%	12	eher oft

Es werden die folgenden Materialien genannt (teilweise mehrmals), für deren Herstellung teilweise viel Aufwand betrieben wird:

- Wörterbücher und Lexika;
- Wortkärtchen und (laminierte) Visualisierungshilfen;
- Spiele (z. B. Memory) und Lieder;
- Prospekte und Material im Zusammenhang mit einzelnen *Units*: Farbdosen, Lebensmitteldeklarationen usw.;
- Webseiten;
- Zusatzlektüre (für englischsprachige oder besonders motivierte SchülerInnen);
- Material für Bewegungsübungen.

Während manche Lehrpersonen solches Zusatzmaterial gerne herzustellen scheinen, finden andere, es sollte (vom Verlag oder von anderer Seite) mehr Unterrichtsmaterial angeboten werden. Mehrmals genannt werden die folgenden Materialien:

- Bilder, Bildkarten;
- Wortkarten;
- Spiele (für die Wortschatzarbeit, z. B. Memory);

Weitere Anregungen betreffen die folgenden Punkte:

- Grossbilder einzelner Seiten;
- Lieder, Verse;
- Chunks auf Plakaten/Karten;
- Anregungen für Bewegung, Spiel und Spass;
- Arbeitsblätter, welche von schwachen SchülerInnen selbständig und ohne lange Erklärungen gelöst werden können.

Es besteht nicht die Erwartung, dass sämtliches Zusatzmaterial im Lehrmittel selbst vorhanden und mitgeliefert werden muss; einige Lehrpersonen wären froh, wenn es beispielsweise zusätzlich bestellt oder als elektronische Ressource heruntergeladen werden könnte.

Inhalte der Units

Die verschiedenen *Units* von *New World* werden ziemlich unterschiedlich beurteilt. Besonders das Einstiegskapitel (*Unit* 1) wird teilweise sehr heftig kritisiert und dafür verantwortlich gemacht, dass die Motivation der SchülerInnen stark gelitten hat – auch wenn, diese, wie eine andere Lehrperson im zweiten Abschnitt erläutert, sich wieder erholt hat:

> *Ich denke, auch die Schüler haben sehr Freude gehabt, mit Englisch starten zu können. Aber die Aufgaben, die Texte, die sind dermassen schwer gewesen, dass sie nebst denen drei, vier, die irgendwie schon ein bisschen Englisch gehabt haben oder, ja, allenfalls noch irgendwo in der Familie das Englisch verankert haben, völlig überfordert gewesen sind. Und dort wirklich eine grosse Ernüchterung gekommen ist.*
>
> *Die Begeisterung [ist] bei der* Unit *2 und bei der* Unit *3 schon wieder gekommen.*

Verschiedentlich wird vorgeschlagen, die *Unit* 1 nicht zu Beginn des Englischunterrichts anzubieten – oder sie gleich ganz wegfallen zu lassen.

Besser wird die *Unit* 4 (Thema Essen) beurteilt; etwas heikler das Thema der *Unit* 5 (Sport), das nicht alle Kinder gleich anspreche.

Grundsätzlich wird die Arbeit mit den verschiedenen Themen und den Projekten als motivierend wahrgenommen. Allerdings wird bemängelt, dass die Schüler in den ersten zwei *Units* zu sehr passiv seien und nur einen distanzierten Bezug zu den Inhalten des Lehrmittels herstellen könnten. In einer längeren Stellungnahme übt eine Lehrperson die folgende Kritik am Lehrmittel, das ihrer Meinung nach „keinen Humor" und „keine Betroffenen, die etwas über sich erzählen" enthalte:

> *Das Streben nach authentischen Inhalten und* Tasks *mag ja löblich sein, aber es bleibt letzlich brot- und trostlose Kunst, wenn es nicht gelingt, die Kinder emotional zu packen.*

Sprachliche Progression

Neben der thematischen Progression wird auch die Progression der Sprachmittel (v. a. Grammatik und Wortschatz) kritisiert. Wie schon bei *Mille feuilles* wünschen sich die Lehrpersonen einen „roten Faden", der die weitere Entwicklung sowie die mittelfristigen Ziele von *New World* aufzeigt, sodass sie ihre Arbeit danach ausrichten können:

> *Es fehlt mir wirklich noch der rote Faden, ich habe ihn einfach noch nicht gefunden, worauf läuft das hinaus? Was ist denn dann das Ziel, so nach 2, 3 Jahren, wie geht man auf der Oberstufe weiter? Wo führt das mit diesem Lehrmittel hin?*

Dies führt bei manchen Lehrpersonen auch dazu, dass sie selber bestimmen, welche Punkte einer grammatischen Progression in ihren Augen wichtig sind und deshalb intensiver geübt werden sollen:

> *Ich habe einfach bei der dritten* Unit *gemerkt: Wenn ich es so mache, wie es hier vorgeschlagen ist, dann gibt das ein Projekt, bei dem sie irgendetwas stammeln da über diese Lebensmittel. Keine Form ist korrekt und einfach… Sie haben etwas gesagt, oder, und man hat […] sich beschäftigt, man hat diesen* Foodtest *gemacht, aber für mich unbefriedigend, für die Schüler letztendlich auch. Weil die wollen [das] eigentlich auch richtig machen.*

Diese Lehrperson ist deshalb dazu übergegangen, selber Material zu entwickeln, meint aber dazu: *Aber das ist nicht mehr das gewesen, was im Buch vorgeschlagen ist*.

Lernziele, Kompetenzen

Die Frage, ob die Ziele des Lehrmittels *New World* für sie selbst und auch für die SchülerInnen verständlich sind, wurde von den Lehrpersonen weitgehend positiv beurteilt: 92% meinen, die Ziele seien für sie selbst und 84%, sie seien auch für die SchülerInnen klar.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar.	–	–	8%	8%	42%	42%	12	hohe Zustimmung
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	–	8%	8%	50%	8%	25%	12	hohe Zustimmung

Wie die Gespräche mit den Lehrpersonen zeigen, ist für die Lehrerinnen und Lehrer jeweils klar, welche kurzfristigen Ziele sie in einer *Unit* erreichen sollen, doch es herrscht eine gewisse Unsicherheit bezüglich der mittel- und langfristigen Ziele des Lehrmittels, der sogenannte „rote Faden".

Was das Verständnis der Lernziele für die SchülerInnen betrifft, so ist nicht für alle Lehrpersonen wichtig, dass ihre Klasse die Ziele auch tatsächlich verstehen und nachvollziehen kann. Wichtiger scheint für manche die Kompetenzorientierung in Form einer *Task* zu sein, da sie motivierender sei als eher kleinschrittige Lernziele:

> *Sie freuen sich. Also sie haben bis jetzt diese* Project Tasks *immer toll gefunden und freuen sich eigentlich. Und ich […] sage manchmal auch: Schaut, diese kleine Übung […], das brauchen wir dann am Schluss auch. Ich glaube, das ist schon noch gut.*

Was die sprachlichen Ziele im engeren Sinne betrifft (die sogenannten Sprachmittel), so wünschen sich manche Lehrpersonen eine klarere Darstellung dieser Ziele. Mit Verweis auf die Zusammenstellung der Strukturen durch die SchülerInnen im *Activity Book* (die Seiten „Words and phrases", z. B. S. 11, 23, 35) meint eine Lehperson:

> *Ja, und es ist halt verpönt und vielleicht passt das nicht in die ganze Passepartout-Sache hinein, aber ich schätze es eben doch, dass man eine strukturelle Zusammenstellung hat, irgendwo zum Nachschlagen: Das solltest du jetzt eigentlich können, die und die Strukturen sollten klar sein. […] Bei Primarschülern sieht das so aus, dass man sie lieber nicht mehr anschaut.*

Manche Lehrpersonen wünschen sich mehr Übungen zur Festigung und Automatisierung von sprachlichen Strukturen, da sie befürchten, dass sich falsche Strukturen sonst dauerhaft festsetzen.

Auch das Thema Wortschatz führt zu einer gewissen Unsicherheit: Sollen gewisse Wörter speziell geübt (oder gar geprüft) werden oder widerspricht dies dem didaktischen Ansatz von *New World*? Manche Lehrpersonen erstellen einen mehr oder weniger verbindlichen (Klassen-)Wortschatz (z. B. in Kärtchenform), der dann auch in Wortschatzkontrollen geprüft wird (reines Wörterabfragen scheint aber kaum vorzukommen). Eine Lehrperson beruft sich auf einen Kollegen, der sich in Bezug auf den Französischunterricht mit *Mille feuilles* dieselben Fragen stellt und entschieden hat, dass ein gewisser Wortschatz für alle verbindlich ist:

> *Also ich habe da einfach die Rückmeldung eines Kollegen, der dritte Klasse Französisch mit dem* Mille feuilles *unterrichtet, der hat gesagt, er hätte einfach einige Schüler, die müssten ganz klare Aufträge erhalten, man muss denen sagen, die 5 oder 10 Wörtchen musst du jetzt verstehen können und schreiben können, die lernen wir jetzt alle zusammen. Sonst machen sie nämlich nichts oder nicht viel.*

Zu den tatsächlich erworbenen Kompetenzen äussern sich die Lehrerinnen und Lehrer nicht im Detail; wohl nicht zuletzt deshalb, weil im ersten Lernjahr der Fokus noch nicht auf den (leichter einschätzbaren) produktiven Kompetenzen liegt, sondern bei den rezeptiven Teilkompetenzen. Die folgende Lehrperson äussert sich durchaus anerkennend zu den rezeptiven Fähigkeiten ihrer SchülerInnen:

> *Das Verständnis ist dann etwas Anderes. Sie verstehen schon ziemlich viel daraus heraus, eben mit diesen Parallelwörtern, aber das Lesen selbst, finde ich […] noch recht anspruchsvoll.*

Lehrmittel: Materialfülle und Progression

Eine Mehrheit (67%) der befragten Lehrpersonen sind der Meinung, dass sich das Lehrmittel für den Englischunterricht eigne. Immerhin ein Drittel sind allerdings der Meinung, dass dies nicht der Fall sei. Ähnlich sieht es bei der Frage nach den Inhalten von *New World* aus: Auch hier sind zwei Drittel der Lehrpersonen der Meinung, diese seien alters- und stufengerecht.

Die Zeitangaben für die Arbeit mit *New World* findet nur ein Drittel der Befragten realistisch: Zwei Drittel sind der Meinung, dass die zeitlichen Angaben in der Unterrichtswirklichkeit nicht eingehalten werden können.

Zur Materialmenge wurden zwei komplementäre Fragen gestellt: Nämlich zum einen, ob es zu wenig und zum anderen, ob es zu viel Material für den Unterricht gebe. Nur ein Viertel der Befragten meint, es sei zu wenig Material vorhanden; eine knappe Mehrheit (54%) findet, es gebe zu viel Material. Wenn es um die Frage nach der Angemessenheit des Lehrmittels für den Unterricht geht, sind drei Fünftel der Ansicht, dass das Lehrmittel für die Arbeit mit der Klasse ausreicht. Bei den ablehnenden Antworten ist nicht klar, ob mehr *New-World*-Material erwartet wird oder anderes Material, das für den Englischunterricht

verwendet werden könnte. Allerdings meint eine Mehrheit der Befragten (insgesamt 83%), dass kein eigenes Zusatzmaterial entwickelt werden muss.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Anzahl	Tendenz
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Englischunterricht.	8%	17%	8%	17%	42%	8%	12	Zustimmung
Die Inhalte im Lehrmittel New World sind alters- und stufengerecht.	17%	8%	8%	33%	25%	8%	12	Zustimmung
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Units* sind realistisch.	33%	8%	25%	17%	17%	–	12	Ablehnung
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	36%	18%	18%	–	27%	–	11	Ablehnung
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	18%	18%	9%	27%	18%	9%	11	Zustimmung
Das Lehrmittel reicht für die Arbeit mit der Klasse.	8%	8%	25%	17%	25%	17%	12	Zustimmung
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien.	–	17%	–	25%	33%	25%	12	hohe Zustimmung

Zeitbedarf

Die befragten Lehrpersonen sind sich weitgehend einig darin, dass die fünf *Units* des Lehrwerks zu umfangreich für das erste Lernjahr sind und dass sie somit nicht alles behandeln können (die meisten gehen davon aus, dass sie nicht über die *Unit* 4 hinauskommen).

Dies hat verschiedene Gründe: Einerseits meinen einige, dass sie (vor allem zu Beginn des Schuljahres) den Stoff zu gründlich behandelt und – nicht zuletzt aus Sorge, ihre Praxistestfunktion so gut wie möglich wahrzunehmen, – manches zu ausführlich behandelt haben. Andererseits wird der Zeitbedarf des didaktischen Ansatzes in Form von entdeckendem Lernen als sehr hoch angesehen:

> *Es ist ja auch das Ziel des Lehrmittels, dass man sie selber herausfinden, losprobieren lässt. Das braucht einfach Zeit. […] Denn das motiviert sie ja auch. Oder auch selber Wörtersammeln. Das sind halt alles Dinge, die spannend sind und die sie dann eigentlich auch gern machen, die aber einfach Zeit brauchen.*

Auch die Umsetzung der Handlungsorientierung, insbesondere die *Projects* am Ende jeder *Unit* (z. B. das Herstellen eines *Smoothie* während des Unterrichts) wird als zeitaufwändig angesehen. Weiter finden manche Lehrpersonen, dass im Lehrmittel bestimmte Punkte nur sehr oberflächlich behandelt werden, obwohl sie für die Progression wichtig sind. So meint etwa die folgende Lehrperson:

> *Ich selber muss mir halt ein bisschen andere Ziele stecken, weil wenn irgendetwas Neues kommt, so eingeflochten ist in einer Übung oder in einem Text, habe ich das Gefühl, ich möchte das den Kindern erklären, wieso dass das jetzt „I have got" oder „He has, he's got" [heisst]. Also dann möchte ich das gerne ihnen noch erklären und mache vielleicht noch selber eine Übung dazu. Und da ist man sofort […] ein bisschen länger dran.*

Der Zeitbedarf für die Vorbereitung der Englischlektionen scheint für die Praxistestlehrpersonen ziemlich beträchtlich, wenn auch erträglich, da sie sich bewusst sind, dass sie sich in ein neues Lehrmittel (und darüber hinaus in einen neuen didaktischen Ansatz) einarbeiten müssen. Sie fragen sich, ob dieser Aufwand auch von Lehrpersonen, die nicht (quasi als Pioniere) in einem Praxistest mitarbeiten, sondern im Regelunterricht den Englischunterricht mit *New World* umsetzen müssen, erwartet werden kann.

Arbeitsformen und didaktische Ansätze

Das Englischlehrmittel soll – gemäss Passepartout-Lehrplan – die englische Sprache durch entdeckendes Lernen vermitteln, das mittels Inhalts- und Handlungsorientierung begünstigt werden kann. Dies bedingt einerseits, dass das Lehrmittel zeigt, unter welchen Bedingungen eine Lehrperson individualisiertes und individualisierendes Lernen in ihrem Klassenzimmer konkret umsetzen kann; andererseits aber auch, dass die Erfahrungen im praktischen Schulalltag zeigen, dass (bzw. in welchem Masse) der didaktische Ansatz bei der konkreten Arbeit mit *New World* tatsächlich umsetzbar ist.

Kritik an diesem Ansatz setzt vor allem an den Arbeitsformen an. Individualisiertes Lernen, aber auch Einzelarbeit scheint aus verschiedenen Gründen schwierig zu sein, vor allem aber, weil (gerade in grösseren Klassen) der Betreuungsaufwand dafür zu gross wird:

> *Und wenn du jetzt eine Einzelarbeit machen möchtest, müsstest du an hundert Orten sein. Da habe ich gesagt, da müssten zwei [Lehrpersonen] im Schulzimmer sein. […] Man sollte einfach bei diesen Sachen, wenn man eine grössere Klasse oder zwei hat, zwei sein, oder, die dann auch unterstützend bei denen sein könnten, die es brauchen. Die anderen […] können schon Selbständiges machen.*

Auch die Kritik einer anderen Lehrperson geht in eine ähnliche Richtung; allerdings verbindet sie sie mit der Feststellung, dass ihrer Meinung nach vertiefende Übungen, welche die Einzelarbeit unterstützen sollen, nicht zum Zug kommen:

> *Ich glaube, das ist der Punkt, wieso die Einzelarbeit nicht kommt: Weil es kein Vertiefungsmaterial dabei hat. Du musst ja etwas mit ihnen einführen. Wenn du sie das alleine machen lässt, heisst es: „Hä?" Und dann erarbeitest du es mit ihnen zusammen, aber dann ist es vorbei.*

Einen weiteren Aspekt nennt eine Lehrperson, die in einer Mehrstufenklasse unterrichtet: Für sie ist es unerlässlich, dass sie einen Teil der Kinder jeweils sich still beschäftigen lassen kann, damit sie sich einem anderen Teil der Klasse widmen kann:

> *[Stillarbeit], die zwischendurch auch eine Ruhe reinbringt wieder, hat es praktisch nicht drin. Oder man muss dann trotzdem viel helfen. Und die einfachen Arbeitsblätter wiederum haben sie in fünf Minuten. Die sind dann fast wieder zu einfach. […] Also wenn ich still arbeiten lassen will, muss ich wirklich selbst etwas erfinden, ein Blatt, um […] etwas zu üben und zu vertiefen. […] Das Lehrmittel bietet das eigentlich nicht. Und das ist dann schon nochmal ein Aufwand. Man hat so viele Sachen, aber […] wenn man eine Doppelklasse hat, ist man eigentlich auf solche Sachen schon angewiesen.*

Auch anderen Lehrpersonen fehlt das strukturierte Üben, selbst wenn sie nicht in einer Mehrstufenklasse unterrichten. Mehrere Personen sind der Ansicht, dass die Sprachmittel zwar eingeführt, aber nicht genug vertieft werden:

> *Also, was mir fehlt […] ist einfach das Üben, das Vertiefen. Das wird heute in den Lehrmitteln einfach weggelassen. […] Das ist irgendwie verpönt.*

Dies führt dazu, dass manche Lehrpersonen Übungs- und Wiederholungssequenzen selber erarbeiten:

> *Und es hat jetzt nicht spezifische Übungen drin, um das zu vertiefen. Und ich habe einfach gemerkt: Von ein-, zweimal so etwas lesen haben sie das nicht drin. […] Also es wird eigentlich recht viel am Schluss von ihnen erwartet, aber das letztendliche*

> *Daraufhinführen oder halt trotzdem mal etwas ein bisschen Vertiefen […], das ist dann nicht da. […] Gleichzeitig merke ich aber, dass die Kinder das manchmal auch fordern. [Sie] wollen es richtig sagen. Und es ist jetzt nicht so, dass sie das auswendig lernen müssen. Aber wir haben jetzt einfach mündlich immer wieder geübt.*

In eine andere Richtung geht die Kritik an den Arbeitsformen, die als zu statisch wahrgenommen werden. Hier zeigt sich wohl ein doppeltes Verständnis von „Handeln" im Begriff „handlungsorientiertes Lernen": Einerseits ist damit sprachliches (oder zumindest sprachlich unterstütztes) Handeln auf Englisch gemeint (im Sinne der *Project Tasks*, wie sie in jeder *Unit* vorkommt); andererseits meinen manche Lehrpersonen damit auch Unterrichtsformen, in denen die Kinder aktiv werden und sich auch bewegen können:

> *Was uns am meisten gestört hat […], ist, dass die Kinder am Anfang einfach viel gesessen sind und gar nicht zum Handeln gekommen sind.*

Dies führt insgesamt zum Eindruck, dass die Klassenführung (zu) stark lehrerzentriert ist und dass der handlungsorientierte Ansatz des Lehrmittels – zumindest so, wie er von den Lehrpersonen verstanden wird – nicht eingelöst werden kann.

3.5 Differenzierung, Überforderung, Unterforderung

Der Umgang mit der Heterogenität einer Klasse gehört zu den grossen Herausforderungen jeder Lehrperson. Differenzierung und Umgang mit verschiedenen Lernergruppen ist gerade im Fremdsprachenunterricht besonders wichtig: zum einen, weil die nationalen Bildungsziele vorsehen, dass sich die Schule dazu verpflichtet, allen Schülerinnen und Schülern bestimmte Grundkompetenzen zu vermitteln (vgl. EDK 2011), und zum anderen, weil es im Bereich der schulisch gelernten Fremdsprachen oft schwer ist, gewisse Rückstände wieder einzuholen.

Differenzierung, Überforderung und Unterforderung aus der Lehrperspektive

Der grundsätzliche Umgang mit Heterogenität ist eine pädagogisch-didaktische Fragestellung; allerdings können und sollen Lehrmittel dazu beitragen, Differenzierung innerhalb einer Klasse zu ermöglichen und zu erleichtern. Eine – wenn auch knappe – Mehrheit von 54% der befragten Lehrpersonen ist der Meinung, dass *New World* dieser Anforderung nicht gerecht wird. Gleichzeitig meinen immerhin knapp zwei Drittel (63%), dass auch schwächere SchülerInnen dem Unterricht noch folgen können und davon profitieren.

Die grosse Mehrheit der befragten Lehrpersonen (82%) ist der Ansicht, dass die SchülerInnen im Englischunterricht selbständig arbeiten können. Somit ist die vom Lehrplan (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen 2010: S. 4) geforderte Selbständigkeit (Kinder sollen „zunehmend Verantwortung für den Lernprozess übernehmen": S. 12) im ersten Praxistestjahr noch kaum gegeben. Wie sehr dies mit dem Lehrmittel zusammenhängt, lässt sich allerdings nicht direkt beantworten.

Eine grosse Mehrheit (insgesamt 82%) der Lehrpersonen meint, dass manche Kinder vom Englischunterricht überfordert sind. In einer Zusatzfrage konnten sie angeben, wie viele Kinder sie als überfordert erachten: Laut Angaben der Lehrpersonen in den Fragebögen gibt es in jeder Klasse Kinder, die vom Englischunterricht überfordert sind; teilweise bis 40% der Klasse. Durchschnittlich werden 20% der Kinder als überfordert betrachtet.

Die Frage bezüglich der Unterforderung mancher Schüler wird mehrheitlich verneint (72%). Auch hier konnten die Lehrpersonen angeben, wie viele Kinder sie als unterfordert betrachten: Nicht in allen Klassen scheint es unterforderte SchülerInnen zu geben; dort, wo Lehr-

personen von unterforderten Kindern sprechen, geht es durchschnittlich um weniger als 10% der Klasse.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	–	18%	36%	45%	–	–	11	Ablehnung
Auch schwächere Kinder können dem Unterricht folgen und profitieren vom Englischunterricht.	9%	9%	18%	45%	18	–	11	Zustimmung
Die Kinder können selbständig arbeiten.	9%	18%	55%	18%	–	–	11	hohe Ablehnung
Manche Kinder sind überfordert.	–	9%	9%	9%	55%	18%	11	hohe Zustimmung
Manche Kinder sind unterfordert.	9%	36%	27%	9%	18%	–	11	Ablehnung

Überforderung und Unterforderung aus der Schülerperspektive

Auch den Schülerinnen und Schülern wurden Fragen im Zusammenhang mit Über- bzw. Unterforderung gestellt. Zum einen sollten sie beurteilen, ob sie sich im Englischunterricht langweilen; dies scheint nur bei einer Minderheit (31%) der Fall zu sein. Noch weniger (8%) fühlen sich im Englischunterricht gestresst; erfreuliche 60% verneinen die diesbezügliche Aussage ganz.

Auch wenn die Antworten auf diese beiden Fragen darauf hinweisen, dass sich die meisten Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht offenbar wohl fühlen, ist doch ein Fünftel der Kinder der Meinung, es sei schwierig, zwei neue Sprachen zu lernen. Hier ist natürlich zu berücksichtigen, dass die Voraussetzungen nicht überall gleich sind: Im Kanton Bern setzte im 5. Schuljahr der Englischunterricht gleichzeitig mit dem Französischunterricht ein; die Praxistest-SchülerInnen in den Kantonen Solothurn und Freiburg hatten zu diesem Zeitpunkt schon zwei Jahre Lernerfahrung mit *Mille feuilles*.

SchülerInnen	Stimmt ganz.	Stimmt eher.	Stimmt eher nicht.	Stimmt überhaupt nicht	Antworten	Tendenz
Ich langweile mich im Englischunterricht oft, weil es zu einfach ist.	5%	26%	40%	29%	136	Ablehnung
Ich bin im Englischunterricht oft gestresst, weil es zu schwierig ist.	1%	7%	31%	60%	134	hohe Ablehnung
Ich finde es schwierig, zwei neue Sprachen zu lernen.	3%	16%	39%	42%	137	hohe Ablehnung

Bei der Frage der unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten – und der damit zusammenhängenden „Schere", die sich auftut – handelt es sich um ein grundsätzliches Problem, das sich wohl in jedem Fach stellt. Allerdings ist es im Fremdsprachenunterricht umso heikler, weil sich Kinder, die dem Unterricht nicht folgen können, nicht nur je läger umso weniger im Unterricht einbringen können, sondern ihm womöglich auch aus sprachlichen Gründen nicht mehr zu folgen vermögen.

Bisher sind die schwächeren Kinder noch nicht wirklich abgehängt; in keiner Praxistestklasse gibt es SchülerInnen, die nicht wenigstens teilweise in den Unterricht eingebunden werden können; doch manche Lehrpersonen haben die Befürchtung, dass diese Situation nicht von Dauer sein wird. Allerdings ist den Lehrpersonen nicht wirklich klar, welche (verbindlichen) Lernziele sie mit ihrer Klasse erreichen müssen (bzw. welche Inhalte in Zukunft wiederholt und vertieft werden) (vgl. weiter oben, S. 15f.). Aus diesem Grund fällt es den meisten Lehrpersonen schwer abzuschätzen, welche konkreten Folgen eine allfällige Überforderung im ersten Lernjahr in den Folgejahren haben wird.

Überforderung

Welche Kinder werden von den Lehrpersonen als überfordert dargestellt? Mehrheitlich handelt es sich um SchülerInnen, die auch sonst im Unterricht (besonders im Bereich des Sprachenunterrichts) Schwierigkeiten haben. Auch verschiedene im Unterricht integrierte (lern-)behinderte Kinder werden genannt. Aufgrund der Tatsache, dass viele Englischlehrerinnen und -lehrer die Klasse nur in einem Fach unterrichten, können viele die Motivation und den Lernerfolg der SchülerInnen in anderen Fächern nur bruchstückhaft beurteilen.

Kinder, die als überfordert eingeschätzt werden, sind weniger interessiert und arbeiten langsamer als der Rest der Klasse. Sie nehmen nicht aktiv am Unterricht teil und warten bei Aufträgen ab, bis sie Hilfe bekommen (von der Lehrperson oder von anderen SchülerInnen). Nicht nur die Übungen bereiten ihnen Probleme, sondern auch die Instruktionen. Daneben werden auch allgemeine Aufmerksamkeitsprobleme genannt, die sich besonders beim Bearbeiten von längeren (Hör-)Texten bemerkbar machen:

> *Wir haben zwei Klassen mit vielen Kindern, die speziellen Förderbedarf haben, vor allem im sozialen Bereich. Konkret auf den Englischunterricht bezogen heisst das, dass es etlichen Kindern kaum gelingt, gut zuzuhören oder konzentriert für sich zu arbeiten. Die vielen doch recht langen und, weil authentisch, mit etlichen unbekannten Wörtern und Formulierungen bestückten Hörtexte werden etwa der Hälfte der Klasse gerecht.*

Auch die (im Vergleich zu herkömmlichen Methoden) eher offenen Aufgabestellungen werden als Schwierigkeit genannt:

> *Ich habe das Gefühl, bei schwächeren Schülern ist bei so offenen Aufgaben […]: Die wissen nachher gar nicht recht: „Ja was mache ich jetzt, was soll ich jetzt machen? Was wird wirklich verlangt?" Und da merke ich beim* Bonne chance *halt, wenn es darum geht drei oder vier oder zehn Mal das gleiche Sätzchen zu schreiben und irgend einfach ein Wort auszuwechseln: „Ah klar, ja ich weiss, was ich machen muss". Und dann […] kann man stolz drauf sein. Und solche Erfolgserlebnisse fehlen dann den Schülern manchmal ein bisschen.*

Ebenso die grundsätzliche Offenheit des Lehrmittels – obwohl diese bisher offenbar auch die Einbindung der schwächeren Kinder erlaubt hat:

> *Dadurch, dass dieses Lehrmittel so offen ist und eigentlich nirgends festgelegt ist, was sie wirklich dann können müssen, kann ich einfach alle mitnehmen, auch die, die nichts können. Böse gesagt.*

Überforderung betrifft nicht nur die betroffenen Kinder selbst, sondern sie wirkt sich auch auf die ganze Klasse aus, wenn sich die mangelnde (Bereitschaft zur) Teilnahme in Form von störendem Verhalten äussert.

Noch lässt sich nicht abschätzen, wie sich die „Schere" zwischen schwächeren und stärkeren SchülerInnen entwickeln wird. Die folgende Lehrperson spricht von einer *Gratwanderung*, die ein hohes Mass an Toleranz einfordert:

> *Die Schere wird sicher grösser. Aber es hängt schon auch noch mit der Haltung von uns Lehrpersonen zusammen, denke ich jetzt, ob man die noch mitnehmen kann oder nicht. Also wirklich einfach tolerant sein gegenüber den Schwächeren. Und das ist eine richtige Gratwanderung. Man muss auch erkennen können, wo bin ich jetzt eben tolerant und was fordere ich noch ein. Nicht dass sie eben das Gefühl haben:*

> *„Ich kann gerade vollkommen zurücklehnen". Aber durch diese andere Fehlerkorrektur will man ja eigentlich schon auch das erreichen, dass die Motivation nicht verloren geht.*

Der Umgang mit der Heterogenität innerhalb einer Klasse wird durch die Didaktik der Mehrsprachigkeit (z. B. im Bereich Fehlerkultur) zwar unterstützt, doch die befragten Lehrpersonen erwarten mehr konkrete didaktische Hilfe (etwa in Form von geführten Aufträgen für schwächere Schüler), um sie besser aufzufangen.

Unterforderung

Neben den Kindern, die Mühe mit dem Englischlernen haben, gibt es auch solche, die im Englischunterricht (zu) wenig gefordert sind. Dabei handelt es sich einerseits um Kinder, die bereits Englisch sprechen (ca. 2% der Kinder, die die Fragen zum Englischunterricht beantwortet haben, haben Englisch als eine Familiensprache angegeben[11]) oder die vor dem *New-World*-Unterricht (private) Englischkurse besucht haben (ca. 6% der befragten Kinder[12]), andererseits aber auch allgemein um besonders motivierte oder begabte Kinder.

Die Lehrpersonen wenden verschiedene Strategien an, um auf die Bedürfnisse von muttersprachlichen bzw. besonders motivierten SchülerInnen einzugehen: Manchmal erhalten diese zusätzliche Arbeitsaufträge oder Lesetexte; in einer einzelnen Klasse sind zwei muttersprachliche Kinder auch vom Englischunterricht dispensiert worden. In den Gesprächen zeigt sich nicht, dass unterforderte Kinder den Unterricht stören würden; in vielen Fällen lassen sie sich durchaus einbinden:

> *Unterforderung zeigt sich gar nicht: Diese beiden Schüler beteiligen sich rege am Unterricht, lösen immer alle Aufträge schnell und richtig, haben bereits einen grossen Wortschatz und helfen zum Teil den anderen Schülern. Sie wären nach meiner Einschätzung zu mehr Leistung und schnellerem Vorangehen bereit.*

Manche Lehrpersonen meinen, das Lehrmittel biete auch für gute SchülerInnen genügend Material:

> *Was ich gut finde jetzt mit diesen* Units*, die so themenbezogen sind. [Ich denke,] mit diesen authentischen oder mehr oder weniger authentischen Texten – auch ein Muttersprachler kann etwas anfangen mit dem, man muss nicht wie im* Bonne chance *jetzt einfältig lernen, oder. Das ist ein Vorteil.*

Oder sie differenzieren die Aufgabenstellung, indem fortgeschrittene Lernende beispielsweise mehr schriftliche Übungen machen (oder gar ganze Texte schreiben) sollen. Andere sind hingegen der Ansicht, dass es mehr Differenzierungsmaterial (bzw. auch Zusatzmaterial, z. B. in elektronischer Form) geben sollte:

> *Wenn es noch Hinweise hätte irgendwie auf englische Texte, anspruchsvolle Texte, die man denen geben könnte, dann wäre das sicher eine gute Hilfe. Das müsste wirklich nur eine Internetadresse oder so etwas sein, wo man solchen Kindern zu diesem Thema eben etwas in Englisch geben könnte. Das fände ich super.*

[11] Allerdings gibt ein Lehrer auch an, in seiner Klasse seien drei Kinder englischer Muttersprache.

[12] Es ist möglich, dass diese Zahl zu tief liegt; eine einzelne Lehrperson gibt an, dass allein in ihrer Klasse „ein Drittel der Kinder schon Englischunterricht auf privater Basis absolviert" habe.

Binnendifferenzierung

Die Möglichkeiten für Binnendifferenzierung innerhalb einer Klasse hängt von verschiedenen Faktoren ab. Am wichtigsten ist sicher die Anzahl der SchülerInnen, die unterrichtet werden. In den Praxistestklassen variiert die Anzahl Kinder teilweise beträchtlich voneinander: Während in einzelnen Klassen weniger als ein halbes Dutzend Kinder Englisch lernen, sind es in anderen über zwei Dutzend. Ein anderer Faktor sind die Arbeitsformen, die ein differenziertes Arbeiten ermöglichen sollen. Am besten eignen sich solche Formen, bei denen Kinder zumindest teilweise selbständig arbeiten können, sodass sich die Lehrperson den Bedürfnissen der schwächeren (bzw. auch den stärkeren) SchülerInnen widmen kann. In den Augen mancher Lehrpersonen ist dieses selbständige Arbeiten mit *New World* zu wenig gut möglich:

> *Alle Kinder brauchen Begleitung und Hinweise: Selbständiges Bearbeiten ist schwierig.*

Bisher meinen viele Lehrpersonen, dass die Differenzierungsmöglichkeiten in *New World* noch zu wenig klar angezeigt werden. Angeregt werden klarere Hinweise für die Lehrperson, die einerseits den Umfang der zu bearbeitenden Inhalte (welche sind für eine *Unit* zentral – und welche können bei Bedarf weggelassen werden?) und andererseits die Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb der Klasse betreffen (welche Übungen eignen sich (nicht) für über- bzw. unterforderte Kinder?). Vorgeschlagen werden Hinweise, die sowohl für die Lehrperson als auch für die Kinder klar sind, z. B. farbliche Markierungen oder ein Stystem mit verschiedenen Sternchen, die den Schwierigkeitsgrad einer Übung anzeigen.

3.6 Unterrichtsvor- und -nachbereitung

Der Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts wird von den meisten Lehrpersonen (insgesamt über 90%) als hoch eingestuft. Dabei muss natürlich berücksichtigt werden, dass die meisten Lehrpersonen ein neues Lehrmittel kennenlernen müssen und dass viele (besonders die Berner Lehrpersonen) auch zum ersten Mal nach den Prinzipien der Didaktik der Mehrsprachigkeit unterrichten.

Auch wenn sie gefragt werden, wie sie den Aufwand in einem Folgejahr abschätzen, antworten noch 80% der befragten Lehrpersonen, dass sie den Aufwand als hoch einschätzen.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Anzahl	Aufwand
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts?	–	–	9%	9%	45%	36%	11	hoch
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts ein?	–	10%	10%	60%	10%	10%	10	hoch

Der Aufwand für das Vorbereiten des Englischunterrichts mit *New World* wird als beträchtlich angesehen. Eine Lehrperson macht einen Vergleich mit dem Englischunterricht auf der Oberstufe und fragt sich, ob die Offenheit des Lehrmittels nicht zu gross ist:

> *Also ich unterrichte ja auf der Oberstufe auch Englisch und dort haben wir jetzt* Inspiration *im Moment und ich muss sagen: Das gibt mir doch etliches weniger zu tun, weil klarer vorgegeben ist: „Jetzt machst du das, machst du das, machst du das". Und ich frage mich dann manchmal: „Oh, jetzt kämpfe ich da mit diesem* New World *und muss mir irgendwie den Weg suchen". [Ich] habe so für mich angefangen, einfach hinten zu schauen: Ja was müssen sie am Schluss können? […] Und so den Weg zu suchen. Aber das ist einfach viel aufwändiger und mir macht das ein bisschen Angst, wenn das mal im ganzen Kanton Lehrer machen sollen. Wie kommt das raus*

> *bei einem Lehrmittel, das dermassen Freiraum lässt? Am Schluss haben es alle irgendwie völlig anders gemacht.*

Auch in den beiden folgenden Äusserungen werden Bedenken zum Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung gemacht; eine Lehrperson fragt sich, ob er auch von weniger motivierten Kolleginnen und Kollegen erwartet werden kann:

> *Aber wenn man die Ansprüche hat, den Unterricht ein bisschen zu gestalten, ein bisschen abwechslungsreich und vielleicht noch Früchte und Gemüse mitnimmt und dieses und jenes, dann gibt es eben trotzdem wieder viel zu tun.*

> *[Wir] haben uns da freiwillig gemeldet, um dieses Buch zu erarbeiten. Und ich weiss nicht, ob dann alle Lehrer draussen so viel Aufwand betreiben wollen, wie wir jetzt machen. […] Da habe ich manchmal schon ein bisschen Bedenken.*

Arbeit als Fachlehrperson

Die meisten Lehrpersonen der Praxistestklassen unterrichten nicht in ihrer eigenen Klasse, sondern erteilen den Englischunterricht als Fachlehrperson in einer anderen Klasse. In den Gesprächen werden verschiedene Schwierigkeiten genannt, die schon im Zusammenhang mit dem Französischunterricht zur Sprache gekommen waren:

- höherer Aufwand für die Vorbereitung sowie für die Bereitstellung von Material und Technik;
- keine Möglichkeit, die Prinzipien der Didaktik der Mehrsprachigkeit auch ausserhalb des Fremdsprachenunterrichts anzuwenden;
- keine Kompensationsmöglichkeit bei Ausfällen (Ferien, Feiertage, Spezialprogramme);
- fehlende Flexibilität bei der Stundenplangestaltung und der Klassenführung (z. B. bei Bedarf Arbeit mit einer Halbklasse oder mit Einzelschülern);
- mangelnde Kenntnisse der Inhalte und Lehrmittel der verschiedenen Sprachenunterrichte.

Eine zusätzliche, eher allgemein pädagogische Schwierigkeit für FachlehrerInnen können Disziplinprobleme darstellen.

Mehrstufenklassen

Während die meisten Lehrpersonen in einer 5. Klasse unterrichten, kennen einige auch den Unterricht in Zwei- oder Mehrstufenklassen (d. h. sie unterrichten gegenwärtig in einer Mehrstufenklasse oder haben diese Unterrichtsform schon in einem anderen Zusammenhang kennengelernt). Beim Englischunterricht wird besonders die Schwierigkeit, die Kinder selbständig in Stillarbeit arbeiten zu lassen, erwähnt:

> *Und wenn man Klassenlehrer ist, was ich zweistufig unterrichtet habe, dann […] gab es immer so ein wenig Stillarbeit in einem andern Rahmen, so dass man eine halbe Gruppe übernehmen konnte. Und ich glaube, man darf diese Sache jetzt nicht mehr annehmen: Wenn man quasi als Fachlehrperson [unterrichtet], muss man einfach wirklich mehr Ressourcen geben.*

Orientierungshilfen für die Vorbereitung

Welche Leitlinien sind für die Vorbereitung des Englischunterrichts am wichtigsten? Zwei Drittel der Lehrpersonen sagen, dass sie sich am *Lehrplan Französisch und Englisch* (Arbeitsgrup-

pe Rahmenbedingungen 2010) orientieren. Noch handlungsleitender ist das Lehrmittel, an dem sich sämtliche Lehrpersonen orientieren (während andere Lehr- und Lernmaterialien kaum eine Rolle spielen). Auch die konkreten Lernziele von *New World* sind für die meisten befragten Lehpersonen (90%) relevant, ebenso wie die Inhalte und Tipps der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout (81%).

An früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht orientiert sich eine Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer (wobei nicht beurteilt werden kann, welche Personen überhaupt schon einschlägige Erfahrungen (v. a. mit Englisch) gemacht haben).

Schliesslich ist auch der Austausch mit anderen KollegInnen für eine Mehrheit der Lehrpersonen (72%) eine Hilfe bei der Vor- und Nachbereitung.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan.	–	18%	18%	27%	18%	18%	11	Zustimmung
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel.	–	–	–	–	64%	36%	11	hohe Zustimmung
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	–	–	9%	18%	27%	45%	11	hohe Zustimmung
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout.	–	9%	9%	18%	36%	27%	11	hohe Zustimmung
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht.	30%	20%	–	10%	30%	10%	10	weder Zustimmung noch Ablehnung
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche.	–	27%	–	27%	45%	–	11	Zustimmung
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	27%	36%	27%	9%	–	–	11	hohe Ablehnung

Auch in den Gesprächen zeigt sich, dass die Lehrpersonen sich bei der Gestaltung ihres Unterrichts weitgehend am Lehrmittel sowie an den in der Aus- bzw. Weiterbildung vermittelten Prinzipien orientieren. Den *Lehrplan Französisch und Englisch* (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen 2010), der für die Praxistests verbindlich ist, kennen die Lehrpersonen, wenn auch unterschiedlich gut. Da sie in der Regel davon ausgehen, dass die Lehrmittel den Zielen des Lehrplans weitgehend entsprechen, sind sowohl der Lehrplan wie auch die Lehrmittel in sehr hohem Masse handlungsleitend für die Unterrichtsvorbereitung.

3.7 Sprachgebrauch

Sämtliche Lehrpersonen geben an, dass sie Englisch als Unterrichtssprache im Unterricht verwenden; viele haben überdies die Antwortmöglichkeiten 5 (63%) und 6 (18%) angekreuzt, was darauf hindeutet, dass sie bereits im ersten Lernjahr im Klassenzimmer ziemlich oft Englisch sprechen.

Auf der anderen Seite gibt nur eine von zehn Lehrpersonen an, das Englische auch in anderen Unterrichtssequenzen als Unterrichtssprache zu verwenden.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Anzahl	Tendenz
Ich gebrauche Englisch als Unterrichtssprache im Englischunterricht.	–	–	–	18%	63%	18%	11	oft
Ich gebrauche Englisch als Unterrichtssprache im übrigen Unterricht.	50%	40%	–	10%	–	–	10	sehr selten

Ein recht hoher Anteil von Englisch durch die Lehrpersonen konnte schon bei den Klassenbesuchen festgestellt werden. Die übrigen Lehrerinnen und Lehrer geben ebenfalls an, dass sie versuchen, mehrheitlich Englisch zu sprechen. Doch auch Deutsch hat als Unterrichtssprache seine Berechtigung:

> *Wenn ich wirklich das Gefühl habe: Das ist jetzt wichtig, dass man das versteht, dann rede ich auch Deutsch. Und im Englisch kann ich es mehr durchziehen, Englisch zu reden als im Französisch.*

Bestimmte Vorstellungen bezüglich Sprachenunterricht (oder frühere Erfahrungen) machen es manchen Lehrpersonen allerdings schwierig, die Schulsprache so neben dem Englischen als Unterrichtssprache zuzulassen, dass dies nicht als unkoordiniertes Sprachenmischen wahrgenommen wird:

> *Ich muss mich daran einfach gewöhnen. Ich komme aus dieser Zeit, als man gesagt hat, möglichst nur Französisch oder nur Englisch, um den Zielsprachenunterricht zu führen. Jetzt ist bewusst mehr die Schulsprache. Das ist ein anderer* Approach*.*

> *Also ursprünglich dachte ich mal: „Möglichst alles auf Englisch". Ich habe aber gemerkt, es ist manchmal einfach schwierig, gewisse Dinge zu erklären, eben. Und ich probiere jetzt beim Vorbereiten wirklich: „Diese Sequenz mache ich wirklich ganz auf Englisch". Denn am Anfang ist es mir dann passiert, dass es wirklich ein unkontrolliertes Mischmasch gegeben hat, und das ist nicht gut.*

Obwohl die Praxistestlehrerinnen und -lehrer versuchen, so viel wie möglich auf Englisch zu kommunizieren, werden sie ihrem Anspruch oft nicht gerecht:

> *Ja, es ist doch noch ein relativ hoher Anteil an Deutsch, es ist ja auch vom Lehrmittel her so, entspricht das ja eigentlich der Schulsprache und so. Also. Sicher 30%, würde ich sagen, ist Deutsch. Das muss man schon sehen. Es ist für mich mehr als im Französisch.* Bonne Chance *bin ich französischer unterwegs als hier.*

Es besteht auch eine gewisse Unsicherheit bezüglich des angemessenen Gebrauchs des Englischen bzw. des Deutschen:

> *Da weiss ich auch nicht so recht, wie schlimm das ist oder was eigentlich die Erwartung ist. Soll wirklich alles Englisch sein? Ohne Ausnahme? […] Das haben sie uns jeweils nicht so sagen können im Kurs. Also, sie haben gesagt: „Sicher so viel wie möglich", aber – das ist noch schwierig.*

3.8 Didaktik der Mehrsprachigkeit

Aufgrund der Tatsache, dass die meisten Lehrpersonen Englisch als Fachlehrpersonen unterrichten, erstaunt es nicht, dass nur knapp die Hälfte von ihnen (45%) angibt, *integrierte Sprachförderung* zu machen.

Höher liegt der Anteil derer, die angeben, Elemente von *ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen* in ihrem Unterricht zu integrieren und die ihren Englischunterricht als *inhalts- und handlungsorientiert* erachten (jeweils ca. 83%).

Die beiden im Lehrplan als nicht verbindlich geltenden Bereiche *bilingualer Sachfachunterricht* sowie *Austausch und Begegnung* sind für die meisten Lehpersonen noch kein Thema.

Insgesamt meint die Mehrheit der befragten Personen (92%) an, sie unterrichteten nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie der Lehrplan Passepartout definiert.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Anzahl	Tendenz
Ich mache integrierte Sprachförderung.	9%	18%	27%	27%	18%	–	11	selten
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.	8%	8%	–	50%	33%	–	12	oft
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	–	17%	–	17%	50%	17%	12	oft
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	42%	25%	25%	8%	–	–	12	selten
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Englischunterricht.	59%	33%	–	–	8%	–	12	selten
Ich arbeite mit diesem Lehrmittel nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik.	–	–	8%	17%	75%	–	12	hohe Zustimmung

Im ersten Lernjahr ist der Anteil der Lehrpersonen, die das Englische in anderen Fächern einsetzen oder die schon eine Austausch- oder Begegnungsaktivität angeboten haben, noch sehr klein. Dies liegt sicher teils an den noch sehr bescheidenen Sprachkenntnissen der Kinder, teils aber auch an den tatsächlichen Möglichkeiten: Einerseits ist das englische Sprachgebiet zu weit entfernt für (Kurz-)Aufenthalte im Sprachraum und andererseits haben Fachlehrpersonen nur sehr eingeschränkt die Möglichkeit, die Sprache auch ausserhalb des Englischunterrichts zu verwenden. Schliesslich bemühen sich die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen sicher auch, die Eignung von *New World* als Englischlehrmittel möglichst eingehend zu prüfen, was wenig Spielraum für andere didaktische Aktivitäten lässt.
Klassenlehrpersonen sind in dieser Hinsicht freier und können durchaus zwischendurch Unterrichtssequenzen in einer Fremdsprache abhalten, z. B. im Sportunterricht, im Musikunterricht oder im Bildnerischen/Technischen Gestalten.

3.9 Mehrsprachigkeitsdidaktik und Kompetenzbereiche

Im welchem Masse lassen sich im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit die Ziele der drei Kompetenzbereiche (Kommunikative Handlungsfähigkeit, Bewusstheit für Sprache und Kulturen sowie Lernstrategische Kompetenzen) mit *New World* umsetzen?
Nur ein Drittel (36%) der befragten Lehrpersonen findet, dass *New World* Verknüpfungen mit dem Französischunterricht (bzw. mit den bereits erworbenen Französischkompetenzen) erlaubt. Mehr Zustimmung (jeweils zwei Drittel der Stimmen) finden die beiden anderen Kompetenzbereiche (Bewusstheit für Sprache und Kulturen sowie Lernstrategische Kompetenzen).

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Anzahl	Tendenz
Das Lehrmittel ermöglicht eine Verknüpfung zum Französischunterricht resp. zu bereits erworbenen Sprachkompetenzen in Französisch.	–	18%	45%	18%	9%	9%	11	Ablehnung
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprachen und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch).	–	–	33%	25%	42%	–	12	Zustimmung
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch).	8%	8%	8%	58%	17%	–	12	Zustimmung

Auch die SchülerInnen der *New-World*-Klassen wurden gefragt, ob sie im Englischunterricht schon Strategien aus dem Französischunterricht gebraucht haben. 47% bejahen dies – und nur 6% verneinen die Frage. Allerdings ist hier die hohe Zahl der Antworten „Ich weiss nicht" erstaunlich (47%): Es ist allerdings nicht überall möglich zu wissen, ob es sich hier

mehrheitlich um Kinder handelt, die noch keinen *Mille-feuilles*-Unterricht besucht haben oder ob sie sich vielmehr der Strategien, die sie dort erworben haben, nicht wirklich bewusst sind.

SchülerInnen	Ja	Nein.	Ich weiss nicht.	Antworten	Tendenz
Ich habe im Englischunterricht schon Strategien gebraucht, die ich aus dem Französischunterricht kenne.	47%	6%	47%	139	Zustimmung

Von den Lehrerinnen und Lehrern wird der gleichzeitige Unterricht von Englisch (mit *New World*) und Französisch (mit *Mille feuilles* oder *Bonne chance*) grundsätzlich nicht als problematisch angesehen. Manche Reaktionen in den Gesprächen zeigen, dass sich gewisse Lehrpersonen beeindruckt zeigen von der Vorbereitung, welche die Arbeit mit *Mille feuilles* für das Lernen der zweiten Fremdsprache ermöglicht hat:

> *Ich habe gestaunt, wie sie mit diesen Riesentexten haben umgehen können. Ich meine, so zwei Generationen vorher wären die Leute ausgeflippt und hätten gesagt: „Ich verstehe nichts von all dem". Und sie haben […] Strategien entwickelt, […] sie fühlen sich nicht [überfordert] damit. Sie […] haben die Geduld zuzuhören und wieder noch ein wenig mehr darin herauszufinden und zu hören. Also das finde ich eigentlich schon toll.*
>
> *Und ich glaube, da merkt man jetzt, dass sie sich das vom* Mille feuilles *schon ein wenig gewohnt sind. Also, ich glaube, da übernehmen sie schon Strategien oder Parallelwörter. […] Sie sind nicht so verschreckt von diesen Texten.*

Verbindungen zwischen den Sprachen

Beim Thema Sprach- und Wortschatzvergleich scheinen die Inhalte, die vom Lehrmittel vorgegeben werden, von den Lehrpersonen gut angenommen zu werden. In den Gesprächen zeigt sich, dass sie sich das Thema auch sonst zu Herzen nehmen und die Verbindungen dann herstellen, wenn sie sie für sinnvoll erachten:

> *Also wenn ich etwas im Französischen einführe, dann weise ich jetzt auch häufig aufs Englische hin. […] Beispielsweise Monatsnamen oder Tagesnamen: Die eine Seite ist auf Französisch, die andere auf Englisch, oder Zahlen, wenn wir das im Französisch thematisieren, dann mache ich das auch auf Englisch;* Bodyparts *[…]*

Hierbei ist klar, dass die gegenseitigen Bezüge zwischen den Sprachen nur dann sinnvollerweise hergestellt und in den Unterricht integriert werden können, wenn die Sprachlehrpersonen die verschiedenen Sprachen auch kennen und – idealerweise in der selben Klasse – unterrichten. Dies ist im Fall der Englisch-Lehrpersonen in den meisten Fällen nicht der Fall.

3.10 Evaluation

Fast alle Lehrpersonen (92%) geben an, den gemäss Lehrplan für die Evaluation wichtigen Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation zu kennen. Eine grosse Mehrheit (84%) gibt auch an, sich beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche sicher zu fühlen; etwas weniger (74%) sind der Meinung, es sei genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen vorhanden.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Anzahl	Tendenz
Ich kenne den Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation.	–	–	8%	–	25%	67%	12	hohe Zustimmung
Ich fühle mich sicher beim Evaluieren der verschiedenen Kompetenzbereiche.	–	–	17%	17%	50%	17%	12	hohe Zustimmung

Es gibt genügend Material für die Evaluation der Schülerinnen und Schüler.	–	–	25%	8%	58%	8%	12	Zustimmung

Fremdevaluation

Welche Teilkompetenzbereiche werden evaluiert? Am häufigsten sind dies die Bereiche *kommunikative Handlungsfähigkeit* und *lernstrategische Kompetenzen* (jeweils von drei Vierteln der Lehrpersonen). Die *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* wird nur von einer Minderheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer evaluiert (42%). Häufiger werden die Kinder global beurteilt, d. h. ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden (dies geben 54% der Lehrpersonen an). Andere Formen der Evaluation kommen eher selten zum Einsatz (bei insgesamt 27% der Befragten).

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Anzahl	Tendenz
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder.	–	17%	8%	42%	17%	17%	12	eher oft
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	17%	25%	17%	17%	25%	–	12	eher selten
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	17%	8%	–	25%	50%	–	12	eher oft
Ich evaluiere die Kinder global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden.	–	36%	9%	27%	27%	–	11	eher oft
Ich setze andere Formen der Evaluation ein.	45%	18%	9%	9%	9%	9%	11	eher selten

In den Praxistest-Klassen sind Noten bisher noch nicht erforderlich. Manche Lehrpersonen geben zwar an, Evaluationen mit Noten zu versehen, doch diese sind nicht relevant für den Übertritt in die nächste Klasse. In dieser Hinsicht ist der Praxistest somit nicht vergleichbar mit dem späteren Englischunterricht, der benotet werden wird. Es fällt den Lehrpersonen in den Gesprächen nicht leicht zu beurteilen, ob der fehlende „Notdendruck" sich eher positiv oder negativ auf die Motivation und die Mitarbeit im Englischunterricht auswirkt. In den beiden folgenden Äusserungen meinen die Lehrpersonen, die bisherige Praxis sei eher förderlich für die Motivation:

> *Aktuell ist es ja so, dass sie genau wissen, sie können so ein bisschen ausprobieren und so ein bisschen machen, und das hat ja dann sowieso keine Konsequenzen. Das ist schon ziemlich entspannend. Wenn da plötzlich eine Note hinzukäme, würde das sicher ganz anders aussehen, zumal auch von Zuhause aus der Anspruch gestellt wird: „He, was musst du in Englisch machen? Bring es heim, ich will es sehen."*

> *Hingegen die Motivation erlebe ich eigentlich – ich denke, das ist eher förderlich, der Druck weg von den Noten, für die Motivation.*

Eine andere Lehperson nuanciert, indem sie meint, etwas Leistungsdruck würde dem Unterricht mehr Ernsthaftigkeit verleihen:

> *Einerseits haben wir auch schwächere Schüler, die immer noch dran sind, auch wenn es falsch geht, andererseits habe ich das Gefühl, dass ein gewisser Leistungsdruck Seriosität mit sich bringt.*

Für die Evaluation der SchülerInnen gebrauchen die Praxistest-Lehrpersonen weitgehend die vom Verlag bereitgestellten Materialien, die durchaus den Erwartungen der Unterrichtenden entsprechen:

> *Die dünken mich übrigens sehr gut, diese Lernkontrollen, weil ich das Gefühl habe, das ist erfüllbar. […] Bisher war das erfüllbar, diese Lernkontrollen.*

Allenfalls wünschen sich manche Lehrpersonen Tests mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden.

Die Evaluationen werden teilweise abgeändert (weil in grossen Klassen Einzel- oder Zweierbeurteilungen als nicht praktikabel erachtet werden). Daneben geben manche Lehrpersonen auch an, die Resultate von Projekten (*Project Tasks*) zu benoten.

Die Lehrpersonen geben an, dass die drei Kompetenzbereiche (*kommunikative Handlungsfähigkeit*, *Bewusstheit für Sprache und Kulturen* und *lernstrategische Kompetenzen*) in den Evaluationen nicht gleichermassen beurteilt werden können; nur der erste Bereich könne wirklich evaluiert werden.

Selbstevaluation

Auch die Eigenevaluation durch die Kinder wird als schwierig erachtet; die Lehrpersonen (vor allem im Kanton Bern, wo die Kinder noch keinen *Mille-feuilles*-Unterricht hatten) fragen sich, ob die Kinder dazu in der Lage seien. Mehrere Lehrpersonen geben an, dass der Bereich Selbstevaluation vernachlässigt wird:

> *Teilweise. Also das ist eben etwas, das jetzt mangels Zeit, weil wir manchmal so eng drin gewesen sind, ein wenig zu kurz gekommen ist. Aber wir haben es nicht „nie" gemacht. Wir haben es vielleicht ein wenig weniger gemacht, als vorgeschrieben ist.*

Neben den vom Verlag erarbeiteten Evaluationen prüfen manche Lehrpersonen auch Wortschatz, obwohl dies eigentlich nicht vorgesehen wäre (vgl. S. 17).

Europäisches Sprachenportfolio

Insgesamt 59% der Lehpersonen geben an, dass sich ihre SchülerInnen auch selbst einschätzen; allerdings gibt nur eine Minderheit (17%) der befragten Lehrpersonen an, das Europäische Sprachenportfolio im Unterricht einzusetzen.[13]

Lehrperson	1	2	3	4	5	6	Anzahl	Tendenz
Ich lasse die Kinder sich selbst einschätzen (z. B. mit dem Sprachenportfolio, ESP).	17%	–	25%	17%	25%	17%	12	eher oft
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP) ein.	42%	33%	8%	17%	–	–	11	selten

Beim Europäischen Sprachenportfolio (ESP I bzw. II[14]) handelt es sich nicht um ein Evaluationsinstrument im engeren Sinn, auch wenn der Aspekt der Selbstevaluation durch die Lernenden ein wichtiger Bestandteil der Portfolioarbeit ist.

Bei den Gesprächen mit den Englisch-Lehrpersonen zeigt sich, dass fast niemand mit dem Portfolio arbeitet, auch wenn die Portfolio-Ordner in manchen Klassen bereits vorhanden wären. Als Gründe werden ähnliche Begründungen genannt wie bei den Praxistests von *Mille feuilles*:

- Die Nützlichkeit des Portfolios wird grundsätzlich anerkannt, doch es fehlt an Zeit oder Bereitschaft, der Portfolioarbeit mehr Raum zu gewähren:

  > *Ja, also... was ich jetzt auch merke, wo wir jetzt auch wieder ein bisschen zu kurz gekommen sind, ist mit dem Sprachenportfolio, diese Ordner. Ich muss immer wieder ein bisschen dran denken, dass man da auch noch ein bisschen drin arbeiten sollte.*

[13] Auch andere Instrumente für die Fremd- oder Selbstevaluation wie beispielsweise *Lingualevel* scheinen nicht verwendet zu werden.

[14] Im 5. Schuljahr sind die Kinder durchschnittlich 10-11 Jahre alt, weshalb im Prinzip sowohl das Europäische Sprachenportfolio I (ESP I, für 6- bis 10-jährige Kinder) als auch das Europäische Sprachenportfolio II (ESP II, für 11- bis 15-jährige Kinder und Jugendliche) in Frage kommt.

Grundsätzlich finde ich das spannend. Auch […] so über die Kultur, über das eigene Lehren nachzudenken, das immer wieder. Das sind alles gute Sachen, aber eben, es ist – ich stelle mir vor, wenn ich jetzt im zweiten Jahr dann auch ein bisschen vertrauter bin mit dem Lehrmittel, kann man das auch alles wieder mehr einbeziehen.

- Es wird auf die Portfolio-Arbeit im Französischunterricht oder auf die Portfolio-Elemente im Lehrwerk *New World* verwiesen:

  [Das Portfolio] steht im Schulzimmer, und wir haben es, ich glaube, einmal […] hervorgenommen. Und dann […] das, was wir ausfüllen wollten, hatten sie schon im Französisch ausgefüllt.

  Es ist im Englischlehrmittel ja drin, dass man […] die Seite herausnehmen kann. Die wollen sie ja perforieren und dass man die […] reintun kann. Also, das wäre ja eigentlich auch Portfolio.

- Eine Lehrperson meint, dass das Portfolio nicht erst im 5. Schuljahr eingeführt werden soll, sondern schon vorher, damit sich eine gewisse Kontinuität einstellt:

  Eigentlich möchte ich das eingeführt haben vom Kindergarten her, bevor man einfach das zwischendurch rauszupft.

3.11 Infrastruktur

Die befragten Lehrpersonen meinen mehrheitlich (60%), dass die schulische Organisation sich für den Englischunterricht eigne. Bei der Infrastruktur (z. B. Computer) sind die Lehrerinnen und Lehrer geteilter Meinung: Nur die Hälfte findet, dass die Infrastruktur ausreicht.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Antworten	Tendenz
Die schulische Organisation (z. B. Stundenplan…) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht.	10%	–	30%	20%	30%	10%	10	Zustimmung
Die schulische Infrastruktur (z. B. Computer) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht	30%	10%	10%	20%	10%	20%	10	weder Zustimmung noch Ablehnung

Arbeit mit dem Computer

Die Arbeit mit dem Computer scheint im Englischunterricht eine wesentlich geringere Rolle zu spielen als im Französischunterricht mit *Mille feuilles*. Nur ein Viertel der befragten Lehrpersonen geben an, dass sie den Computer im Englischunterricht als Unterrichtsmittel einsetzen. Laut einem Viertel der Lehrpersonen arbeiten die Kinder auch zuhause am Computer.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Anzahl	Tendenz
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt.	33%	25%	17%	17%	8%	–	12	selten
Die Kinder arbeiten zuhause am Computer.	17%	42%	17%	8%	17%	–	12	selten

Neben praktischen und didaktischen Gründen, die gegen die Arbeit mit dem Computer sprechen (vgl. weiter unten), werden auch technische Gründe genannt: Der Einsatz der *New-World*-Software verläuft nicht überall reibungslos. In einigen Fällen scheint es Probleme mit dem elektronischen Zusatzmaterial zu geben, vor allem bei Geräten,

- die schon etwas älter sind;
- die mit Linux-Betriebssystem laufen;

- die kein optisches Laufwerk enthalten (und somit keine CD-(ROM) lesen können)[15];
- die keine Flash-Inhalte darstellen können (oder bei denen kein Flash-Player installiert werden kann)[16].

Auch wenn sich manche Probleme wohl individuell lösen lassen, so ergeben sich doch bei *New World* ähnliche Schwierigkeiten wie bei *Mille feuilles* (vgl. Elmiger 2010b), was dazu führt, dass in vielen Fällen darauf verzichtet wird, die Kinder mit dem Computer arbeiten zu lassen.

Auf die technische Entwicklung geht auch die folgende Lehrperson ein, die anregt, dass die Inhalte nicht mehr nur auf einer CD-ROM, sondern auch über das Internet angeboten werden sollen:

> *Worauf ich noch aufmerksam gemacht worden bin von unserem ICT-Verantwortlichen: Dass es, glaube ich, wichtig wäre, dass man anfängt, sich Gedanken zu machen, dass man alles online abrufen kann […]. Jetzt scheinbar kommen dann die neuen [Geräte], die eventuell nicht einmal mehr einen CD-Einlauf haben.*

Was die Inhalte der CD (das *Pupil's eBook*) betrifft, so finden sie mehrere Lehrpersonen „bescheiden" oder „nicht ansprechend". Auch das Interesse der Kinder lasse sehr schnell nach:

> *Und dann zu Beginn haben wir das in der Klasse angeschaut, wie man da üben kann, und was drauf ist: Das Interesse war sehr gross, bis dann mal alle Spiele durchgespielt waren, und dann ist das dann nachher recht schnell gesunken.*

Computereinsatz im Unterricht

Im Vergleich mit dem Praxistest von *Mille feuilles*, wo die Nutzung der elektronischen Ressourcen bei vielen Lehrpersonen gebräuchlich ist (vgl. Elmiger 2011a und b), scheint nur eine Minderheit der *New-World*-Lehrpersonen regelmässig mit Computern zu arbeiten. Die Nützlichkeit der Beschäftigung mit den Computern wird nicht grundsätzlich in Frage gestellt:

> *Aber in der Schule brauchen wir es schon. Und ich denke, gerade auch in grossen Klassen ist es natürlich super, wenn man sie ein bisschen verteilen kann. Oder mit Kopfhörer, damit sie etwas hören können: Wie spricht mans aus? Damit man nicht immer alles im Plenum machen muss. Das ist gut, das machen sie auch gerne.*
>
> *Wenn wir den Computer brauchen, mache ich das dann eher in Partnerarbeit. Dass sie eine Übung am Computer machen oder einen Text noch einmal hören, wie jetzt gerade heute. […] Da haben sie einen Dialog gehört und selber zu lesen probiert. Und wenn sie nicht mehr gewusst haben, wie man etwas ausspricht, haben sie wieder hören können. Für solche Sachen ist es natürlich schon gut.*

Doch der Aufwand, für den Unterricht die benötigte Infrastruktur bereitzustellen (oder zu reservieren), scheint gerade für Fachlehrpersonen ziemlich hoch zu sein, sodass Computer nur sehr selten zum Einsatz kommen.

[15] Dies betrifft im Besonderen auch sämtliche Tablet-Computer und Smartphones.

[16] Auch dies betrifft in zunehmendem Masse mobile Geräte: Ende 2011 wurde bekannt, dass die Entwicklung von Flash für Smartphones und Tablets eingestellt wird.

Computereinsatz zuhause

Die meisten befragten Lehrpersonen gehen davon aus, dass Kinder in der Regel zuhause einen Computer zur Verfügung haben. Wenn dies bei einzelnen SchülerInnen nicht der Fall ist, dann können diese allfällige (Haus-)Aufgaben auch an einem Schulrechner machen. Allerdings gibt es kaum Lehrpersonen, welche die Kinder auffordern, zuhause (als Hausaufgabe) am Computer arbeiten zu lassen: Einerseits, weil es zu viele Rückmeldungen gebe, die Software funktioniere nicht, und andererseits, weil es nicht möglich sei, solche Hausaufgaben zu überprüfen.

3.12 Aus- und Weiterbildung

Sämtliche befragten Lehrpersonen geben an, dass sie sowohl ihre sprachlichen als auch ihren fachlich-didaktischen und ihre ICT-Kenntnisse für den Englischunterricht als ausreichend erachten. Auch die pädagogische Unterstützung/Weiterbildung wird von allen Befragten als gut erachtet.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	Anzahl	Tendenz
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Englischunterricht.	–	–	–	10%	20%	70%	10	hohe Zustimmung
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Englischunterricht.	–	–	–	–	60%	40%	10	hohe Zustimmung
Ich finde, meine ICT-Kompetenzen („Computer-Kompetenzen") sind genügend für den Englischunterricht.	–	–	–	10%	40%	50%	10	hohe Zustimmung
Die pädagogische Unterstützung/ Weiterbildung ist im Allgemeinen gut.	–	–	–	30%	40%	30%	10	hohe Zustimmung

Sprachliche Voraussetzungen

In den Gesprächen geben die Lehrpersonen an, dass sie ihre sprachlichen Kompetenzen als durchaus genügend für den Englischunterricht erachten. In der Regel schätzen die Lehrerinnen und Lehrer ihre Kompetenzen auf dem Niveau B2 oder C1 ein; nicht alle haben ihre Sprachkenntnisse bescheinigen lassen (müssen): Eine diesbezügliche Lockerung der Anforderungen im Kanton Bern (Sicherstellung der Kompetenzen durch die Schulleitung statt durch ein Sprachdiplom) wird durchaus kritisch beurteilt:

> *Das ist eben wieder ein wenig gelockert worden wieder. Leider, muss ich sagen. […] Die Anforderungen sind klar [so:] diese Didaktikkurse muss man besucht haben. […] Noch vor zwei Jahren hiess es, dieses C1 müsse man haben [in der] Sprachkompetenz […]. Jetzt heisst es plötzlich, die Schulleitungen hätten dafür zu sorgen, dass die Sprachkompetenz da ist. Und das macht es natürlich den Schulleitungen schwer.*

Generell sind die befragten Lehrerinnen eher der Meinung, dass das Niveau B2 für die Arbeit mit *New World* ausreicht, auch wenn bessere Sprachkenntnisse von denen, die ein höheres Niveau erreicht haben, nicht als Luxus angesehen werden:

> *Aber ich bin froh, habe ich ein höheres Niveau, so dass ich nicht noch gross überlegen muss, was ich jetzt sagen will. Das hilft schon. Aber man kann es sicher mit einem* First[17] *machen.*

[17] Das *First Certificate in English* entspricht dem Niveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.

Allerdings wäre das Bestehen einer C1-Prüfung für manche mit viel Aufwand und einigen Kosten verbunden. Wichtiger als möglichst hohe Sprachkenntnisse scheint manchen ein ungezwungener Umgang mit dem Englischen im Schulalltag:

> *Ein* Advanced[18] *braucht es von mir aus gesehen rein grammatikalisch nicht ganz, aber [ich denke], es braucht eine Sicherheit im Sprechen: Es kann nicht sein, dass man zuerst immer noch überlegen muss, wie geht jetzt dieses Sätzchen in solchen Momenten. Ich denke ein B2 mit Schwerpunkt Sprechen für 5./6. würde auch reichen. Aber die Sprache ist schon noch wichtig, weil einfach der mündliche Bereich halt schon riesig ist.*

Das Thema Sprachkompetenzen betrifft nicht nur die Englisch-Lehrpersonen selbst, sondern auch diejenigen Personen, die bei Abwesenheit für sie einspringen. Aufgrund des hohen und komplexen Sprachgebrauchs beim Unterricht mit *New World* gestaltet sich die Suche nach geeigneten Aushilfskräften als recht schwierig.

Fachliche Weiterbildung

Die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen sind sich durchaus bewusst, dass der in *New World* umgesetzte didaktische Ansatz sich erheblich vom bisherigen Fremdsprachenunterricht an der Primarstufe unterscheidet. Sie sind deshalb der Meinung, dass die zukünftigen Englischlehrpersonen gründlich mit der neuen Didaktik vertraut gemacht werden sollen:

> *Es ist eine völlig neue Didaktik; wenn man das einer Lehrperson gibt, die eben bisher mit* Bonne Chance *unterrichtet hat, dann kommt das nicht gut. Vor allem nicht, wenn jemand dazu verdonnert wurde, das zu machen. Da muss man sehr aufpassen, wie man die Leute einführt, wie sie dann daran herangehen, ob es ein Erfolg wird oder nicht. Also ich denke, das ist grundlegend, wirklich.*

Die verschiedenen Teile der Ausbildung (Dididaktik der Mehrsprachigkeit; Arbeit mit dem Lehrmittel; Begleitung und Austausch) werden als sinnvoll erachtet. Im folgenden, abschliessenden Kommentar wird deutlich, wie positiv manche Lehrperson die Weiterbildungskurse beurteilen:

> *Also ich finde, wir haben ganz tolle Kurse gehabt, ganz super Ideen bekommen. Wir haben natürlich auch untereinander Material ausgetauscht. Und auch die Kursleiterinnen haben immer wieder super Tipps. Nein, also ich muss sagen: Finde ich gut.*

[18] Das *Certificate in Advanced English* entspricht dem Niveau C12 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.

4 Ausblick

Abschliessend sollen einige im vorliegenden Bericht genannten Themen noch einmal zur Sprache gebracht und kurz zusammengefasst werden. Es geht dabei um Punkte, die einerseits für den weiteren Verlauf der Praxistests und andererseits für die allgemeine Einführung des Englischunterrichts von Bedeutung erscheinen.

Lernziele, roter Faden

Die Lehrpersonen kommen zwar mit *New World* gut genug zurecht, um es im Unterricht umzusetzen, doch sie verstehen nicht ganz, welches die mittel- und längerfristigen Ziele des Lehrmittels sind. Welche Lernziele sind wann (und wie) verbindlich? Auf welche wird später vertiefend eingegangen und sollen daher zunächst nur gestreift werden? Die Praxistest-Lehrpersonen würden gern mehr über die mittelfristige Entwicklung des Englischunterrichts erfahren, z. B. in der Form eines roten Fadens oder einer Darstellung der geplanten Progression.

Eine weitere Unsicherheit betrifft die Förderung der einzelnen sprachlichen Teilkompetenzen. Grundsätzlich scheinen die Lehrpersonen mit dem gewählten Ansatz (d. h. zunächst eher entdeckendes Lernen, das die rezeptiven Fertigkeiten fördert) einverstanden, doch die Erwartungen (ihre eigenen wie auch diejenigen der SchülerInnen) widersprechen diesem Ansatz teilweise. Eine Lehrperson bringt den Konflikt folgendermassen zur Sprache:

> *Die Kinder […] gehen recht locker an die Sache heran. Und sie wissen ja auch, dass sie das nicht alles verstehen müssen. [Man] hat das Gefühl, sie wissen schon ganz viel. […] Also schwierig wird es einfach wirklich, wenn sie wirklich selber schwatzen, formulieren müssen. Und da finde ich dann manchmal noch schwierig: Wie stark vertieft man jetzt etwas grammatikalisch? Weil das ist eigentlich nicht drin – oder ganz wenig. Weil manchmal wollen sie [wissen]: „Ja wie sagt man jetzt das?" und verlangen das fast von einem.*

Binnendifferenzierung

Schon im ersten Jahr Englischunterricht zeigen sich beträchtliche Kompetenzunterschiede zwischen stärkeren und schwächeren Kindern. Dies ist teilweise auf bestehende Vorkentnisse zurückzuführen, teilweise auch auf mangelnde Differenzierungsmöglichkeiten im Lehrmittel.

Differenzierung ermöglicht das Eingehen auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler, aber sie bringt auch Mehraufwand bei der Betreuung mit sich. Insbesondere in grösseren Klassen kann dieser Aufwand aber kaum geleistet werden, besonders wenn es den Kindern allgemein schwer fällt, zumindest zeitweise selbständig zu arbeiten.

Eine Lehrperson formuliert ihre Wünsche bezüglich dem Lehrmittel so:

> *Für die Schülerinnen und Schüler möchte ich ein Lehrmittel, das sie fasziniert und emotional berührt […]. Für die Lehrpersonen wünsche ich mir ein Lehrmittel, das klar strukturierte Inhalte bietet, die dank der Aufteilung in kleine Schritte die Individualisierung erleichtern. Es muss meines Erachtens auch klare Minimalanforderungen enthalten, dies nicht zuletzt, um die Kinder vor allzu ehrgeizigen Lehrpersonen und Eltern zu schützen.*

Die schon von Anfang an bestehenden Unterschiede innerhalb einer Klasse verstärken die Tendenz, dass sich zwischen „stärkeren" und „schwächeren" Kindern eine Schere auftut, die sich ständig zu vergrössern droht. Dem Lehrmittel *New World* wird bisher wenig Hilfe bei der Differenzierung attestiert; besonders für die schwächeren SchülerInnen scheint das Arbeiten schwierig zu sein; stärkere Kinder tun sich nicht nur mit der Sprache leichter, sondern auch mit dem im Lehrmittel verfolgten Ansatz.

Schwierigkeit des selbständigen Arbeitens

Bisher scheint das Ziel[19], dass sich die SchülerInnen daran gewöhnen, Inhalte nicht nur im Klassenverbund, sondern auch individuell zu erarbeiten, noch nicht erreicht. Mehrere Gründe werden genannt:

- der neuartige Ansatz (zumal bei den *„Bonne-Chance*-Kindern");
- die Komplexität der Arbeitsaufträge (sowie der Formulierung der Aufträge);
- der hohe Betreuungsaufwand in grösseren Klassen;
- die besonderen Bedürfnisse von schwächeren oder überforderten Kindern.

Das allgemeine Ziel einer zunehmenden Selbständigkeit der Kinder beim Sprachenlernen wird von den Praxistest-Lehrpersonen nicht in Frage gestellt. Auch in didaktischer Hinsicht würde mehr Selbständigkeit den Lehrpersonen erlauben, stärker auf die Bedürfnisse von schwächeren Kindern einzugehen oder zeitaufwändige Arbeits- und Evaluationsformen wie etwa die Evaluation der mündlichen Produktion durchzuführen.

Der Frage, wie Selbständigkeit allgemein und auch konkret mit Hilfe von *New World* gefördert werden kann, ist deshalb von entscheidender Bedeutung.

Wirklich ein Anfängerunterricht?

Viele Kinder sind heute schon früh in Kontakt mit der englischen Sprache, sei es über Computer (Internet, Spiele usw.) oder über Musik oder andere Kanäle. Einige Kinder haben vor Einsetzen des schulischen Englischunterrichts auch schon private Kurse besucht, sodass bei manchen Kindern schon von Anfang an eine gewisse Vertrautheit mit dem Englischen vorhanden ist, welche der Motivation, Englisch zu lernen, durchaus zuträglich ist.

Dabei darf natürlich nicht vergessen werden, dass es beim Englischunterricht in der 5. Klasse mit *New World* grundsätzlich um einen Anfängerunterricht geht, bei dem mittelfristig davon ausgegangen werden kann, dass die Kinder sich aufgrund der Arbeit mit *Mille feuilles* gewöhnt sind, bestimmte Arbeitsformen und Lernstrategien anzuwenden. Nicht alles kann jedoch aus dem Französischunterricht übernommen werden und der erste Kontakt mit dem Englischen (und seinen typischen Schwierigkeiten wie der Aussprache, der Rechtschreibung oder den vielen verkürzten Formen) fällt nicht allen Kindern gleich leicht.

Mehr als vielleicht im Französischunterricht ist der Englischunterricht eine Herausforderung für Lehrpersonen, die in ihrer Klasse Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen haben: solche, die schon Vorkenntnisse haben und die umso mehr von *New World* und dem reichhaltigen Sprachmaterial profitieren können und solche, die bisher noch wenig Kontakt mit dem Englischen hatten und die länger brauchen, bis sie in die Sprache hineinfinden.

[19] Vgl. Lehrplan (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen 2010), S. 4.

Motivation der Lehrperson, Verständnis für die Methoden

Wie schon beim Unterricht mit *Mille feuilles* zeigt sich auch bei *New World*, dass die neue Sprachdidaktik ein Umdenken der bisherigen Praxis (oder auch der bisherigen eigenen Erfahrungen der Lehrpersonen als Sprachenlehrende) nötig macht. Dabei handelt es sich um einen Prozess, der sich über eine längere Zeit hinzieht:

> *Der neue Sprachenansatz ist eine Haltungsfrage. Und das braucht einfach Zeit und das braucht auch eine Auseinandersetzung damit […], die Sache hat uns schon sehr gut getan, ich denke, wir gehen die Sache schon ganz anders an als zu Beginn, obwohl der Weg noch nicht abgeschlossen ist.*

> *Der neue Zugang zu einer Sprache. Also es geht nicht mehr über das Auswendiglernen und das Wörtchen-Abfragen, sondern man probiert, sich wirklich mit der Sprache auseinanderzusetzen und einen eigenen Weg zu finden. […] Dieser Parallelwortschatz ist eigentlich wirklich zentral: Es ist der Weg, wie ich jetzt für mich angefangen habe zu lernen. Und ich denke, das ist ein guter Weg […], der mehr Freiheiten zulässt und der darauf basiert, die Sprache zuerst einmal verstehen zu können und lesen zu können, aber auch [um] diese Vernetzungen machen zu können mit diesen vielen andern Sprachen drum herum, oder? Und mit der Kultur.*

Die Bedeutsamkeit einer guten Ausbildung und die Notwendigkeit für Austausch mit anderen Lehrpersonen scheint unbestritten, wenn der neue Ansatz erfolgreich umgesetzt werden soll:

> *Man sieht gewisse Sachen einfach in einem anderen Licht, dadurch, dass man didaktisch auch noch weitergebildet worden sind. Und wir sehen den Sinn hinter der Arbeit besser als zu Beginn dieses Schuljahres. […] Man kann vielleicht auch besser Fehler stehen lassen […], weil man weiss, es kann Motivationsschwierigkeiten auslösen, wenn man zu fest kritisiert.*

Dies bedeutet für das ganze Projekt, dass es zu Beginn der allgemeinen Einführung des Englischunterrichts zu einer gewissen „Durststrecke" kommen könnte, die – gemäss den Erfahrungen des Praxistests – zwar überwunden werden kann, aber auch zu gewissen Unsicherheiten oder gar Widerständen führen kann. Dies sollte bei der allgemeinen Einführung in den Passepartout-Kantonen mitbedacht werden.

Übertritt auf die Sekundarstufe I

Schon von Beginn des Englischunterrichts an steht die Sorge um den Stufenübertritt von der Primar- auf die Sekundarstufe im Fokus der Lehrpersonen: Werden die Kinder für den Englischunterricht auf der Oberstufe gerüstet sein und werden die Lehrpersonen der Sekundarstufe I auf die Arbeitsformen und die an der Primarstufe erworbenen Kompetenzen eingehen? Bisher scheint einiges noch im Unklaren zu liegen:

- Wie geht es mit dem *New-World*-Unterricht weiter? Welche Inhalte und vor allem welche methodische und grammatische Progression werden im 6. Schuljahr weiterverfolgt?
- Was müssen die Kinder beim Übertritt auf die Sekundarstufe genau wissen? Geht es eher um sprachliche Teilfertigkeiten oder auch um andere Kompetenzbereiche (wie etwa die Lernstrategien)?

Auch wenn der Passepartout-Lehrplan die Kompetenzziele in den verschiedenen Kompetenzbereichen (bzw. Teilkompetenzen) einigermassen detailliert auflistet, so scheint vielen Lehrpersonen noch nicht klar zu sein, welche Ziele mit *New World* genau erarbeitet werden

können und wie gut sie die SchülerInnen gelernt haben müssen, um den Englischunterricht auf der Sekundarstufe I erfolgreich fortzusetzen.

Realisierung des Anspruchs auf Verknüpfung des Französisch- und Englischunterrichts

Der im Passepartout-Projekt verfolgte Ansatz der Didaktik der Mehrsprachigkeit plädiert dafür, die zu lernenden Sprachen bzw. den Sprachenunterricht dort, wo es sinnvoll ist, miteinander zu verbinden. Dies ist auch im Passepartout-Lehrplan festgehalten (vgl. S. 5, Leitidee 5: „Vernetzung der Didaktik der verschiedenen Sprachen" sowie S. 9: „Sprachenübergreifender Unterricht"). Obwohl eine Mehrheit der Lehrpersonen der Meinung ist, gemäss den Prinzipien der Didaktik der Mehrsprachigkeit zu unterrichten, findet nur eine Minderheit, dass das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht zufriedenstellend funktioniert. Dies liegt sicher teils daran, dass im Praxistest der Englischunterricht noch nicht überall auf der Didaktik des Französischunterrichts mit *Mille feuilles* aufbaut, teils aber auch an anderen Faktoren wie etwa der Tatsache, dass der Sprachenunterricht oft von verschiedenen Personen erteilt wird, die untereinander wenig Kontakt pflegen und nicht in der Lage sind, die Feinabstimmung bei der Verknüpfung der einzelnen Sprachen sicherzustellen. Wenn die einzelnen Sprachenunterrichte besser aufeinander abgestimmt werden sollen, dann brauchen die Lehrpersonen entsprechende Unterstützung dafür, idealerweise auch im Lehrmittel *New World* selbst in Form von expliziten (sprachlichen, inhaltlichen und lernstrategischen) Anknüpfungspunkten.

Einbindung der elektronischen Medien

Im Vergleich zum Französischunterricht mit *Mille feuilles* erstaunt der vergleichsweise bescheidene Einsatz von elektronischen Medien im Englischunterricht mit *New World*. Als Hauptgründe dafür werden einerseits die organisatorischen und praktischen Schwierigkeiten von Fachlehrpersonen genannt, andererseits aber auch das elektronische Zusatzangebot zu *New World*, das nicht nur mancherorts technische Schwierigkeiten aufwirft, sondern das auch von einigen Lehrpersonen als zu wenig attraktiv wahrgenommen wird.

Im Bericht über die Informations- und Kommunikationstechnologien (Elmiger 2010b: S. 34) wurde zum Einsatz von elektronischen Medien festgehalten: „Zwar sind die IKT-Ressourcen lediglich als fakultatives Zusatzmaterial konzipiert, doch wird ihr Einsatz aus verschiedenen pädagogischen und didaktischen Gründen empfohlen und gefördert." Dies spiegelt sich auch beim Praxistest von *New World* wieder: Der beschränkte Einsatz von elektronischen Medien im Englischunterricht kann zwar dadurch entschuldigt werden, dass es sich nicht um verbindlich zu gebrauchendes Material handelt, doch es wäre trotzdem wünschenswert, wenn diejenigen Lehrpersonen, die den Computer als Instrument einsetzen wollen und können, die Inhalte als überzeugender wahrnähmen, als dies bisher der Fall ist.

Fazit

Die Erhebungen des ersten Praxistestjahrs mit *New World* zeigen, dass der Englischunterricht im Allgemeinen für die meisten Beteiligten zufriedenstellend verläuft, auch wenn er bei den oben genannten Punkten noch verbessert werden kann. Die Perspektiven der Lehrpersonen und der SchülerInnen sind für die Evaluation des Englischunterrichts von hoher Bedeutung: Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die beiden Perspektiven weitgehend decken. In den folgenden Jahren wird sich zeigen, wie sich die bisher festgestellten Tenden-

zen entwickeln: Gerade die Fragen der Leistungsunterschiede, aber auch der Umsetzung der neuen Mehrsprachigkeitsdidaktik müssen längerfristig verfolgt und differenziert angegangen werden.

5 Literaturverzeichnis

Evaluationskonzept

- *Externe Evaluierung der Umsetzung des neu konzipierten Fremdsprachenunterrichts* (März 2008). Neuenburg: IRDP

Projektauftrag

- *Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie zur gemeinsamen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts* (2006). Die Erziehungsdirektorin und die Erziehungsdirektoren der Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis
- *Projektskizze. Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr* (2005). Le Pape Racine, Christine

Kooperationsvereinbarungen

- *Interkantonale Vereinbarung über die Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie die gemeinsame Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (FEUV)* (2006). Kantone Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis
- *Kooperationsvereinbarung zwischen dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Landschaft, dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Stadt, dem Erziehungsdirektor des Kantons Bern, der Erziehungsdirektorin des Kantons Freiburg, dem Erziehungsdirektor des Kantons Solothurn, dem Erziehungsdirektor des Kantons Wallis* (2006)

Lehrplan

- Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (2010). *Lehrplan Französisch und Englisch* (Projektversion, Januar 2010)

Lehr- und Lernmittel

- *New World* (Erprobungsmaterial) (2011-2012). Zug: Klett & Balmer

Didaktische Konzepte

- *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule. Ein Dokument der Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen* (August 2008)
- *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. Diskussionsgrundlage zur Entwicklung „Didaktischer Grundsätze" für den Fremdsprachenunterricht* (August 2008), zusammengestellt von Esther Sauer und Victor Saudan

Allgemeine Bibliografie

- Duchesne, Sophie, Florence Haegel (2008). *L'entretien collectif*. Paris, Armand Colin

- EDK (2011): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16.6.2011*: Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf (29. Mai 2012)
- Elmiger, Daniel (2010a). *Externe Evaluierung: Praxistests der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2009/2010*. Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel (2010b). *Externe Evaluierung: Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandesaufnahme*. Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel (2011). *Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2011/2012*. Neuenburg: IRDP

6 Anhänge

- *Fragebogen für die Lehrpersonen der Praxistest-Klassen* (2012)
- *Fragebogen für die SchülerInnen der Praxistest-Klassen* (2012)

Neuenburg, 31. Mai 2012

FRAGEBOGEN FÜR DIE LEHRPERSONEN DER PRAXISTEST-KLASSEN

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer

In Ihrem Unterricht testen Sie gegenwärtig die neuen Englischlehrmittel (5. Schuljahr). Damit Ihre Erfahrungen dazu beitragen können, die Lehr- und Lernmaterialien, aber auch insgesamt das Passepartout-Projekt zu verbessern, braucht es eine Rückmeldung zu Ihrer Arbeit. Deshalb bitte ich Sie, diesen Fragebogen auszufüllen. Er hilft der externen Evaluation dabei, der Projektleitung möglichst konkret zu zeigen, wie sich der Englischunterricht gestaltet und wo er noch verbessert werden sollte. Daneben sind auch Gespräche mit Ihnen geplant, bei denen manche Punkte sicher detaillierter zur Sprache kommen werden.
Sie können diesen Fragebogen elektronisch ausfüllen und mir per E-Mail zurückschicken oder aber ihn ausdrucken und ihn per Post an das IRDP senden.

Bitte schicken Sie den Fragebogen **bis zum 28. März** an mich zurück.

Mit bestem Dank im Voraus für Ihre Mithilfe
Daniel Elmiger

daniel.elmiger@irdp.ch

IRDP Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
Faubourg de l'Hôpital 43
CH-2007 Neuchâtel

Tél. +41 32 889 86 12

Praxistest: generelle Zufriedenheit

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit dem Praxistest Englisch im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Klasse ist mit dem neuen Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Eltern sind mit dem neuen Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Lehrerkollegen sind mit dem Englischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Zusammenspiel zwischen Französisch- und Englischunterricht funktioniert insgesamt gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine ICT-Kompetenzen ("Computer-Kompetenzen") sind genügend für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die pädagogische Unterstützung/ Weiterbildung ist im Allgemeinen gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die schulische Organisation (z.B. Stundenplan…) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die schulische Infrastruktur (z.B. Computer…) eignet sich im Allgemeinen gut für den Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare

Erfahrungen mit dem Englischunterricht und den Lehrmitteln

1: gering 6: hoch

	1	2	3	4	5	6
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Englischunterrichts ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare

_____

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auch schwächere Kinder können dem Unterricht folgen und profitieren vom Englisch-unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder können selbständig arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manche Kinder sind überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse überfordert? _____ Kinder von insgesamt _____ Kindern.						
Manche Kinder sind unterfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse unterfordert? _____ Kinder von insgesamt _____ Kindern.						

Wenn ja: welche Kinder sind betroffen, wie zeigt sich die Über- bzw. Unterforderung?

_____

_____

1: selten/nie 6: sehr oft/immer

	1	2	3	4	5	6
Ich gebrauche Englisch als Unterrichtssprache im Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gebrauche Englisch als Unterrichtssprache im übrigen Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an Inhalten/Tipps aus der methodisch-didaktischen Weiterbildung Passepartout.						
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Anderes:

_____

Lehr- und Lernmittel

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Units* sind realistisch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel reicht für die Arbeit in der Klasse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte im Lehrmittel *New World* sind alters- und stufengerecht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich arbeite mit diesem Lehrmittel nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel ermöglicht eine Verknüpfung zum Französischunterricht resp. zu bereits erworbenen Sprachkompetenzen in Französisch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über Sprachen und Kulturen (Kompetenzbereich II: Bewusstheit für Sprachen und Kulturen, Lehrplan Französisch und Englisch).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel bietet genügend Lerngelegenheiten zum Nachdenken über das eigene Lernen (Kompetenzbereich III: Lernstrategische Kompetenzen, Lehrplan Französisch und Englisch).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel erfordert die eigene Entwicklung von Zusatzmaterialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: was fehlt?_____

Andere Arbeitsformen

1: selten/nie 6: sehr oft/immer

	1	2	3	4	5	6
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder arbeiten zuhause am Computer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ja: welche?						
Ich mache integrierte Sprachförderung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Englischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: in welcher Form?

_____

Evaluation

1: überhaupt nicht 6: ganz und gar

	1	2	3	4	5	6
Ich kenne den Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn nicht: was fehlt? _____

1: selten/nie 6: sehr oft/immer

	1	2	3	4	5	6
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP) ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere die Kinder global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lasse die Kinder sich selbst einschätzen (z. B. mit dem Sprachenportfolio, ESP 1).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze andere Formen der Evaluation ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: welche?

_____

Zu Ihrer Person

Ich unterrichte im Kanton ☐ FR ☐ SO ☐ BE

Ich unterrichte in derselben Klasse auch Französisch. ☐ ja ☐ nein
Ich unterrichte in einer Mehrstufenklasse. ☐ ja ☐ nein

Besten Dank für Ihre Antwort.

➢ ***Mache pro Zeile nur ein Kreuz.***

A. Der Französischunterricht

1. Der Französischunterricht gefällt mir…

   ☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

2. Was **gefällt** dir am Französischunterricht **am besten**?

   _____
   _____
   _____

3. Was **gefällt** dir am Französischunterricht **am wenigsten?**

   _____
   _____
   _____

4. Ich **langweile** mich im Französischunterricht oft, weil es **zu einfach** ist.

   ☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

5. Ich bin im Französischunterricht oft **gestresst**, weil es **zu schwierig** ist.

   ☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

6. **Wie gefallen dir** die folgenden Aktivitäten im Französischunterricht?

	sehr gut	eher gut	eher nicht so gut	überhaupt nicht
(Lieder, Geschichten, ...) hören	☐	☐	☐	☐
(Lieder, Geschichten…) lesen	☐	☐	☐	☐
sprechen	☐	☐	☐	☐
schreiben	☐	☐	☐	☐
Wortschatz lernen	☐	☐	☐	☐
Spiele machen	☐	☐	☐	☐
singen	☐	☐	☐	☐
in *Mille feuilles* eine *tâche* machen	☐	☐	☐	☐
über mein Lernen nachdenken (z.B. in der *revue* oder auf der *carte de navigation*)	☐	☐	☐	☐
am Computer arbeiten	☐	☐	☐	☐

7. Was ist für dich im Französischunterricht **leicht oder schwierig?**

	sehr leicht	leicht	schwierig	sehr schwierig
(Lieder, Geschichten, ...) hören	☐	☐	☐	☐
(Lieder, Geschichten…) lesen	☐	☐	☐	☐
sprechen	☐	☐	☐	☐
schreiben	☐	☐	☐	☐
Übungen machen	☐	☐	☐	☐
Wortschatz lernen	☐	☐	☐	☐
Spiele machen	☐	☐	☐	☐
singen	☐	☐	☐	☐
in *Mille feuilles* eine *tâche* machen	☐	☐	☐	☐
über mein Lernen nachdenken (z.B. in der *revue* oder auf der *carte de navigation*)	☐	☐	☐	☐
am Computer arbeiten	☐	☐	☐	☐

8. **Das *Mille feuilles* gefällt mir…**

☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

B. Der Englischunterricht (Diese Fragen nur ausfüllen, wenn du auch Englischunterricht hast)

9. **Der Englischunterricht gefällt mir…**

☐ sehr gut. ☐ eher gut. ☐ eher nicht so gut. ☐ überhaupt nicht.

10. Was **gefällt** dir am Englischunterricht **am besten**?

_____

_____

11. Was **gefällt** dir am Englischunterricht **am wenigsten?**

_____

_____

12. Ich **langweile** mich im Englischunterricht oft, weil es **zu einfach** ist.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

13. Ich bin im Englischunterricht oft **gestresst**, weil es **zu schwierig** ist.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

14. Ich finde es **schwierig**, **zwei neue Sprachen** zu lernen.

☐ Stimmt ganz. ☐ Stimmt eher. ☐ Stimmt eher nicht. ☐ Stimmt überhaupt nicht.

15. Ich habe **im Englischunterricht** schon **Strategien** gebraucht, **die ich aus dem Französischunterricht kenne.**

☐ Ja. ☐ Nein. ☐ Ich weiss nicht.

C. Ich und meine Sprachen

16. Ich bin ____ Jahre alt.

17. Ich bin ☐ ein Mädchen. ☐ ein Junge.

18. Sprachen, die ich zuhause spreche (*Bitte unterstreiche die wichtigste Familiensprache*):

_____

_____

19. Seit wann lernst du in der Schule Französisch?

☐ seit der dritten Primarklasse
☐ seit der vierten Primarklasse

20. Hörst, liest oder sprichst du in deiner Freizeit manchmal **Französisch**? (*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.*)

Ja:	☐ Fernsehen, DVD, Kino	☐ Radio, CD, Musik	☐ Zeitung/ Zeitschrift	☐ Computer/ Internet	☐ mit der Familie	☐ In der Nachbarschaft

☐ Nein.

21. Seit wann lernst du Englisch?

☐ Seit diesem Schuljahr.

☐ Schon früher. Wenn ja, wo? _____

22. Hörst, liest oder sprichst du in deiner Freizeit manchmal **Englisch**? (*Hier kannst du auch mehrere Kreuze machen.)*

Ja:	☐ Fernsehen, DVD, Kino	☐ Radio, CD, Musik	☐ Zeitung/ Zeitschrift	☐ Computer/ Internet	☐ mit der Familie	☐ In der Nachbarschaft

☐ Nein.

23. Wenn du uns noch etwas zu deinem Englisch- oder Französischunterricht sagen möchtest, kannst du dies auf die Rückseite schreiben.

Vielen Dank für deine Antworten!

expertise

NON PUBLIÉ
MAI 2011

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch

Schuljahr 2010/2011

Daniel Elmiger

irdp
Institut de recherche et de documentation pédagogique

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch

Schuljahr 2010/2011

Daniel Elmiger

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail documentation@irdp.ch
http://www.irdp.ch

Inhalt

Der vorliegende Evaluationsbericht besteht aus den folgenden Teilen:

- Fragen der externen Evaluation (S. 3)
- Methoden (S. 4)
- Ergebnisse (S. 7)
- Ausblick (S. 37)
- Literaturverzeichnis und Anhänge (S. 45)

Fragen der externen Evaluation

Der vorliegende Bericht gibt die Erfahrungen, Erwartungen und Wünsche der Lehrpersonen und Schulleitungen wieder, die am Praxistest des Lehrmittels *Mille feuilles* beteiligt sind. Die folgenden Fragen bilden den Ausgangspunkt für die verschiedenen Beobachtungen und Befragungen; es handelt sich im Wesentlichen um dieselben Themen wie im 1. Jahr Praxistest:

- Wie gestaltet sich der Praxistest im Allgemeinen und der Französischunterricht im Besonderen?
- Welche Erfahrungen machen die dabei beteiligten Lehrpersonen, aber auch die Schulleitungen?
- Welche Aussagen lassen sich machen über
  - das Praxistest-Setting und die allgemeine Zufriedenheit;
  - die Lehr- und Lernmaterialien;
  - die Arbeitsformen, die im Französischunterricht zum Einsatz kommen;
  - die Didaktik, die mit dem neuen Lehrmittel umgesetzt wird;
  - den Gebrauch der Sprachen (insbesondere des Französischen) im Französischunterricht;
  - die Themen Differenzierung innerhalb der Klasse sowie Über- und Unterforderung von Schülerinnen und Schülern;
  - die Unterrichtsvor- und -nachbereitung;
  - die Evaluation der Schülerleistungen;
  - die Informationspolitik innerhalb des Passepartout-Projekts;
  - die für den Französischunterricht nötige Aus- und Weiterbildung;
  - die Frage des Status von Lehrpersonen (Klassenlehrperson vs. Fachlehrperson)?
- Welche Erwartungen und Wünsche haben die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen und SchulleiterInnen in Bezug auf den weiteren Verlauf des Praxistests, aber auch im Hinblick auf die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmittel in den *Passepartout*-Kantonen?

Daneben sind im zweiten Jahr die folgenden Fragen aufgegriffen worden; vor allem die beiden ersten standen bei den schriftlichen und mündlichen Befragungen im Vordergrund:

- zeitliche Belastung für die Lehrpersonen: Ist der Arbeitsaufwand im zweiten Praxistestjahr für die beteiligten Lehrpersonen grösser oder kleiner als im ersten Jahr?
- schwächere SchülerInnen: Wie gestaltet sich das Französischlernen mit SchülerInnen, die Mühe mit dem Französischunterricht bekunden? Wie lassen sich diese Kinder charakterisieren und wie zeigt sich eine allfällige Überforderung (bzw. allenfalls Unterforderung)?
- Lehrpersonen, die neu mit *Mille feuilles* arbeiten: Welche Erfahrungen machen Lehrerinnen und Lehrer, die erst seit dem zweiten Praxistestjahr mit *Mille feuilles* unterrichten?

Methoden

Um die Erfahrungen mit dem Praxistest so umfassend – aber auch so wenig invasiv – wie möglich zu beschreiben, wurde in Absprache mit der Gesamtprojektleitung das folgende Evaluationsdispositiv umgesetzt:

- Schulbesuche in einzelnen Praxistestklassen;
- Einzelgespräche mit den Lehrpersonen, die in den besuchten Klassen unterrichten;
- Gruppengespräche mit Praxistest-Lehrpersonen;
- Fragebogenerhebung bei allen Praxistest-Lehrpersonen;
- Fragebogenerhebung bei den Leiterinnen und Leitern der am Praxistest teilnehmenden Schulen.[1]

Die im vorliegenden Bericht eingesetzten Erhebungsmethoden werden im Folgenden kurz dargestellt.

Unterrichtsbesuche

In drei am Praxistest beteiligten Primarklassen fand anfangs April ein Besuch während einer Französischlektion statt. Diese wurde zwar protokolliert, jedoch nicht aufgezeichnet und detailliert analysiert. Eindrücke aus den Klassenbesuchen finden sich im vorliegenden Bericht im Abschnitt *Besuch in den Praxistestklassen*.

Gespräche

Mit den Lehrpersonen wurden sowohl Einzelgespräche als auch Gruppengespräche[2] geführt. Die Einzelgespräche (ca. 30-50 Minuten pro Gespräch) fanden mit den Lehrpersonen der hospitierten Klassen vor oder nach der besuchten Französischlektion statt;[3] mit den Lehr-

[1] Im Fragebogen für die Schulleiterinnen und Schulleiter konnten diese angeben, ob sie zusätzlich telefonisch über ihre Erfahrungen berichten wollten. Dieses Angebot wurde von keiner Schulleitung angenommen.

[2] Zur Erhebungsmethode vgl. Elmiger (2010a: 2-3). Aufgrund der Tatsache, dass in Freiburg und Solothurn keine gemeinsamen Weiterbildungsveranstaltungen mehr stattfanden, haben insgesamt weniger Lehrpersonen an den Gruppengesprächen teilgenommen als im Vorjahr.

[3] Das Gespräch in Susten (VS) fanden in Anwesenheit beider Lehrpersonen statt.

personen der am Test teilnehmenden Kantone (FR, SO, VS) fanden fünf Gruppengespräche (ca. 50-70 Minuten pro Gespräch) statt (mit insgesamt 20 Personen).[4]

Sowohl die Einzel- als auch die Gruppengespräche folgten einem halbstrukturierten Interviewleitfaden, der den daran beteiligten Personen Raum für die Darstellung der eigenen Erfahrungen und Meinungen bot. Es wurde jedoch Wert darauf gelegt, dass in jedem Gespräch die folgenden Themen angesprochen wurden:

- Praxistest: allgemeine Zufriedenheit (Lehrpersonen, SchülerInnen, Eltern);
- Erfahrungen mit dem Französischunterricht (Vorbereitung, Unterrichtsformen, Unterrichtssprache(n), Binnendifferenzierung, Überforderung);
- Lehr- und Lernmittel (Materialmenge, Zeitannahmen für die Arbeit in der Klasse; Klarheit der Ziele);
- Arbeit mit anderen Unterrichtsmitteln (Computer, Wörterbücher, anderes Material);
- Rahmenbedingungen (an der Schule; Praxistest-Voraussetzungen);
- Didaktik der Mehrsprachigkeit (integrierte Sprachförderung, ELBE, inhalts- und handlungsorientierter Unterricht, bilingualer Sachfachunterricht, Austausch- und Begegnungsdidaktik);
- andere Instrumente (Portfolio, Lehrplan, eigenes Material);
- Evaluation (summative und formative Fremdevaluation nach Kompetenzbereichen, Eigenbeurteilung);
- Ausbildung (sprachliche, fachliche und didaktische Aus- und Weiterbildung).

Daneben kamen in jedem Gespräch auch noch weitere Punkte zur Sprache (Anekdoten, persönliche Erfahrungen, Vergleich mit dem bisherigen Französischunterricht usw.).

Die Aufnahmen fanden in der ersten Hälfte des Monats April 2011 statt. Die in Dialekt geführten Gespräche wurden auf Hochdeutsch verschriftlicht (nach allgemeiner deutscher Rechtschreibung und Interpunktion) und anschliessend ausgewertet. Auszüge aus den Transkriptionen werden im Folgenden jeweils kursiv gesetzt (ohne Anführungszeichen, entweder im Fliesstext oder als eingerückte Abschnitte).

Fragebögen

Da nur bei wenigen Lehrpersonen Klassenbesuche und Einzelgespräche vorgesehen waren, erfolgte die hauptsächliche Befragung der übrigen Französisch-Lehrpersonen einerseits in Form von Gruppengesprächen (vgl. oben) und andererseits mittels eines Fragebogens. Die Schulleitungen wurden lediglich schriftlich befragt.

Inhalt der Fragebögen

Der Fragebogen für die Lehrpersonen (vgl. Fragebögen im Anhang) bestand aus einer Reihe von geschlossenen und offenen Fragen zu den folgenden Themengruppen:

- Praxistest: allgemeine Zufriedenheit;

[4] An einzelnen Gruppengesprächen nahmen zudem auch kantonale Verantwortliche des *Passepartout*-Projekts teil.

- Erfahrungen mit dem Französischunterricht und dem Lehrmittel;
- Lehr- und Lernmaterial;
- andere Arbeitsformen;
- Evaluation.

Der Fragebogen für die Schulleitungen war ähnlich aufgebaut wie derjenige für die Lehrpersonen; allerdings wurden die Fragen angepasst. Sie bezogen sich auf die folgenden Themenbereiche:

- Praxistest: allgemeine Zufriedenheit;
- Lehr- und Lernmittel;
- andere Arbeitsformen;
- allgemeine Bedingungen.

Ebenso wie im Fragebogen für die Lehrpersonen wurde auf die Erhebung individualisierender Merkmale verzichtet; lediglich die kantonale Zugehörigkeit wurde erfragt.

Befragung und Rücklauf

Die schriftliche Befragung der Praxistest-Lehrpersonen sowie der Schulleitungen fand im März 2011 statt. Von den 35 an die Lehrpersonen abgegebenen Fragebögen wurden 22 retourniert (Rücklaufquote von 63 %; im Vorjahr ebenfalls 63 %).

Bei den Schulleitungen wurden 7 von insgesamt 18 Fragebögen ausgefüllt (Quote von 39 %; im Vorjahr 55 %).[5] Ein einzelner zusätzlicher Fragebogen wurde unausgefüllt zurückgeschickt; es liess sich nicht eruieren, ob dies absichtlich oder versehentlich geschah. Ein weiterer wurde zu spät zurückgeschickt, um bei der Auswertung noch berücksichtigt werden zu können.

Die retournierten Fragebögen stammen aus den folgenden Kantonen (in Klammern die Anzahl derjenigen Lehrpersonen, die neu bzw. schon im zweiten Jahr beim Praxistest mitarbeiten):

Kanton	Anzahl Lehrpersonen (1. Jahr/schon im Vorjahr bei Praxistest dabei)	Anzahl Schulleitungen
FR	9 (3/6)	4
SO	4 (2/2)	2
VS	9 (4/5)	1
total	22 (9/13)	7

Tabelle 1: Herkunft der Lehrpersonen und der SchulleiterInnen, die den Fragebogen ausgefüllt haben

Dreizehn Lehrpersonen können somit die Erfahrungen des gegenwärtigen Praxistestjahres mit denjenigen vergleichen, die sie im Vorjahr gemacht haben; für neun Lehrpersonen handelt es sich um NeueinsteigerInnen im Praxistest.

[5] Zwei Schulleitungen haben geantwortet, ohne jedoch den Fragebogen auszufüllen; in ihren Augen waren sie nicht hinreichend über den Praxistest und die dabei gemachten Erfahrungen informiert.

Auswertung der Fragebögen

Die geschlossenen Fragen konnten mit einem Kreuz auf einer sechsstufigen Ordinalskala (1 = *„überhaupt nicht"* bzw. *„selten/nie"*, 6 = *„ganz und gar"* bzw. *„sehr oft/immer"*) beantwortet werden. Bei der Auswertung der Fragebögen werden die Antworten in Tabellenform dargestellt (als Prozentzahlen[6]). Um die Lesbarkeit der Tabellen zu verbessern, haben wir die Resultate der einzelnen Kolonnen in der vorletzten Spalte wie folgt zusammengefasst:

- *hohe Zustimmung/hoch/oft*: Über 76 % der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6.
- *Zustimmung/eher hoch/häufig*: 51-75 % der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6.
- *Ablehnung/eher gering/eher selten*: 51-75 % der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.
- *hohe Ablehnung/gering/selten*: Über 76 % der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.

Bei Fragen, die etwa in gleichem Ausmass zustimmend und ablehnend beantwortet wurden, wurde in der letzten Spalte „verschieden" notiert. Ausserdem steht bei den Fragen, die bereits im ersten Praxistestjahr gestellt worden sind, in der letzten Spalte die Zusammenfassung der letztjährigen Ergebnisse. Wenn der Zustimmungsgrad nicht übereinstimmt, dann wird dies durch Fettdruck hervorgehoben.

Die Antworten auf die offenen Fragen werden zusammen mit den Daten aus den Gesprächen präsentiert.

Ergebnisse

Darstellung

Nach einer kurzen Darstellung der Besuche in den Praxistest-Klassen werden die Resultate der verschiedenen Erhebungsmethoden thematisch zusammengefasst. Die Antworten aus den Fragebögen werden jeweils als erstes wiedergegeben und kurz kommentiert; anschliessend folgen die Aussagen der Lehrpersonen sowie die Kommentare der Schulleiterinnen und Schulleiter aus dem Fragebogen. Wörtliche Zitate sind kursiv gesetzt, ohne Anführungszeichen.

Nur teilweise berücksichtigt werden können die teilweise beträchtlichen individuellen Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrpersonen und die jeweiligen lokalen Unterrichtsbedingungen. So haben die verschiedenen Lehrpersonen etwa sehr unterschiedlich lange Unterrichtserfahrungen. Auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse hat natürlich einen erheblichen Einfluss auf die Arbeit im Französischunterricht: Manche Lehrpersonen unterrichten nur ein paar wenige Kinder; bei anderen beträgt die Klassengrösse bis 26 SchülerInnen.

Unterschiede ergeben sich natürlich auch durch den Umstand, dass in manchen Klassen eine einzige Jahrgangsklasse (4. Schuljahr) unterrichtet wird, während in anderen Kinder aus zwei Jahrgängen (3. und 4. Schuljahr) gemeinsam unterrichtet werden. Dies ist nicht ohne Auswirkungen auf den Französischunterricht.

[6] Aufgrund der Rundung auf ganze Zahlen kann es vorkommen, dass das Total der Prozentwerte in den Tabellen nicht genau 100 % entspricht.

Besuch in den Praxistestklassen

Allgemeine Eindrücke

Wie schon im ersten Praxistestjahr lässt sich festhalten, dass die beobachteten Französischlektionen ohne Probleme verlaufen sind und von einem entspannten Unterricht zeugen. Die Schülerinnen und Schüler machen mehrheitlich konzentriert mit; bei Gruppenarbeiten in grösseren Klassen kommt es allerdings vor, dass manche Kinder eher miteinander plaudern, als sich der *tâche* zu widmen. Die Lehrpersonen gehen souverän mit den Lehr- und Lernmaterialien um, sind aber zeitweise ziemlich gefordert (Probleme mit der technischen Ausrüstung; Betreuung der Gruppenarbeit; Klassenführung bei Mehrstufenklassen usw.).

Vielfältiger Gebrauch der Zielsprache

Wie bereits im ersten Jahr kamen den verschiedenen besuchten Klassen unterschiedliche Arbeits- und Unterrichtsformen zum Einsatz:

- Lehrerin mit der ganzen Klasse (im Kreis oder an den Pulten sitzend);
- Lehrerin mit Teilklasse;
- Partnerarbeit, Gruppenarbeit;
- Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch oder im Internet;
- Basteln und Zeichnen.

Wieder konnten verschiedene Formen des Kontakts mit dem Französischen beobachtet werden:

- allgemeine Anweisungen (*venez ici*; *travaillez à la tâche* usw.);
- Arbeit mit dem *Magazine* (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen);
- Singen und Bewegen;
- lehrpersonenzentriertes Gespräch;
- gemeinsames Nachsprechen;
- zusammenfassendes Übersetzen (französisch-deutsch) eines Auftrages für die Klasse;
- Nachschlagen von Wörtern in (gedruckten bzw. elektronischen) Wörterbüchern.

Unterschiedlicher Anteil des Französischgebrauchs

Auch im zweiten Praxistestjahr fällt auf, dass der Anteil des Französischen (als Unterrichtssprache) bei den besuchten Lehrkräften ziemlich variiert, ebenso wie deren Französischkompetenzen. Der Französischgebrauch ist bei manchen viel höher als bei anderen, doch in allen besuchten Lektionen kommt Französisch als Unterrichtssprache vor. Die Kinder scheinen damit vertraut und nicht überfordert zu sein.

Die Arbeit mit den Praxistestklassen (allgemeine Zufriedenheit)

Die allgemeine Zufriedenheit mit dem neuen Französischunterricht war im ersten Praxistestjahr durchgehend sehr hoch; auch bei den Eltern wurde eine weitgehende Zufriedenheit vermutet. Im zweiten Praxistestjahr bleibt die Zustimmung generell hoch; einzig bei den Eltern wird weniger Zufriedenheit verortet, sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Schulleitungen.

Der Französischunterricht als solcher scheint ebenfalls nach wie vor gut zu funktionieren: Keine Lehrperson, aber auch keine Schulleitung hat bei dieser Frage eine abschlägige Antwort (1-3) gegeben. Einzig bei der Frage der Rahmenbedingungen ist die Zustimmung nicht ganz so hoch wie bei den anderen Teilbereichen, doch auch hier ist sie mit zwei Dritteln weiterhin überdurchschnittlich.

Lehrpersonen[7]	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Ich bin mit dem Praxistest im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	–	9	41	45	5	–	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Klasse ist mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	–	5	18	73	5	–	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	9	14	59	14	–	5	Zustimmung	hohe Zustimmung
Mein Französischunterricht funktioniert gut.	–	–	–	50	45	5	–	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Rahmenbedingungen (z. B. Weiterbildung, Stundenplan, Computer usw.) sind gut.	5	14	18	18	41	5	–	Zustimmung	Zustimmung

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Ich bin mit der Durchführung der Praxistests im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	–	–	–	83	17	–	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die beteiligten Lehrpersonen sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	–	17	–	67	17	–	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	–	17	67	–	–	17	Zustimmung	hohe Zustimmung
Der Französischunterricht funktioniert gut.	–	–		17	67	17	–	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Rahmenbedingungen sind gut.	–	–	17	17	50	–	17	Zustimmung	Zustimmung

Zufriedenheit der Lehrpersonen

Noch immer zeugen die Fragebögen und die Gespräche von weitgehend positiven Erfahrungen. Es zeigt sich, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer (zumal diejenigen, die schon im zweiten Jahr unterrichten) im zweiten Praxistestjahr schon vertrauter mit dem Lehrmittel sind und es bewusster einsetzen als im ersten Jahr:

> *Also ich bin im Grossen und Ganzen eigentlich zufrieden. Ich war es immer und bin es immer noch. Es gibt immer Hochs und Tiefs, weil es schwierig ist, da die* Magazines *halt immer erst nach und nach kommen. Das ist eigentlich dasselbe wie das letzte Jahr. Und ich würde jetzt sicher gewisse Sachen anders angehen. Aber im Grossen und Ganzen gefällt es mir nach wie vor.*

[7] Die Fragen stammen aus dem Fragebogen für die Lehrpersonen bzw. aus demjenigen für die Schulleitungen; Antworten in gerundeten Prozentangaben (Antwortmöglichkeiten 1-6; „o. A.": „ohne Angabe"); vgl. weiter oben unter *Methoden: Auswertung der Fragebögen*.

> *Also ich finde, es geht einfacher. Man kennt die Methode. Man weiss besser, wie man mit dem* Magazine *umgehen muss. Worauf die Schwerpunkte gelegt werden, weisst du jetzt auch besser. Ja, es ist vom Arbeitsaufwand her sicher ein bisschen weniger als letztes Jahr, also im ersten Jahr.*

Im Vergleich zum bisherigen Französischunterricht wird die Offenheit und die Reichhaltigkeit des Lehrmittels *Mille feuilles* gelobt; allerdings kommt dies offenbar vor allem den Kindern entgegen, die sich mit dem Fremdsprachenlernen leicht tun; schwächere Kinder brauchen mehr Betreuung:

> *Wenn ich jetzt so vergleiche mit dem, was ich vorher gemacht habe mit dem* Bonne chance*, dann denke ich, es ist für die Kinder sehr viel: viele Dinge, die auf sie zukommen. Aber auch viel reicher […]. Was zum Teil für einige toll ist und für andere vielleicht dann ein wenig schwieriger, habe ich jetzt festgestellt. Für die, die vielleicht so ein bisschen eine Linie haben müssen und ein bisschen Mühe haben […], die brauchen dann halt ein wenig Anleitung. In der Gruppe drin sind sie halt dann vielleicht eher die, die so ein bisschen zuschauen.*

Auch die Lehrpersonen, die erst seit dem zweiten Praxistestjahr mit *Mille feuilles* unterrichten (und somit die Klasse von einer anderen Lehrperson übernommen haben), berichten vorwiegend von positiven Erfahrungen, auch wenn sie ihre Situation als nicht unbedingt sehr leicht einschätzen.

> *Es ist schon ziemlich anders als das* Bonne chance*. Man muss ganz neu denken, also umdenken.*

> *Ich habe es noch schwierig gefunden, so mittendrin einzusteigen. Und bei der Weiterbildung bin ich so zwischen zwei Gruppen. Ich mache die Weiterbildung bei der Vierte-Klasse-Gruppe, aber das erste Jahr Weiterbildung hatte ich nicht. Also es ist noch schwierig. Aber generell bin ich mit dem* Mille feuilles *eigentlich zufrieden, und ich habe den Rank gefunden.*

Mehrmals ist davon die Rede, dass man in die Arbeit mit *Mille feuilles* „hineinkommen" oder „hereinwachsen" müsse. Die Einarbeitungszeit und das Vertrautwerden mit dem neuen didaktischen Ansatz und dem neuen Lehrmittel wird als ziemlich schwierig empfunden; wenn allerdings der Einstieg gelungen ist, dann scheint die Weiterarbeit kein unüberwindbares Hindernis mehr zu sein:

> *Es war ein Hineinkommen. Und es war ziemlich schwierig, den Einstieg zu finden. Gerade weil es etwas völlig Anderes ist. Ich habe gemerkt, dass es nach einigen Wochen auch wirklich besser geworden ist. Ich freue mich sehr auf das nächste Jahr und Französisch mit der Vierten und Fünften. Ich freue mich sehr, dass ich das Viertklass-Lehrmittel noch einmal gebrauchen kann. Und ich habe das Gefühl, dass mir das extrem viel bringen wird, es noch ein zweites Mal machen zu können.*

Die folgende Lehrperson, die in einer Zweijahrgangsklasse (3. und 4. Schuljahr) unterrichtet, kann bestätigen, dass sich die (bisweilen recht schwierigen) Erfahrungen des ersten Jahres gewinnbringend auf den Unterricht in einer neuen Klasse übertragen lassen:

> *Und ich merke jetzt auch bei mir, weil ich es jetzt noch gerade in der dritten Klasse auch wieder machen kann, dass die Zufriedenheit von Anfang grösser gewesen ist,*

> *weil ich einfach jetzt schon das Vorwissen habe, wie es in etwa so ein wenig tut und macht. Von dem her ist da gar nie so dieses Wechselbad aufgekommen, sondern ich habe eigentlich die ganze Zeit wirklich Freude jetzt zu unterrichten.*

Bei aller Zufriedenheit: Gerade beim Unterricht in Mehrstufenklassen scheint es mit dem neuen Französischunterricht besondere Schwierigkeiten zu geben, da sich das autonome Arbeiten mit den Lehr- und Lernmaterialien als ziemlich schwierig gestaltet:

> *Also es ist sehr schwer in zweistufigen oder dreistufigen Klassen mit diesem Lehrmittel zu arbeiten, denn die Drittklässler brauchen sehr viel Begleitung. Also mit den Viertklässlern merkt man es schon, dass sie es schon eher gewohnt sind, alleine zu arbeiten. Sie brauchen aber auch noch sehr viel Begleitung. Das ist klar. Also aber mit beiden Klassen zur selben Zeit Französisch zu haben, ist sehr sehr schwierig.*

> *Da ich eine Mehrjahrgangsklasse unterrichte, ist die Zusatzbelastung höher. Da das Lehrmittel den Einsatz von Computern erfordert und auch sehr komplex ist, bin ich gezwungen, die Halbklassenlektionen für den Französischunterricht einzusetzen. Es ist nicht möglich, mit beiden Klassen gleichzeitig Französisch zu haben. Dies wiederum ist ein Problem, denn mir fehlen die Halbklassenstunden in Mathe oder Deutsch – und diese Fächer sind Promotionsfächer.*

Zusatzbelastung

Befürchtungen, dass die Zusatzbelastung im zweiten Praxistestjahr weiterhin sehr hoch (oder gar noch höher als im ersten Jahr) ist, scheinen im Allgemeinen nicht berechtigt.

> *Also für mich war es das letzte Jahr mehr. Weil es wirklich aufwändig ist, bis man da hindurchschaut. Und auch von der Weiterbildung her war es letztes Jahr intensiver […]. Ja, ich hatte dieses Jahr schon viel weniger Aufwand.*

Eine ähnliche Einschätzung gibt auch die folgende Lehrperson, die neu mit *Mille feuilles* arbeitet:

> *Ich habe es als tragbar empfunden. Und ich habe auch von* parcours *zu* parcours *gemerkt, dass ich weniger Zeit brauche, [um] mich einzuarbeiten.*

Die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen sind sich im Übrigen durchaus bewusst, dass die Arbeit mit den Erprobungsfassungen der neuen Lehr- und Lernmittel mit einem gewissen zusätzlichen Aufwand verbunden ist; mehrfach wird in diesem Zusammenhang auf die Einführung anderer Lehrmittel (etwa des Lehrmittels *Die Sprachstarken*) verwiesen.

Auch wenn sich der Arbeitsaufwand für die meisten Lehrpersonen in einem vernünftigen Rahmen zu halten scheint, so gibt es doch einzelne Lehrpersonen, die sich über eine übermässige Arbeitsbelastung beklagen. Dies betrifft vor allem solche Lehrerinnen und Lehrer, die ausserhalb des Unterrichts noch Weiterbildungsveranstaltungen (z. B. methodisch-didaktische Weiterbildung oder Französischkurse) besuchen müssen. Eine Lehrerin spricht in einem Gruppengespräch von einer sehr belastenden Situation, bei der sie ihre eigenen Grenzen erreicht:

> *Zum Glück zieht bei meinen Schülern das Französisch, denn bei mir zieht es nämlich nicht […]. Ich habe meine eigene Weiterbildung […], dann noch Methodik-Didaktik […]. Dann sind noch Stellvertretungen. Mich hat das extrem gestresst […]. Weil es ist*

> *wirklich mit einem Schlag alles neu. Und ich hatte wirklich das Gefühl, dass ich eine fast dreifache Belastung hatte, […] nur noch Französisch, jeden Tag irgendetwas.*

Bei den meisten Lehrpersonen scheint die Belastung weniger intensiv, doch auch andere sprechen von den hohen Anforderungen, welche die Arbeit mit *Mille feuilles* an die Lehpersonen stellt. Dabei geht es unter anderem um die Sprachkenntnisse, die für den Unterricht erforderlich sind:

> *Ganz klar: Ich muss mich immer wieder einarbeiten, auch in den Wortschatz hinein, denn also – ich denke, bei mir ist ganz sicher auch ein Punkt, dass ich selber besser Französisch können müsste, auf jeden Fall.*

Zufriedenheit der Kinder

Die Kinder haben sich im zweiten Lernjahr schon recht gut an die Arbeit mit *Mille feuilles* gewöhnt. Auch wenn sie bei ihrer Arbeit noch sehr geführt werden müssen, hat sich ihre Selbständigkeit im Vergleich mit dem ersten Lernjahr stark verbessert:

> *Auch die Kinder kommen gut zurecht mit dem Lehrmittel. Und weil es auch immer gleich aufgebaut ist, wissen sie, dass am Anfang die Inputs kommen […]. Und auch mit den Zielen, die wir am Anfang anschauen: Das klappt jetzt also von selber.*

Die Freude und die Motivation der Kinder wird auch mit der Themenwahl der *Magazines* in Verbindung gebracht, die mehrmals ausdrücklich gelobt wird:

> *Bei mir sind die Schüler auch sehr motiviert. Mir gefallen die* Magazines *der vierten Klasse auch sehr. Es sind wirklich tolle* parcours*. [Der] mit den Erfindungen ist bei mir nicht so gut angekommen, dort gab es ein bisschen ein Loch. Aber die anderen drei* parcours*, die wir bis jetzt bearbeitet haben, sind wirklich alle tiptop gewesen. Und die Kinder haben auch wirklich mit grosser Freude daran gearbeitet.*

Bei manchen *tâches* sind allerdings eher die stärkeren SchülerInnen motiviert; schwächere Kinder lassen sich offenbar leichter entmutigen:

> *Ja, es ist halt schon noch ein schweres Fach. Ich denke gerade für schwache Schüler: Für die macht es halt nicht so Spass, weil es halt einfach kopflastig und manchmal auch schwer ist. Und weil eine gewisse Überforderung da ist.*

Überforderung

Das Thema Überforderung (bzw. Unterforderung) der SchülerInnen wird weiter unten vertiefter behandelt werden. Auch wenn die Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern bisweilen recht gross sein mögen, so lässt sich dennoch festhalten, dass in verschiedenen Gesprächen gesagt wurde, dass sich das Lehrmittel auch für schwächere Kinder eigne, selbst wenn (wie dies im zweiten Zitat ersichtlich wird) die Didaktik etwas anders umgesetzt wird als vorgesehen:

> *Ich glaube, […] auch schwache Kinder merken jetzt, dass sie Erfolg haben. Also auch sie haben Erfolgserlebnisse.*
>
> *Also ich persönlich habe den Kindern einfach von Anfang an einen Grundwortschatz mitgegeben. Das Lehrmittel war da immer ein bisschen dagegen, aber ich habe ihnen immer Mustersätze mitgegeben und mit denen konnten auch die Schwachen*

> *immer etwas leisten. Und das schätze ich jetzt sehr, dass es in der neuen Version jetzt den Klassenwortschatz gibt […]. Und die hat dann jeder und damit können sie arbeiten, auch die Schwachen haben dann etwas.*

Bei aller grundsätzlichen Zufriedenheit mit dem neuen Französischunterricht gibt es doch eine ganze Reihe von Kritikpunkten, die im weiteren Verlauf des Berichts noch dargelegt werden. Eher grundsätzlicher Natur ist eine gewisse Enttäuschung, die in den Gesprächen mehrmals geäussert worden ist: nämlich die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler auch im zweiten Schuljahr noch kaum autonom sprechen, obwohl sie bereits recht gute Kompetenzen beim Hörverstehen haben:[8]

> *Also bei mir ist einfach noch die Unsicherheit bezüglich Sprechen. Ich habe das Gefühl, dass meine Kinder einfach nichts oder nicht viel sprechen.*

Es ist allerdings nicht immer klar, ob diese Enttäuschung in erster Linie bei den Lehrpersonen oder auch bei den betreffenden Schülerinnen und Schülern selbst zu verorten ist.

Fragen und Befürchtungen der Eltern

Im Verlauf des ersten Praxistestlehrjahr hatte sich gezeigt, dass die Reaktionen der Eltern gegenüber dem neuen Französischunterricht sehr unterschiedlich waren. Die Lehrpersonen waren mit vielerlei Fragen und skeptischen Äusserungen konfrontiert, verfügten aber nicht immer über genügend Informationen, um alle Befürchtungen aus der Welt zu schaffen. Insbesondere der offene Ansatz des Lehrmittels sowie die Tatsache, dass die Eltern das Französischlernen der Kinder nur bedingt unterstützen können (z. B. entfällt das Abfragen von Wortschatzlisten), lag der skeptischen Haltung mancher Eltern zugrunde. Gewünscht wurden „genauere Angaben zu den Lernzielen sowie zur Art und Weise, wie sie das Französischlernen ihrer Kinder unterstützen können" (Elmiger 2010a: 10).

Im zweiten Praxistestjahr scheint sich diese Situation nicht grundsätzlich geändert zu haben, denn noch immer scheinen die Reaktionen der Eltern sehr heterogen zu sein. Bei manchen Eltern scheinen die Vorbehalte nachgelassen zu haben – wenn denn welche vorhanden gewesen waren:

> *Sie sind stiller geworden […]. Ja, am Anfang war halt vor allem eine grosse Angst da. Vieles wurde unkontrollierbarer. Die Hausaufgaben, die sie gemacht haben mit den Kindern […]. Jetzt bei mir gibt es keine Eltern mehr, die sich gegen das Lehrmittel auflehnen. Und bei den letzten Elterngesprächen habe ich eigentlich auch relativ positive Rückmeldungen erhalten. Oder keine.*

> *Bei uns sind die Eltern dem Lehrmittel gegenüber von Anfang an offen gewesen und haben gefunden, dass es jetzt halt eine neue Methode ist und dass man es anders lernt, als wir es früher gelernt haben. Ich habe eigentlich nur Positives gehört. Die Kinder haben auch die DVD, die CD-ROM zu Hause angeschaut und die Eltern haben gefunden, es sei okay.*

Dazu beigetragen hat wohl auch die Informationsbroschüre des Lehrmittelverlags, die an die Eltern abgegeben werden konnte. Diese scheint allgemein begrüsst zu werden (auch wenn sie von einer einzelnen Lehrpersonn als zu ausführlich erachtet wird).

[8] Die diesbezüglichen Erwartungen sind wohl insgesamt übertrieben, da autonomes Sprechen zu den schwierigeren Teilkompetenzen gehört, die sich erst im Verlauf der Zeit entwickeln.

Die befragten Lehrpersonen berichten auch von einigen positiven Rückmeldungen seitens der Eltern, z. B. bezüglich Aussprache und Hör- und Leseverstehen der Kinder:

> *Ich habe gute Rückmeldungen erhalten. Und vor allem auch von Eltern, die Kinder haben, die im* Bonne chance *drin sind, die jetzt auch vergleichen möchten und die am Anfang das Gefühl hatten: Meine Kinder können nichts, die lernen nichts, kein* lexique*, kein* voca *und die jetzt nach zwei Jahren sagen: Ja also, wenn ich beiden einen Text zeige, kann der von der sechsten Klasse nicht mehr verstehen als die, welche jetzt in einer vierten sind.*

Während manche befragten Lehrpersonen meinen, es gebe nun keine grundsätzliche Opposition mehr, berichten andere weiterhin von einiger Skepsis vonseiten der Eltern, was teilweise immer noch auf eine gewisse *Bonne-chance*-Nostalgie zurückgeführt werden kann (vgl. dazu weiter unten sowie Elmiger 2010a: 11):

> *Also, mit den Eltern war es sehr sehr schwierig am Elternabend. Sie zeigten sich sehr sehr skeptisch gegenüber dem Lehrmittel […]. Während der Schule bekommst du das nicht so mit, was seitens der Eltern – was zuhause läuft und abgeht, aber ich habe das Gefühl, dass die Eltern schon grosse Mühe haben mit diesem Lehrmittel.*
>
> *Was einfach vor allem das Problem gewesen ist, das waren die Eltern. Die, die schon ältere Kinder haben, Bonne-chance-Kinder haben. Die sind noch immer nicht begeistert.*

Vergessen werden darf natürlich nicht, dass der neuartige Ansatz von *Mille feuilles*, bei dem z. B. die Lernenden von Anfang an mit authentischen und teilweise recht komplexen Texten konfrontiert werden (ohne dass sie diese allerdings im Detail verstehen müssen), für manche den Eindruck erwecken, dass die SchülerInnen überfordert würden:

> *Es gibt auch Eltern, die sich beschweren, dass das Französisch viel zu schwer ist.*

Manche Lehrpersonen sehen sich sogar mit einer feindseligen Haltung gegenüber dem neuen Lehrmittel konfrontiert. Im folgenden Gesprächsausschnitt geht es um die Befürchtung mancher Eltern, dass die Kinder in den kommenden Primarschuljahren sowie beim Übertritt auf die Sekundarstufe Probleme haben könnten:

> *Also bei mir wurde es am Anfang des zweiten Jahres prekär. Die Eltern haben ganz stark reklamiert, haben auch Briefe geschickt. Die habe ich dann nachher weitergeleitet ans [Erziehungsdepartement] und seit diesem Elternabend sind sie ein bisschen ruhiger geworden […]. Im Moment akzeptieren sie es, aber für die Eltern ist immer noch: „Wie geht es weiter?" das grosse [Thema]: „Wie geht es in der fünften [Klasse] weiter, wie geht es in der sechsten weiter und vor allem: Ist der Übertritt in die siebte Klasse garantiert? […] Wird es dort weitergeführt oder geht es bei uns zurück ins* Bonne chance*, wo dann unsere Kinder gleich gar nichts damit anfangen können?"*

Auch das Thema Unterstützung beim Französischlernen ist noch immer aktuell:

> *Mir fallen vor allem die Eltern auf, die ihren Kindern […] helfen wollen. Und diese Eltern […] wissen nicht, wo sie ihnen helfen sollen […]. Sie würden gerne wissen: Hier wäre eine Lernkontrolle und das und das müsstest du dann viel lernen. Und das kommunizieren wir ihnen ja eigentlich nicht mehr.*

Ein anderer Kritikpunkt betrifft die Lernziele, die offenbar manchen Eltern nicht explizit genug sind. Allerdings kann dies auch daran liegen, dass sich manche Eltern nicht genügend mit dem Lehrmittel auseinandersetzen, wie etwa die folgende Lehperson meint:

> *[Manche Eltern haben nicht gewusst], was die Lernziele sind von diesem Lehrmittel. Das verstehe ich nicht, wieso – weil es ja eigentlich im Lehrmittel überall steht […]. Sie haben nicht einmal das Lehrmittel angeschaut, zum Teil […]. Oder auch die CD […]. Zuhause mit der CD arbeiten: Das ist zum Teil gar nicht angekommen und dann auch nicht so gemacht worden, und das hat dann halt auch ein wenig einen Zusammenhang, wie viel Erfolg man nachher hat und wie viel nicht.*

Vergleich mit Bonne chance

Noch immer steht *Mille feuilles* direkt oder auch indirekt in Konkurrenz mit dem bisherigen Lehrmittel *Bonne chance*, das zwar selber seine Stärken und Schwächen hatte, das aber durch die praktische Arbeit allseits bekannt war. Auch wenn sich niemand das bisherige Lehrmittel zurückwünscht, so werden oft Bezüge zwischen *Mille feuilles* und *Bonne chance* hergestellt. Dies betrifft etwa die Strukturiertheit von *Bonne chance*, die offenbar gewissen (eher schwächeren) SchülerInnen entgegengekommen war, oder das explizite Lernen von Wörtern und Sätzchen, bei denen die Eltern behilflich sein konnten:

> *[*Mille feuilles*] ist zum Teil sehr textlastig und ich merke, dass das dort zusätzliche Schwierigkeiten gab, die es bei* Bonne chance *nicht gegeben hatte, weil das halt sehr strukturiert war […]. Dass macht es natürlich auch interessanter, anspruchsvoller, abwechslungsreicher. Aber ich empfinde es als anspruchsvoller als vorher.*
>
> *Eben, was bei schwächeren Kindern bei* Bonne chance *war, also dort war eben die Hilfe: Diese zehn Wörter muss ich kennen und jetzt habe ich eine Woche Zeit zu üben und dann kann ich wenigstens diese. Aber es gab auch Kinder, für die sogar das Horror war.*

Auch das Französischsprechen wurde durch das bisherige Lehrmittel früher gefördert. Dies wird von manchen Lehrpersonen bedauert, auch wenn sie wissen, dass die Kinder mit *Bonne chance* zwar früher gesprochen haben, sich aber in einer spontanen Situation nicht unbedingt adäquat haben äussern können:

> *Ich habe […] beim* Bonne chance *diese kleinen Rollenspiele sehr geschätzt, die sie wirklich zuerst lesen und dann das einmal so spielen konnten und dann vielleicht auch noch gewisse Sachen selber dazu erfinden konnten. Theater spielen. Das ist etwas, von dem ich schade finde, dass es nun weg ist. Eben ihnen diese Möglichkeit zu geben, mit einfachen Sätzen schon etwas zu sprechen, etwas spielen zu können.*
>
> *Eben mit dem* Bonne chance *haben sie die Sätzchen gewusst, die wir gelernt haben. Aber ja. So spontan einsetzen konnten sie es ja dann auch nicht wirklich.*

Eine Lehrperson berichtet von einer fremdsprachigen Schülerin, die im zweiten Lernjahr neu in die Klasse gekommen ist und die den bisherigen Französischunterricht nachholen muss:

> *Gut, die Mutter hilft ihr ziemlich. Und ich denke, dass sie mit* Bonne chance *mehr Möglichkeiten hätte, ihr zu helfen. Und jetzt mit dem* Mille feuilles *ist es noch schwierig, zu Hause etwas zu geben oder zu unterstützen.*

Die Lehr- und Lernmaterialien

Allgemeines

Einige Fragen des Fragebogens beziehen sich allgemein auf die im Praxistest verwendeten Lehr- und Lernmaterialien (zur Didaktik vgl. weiter unten). Die Frage, ob sich das Lehrmittel für den Französischunterricht eignet, wird auch im zweiten Jahr weitgehend bejaht.

Ein Thema, das sowohl die Lehrpersonen als auch die Schulleitungen betrifft, ist die Tatsache, dass *Mille feuilles* als Einwegmaterial konzipiert worden ist. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer meinen mehrheitlich, dass die Lehr- und Lernmaterialien mehrmals verwendbar sein sollten. Die Meinung der Schulleitungen hat sich diesbezüglich geändert: Waren sie im ersten Jahr noch mehrheitlich für Mehrwegmaterial, so halten sich im zweiten Jahr die Stimmen für bzw. gegen Einwegmaterial die Waage. Einheitlicher sind die Meinungen zum Preis der Lehr- und Lernmaterialien: Deutlicher noch als im ersten Jahr wird die Meinung geäussert, dass er zu hoch sei.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französischunterricht.	–	–	5	23	55	14	5	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Lehr- und Lernmaterialien sollten mehrmals verwendet werden können.	18	14	5	23	9	27	5	Zustimmung	Zustimmung

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Die Lehr- und Lernmaterialien sind zu teuer.	–	17	–	50	33	–	–	hohe Zustimmung	Zustimmung
Die Lehr- und Lernmaterialien sind zu günstig.	33	33	–	17	17	–	–	Ablehnung	Ablehnung
Die Lehr- und Lernmaterialien sollten mehrmals verwendet werden können.	17	17	17	–	33	17	–	verschieden	Zustimmung

Materialfülle

Sowohl den Lehrpersonen als auch den Schulleitungen wurden Fragen bezüglich der Menge der Materialien gestellt, die für den Französischunterricht zur Verfügung stehen. Auch im zweiten Lernjahr meint eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen, dass genügend Material zur Verfügung stehe (wobei 18 % auf diese Frage keine Antwort geben), und nur eine Minderheit verlangt nach zusätzlichem Material.

Wie schon im Vorjahr bestätigen die befragten Schulleitungen, dass die Lehr- und Lernmaterialien komplett seien (ein Drittel der Befragten enthält sich einer Antwort). Inwiefern sie dies tatsächlich selbst beurteilen können, ist indes nicht bekannt.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Zustimmung 1. J.
Es gibt genügend Material für den Unterricht	–	–	–	9	41	32	18	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Das Lehrmittel reicht für die Arbeit in der Klasse.	5	–	5	14	41	36	–	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	59	14	9	5	9	5	–	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	14	9	5	32	32	9	–	Zustimmung	Zustimmung

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Die Lehr- und Lernmaterialien sind komplett.	–	–	17	17	33	–	33	Zustimmung	Zustimmung

Im Bericht über den Praxistest im ersten Lernjahr wurde die Materialmenge nicht grundsätzlich in Frage gestellt, es wurden allerdings verschiedene Wünsche nach Zusatzmaterial ge-

äussert, so etwa ein stufengerechtes Wörterbuch oder zusätzliche summative Tests. In beiden Punkten wurde nachgebessert (selbst wenn sich manche Lehrpersonen immer noch zusätzliche summative Tests wünschen).[9] Auch weitere Wünsche werden genannt, nämlich:

- ein Überblick über die Ziele sämtlicher Schuljahre;
- ein expliziter gemeinsamer Lernwortschatz (der laut Lehrpersonen angekündigt ist);
- ein separates Heft mit den Liedern und Gedichten der verschiedenen *Magazines* (für die Arbeit in Mehrjahrgangsklassen);
- mehr Übungen zu grammatischen Themen;
- Materialien zu einzelnen Jahreszeiten, Bräuchen, Festen;
- Material für den Teil der Klasse, der nicht am Computer arbeiten kann.

Lob und Kritik für die Lehr- und Lernmittel

Obwohl die einzelnen *Magazines* sowie die Lehrerkommentare im ersten Praxistestjahr grundsätzlich gut aufgenommen worden waren, wurden einzelne Punkte wiederholt kritisiert: vor allem die Länge der Texte, die vielen DrittklässlerInnen Schwierigkeiten bereitete, die Komplexität der Aufträge und der Hilfeleistungen, die schwierige Handhabung der *Magazines* für die Kinder sowie die Unklarheit bezüglich der Wortschatzarbeit.

Das Problem der Textlastigkeit kommt im zweiten Praxistestjahr viel weniger zur Sprache; dies hängt sicherlich damit zusammen, dass die Kinder in der vierten Primarklasse einerseits besser mit längeren Texten umgehen können und sie andererseits das Lehrmittel schon besser kennen. Anlass zu Kritik geben immer noch die Punkte Komplexität der Aufträge und Hilfeleistungen sowie die Wortschatzarbeit. Insbesondere das selbständige Arbeiten, das mit *Mille feuilles* gefördert werden soll, gestaltet sich weiterhin als schwierig:

> *Also bei mir geht das mit dem „wirklich selbstständig" schon nicht. Oder die Idee, dass sie den ganzen* parcours *selbständig planen, das kriege ich bei meinen nicht hin […]. Es gibt einzelne, da geht es, aber bei anderen gar nicht.*

Gewünscht wird eine klarere Strukturierung der Aufträge:

> *Es müsste trotzdem noch etwas strukturierter sein […]. Ich habe das Gefühl, dass es immer noch Informationen darin gibt, die nicht nötig sind, und zwar weder für die Eltern zu Hause noch für wen auch immer.*

Auch die Frage der Wortschatzarbeit wird immer wieder gestellt:

> *Es gibt immer auch* activités*, bei denen ich mich nicht zurechtfinde und wo mir auch die Stützen fehlen. Zum Beispiel: Welche Ausdrücke sind wichtig, die alle können müssen und was kommt wirklich ins* fichier*?*

Im Lehrerkommentar vermissen manche explizitere Anweisungen für die Lehrperson (z. B. in Bezug auf die didaktische Umsetzung oder die Teile, die bei Bedarf weggelassen werden können). Bei gewissen Themen (wie z. B. exotischen Tieren) wird mehr Hintergrundwissen gewünscht, damit die Lehrperson inhaltliche Fragen der SchülerInnen beantworten kann.

[9] Das Wörterbuch *minidic* soll laut Verlagsinformationen im Mai 2011 erscheinen.

Neben all diesen kritischen Punkten soll nicht vergessen werden, dass die in den verschiedenen *Magazines* behandelten Themen mehrheitlich sehr gute Noten erhalten. Sie stellen nicht nur *gegenüber* Bonne chance *[…] Riesenfortschritte* dar, sondern sie werden auch fast durchwegs als altersgerecht und ansprechend umgesetzt beurteilt.

Progression, nötige Unterrichtszeit

Auch im zweiten Praxistestjahr wird die Frage, ob die Zeitangaben für das Durcharbeiten der *Mille-feuilles-Magazines* der Unterrichtswirklichkeit entsprechen, mehrheitlich verneint. Offenbar werden die Vorgaben noch immer als zu knapp bemessen erachtet.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Magazines* sind realistisch.	14	32	32	14	5	–	5	Ablehnung	Ablehnung

Im ersten Praxistestjahr haben sich viele Lehrpersonen darüber beklagt, dass ihnen nicht genügend Zeit zur Verfügung steht, um das recht umfangreiche Material durchzuarbeiten. Auch im zweiten Jahr müssen manche Praxistestklassen mit einer geringeren Stundendotation arbeiten (2 statt wie später 3 Stunden), sodass sie weiterhin unter einem gewissen Zeitdruck arbeiten und es ihnen nicht leicht fällt, die Vorgaben bezüglich Stoff und Unterrichtszeit objektiv zu beurteilen. In den Gesprächen wird mehrfach begrüsst, dass die zu behandelnde Materialmenge insgesamt zurückgegangen ist:

> *Ja, man merkt, dass diese vielen Rückmeldungen angekommen sind und man hat sie ernst genommen.*

> *Sehr viele [haben] immer gesagt, es habe zu viel Stoff drin, und man sollte reduzieren, und soviel ich weiss, ist das auch schon gemacht worden, also dass es nur noch drei* Magazines *gibt statt vier und so. Und ich denke, das war schon nötig.*

Während die zeitlichen Vorgaben nun für manche ungefähr der Unterrichtsrealität entsprechen, finden andere noch immer, dass die Zeit für ein gründliches Durcharbeiten der einzelnen *Magazines* nicht ausreicht. Eine Lehrperson äussert sich folgendermassen dazu; ihrer Erfahrung nach ist besonders das Erklären der Aufgaben sehr zeitaufwändig:

> *Also mit diesen zwei, drei Lektionen pro Woche kommt man eigentlich nicht aus, um das wirklich so durchzuarbeiten, dass man voll dahinter stehen kann: Ja, das haben sie jetzt genug üben können, genug lernen können.*

Manche Lehrpersonen (besonders KlassenlehrerInnen) können recht frei mit der Zeit umgehen und den Französischunterricht bei Bedarf flexibel in den Stundenplan einpassen (indem z. B. einzelne Kinder auch ausserhalb des gemeinsamen Französischunterrichts am Computer arbeiten). Diese Form von Integration mit anderen Fächern wird jedoch dann abgelehnt, wenn der Eindruck entsteht, dass sie strukturell zulasten des übrigen Unterrichts geht.

> *Und [die Lehrbuchverantwortlichen] haben sehr viele Querverweise auf Deutsch [und] auf andere Fächer, was einfach auch nicht immer möglich ist. Dadurch gewinnen sie im Prinzip Stunden. Und das geht halt nicht auf.*

Ein Desiderat bleibt weiterhin, dass in den Lehrmitteln klarer angezeigt wird, welche Teile des Lehrwerks bei Bedarf weggelassen werden können.

Lernziele

Im ersten Praxistestjahr war die Zustimmung der Lehrpersonen bezüglich der Verständlichkeit der Lehrziele ziemlich hoch. Im zweiten Jahr geben sie weiterhin mehrheitlich an, dass die Ziele für sie selber verständlich sind; was die Schülerinnen und Schüler betrifft, so ist nur noch rund die Hälfte der Meinung, dass die Ziele des Lehrmittels für die Kinder klar sind.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar.	–	–	5	14	41	36	5	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	–	9	32	9	23	18	9	Zustimmung	hohe Zustimmung

Die lokalen Ziele in den einzelnen *Magazines* werden in den Gesprächen kaum thematisiert, da sie offenbar nicht als problematisch wahrgenommen werden:

> *Also wir schauen am Anfang immer an, was wir – wo es hinführt, wo es hingehen soll, und ich denke, das ist klar eigentlich, ja.*

Allerdings führen die als recht komplex wahrgenommenen Aufträge dazu, dass die Lehrpersonen den Eindruck haben, dass sie einerseits viel Zeit für Erklärungen benötigen und andererseits (zu) oft deutsch sprechen müssen. Auch der Gesamtüberblick über die Ziele des Lehrmittels in den verschiedenen Lernjahren ist weiterhin ein Desiderat:

> *Und mir fehlt auch […] der Überblick: Welche Aufgabe oder was macht man jetzt in der Dritten, Vierten und was wird nachher weitergeführt in der Fünften, Sechsten?*

Die Befürchtung, „dass fehlende Information bezüglich der Lernziele dazu führen kann, dass die Akzeptanz der Lehr- und Lernmitttel auf der Sekundarstufe darunter leidet" (Elmiger 2010a: 18), ist somit noch nicht ausgeräumt.

Wenig Kommentare zu Mille feuilles

Insgesamt kamen die Praxistestlehrmittel in den Gesprächen des zweiten Jahres nur wenig zur Sprache. Dies kann (neben der Tatsache, dass die Themen positiv hervorgehoben wurden) als Indiz gedeutet werden, dass das Material insgesamt bei den Praxistestlehrpersonen gut akzeptiert wird und keine grösseren Probleme aufwirft.

Die allgemeine Einführung des neuen Lehmittels

Die Frage, wie die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen die Azeptanz des Lehrmittels bei der allgemeinen Einführung in den *Passepartout*-Kantonen prospektiv einschätzen, wird weiterhin eher positiv beantwortet, auch wenn es eine recht knappe Mehrheit ist (54 %; im Vorjahr 65 %). Beinahe die Hälfte hat diesbezüglich Bedenken.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein?	–	5	41	36	18	–	–	eher hoch	eher hoch

In den Einzel- und Gruppengesprächen hat die Frage der allgemeinen Einführung von *Mille feuilles* keine grundsätzlichen Bedenken aufgeworfen. Betont wird immer wieder die Wich-

tigkeit einer gründlichen methodischen und didaktischen Einführung, damit der neuartige Ansatz des Lehrmittels verstanden wird und gewinnbringend eingesetzt werden kann.

Arbeit mit anderen Unterrichtsmitteln

Neben den *Mille-feuilles-Magazines* kommen im Unterricht auch andere Hilfsmittel zum Einsatz. Wie im ersten Praxistestjahr wird am häufigsten die Arbeit am Computer genannt.

Arbeit mit dem Computer

Die Antworten bezüglich Computernutzung haben sich im zweiten Praxistestjahr nur geringfügig verändert. Weiterhin gibt eine Mehrheit der Lehrpersonen an, selbst mit dem Computer zu arbeiten, sowohl bei der persönlichen Arbeit als auch im Unterricht. Was die Nutzung des Computers durch die SchülerInnen zuhause betrifft, so scheint diese zurückzugehen. Es geht allerdings aus den Antworten nicht hervor, ob die Lehrerinnen und Lehrer weniger Aufträge für die Computernutzung zuhause geben oder ob die Kinder solche Aufträge weniger oft (oder weniger gern) ausführen.

Die Informatik-Ausrüstung an den Schulen wird von den Schulleiterinnen und Schulleitern weiterhin mehrheitlich als ausreichend beurteilt.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Ich arbeite selber mit dem Computer.	–	–	14	–	32	55	–	oft	oft
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt.	–	5	5	27	36	27	–	oft	oft
Die Kinder arbeiten zuhause am Computer.	9	9	18	41	14	9	–	häufig	oft

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
An unserer Schule gibt es genügend Computer für den Französischunterricht.	17		17		50	17		Zustimmung	Zustimmung

Computer an der Schule

Die Computernutzung im Französischunterricht war im ersten Jahr des Praxistests ein vieldiskutiertes Thema. Im Zusammenhang mit der Arbeit mit Computern in der Schule standen die folgenden Punkte im Vordergrund:

- *Positive Würdigung*: Die Arbeit mit den Computern wird allgemein als positiv und sinnvoll erachtet.
- *Verfügbarkeit der Rechner*: Nicht an allen Schulen sind genügend Computer verfügbar.
- *Zugang zu den Computern*: Wenn in Zukunft mehr Klassen (im Französischunterricht, aber auch in anderen Fächern) mit dem Computer arbeiten, reicht die bestehende Ausrüstung nicht überall aus.
- *Störanfälligkeit*: Die Arbeit mit dem Computer wird durch eine Vielzahl von Pannen und Störungen behindert.
- *Zeitbedarf*: Es braucht viel Zeit, um die Arbeit mit dem Computer vorzubereiten.

An dieser Liste scheint sich im zweiten Testjahr kaum etwas geändert zu haben; allenfalls die Ausstattung der Schulen mit Computern kommt in den Gesprächen weniger oft zur Sprache.

Sehr störanfällig ist offenbar die Arbeit mit den CDs, die den einzelnen *Magazines* beiliegen. Dafür scheint die Installation einer neuen Version des Flash-Players nötig: für routinierte

Computerfreaks und neuere Rechner ein Kinderspiel, doch für weniger versierte NutzerInnen oft eine Knacknuss. Mehrere Lehrpersonen beklagen sich über die technischen Probleme mit der Flash-Benutzeroberfläche:[10]

> *Ich kann keine Hausaufgaben mit der CD geben, weil die CD bei den meisten Schülern nicht funktioniert. Und trotz meiner Erklärung, dass sie etwas installieren müssen, das Programm, geht es nicht.*
>
> *Ich denke, da müsste, wenn das* Magazine *geliefert wird, eine Anleitung dazu sein.*
>
> *Die Oberfläche von der CD ist einfach nicht gut und nicht kindgerecht.*

Ein Lehrer beklagt sich besonders, dass der Startprozess sich als unnötig umständlich gestaltet, da unter anderem im Navigator „geblockte Inhalte" zugelassen werden müssen.

> *Meiner Meinung nach ist es immer noch möglich, eine CD zu machen, die einfach startet. Sie, die Computerspezialisten vom Verlag und sagen: „nein". Aber ich habe einfach das Gefühl, dass man das machen kann.*
>
> *Und jedes Mal kommen bei der Hälfte der Computer die ganzen Anfragen: „Soll ich das blockieren?" – „Nein." „Soll ich das ActiveX lassen?" – „Ja.". Bis sie jeweils die CD so weit haben, bis sie das* Mille feuilles *vor der Nase haben, da sind also schon fünf bis zehn Minuten um.*

Auch sonst sind Computerpannen noch immer häufig: Bei manchen Rechnern funktioniert offenbar der Ruhezustand nicht (Computer müssen völlig neu gestartet werden, wenn sie zu lange nicht benützt werden[11]) und manch anderes läuft ebenfalls nicht immer reibungslos:

> *Ich habe auch fünf Laptops, und bei mir ist selten mal eine Lektion, dass jeder Laptop funktioniert. [Das] ist einfach halt mühsam, weil ja dann die drei Kinder daran arbeiten wollen, aber es funktioniert dann nicht, und dann: Was mache ich mit denen?*

Solche Schwierigkeiten sind vor allem für Lehrpersonen problematisch, die als Fachlehrpersonen arbeiten und bei der Arbeit mit dem Computer keine Ausweichmöglichkeiten haben:

> *Was mir ziemlich viel Zeit raubt, ist, dass wir keine fix installierten Laptops haben. Und ich merke, weil ich die Kinder nur eine so kurze Zeit habe, bereite ich das im Grunde genommen immer vor. Und das kostet mich vor jeder Stunde 20 Minuten. Und das – das muss ich ganz ehrlich sagen – das stinkt mir.*
>
> *Ich merke einfach, dass bis die Computer aufgestartet sind, und wir haben ziemlich alte Kisten, da braucht es einfach fünf, sechs, sieben, ja fast zehn Minuten und die nimmt es mir dann wieder von meiner Französischstunde weg, die wöchentlich nur zweimal 45 Minuten beträgt. Wenn ich die Klasse sonst noch hätte, dann könnte ich die Kinder sie schon einmal aufstarten lassen […]. Aber diese Möglichkeit habe ich als Fachlehrperson jetzt halt einfach nicht.*

[10] Der Verfasser dieses Berichts kann die technischen Schwierigkeiten bestätigen: Auch nach mehrmaligem Versuch ist es ihm nicht gelungen, die CD des *Magazine* 4.3 zum Laufen zu bringen (Ausrüstung: relativ neuer und handelsüblicher PC).

[11] Es ist unklar, welches die Ursache für dieses Problem ist (unsachgemässe Bedienung des Rechners, fehlerhaftes Betriebssystem oder fehlerhafte Software).

Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern haben diesbezüglich natürlich mehr Flexibilität und können auf andere Stunden (z. B. ICT-Stunden) ausweichen.

> *Wir sind so ausgerüstet, dass ich mit meinen Schülern den Tag strukturiere, wenn sie am Computer arbeiten […]. Das heisst, es braucht einen ganzen Tag, bis 24 Kinder mal alle am Computer gewesen sind und eine Einzelarbeit gemacht haben; und das ist schon zeitaufwändig und organisatorisch manchmal ein wenig [schwierig].*

Zur Ausrüstung meinen die befragten Lehrpersonen mehrheitlich, dass im Prinzip bei Bedarf ein halber Klassensatz an Computern leicht verfügbar sein sollte. Diese müssen nicht zwingend in jedem Klassenzimmer fest installiert sein und können somit auch mit anderen Klassen geteilt werden.

Um die verschiedenen Schwierigkeiten beim Einsatz mehrerer Computer zu umgehen, setzen manche Lehrpersonen auch Beamer ein. Auch wenn dabei der Frontalunterricht gefördert wird, erachten manche Lehrpersonen Beamer als ein geeignetes Hilfsmittel. Allerdings gibt es beim konkreten Arbeiten mit Beamern gewisse technische Schwierigkeiten:

> *Wir haben […] Beamer, aber das Problem ist ja eigentlich, dass die CD – das Bild ist nicht scharf genug, nicht gut genug oder einfach zu klein, und der Verlag will ja zwar bewusst nicht […] – es soll ja nicht eine Beamer-Präsentation sein. Also sie wollen, dass [die Kinder] auf dem Computer daran arbeiten.*

Computer zu Hause

Was die Verfügbarkeit von Computern zuhause betrifft, hat sich die Situation im Vergleich zum ersten Praxistestjahr nicht sehr verändert. Noch immer gibt es einzelne SchülerInnen, die zuhause keinen Computer haben, mit dem sie die *Mille-feuilles*-Materialien anschauen und hören können (oder sie haben keinen Zugang zu Rechnern, die in der Familie vorhanden wären). Eine Lehrperson meint dazu:

> *Aufgaben gebe ich auch. Regelmässig. Aber ich habe eben zwei Kinder, die es zu Hause nicht geschafft haben. Und die gehen jetzt manchmal zu einem anderen Kind oder sonst bleiben sie halt noch nach der Schule und machen es in der Schule.*

Mehrere Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass sie den Kindern als Hausaufgabe den Auftrag geben, zuhause mit den *Mille feuilles*-CDs zu arbeiten. Sie geben allerdings auch an, dass solche Aufgaben kaum überprüfbar sind und auch an technischen Schwierigkeiten scheitern können:

> *Also meine machen freiwillig nichts mit der CD. Wenn ich es ihnen aufgebe, dann machen sie es. Obwohl: Es gibt halt immer wieder die eine oder den anderen, die sagen: „Die CD ist nicht gegangen" oder: „Der Computer ist nicht gegangen".*

Anderes Material

Wie im ersten Praxistestjahr gibt die Mehrheit der Lehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, an, neben dem *Mille-feuilles*-Material auch noch andere Hilfsmittel (wie etwa Wörterbücher) zu gebrauchen.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein.	–	–	5	23	36	32	5	oft	oft

Genannt werden wie schon im ersten Jahr hauptsächlich Wörterbücher (zweisprachige oder illustrierte (Schul-)Wörterbücher, aber auch selbst hergestellte Kärtchen und Arbeitsblätter). Neu hinzugekommen sind Online-Wörterbücher. Der Gebrauch von Wörterbüchern war in den beobachteten Lektionen recht häufig, wobei die Kinder selbständig damit gearbeitet haben. Dies stellt auch die folgende Lehrperson fest:

> *Auch wie sie mit den Wörterbüchern umgehen: Wie schnell die die Wörter finden, zum Teil! Das ist wahnsinnig. Also jetzt, der Wörterbuchgebrauch, der ist hundert Mal besser gegenüber dem, was ich erlebt habe in anderen vierten Klassen.*

Die Schulleitungen geben noch immer mehrheitlich an, dass sie materialmässig ausreichend ausgestattet sind.

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
An unserer Schule gibt es genügend anderes Material für den Französischunterricht (Wörterbücher, Literatur, Anschauungsmaterial).	–	–	–	17	67	–	17	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung

Didaktik der Mehrsprachigkeit

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit, auf die sich das *Passepartout*-Projekts stützt, besteht aus verschiedenen Konzepten, die – zumal auf der Primarstufe – noch nicht alle gleich verbindlich sind. Ebenso wie im Fragebogen des ersten Praxistestjahrs geben die meisten Lehrpersonen an, dass ihr Unterricht inhalts- und handlungsorientiert sei. Im Vergleich zum ersten Jahr geben mehr Lehrpersonen an, ELBE/Bewusstheit für Sprache und Kulturen im Unterricht zu integrieren; bei der integrierten Sprachförderung hingegen sind es bedeutend weniger als im Vorjahr. Die Bereiche bilinguale Sachfachunterricht sowie Austausch- und Begegnungsaktivitäten spielen weiterhin nur eine Nischenrolle.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Ich mache integrierte Sprachförderung.	5	14	32	18	14	5	14	eher selten	eher häufig
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	9	9	23	32	23	–	5	häufig	eher häufig
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	–	–	5	27	59	9	–	oft	oft
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	59	23	5	9	–	–	5	selten	selten
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Französischunterricht.	82	9	–	–	9	–	–	selten	selten

Neben der Arbeit mit *Mille feuilles* (das verschiedene Bereiche der Didaktik der Mehrsprachigkeit schon integriert) scheinen andere didaktische Ansätze nur sporadisch umgesetzt zu werden. Manche Lehrpersonen berichten, dass sie Französisch auch in anderen Stunden einsetzen, z. B. im Werken oder im Turnen:

> *Ich habe schon eine Werkarbeit auf Französisch gemacht. Und die Kinder finden das total lässig. Ich hatte eine Bastelarbeit und habe ihnen die Anleitung auf Französisch gegeben und es ihnen auf Französisch erklärt […]. Und sie fanden es toll […], dass sie sogar auf Französisch basteln können.*

Verbindungen werden auch mit dem Deutschunterricht gemacht, oder bestimmte Sachthemen werden sprachenübergreifend bearbeitet:

> *Im Moment habe ich gerade Verben im Deutsch. Und das ist jetzt gerade in dem* Magazine*, in dem ich jetzt gerade arbeite, sind die Verben ja auch ein Thema […]. Und von dem her gesehen gibt es immer irgendwie eine Verbindung, ja. Und auch als ich angefangen habe, ganz am Anfang, mit den Tieren, habe ich das nachher als Sachthema genommen.*

Die Verknüpfung zwischen Französisch- und Deutschunterricht kann allerdings auch zu bestimmten Schwierigkeiten führen, wie der folgende Gesprächsausschnitt zeigt:

> *Es sind alles Subjektsätze. Und mir haben zwei Viertklässlerinnen gesagt: „Ja aber in Deutsch haben wir jetzt gelernt, nicht immer Subjektsätze zu machen, weil es dann einen mühsamen Text gibt. Und hier müssen wir jetzt solche mühsamen Sätze schreiben?" Sie finden dann, dass sie jetzt gar nichts mehr können und davor hatten sie das Gefühl: „Oh, wir verstehen ganz viel, wenn wir einen Text hören oder lesen."*

Sprachgebrauch

Wie schon im Vorjahr gibt eine Mehrheit der Lehrpersonen an, Französisch als Unterrichtssprache zu gebrauchen. Ausserhalb des Französischunterrichts scheint dies allerdings nur selten der Fall zu sein.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im Französischunterricht.	–	–	18	27	45	9	–	oft	oft
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im übrigen Unterricht.	36	23	27	–	–	–	14	selten	selten
Ich verwende Französisch bei der Arbeit an Projekten / in der Projektwoche.	59	9	9	5	–	–	18	selten	selten

Bei den Befragungen im ersten Praxistestjahr gaben viele Lehrpersonen an, dass sie den Französischunterricht als recht deutschlastig erachteten – vor allem im Vergleich zur Arbeit mit *Bonne chance*. Ausserdem meinten einige, dass die sprachlichen Anforderungen für *Mille feuilles* höher seien, auch wenn insgesamt weniger Französisch gesprochen werde.

Manche Lehrpersonen geben an, dass sie mit den Kindern der vierten Klasse inzwischen mehr Französisch sprechen:

> *Schon mehr: Ja, ja, eindeutig mehr. Also sie erschrecken auch nicht mehr, wenn jetzt Französisch ist. Und am Anfang sind sie einfach: „Ui, wir verstehen sowieso nichts".*

> *Ich spreche bei den Viertklässlern mehr Französisch als bei der Dritten. Und Arbeitsaufträge gebe ich in der Dritten oftmals in beiden Sprachen, denn ich finde, dass man sonst so viel Zeit verliert, wenn ich ihnen jetzt nur sagen möchte, was sie hervornehmen müssen und ich das ganze Theater vorspielen muss. Dann sage ich es einfach gerade [in] beiden Sprachen.*

Die folgende Lehrperson macht auch heute noch einen Vergleich mit *Bonne chance*; sie meint, dass sie im ersten Lernjahr zu wenig konsequent Französisch gesprochen hat:

> *Ich habe vor allem das letzte Jahr viel zu viel Deutsch gesprochen in den Französischstunden. Es waren halt auch wirklich alle Aufträge und alles auf Deutsch. Und dann habe ich […] mit der Zeit gemerkt, dass es dann schwieriger war, wenn ich danach*

> *versucht habe, die ganze Lektion auf Französisch zu machen. Weil vorher beim* Bonne chance *habe ich wirklich so viel wie möglich Französisch gesprochen.*

Manche Lehrpersonen benützen Französisch auch auch als Klassensprache, vor allem für Aufforderungen und Anweisungen in anderen Fächern:

> *Dann sagst du im Rechnen plötzlich „viens au tableau noir" oder […] einfach irgendeinen Befehl. Aber das habe ich vorher mit* Bonne chance *nicht anders gemacht.*

Eine andere Lehrperson gibt an, dass sie häufig die Sprachen mischt; eine Technik, die sie an einer Passepartout-Informationsveranstaltung in Bern kennengelernt hat:

> *[Was] ich jetzt auch vermehrt mache, weil ich es irgendwie gut fand, ist das Mischen. Also dass ich gewisse Sachen, von denen ich weiss, dass sie sie nicht verstehen, auf Deutsch sage. Und dann sage ich aber gewisse Wörter auch auf Französisch. Diesen natürlichen Wechsel fand ich gut. Das Hin und Her zwischen Deutsch und Französisch. Vor allem, wenn es um das Erklären von Aufträgen geht. Das fand ich dort in dem Film toll zu sehen, wie sie das mit dieser Natürlichkeit gemacht haben.*

Differenzierung, Überforderung, Unterforderung

Das Thema Differenzierung und Überforderung gewisser SchülerInnen ist besonders wichtig, da der Französischunterricht keine Kinder ausgrenzen soll. Im ersten Praxistestjahr gab noch eine Mehrheit der Lehrpersonen (60 %) an, dass auch schwächere Kinder dem Französischunterricht zu folgen vermögen. Im zweiten Jahr sind nur noch 45 % derselben Meinung; die Hälfte der Befragten teilen diese Ansicht nicht.

Im Gegensatz dazu ist der Prozentsatz der Lehrpersonen, die meinen, manche Kinder seien überfordert, im zweiten Lernjahr zurückgegangen (60 %; im Vorjahr 80 %). Im diesjährigen Fragebogen wurde auch nach der Anzahl der überforderten Kinder pro Klasse gefragt; die Angaben variieren zwischen 0 und 12 überforderten Kindern pro Klasse.[12] Im Durchschnitt werden 3-4 Kinder pro Klasse (durchschnittliche Klassengrösse: 18 Kinder) als überfordert angegeben, also rund 19 %.

Die gegenteilige Befürchtung (Unterforderung mancher Kinder) hat nur eine Minderheit der Lehrerpersonen. Nach der Anzahl der betroffenen Kinder befragt, geben die meisten Lehrerinnen und Lehrer an, dass kein Kind betroffen sei; in sechs Fragebögen wird jedoch angegeben, dass einzelne SchülerInnen (1-3 pro Klasse[13]) unterfordert seien.

Wie schon im ersten Praxistestjahr meint eine Mehrheit der LehrerInnen, dass das Lehrmittel die Binnendifferenzierung unterstützt; ausserdem sind sie überwiegend der Meinung, dass die Kinder in der Lage sind, selbständig zu arbeiten – eine wichtige Voraussetzung für differenzierten Unterricht.

[12] Angegeben wurde: kein überfordertes Kind (2-mal); 2 Kinder (7-mal); 3 Kinder (4-mal); 4 Kinder (2-mal); 5 Kinder (2-mal); 6 Kinder (2-mal); 12 Kinder (einmal).

[13] In drei Fragebögen je ein Kind pro Klasse; in zwei Fragebögen: 2 Kinder; in einem Fragebogen: 3 Kinder.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Auch schwächere Kinder können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französischunterricht.	–	23	27	27	18	–	5	Ablehnung	Zustimmung
Manche Kinder sind überfordert.	5	9	9	23	32	5	18	Zustimmung	hohe Zustimmung
Manche Kinder sind unterfordert.	64	14	–	5	5	5	9	hohe Ablehnung	hohe Ablehnung
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	–	–	5	55	27	5	9	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Die Kinder können selbständig arbeiten.	–	14	27	41	9	5	5	Zustimmung	Zustimmung

Wenn es um das Thema überforderte Kinder ging, wurden im ersten Praxistestjahr die folgenden Kategorien von SchülerInnen genannt:

- Kinder, die Mühe haben, sich auf einen fremdsprachigen Text einzulassen;
- Kinder, die allgemein Mühe mit Sprache (insbesondere mit der Schulsprache) haben;
- Kinder, die auditiv schwach sind.

Es wurde im Bericht aber auch festgehalten: „Es scheint keine einheitliche Charakterisierung der SchülerInnen zu geben, die Mühe mit dem Französischunterricht haben – ausser der Gruppe der Kinder, die eine integrierte Förderung erhalten. Allgemein ist die Rede von Kindern, die insgesamt lernschwach sind oder oder die Mühe mit Sprache haben, unabhängig davon, ob sie noch andere Sprachen sprechen oder nicht" (Elmiger 2010a: 25).

Diese Einschätzung hat sich im zweiten Praxistestjahr nicht sehr geändert. Neben den bereits genannten Gruppen werden auch ADS-Kinder oder Kinder mit einer Spracherwerbsschwäche, die logopädisch betreut oder Heilpädagogischen Stützunterricht (HSU) im Fach Deutsch erhalten, genannt. Zum Thema „schwächere Kinder" meinen die folgenden Lehrpersonen:

> *Bei mir sind es die Kinder, die auch sonst und in anderen Fächern viel Hilfe brauchen.*

> *Die Palette geht durch von sprachlich, einfach Defizite, bis allgemein schwach bis verhaltensauffällig, was natürlich da, mit dieser Methode auch sehr schwierig ist.*

Wie aus manchen Äusserungen erkennbar wird, zeigt sich Überforderung gerade bei der praktischen Arbeit mit *Mille feuilles*, wenn die SchülerInnen zu eigenständigem Arbeiten aufgefordert werden. In den Gesprächen werden verschiedene Aspekte erwähnt: allgemein die Kompexität der Arbeitsaufträge, die individuelle Arbeitshaltung der Kinder sowie mögliche Einflüsse aus dem Elternhaus:

> *Für sehr schwache Kinder und Kinder mit arbeitstechnischen Problemen ist der Unterricht mit Mille feuilles sehr anspruchsvoll. Die Texte sind lang, die Aufträge zwar spannend, aber sehr komplex.*

> *Unter den überforderten Kindern befinden sich im Allgemeinen schwächere Kinder. Sei es, dass sie Mühe haben mit dem selbstständigen Arbeiten oder mit Sprachen. Das zeigt sich darin, dass sie mit den Arbeitsaufträgen, die inzwischen in Französisch sind, nicht verstehen, dass sie sich kaum Wörter merken können, dass sie keine Sätze formulieren können, dass sie die Wörter nicht richtig aussprechen oder lesen können.*

> *Die, welche so ein bisschen fauler sind, gemütlicher sind, ja sind dann auch noch sehr schnell zufrieden, oder ja: Die machen nur gerade, was sie müssen.*
>
> *Und nachher gibt es einfach Kinder, die aber einfach eine schlechte Arbeitshaltung haben, aber generell, und [von denen das] von zuhause aus auch nicht verlangt wird, dass man sich da jetzt Mühe gibt.*

Auch bei diesem Thema kommt es wiederholt zum Vergleich mit *Bonne chance*:

> *Das sind schon […] die gleichen Schüler, die schwach sind, aber beim* Bonne chance *hatten sie, glaube ich, irgendwie eine geführtere Struktur, und dann wussten sie: „Diese Aufgabe oder dieses* exercice *muss ich ausfüllen" […], und dann, wenn sie es gemacht hatten, wussten sie: „Jetzt bin ich fertig".*

Allerdings ist es nicht so, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten beim Französischlernen mit *Mille feuilles* zwangsläufig Probleme hätten:

> *Ich habe auch zwei Kinder, die integriert sind […], die machen mit im Französischunterricht und die evaluiere ich auch. Und die haben das Lehrziel bis jetzt eigentlich erreicht; nicht sehr gut erreicht, aber erreicht.*

Ähnlich äussern sich auch andere Lehrpersonen, die meinen, das neue Lehrmittel könne grundsätzlich mit allen Kindern verwendet werden, wenn auch mit Modifikationen:

> *Also ich glaube, die schwächeren Kinder merken jetzt im Französischunterricht weniger, dass sie schwach sind, als sie es sonst in einem andern Fach merken. Sie haben immer wieder etwas, das sie sagen dürfen oder das sie verstehen […]. Also ich habe nicht das Gefühl, dass sich die Schwachen ganz verloren fühlen.*
>
> *[Ein Mädchen, das die dezentralisierte Sonderschule besucht:] Die macht eigentlich so viel wie möglich auch mit, aber schreibt zum Beispiel jetzt nicht auf Französisch. Sie schreibt dann die Geschichten alle auf Deutsch, und dank der Vielfalt, die drin ist, kann ich sie einfach mitnehmen, was mit* Bonne chance *schon lange fertig wäre.*

Unterforderung

Das Thema Unterforderung scheint nur in wenigen Klassen relevant zu sein, vor allem in Gegenden, die in der Nähe der Sprachgrenze liegen und wo manche Kinder schon gut Französisch sprechen. Unterforderung wird auch nicht zwangsläufig als ein Problem wahrgenommen:

> *In meiner Klasse gibt es einige französischsprachige Kinder, welche sich manchmal langweilen.*
>
> *Unterfordert: Da sehe ich im Lehrmittel einen grossen Vorteil!* Les bilingues *sowie die ganz starken Kinder profitieren enorm, ohne dass Langeweile aufkommt.*

Binnendifferenzierung

Schon im ersten Lernjahr hat sich bald eine gewisse „Schere" zwischen stärkeren und schwächeren SchülerInnen aufgetan, wobei sich die Lehrerinnen und Lehrer nicht einig darüber waren, ob sie nun grösser oder kleiner sei als bei der Arbeit mit *Bonne chance*. Auch das Thema Binnendifferenzierung wurde angesprochen: Dadurch soll der grossen Bandbreite von

Leistungsunterschieden Rechnung getragen werden. Manche Lehrpersonen meinen zwar, dass das Lehrmittel sich grundsätzlich gut dafür eigne, die Binnendifferenzierung zu fördern, doch dass sie nur mit hohem Aufwand an Anleitung und Begleitung durchführbar sei:

> *In der Mittelstufe der Primarschule funktioniert alles noch gut: Die Kinder machen Fortschritte, jedes nach seinem Vermögen. Das Niveau ist aber schon bald einmal sehr unterschiedlich. Wie sich das auf den Unterricht auf der Oberstufe auswirkt, ist noch nicht absehbar, könnte sich aber als schwierig erweisen.*
>
> *Am Anfang wenig Binnendifferenzierung, da sehr viel angeleitet werden muss. Sie können erst nach eingehenden Erklärungen selbstständig arbeiten.*
>
> *Das Lehrmittel bietet Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, diese sind aber im Ganzklassenunterricht mit nur einer Lehrperson nicht durchzuführen*

Unterrichtsvor- und -nachbereitung

Nach wie vor wird der Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterricht von den meisten Lehrpersonen als hoch erachtet. Auch der Aufwand in einem Folgejahr wird von über der Hälfte der Lehrpersonen als eher hoch veranschlagt. Diejenigen Lehrpersonen, die schon im Vorjahr mit *Mille feuilles* unterrichtet haben, geben an, dass die Zusatzbelastung im zweiten Testjahr eher geringer sei (allerdings gibt rund die Hälfte der Befragten keine Antwort auf diese Frage).

Bei den Schulleiterinnen und Schulleitern finden zwei Drittel, dass sich der zeitliche Aufwand für die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen in Grenzen hält; ihren eigenen Arbeitsaufwand erachten sie allesamt als gering ein (allerdings gibt hier die Hälfte der Schulleitungen keine Antwort).

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts?	–	–	9	23	41	27	–	hoch	hoch
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts ein?	5	9	27	36	14	5	5	eher hoch	eher hoch
Wenn Sie letztes im letzten Jahr schon am Praxistest beteiligt waren: Ist die Zusatzbelastung dieses Jahr höher oder geringer?	5	–	23	18	5	–	50[14]	eher tiefer	–

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Der Arbeitsaufwand für die Praxistests hält sich für die Lehrpersonen in Grenzen.	17	17	–	17	50	–	–	Zustimmung	Zustimmung
Der Arbeitsaufwand für die Lehrpersonen ist höher als im 1. Jahr Praxistest.	17	33	–	17	–	17	17	Ablehnung	–
Der Arbeitsaufwand für die Lehrpersonen ist tiefer als im 1. Jahr Praxistest.	33	–	33	–	–	17	17	Ablehnung	–
Der Arbeitsaufwand für die Praxistests hält sich für die Schulleitung in Grenzen.	–	–	–	–	17	50	33	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung

[14] Unter den 50 %, welche hier keine Antwort gegeben haben, befinden sich auch die Lehrersonen (40 %), die erst seit dem zweiten Praxistestjahr mit *Mille feuilles* unterrichten.

Wie schon im ersten Praxistestjahr ist das Thema Unterrichtsvor- und -nachbereitung in den Gesprächen nicht sehr präsent (vgl. die Ausführungen dazu weiter oben, S. 11-12).

Hilfsmittel

Nach wie vor ist bei der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts das Lehrmittel bei weitem die wichtigste Ressource, gefolgt von den darin enthaltenen Lernzielen. Eine Mehrheit tauscht sich mit anderen Lehrpersonen aus dem Kollegium aus. Die früheren Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht spielen im Vergleich mit dem Vorjahr eine weniger bedeutende Rolle (20 % zustimmende Antworten; im Vorjahr 50 %), ebenso wie der Lehrplan (ca. ein Drittel; im Vorjahr 55 %). Andere Lehr- und Lernmaterialien dienen auch im zweiten Praxistestjahr kaum als Vorlage für den Französischunterricht.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan.	14	23	27	18	5	14	–	selten	eher häufig
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel.	–	–	–	–	32	64	5	oft	oft
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	–	5	9	5	27	55	–	oft	oft
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht.	9	23	50	14	5	–	–	selten	verschieden
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche.	9	14	14	32	27	5	–	eher häufig	eher häufig
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	18	45	18	5	5	5	5	selten	selten

Das Thema Unterrichtsvor- und -nachbereitung war in den Gesprächen sowie in den Kommentaren zu den Fragebögen recht wenig präsent. Dies liegt sicher daran, dass sich die Lehrpersonen an die Arbeit mit *Mille feuilles* gewöhnt haben. Manche betonen die Wichtigkeit des Austausches mit anderen Lehrpersonen:

> *Ich finde, der Austausch ist schon sehr sehr wichtig […]. Es läuft bei anderen vielleicht auch nicht viel besser. Oder: Da haben andere auch Probleme gehabt.*

Andere erwähnen, dass das Lehrmittel gut auf den Lehrplan abgestimmt sei:

> *Das Lehrmittel ist auf den Lehrplan abgestimmt. Die Ziele werden im Lehrmittel gut konkretisiert.*

Eine besondere Situation ergibt sich, wenn eine Lehrperson neu mit einer Klasse arbeitet, die im Vorjahr von einer anderen Lehrperson unterrichtet worden war. Hier ist der Austausch zwischen den beiden Lehrpersonen besonders wichtig. Die Befürchtung, dass sich die Heterogenität der Lehr- und Lernerfahrungen (Elmiger 2010a: 41) dabei womöglich besonders problematisch auswirkt, hat sich bislang nicht bestätigt. Die entsprechendenen Lehrerinnen und Lehrer sprechen meistens von einer eher unproblematischen Klassenübergabe:

> *[Ich habe] keine Probleme gehabt, aber ich habe auch viel mit meiner Vorgängerin gesprochen und kann jetzt noch nachfragen […]. Das war also kein Problem.*

> *Nein, es gab keine Schwierigkeiten! [Die] Schüler waren schon gut vertraut mit diesem Lehrmittel.*

Durch die Praxisteststituation ergeben sich allerdings – besonders, was die Weiterbildung betrifft – besondere Schwierigkeiten, wenn Lehrpersonen neu hinzukommen.

> *Ich brauchte eine Weile, um mich in das neue Lehrmittel einzuarbeiten. Es war keine ideale Lösung, da die Schüler es schon kannten und ich nicht. Ich konnte auch nicht genau fassen, was sie schon wissen, können [….]. Auch während den Weiterbildungen fand ich nie meinen Platz. Ich sass immer zwischen zwei Stühlen, zum einen hatte ich eine vierte Klasse und somit war ich bei den Testklassen dabei, aber zum anderen hatte ich die Einführungen nie gemacht.*

Auch was den Stufenübertritt von der Primar- zur Sekundarstufe betrifft, sind noch nicht alle Bedenken ausgeräumt:

> *Das wird dann wahrscheinlich wieder ein Punkt sein, den sie kritisieren. Und man muss dann auch schauen wieder, wenn man das eben weiter gibt, die Fünftklasslehrer werden das wissen, aber der Übergang zur Siebten wird wahrscheinlich wegen dem ein grosses […] Fragezeichen werden für die Schüler.*

Evaluation

Was die Evaluation des Französischunterrichts und im Besonderen der individuellen Schülerleistungen betrifft, ergeben sich im zweiten Praxistestjahr ein paar Änderungen im Vergleich zum Vorjahr. Den Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation kennen sämtliche Lehrpersonen. Nicht allen ist indes klar, wie sie die Schülerleistungen zu beurteilen haben. Nur rund 40 % (wie im Vorjahr) meint, dass bisher genügend Material für die Evaluation der Kinder vorhanden ist.

Insgesamt geben die befragten Lehrpersonen im Vergleich zum Vorjahr weniger oft an, dass sie alle drei im Lehrplan festgelegten Kompetenzbereiche (Sprachhandeln, Bewusstheit für Sprache und Kulturen sowie Lernstrategische Kompetenzen) evaluieren. Nur das Sprachhandeln (Kommunikative Handlungsfähigkeit) wird von einer Mehrheit der Lehrpersonen regelmässig evaluiert (64 % zustimmende Antworten; im Vorjahr 85 %). Die Bereiche Lernstrategische Kompetenzen (55 % zustimmende Antworten; im Vorjahr 85 %) sowie Bewusstheit für Sprache und Kulturen (28 % zustimmende Antworten; im Vorjahr 50 %) fallen diesbezüglich weit zurück. Wie schon im Vorjahr geben viele Lehrpersonen an, dass sie die Kinder global beurteilen, d. h. ohne zwischen einzelnen Teilkompetenzen zu unterscheiden (64 %; im Vorjahr 55 %).

Im Rückgang ist weiterhin die Eigenbeurteilung durch die SchülerInnen (50 %; im Vorjahr 70 %) sowie der Einsatz des Portfolios (32 %; Vorjahr: 50 %). Andere Formen der Evaluation durch die Lehrperson bleiben eher marginal.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Ich kenne den Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation.	–	–	–	5	50	45	–	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Es gibt genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen	–	27	27	32	9	–	5	Ablehnung	Ablehnung

								Frequenz	Vergleich: Vorjahr
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder.	9	–	27	32	27	5	–	häufig	oft
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	18	23	32	23	5	–	–	eher selten	verschieden
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	9	–	32	23	32	–	5	häufig	oft
Ich evaluiere die Kinder global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden.	5	9	23	36	23	5	–	häufig	häufig
Ich lasse die Kinder sich selbst einschätzen (z. B. mit dem Sprachenportfolio, ESP 1).	5	23	23	18	32	–	–	verschieden	häufig
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP 1) ein.	5	41	23	27	–	5	–	eher selten	verschieden
Ich setze andere Formen der Evaluation ein	18	23	14	23	5	–	18	eher selten	eher selten

Die Evaluierung der Schülerleistungen ist und bleibt ein schwieriges Unterfangen. Dies hat sich schon im ersten Jahr Praxistest gezeigt, und manche Fragen bleiben auch im zweiten Jahr unbeantwortet. Besonders in denjenigen Kantonen (Freiburg und Wallis), in denen die SchülerInnen benotet werden müssen, stellt sich die Frage, welche Kompetenzen in welcher Form in eine benotete Gesamtbeurteilung einfliessen sollen.

Die vom Verlag erarbeiteten summativen Prüfungen werden begrüsst, doch auch als ziemlich umfangreich und zeitraubend erachtet. Besonders, wenn die einzelnen Kinder auch mündlich (z. B. in Zweiergruppen) evaluiert werden sollen, geraten FachlehrerInnen schnell an ihre Grenzen. Es ist deshalb nicht erstaunlich, dass einige Lehrpersonen sich zusätzliche (und einfachere) summative Tests wünschen, dies besonders auf im Hinblick auf die Notengebung:

> *Da wir im kommenden Schuljahr Noten geben müssen, bin ich noch etwas unsicher, wie ich diese Zeugnisnote zu gewichten habe. Wie viele Noten sollen formativer und wie viele summativer Art sein?*

Auch sonst bereitet die Benotung der Schülerleistungen einiges Kopfzerbrechen. Beispielsweise, wenn manche Kinder fast nichts zu leisten imstande sind:

> *Ich hatte letztes Jahr eigentlich einmal eine Arbeit – ich fand, sie sei ungenügend […] Von den verantwortlichen Personen hat man mir gesagt, das wäre dann schon nicht der Sinn, dass man im ersten Jahr Fremdsprachunterricht ein Ungenügend habe. Weil es soll ja nicht ihnen schon die Freude an der Sprache nehmen und so weiter. Und ja, da hatte ich auch ein bisschen Mühe dann. Der, der es jetzt so perfekt macht – und ich muss dem ja eine Note geben […], der hat ein Fünfeinhalb, ein Sechs, und der andere hat einfach praktisch nichts präsentiert, ja dann…*

Auch die Beurteilung von Gruppenarbeiten fällt einigen schwer:

> *Jede* tâche *wird ja in Gruppen erarbeitet. Und da hatte ich auch schon ein bisschen Probleme mit den Eltern. Ich habe eben […] auch die Präsentation als Gruppe bewertet, und das hat auch schon zu Diskussionen geführt, dass sie das nicht fair finden.*

Evaluation der kommunikativen Handlungsfähigkeit, der Bereiche Bewusstheit für Sprache und Kulturen sowie Lernstrategische Kompetenzen

Der Bereich Kommunikative Handlungsfähigkeit ist am ehesten mit denjenigen Kompetenzen vergleichbar, die schon bei der Arbeit mit *Bonne chance* im Vordergrund standen. Weiterhin aktuell bleibt das Thema Wortschatz, das früher ein Bereich war, der sich gut für Prüfungen eignete. Manche Lehrpersonen wünschen sich noch immer einen gemeinsamen Wortschatz, den die Kinder (auch die schwächeren) lernen können.

Die Bereiche Lernstrategien sowie Bewusstsein für Sprache und Kulturen, die im Lehrplan als eigenständige Kompetenzziele aufgeführt sind, geben den Lehrpersonen des Praxistests einiges Kopfzerbrechen auf. So lassen sich etwa die Lernstrategien nur bedingt direkt beobachten, sodass sie in den summativen Tests erfragt werden (die SchülerInnen werden gebeten anzukreuzen, welche Strategien sie angewendet haben). Problematisch ist dies bei Kindern, die eine Aufgabe lösen können, ohne bestimmte Strategien bewusst anzuwenden:

> *„Welche Lernstrategien hast du angewendet um das Wort XY zu verstehen?" Die Schüler, die zweisprachig [sind], kommen natürlich und sagen: „Ja, ich kann es einfach". Und die haben dort einige Punkte verloren und das war noch schwierig.*

Die Lehrpersonen sagen, gewisse Kinder meinten, sie hätten einfach *überlegt* oder erfolgreich *getüftelt* oder einfach *Fantasie* gehabt. Diese Strategien sind offenbar nicht vorgesehen, ebenfalls wie der *Mut*. Die befragten Lehrpersonen finden die Lernstrategien durchaus eine wichtige Kompetenz, doch sie bezweifeln, ob man sie bewerten bzw. benoten kann:

> *Testen kann man sie schon, aber bewerten ist eine andere Sache.*

Auch das Kompetenzziel Bewusstsein für Sprache und Kulturen lässt sich offenbar schwer evaluieren: Viele Lehrerinnen und Lehrer wissen nicht, wie sie es bewerten sollen und relativieren deshalb die Bedeutung dieses Ziels für summative Evaluationen:

> *Also von mir aus gesehen würde es fast reichen, es nur als Lernziel zu definieren. Ohne zu evaluieren.*

Offenbar hat die Bewusstheit für Sprache und Kulturen nicht überall denselben Stellenwert: Während sich die Sprachenvielfalt in manchen Klassen selbst direkt thematisieren lässt (indem man auf die Mehrsprachigkeit der Kinder Bezug nimmt), ist sie in anderen, mehrheitlich einsprachigen Klassen weniger anschaulich:

> *Wenn man Ausländerkinder [in der Klasse] hat, dann ist das eine Supersache, um das zu thematisieren und anzuschauen. Aber wenn man keine drin hat: Eine Familie geht mehr und die andere Familie weniger reisen. Also ich finde das nicht wichtig.*

Die Konsequenz aus der Schwierigkeit, die Lernstrategien und die Bewusstheit für Sprache und Kulturen zu evaluieren, ist, dass diese Kompetenzziele kaum je explizit überprüft werden, sondern in eine Art Mischnote mit einfliessen, ohne dass sich die verschiedenen Anteile genau quantifizieren lassen.

Wenn diese beiden Ziele benotet werden sollen, dann wünschen sich die Praxistestlehrpersonen eindeutigere – und bereits französischsprachige Kinder nicht diskriminierende – Bewertungskriterien. Ebenfalls gewünscht werden Hinweise für die Benotung von Hörverstehen und solche für die Bewertung des mündlichen Ausdrucks.

Portfolio

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) wird auch im zweiten Praxistestjahr kontrovers diskutiert, wobei ähnliche Gesichtspunkt wie im Vorjahr zur Sprache kommen. Die meisten Lehrpersonen geben an, dass sie nicht oder kaum je mit dem Portfolio arbeiten. Am häufigsten werden die folgenden Gründe genannt:

- Zeitmangel:
  Ich muss ehrlich sagen, dass mir dann die Zeit dafür fast zu schade ist. Ich mache dann lieber noch sonst etwas.
- mangelndes Interesse:
  Nicht begeistert. Und erstens nicht so begeistert und zweitens: die Zeit. Ich weiss nicht, wann ich das reinnehmen soll.
- Komplexität des Portfolios:
  Es ist schwierig und macht keine Freude.

  Also was ich wirklich, wirklich schlecht finde, ist der ESP-Ordner. Also das ist wirklich miserabel. Das ist ja ein Ordner voller Blätter und die Kinder kommen nicht draus, wo sie sie einordnen sollen.
- Selbstevaluation nimmt zu viel Raum ein:
  Eben auch aus diesen Gründen, erstens die Zeit, zweitens Selbstevaluationen finde ich schon gut, aber irgendwann hat es einmal genug.
- Unangemessenheit für die 4. Klasse; Schwierigkeit der Selbstbeurteilung:
  Ich finde einfach, dass das für die Dritte und Vierte daneben ist.

  Sie sind sehr grosszügig. Also meine Schüler haben noch schnell einmal das Gefühl, dass sie etwas sehr gut können. Und [es ist] etwas, das entwickelt werden muss. Und für mich ist […] das ESP für Dritt- und Viertklässler auch noch zu früh.
- Doppelspurigkeit mit dem Lehrmittel:
  Sie haben auch im Heft ja immer schon Selbstevaluationen und ich finde einfach irgendwann, dass sie sich genügend selber reflektiert haben.

  Ja, es ist schon noch etwas Zusätzliches […]. Es ist nochmal etwas.
- begrenztes Interesse in weitgehend einsprachigen Klassen:
  ESP 1, ja. Und eben dann dieses 10malige Ausfüllen von, eben, so deprimierend: „Welche Sprachen sprichst du?" – „Ja, Schweizerdeutsch". „Wo bist du im Kopf?" – „Ich kann nur Schweizerdeutsch". Also das finde ich wirklich etwas Schlechtes.

Positive Stimmen sind eher rar. Die folgende Lehrperson beurteilt das ESP zwar sehr positiv, meint aber auch, sie hätte zu wenig Zeit, um es einzusetzen:

Das ESP ist eine tolle Sache. Doch wann soll ich noch Zeit dafür haben?

Eine andere findet, dass die Dokumentation des Lernfortschritts in der Rückschau eine sinnvolle Sache sei:

Auch so für die Kinder fand ich, damit sie so ein wenig sehen, wenn sie dann später einmal schauen können: „Wo habe ich angefangen? Wo habe ich gestartet?" Also ich glaube, es ist schon noch gut, ja.

Was die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung betrifft, so gehen die Erfahrungen auseinander. Während manche meinen, die Kinder seien noch nicht in der Lage, sich richtig einzuschätzen, gibt es auch Lehrpersonen, die diesbezüglich gute Erfahrungen gemacht haben:

> *Diese Deskriptoren – die [Kinder] haben relativ schnell das Gefühl gehabt: Ah doch, jetzt kann ich mich da einschätzen, und die haben wirklich einfach Freude gehabt zu sagen: „He, eigentlich, was kann ich jetzt da schon? Ich kann ja schon das!" […]. Sie waren extrem motiviert. Also ich habe das nicht erwartet.*

Das Portfolio wird nicht von allen Lehrpersonen per se abgelehnt, doch für viele wird es offenbar als ein Hilfsmittel angesehen, das neben dem eigentlichen Lehrmittel wie ein Fremdkörper wirkt. Damit das ESP besser in den Französischunterricht integriert werden kann, wünschen sich manche Lehrpersonen Querverbindungen in der Jahresplanung oder in den einzelnen *Magazines*, in denen eine sinnvolle Verwendung des Portfolios nahegelegt wird.

Informationspolitik

Informationen an die Schulleitungen

Im Vergleich mit dem Vorjahr zeigt sich eine erfreuliche Tendenz: Während im ersten Praxistestjahr die Hälfte der befragten Schulleitungen sich offenbar zu wenig gut informiert fühlten (Antworten 1-3), ist dies nun bei keiner Schulleitung mehr der Fall.

Diese Entwicklung ist positiv, doch auch nicht allzu erstaunlich: Besonders in der Anfangsphase eines Projekts ist das Bedürfnis nach Informationen jeweils besonders hoch. Dies sollte bei der allgemeinen Einführung von *Mille feuilles* berücksichtigt werden, da hier hunderte von neuen Schulleitungen hinzukommen, deren Informationsstand quasi wieder „bei null" liegt.

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Ich habe genügend Informationen über das Projekt und die Auswirkungen auf die einzelnen Schulen.	–	–	–	17	17	50	17	hohe Zustimmung	verschieden

Die Befragungen des ersten Praxistestjahrs haben gezeigt, dass die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen sich nicht genügend informiert fühlten. Gegenstand der Kritik waren unter anderem folgende Punkte: mangelnde und kurzfristige Informationspolitik; fehlender Erfahrungsaustausch; zu wenig Informationen für die Eltern und für die Abnehmerschulen an der Oberstufe; fehlender Überblick über die mittel- und langfristigen Ziele des Lehrwerks.

Auch bei ihnen hat sich die Situation offenbar gebessert: Die Vertrautheit mit dem Lehrmittel, aber auch die frühere Verfügbarkeit der einzelnen *Magazines* hat dazu beigetragen, dass sich die Lehrpersonen weniger verloren fühlen; ausserdem hat ihnen die Informationsbroschüre für die Eltern geholfen, die Ziele und die Didaktik des neuen Französischunterrichts gegen aussen besser verständlich zu machen.

Aus- und Weiterbildung

Wie schon im ersten Praxistestjahr erachten die meisten befragten Lehrpersonen ihre sprachlichen und didaktischen Kenntnisse für den Französischunterricht als ausreichend.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o.A.	Zustimmung	Vergleich: Vorjahr
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	–	–	5	5	55	36	–	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	–	–	–	9	64	27	–	hohe Zustimmung	hohe Zustimmung

Noch immer finden die befragten Lehrerinnen und Lehrer, dass die sprachlichen Anforderungen für die Arbeit mit *Mille feuilles* recht hoch sind – höher als für den Unterricht mit *Bonne chance*. Dies wird ohne weiteres anerkannt; eine andere Frage ist es, ob es sich wirklich lohnt, eine entsprechende sprachliche Zusatzausbildung zu machen. Die folgende Lehrperson hat sich dagegen entschieden:

> *Mit dem Bonne chance habe ich ja gearbeitet […]. Für [*Mille feuilles*] müsste ich ganz klar bessere Französisch-Kenntnisse haben. Und ich habe das auch mit unserer Schulleiterin so besprochen, und das ist meine letzte Klasse.*

Noch immer ist die Frage, welches Kompetenzniveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für den Französischunterricht erforderlich ist, umstritten. Für einige Lehrperson ist das anvisierte Niveau C1 illusorisch:

> *C1 ist nicht erreichbar, ist nicht machbar. Und ich bin Schnelllerner. Da müsstest du vielleicht einfach einen Sprachaufenthalt machen, denn sonst erreicht man dieses Niveau von C1 gar nicht. Und das zweite ist, dass man mit dem Lehrmittel persönlich jeden Tag etwas Neues dazulernt. Je nachdem, welche Wörter deine Schüler interessant finden, kennst du diese Wörter vielleicht auch noch nicht.*
>
> *In meinen Augen hätte ich für C1 etwa zehn Jahre. Und ich bin eigentlich ein Sprachentyp. Aber ich arbeite zu 100 % […]. Ich habe das Gefühl, dass ich ausreichend Französisch kann, um mit dem Lehrmittel zu unterrichten.*

Die zusätzliche sprachliche Weiterbildung wird von manchen Lehrpersonen als eine (zu) grosse Hürde angesehen. Wenn im Rahmen der Zusatzqualifikation neben dem Sprachunterricht auch Sprachaufenthalte vorgesehen sind, dann sind diese für Lehrpersonen mit familiären Verpflichtungen nur schwer realisierbar.

Für gewisse Lehrpersonen ist die Zusatzausbildung Sprache neben dem Praxistest eine sehr belastende Angelegenheit (die überdies nicht immer als sehr praxisnah wahrgenommen wird):

> *Ich mache seit zwei Jahren nichts anderes als Französisch. Ja, Pilotprojet, methodisch-didaktischer Kurs, dann B2 wiederholen und jetzt C1 Stern […]. Also der Sonntagmorgen ist mit den Hausaufgaben gelaufen, ich mache dann Hausaufgaben.*

Es gibt jedoch auch Lehrpersonen, die sich löblich über ihre sprachliche Zusatzausbildung äussern, z. B. über den Kurs für das „Berufsspezifische C1".

> *Also der Kurs ist gut. Er ist inhaltlich gut und er ist auch wirklich auf die Primarschule gemünzt. Also ich würde sagen, dass man C1 nicht machen muss. C1 Sternchen ist eigentlich ideal. Aber es ist nicht der kleinere Aufwand als C1.*

Fachliche Weiterbildung

Die fachliche Weiterbildung finden die befragten Lehrpersonen weiterhin wichtig, auch wenn sie für einige von ihnen schon abgeschlossen ist. Sie regen an, dass im Hinblick auf die allgemeine Einführung von *Mille feuilles* die methodisch-didaktische Ausbildung sich so gut wie möglich auf die praktische Arbeit mit den Lehr- und Lernmitteln beziehen soll.

Ausblick

Abschliessend sollen einige der weiter oben behandelten Punkte nochmals zusammengefasst werden. Dabei stellen wir vor allem diejenigen Elemente in den Vordergrund, die einerseits für den weiteren Verlauf des Praxistests und andererseits für die geplante allgemeine Einführung des neuen Französischunterrichts in den *Passpartout*-Kantonen von Bedeutung sind.

Praxistest

Stabilisierung der Situation

Für die meisten Lehrpersonen, die am Praxistest beteiligt sind – zumal diejenigen, die schon im zweiten Jahr mit *Mille feuilles* unterrichten –, hat sich eine gewisse Normalität eingestellt. Mehrere Punkte, die im ersten Praxistestjahr zu Schwierigkeiten geführt haben (akutes Informationsdefizit, chronische Überlastung, Ungewissheit über den weiteren Verlauf des Praxistests) haben sich zwar nicht in Luft aufgelöst, scheinen jedoch insgesamt als weniger bedrohlich wahrgenommen zu werden. Es zeigt sich allerdings, dass andere Bereiche weiterhin Anlass zu Problemen geben, die teils für den weiteren Verlauf der Praxistest, teils aber auch für die allgemeine Einführung des neuen Französischunterricht in fünf *Passepartout*-Kanntonen von Bedeutung sind. Dabei sind die Erfahrungen von Lehrpersonen, die im zweiten Praxistestjahr neu mit *Mille feuilles* zu unterrichten begonnen haben, besonders aufschlussreich, da sie zwar zum Praxistestsetting gehören, aber weniger vom Pioniergeist des ersten Jahres profitiert haben, der manche Widrigkeit womöglich erträglicher macht. Hierzu die Erfahrungen einer Lehrerin, die zeitweise den Eindruck hatte, auf sich alleine gestellt zu sein:

> *Ich habe eine grosse Klasse, ich habe 23 Kinder. Wir haben auch schlecht Platz. Zum Teil musste ich auch dafür kämpfen, dass ich eine einigermassen passende Zahl an Laptops habe und keiner wusste, wie viele es braucht oder wie man es organisieren kann. Und da hatte ich schon ein bisschen das Gefühl, dass ich auf mich alleine gestellt war. Und ich habe wirklich […] zwei bis drei Monate gebraucht, bis ich dann das Gefühl hatte: „Ja, so könnte es jetzt gehen."*

Arbeit mit Mille feuilles: *Angewöhnung und Umstellung*

Die Arbeit mit *Mille feuilles* bedingt, dass man sich auf einen ganz neuen didaktischen Ansatz einlässt, und es scheint, dass es ziemlich lange dauert, bis sich eine gewisse Routine einstellt. Manche Lehrpersonen denken, dass sie die Lehr- und Lernmaterialien erst in Folgejahren wirklich gut einsetzen werden können.

Die Lehrerinnen und Lehrer, die sich am Praxistest beteiligen, scheinen sich insgesamt an das neue Lehrmittel gewöhnt zu haben und arbeiten – wenn auch mit manchen Widrigkeiten – insgesamt recht gern und gut damit.

Eltern: wichtige, aber auch häufig noch skeptische Partner des Französischunterrichts

Unter den Eltern der am Praxistest beteiligten Kinder gibt es noch immer einige, die dem neuen Lehrmittel gegenüber skeptisch eingestellt sind. In den Augen der Lehrpersonen und der Schulleitungen sinkt die Akzeptanz unter den Eltern gar. Dies liegt sicher in erster Linie daran, dass sie weniger in den Fremdsprachenunterricht eingebunden sind als früher und dass sich die konkreten Lernfortschritte bei den Kindern weniger unmittelbar zeigen (*Mille*

feuilles zielt zu Beginn des Französischunterrichts mehr auf das passive Verständnis als auf den aktiven Ausdruck ab). Darüber hinaus machen sich die Eltern auch Sorgen über die Zukunft ihrer Praxistest-Kinder: Werden diese auch auf der Sekundarstufe I einen guten Französischunterricht haben? Dass sich eine kritische Grundhaltung der Eltern negativ auf den Unterricht auswirken kann, ist den Lehrpersonen bewusst:

> *Das Lehrmittel polarisiert stark. Negativ eingestellte Eltern beeinflussen auch das Verhalten ihrer Kinder, das spüre ich teilweise im Unterricht.*

Für die weiteren Praxistestjahre wäre es gewiss ratsam, dass man sich überlegt, wie man interessierte Eltern besser ins Französischlernen einbinden kann. Dabei sollte ihnen nicht nur bewusst gemacht werden, was sie nun nicht mehr tun dürfen (z. B. Wortschatz abfragen, Grammatik lernen), sondern auch, wie sie den Lernprozess aktiv unterstützen können (z. B. mit den Kindern die Texte hören).

Informationen über die mittel- und längerfristige Progression von Mille feuilles

Insgesamt fühlen sich die Lehrpersonen des Praxistests besser über die kurzfristigen Ziele von *Mille feuilles* informiert; einerseits, weil sie die Struktur des Lehrmittels und die darin enthaltenen Zwischenziele besser kennen und andererseits, weil der Schulverlag Übersichten über die in einem Schuljahr zu erwerbenden Ziele nachgeliefert hat.

Was die mittel- und längerfristigen Ziele betrifft, besteht nach wie vor Informationsbedarf. Manche Lehrpersonen möchten mehr über die Progression in den weiteren Lernjahren erfahren, beispielsweise um zu wissen, welche aktuellen Lernziele wann wieder aufgegriffen werden. Mehr Information ist aber auch wichtig, um das Lehrmittel gegen aussen zu vertreten:

> *Wie geht es weiter? Eben: Man hat zuerst gesagt: Vier Hefte und das fünfte, und dann sind es drei Hefte […]. Wir haben einfach das informiert, was wir konnten, aber den roten Faden – es ist einfach alles wie nicht dagewesen.*

Klarere Hinweise werden schliesslich auch zur Arbeit mit dem Wortschatz gewünscht. Es scheint, dass manche Lehrpersonen, die im Übrigen die didaktische Grundhaltung von *Mille feuilles* teilen, mit gewissen Optionen der Lehrbuchautorinnen (z. B. Verzicht auf einen gemeinsamen Wortschatz) nicht einverstanden sind. Da nicht zu erwarten ist, dass die Lehrpersonen, die ab Sommer 2011 in den fünf *Passepartout*-Kantonen mit Französisch arbeiten, andere Vorstellungen zur Wortschatzarbeit haben, scheinen nachvollziehbare Angaben bezüglich der didaktischen Aufbereitung des Wortschatzes unabdingbar.

Weniger Aufwand für die Vor- und Nachbereitung, dafür mehr Aufwand beim Unterricht mit Mille feuilles

Obwohl die diesbezüglichen Angaben nicht quantifizierbar sind, scheint der Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts im zweiten Lehrjahr (namentlich für diejenigen Lehrpersonen, die schon im zweiten Jahr mit dabei sind) auf einem anspruchsvollen, jedoch vertretbaren Niveau angekommen zu sein. Natürlich ist der zeitliche Aufwand für die Einarbeitung und Vorbereitung teilweise beträchtlich, doch viele Praxistestlehrpersonen scheinen Verständnis dafür zu haben: Schliesslich geht es ja darum, ein neues Lehrmittel zu testen, und sie akzeptieren es, dass sie die Früchte ihrer Anstrengung erst später ernten können.

Was sich allerdings im zweiten Praxistestjahr deutlicher zeigt, ist die Tatsache, dass die alltägliche Unterrichtsarbeit mit *Mille feuilles* sehr anspruchsvoll ist. Zu den am häufigsten ge-

nannten Punkten gehören einerseits technische Pannen (bei der Arbeit mit Computern) sowie die intensive Betreuung der Kinder, wenn sie einzeln, zu zweit oder in Gruppen arbeiten sollen. Obwohl bessere und motiviertere Kinder schon recht bald selbständig arbeiten können, ist dies offenbar bei vielen anderen noch nicht der Fall. Sie werden zwar durch das Lehrmittel dazu angeleitet, Selbständigkeit und Eigenbeurteilung zu erlernen, doch sie sind auch im vierten Primarschuljahr erst eingeschränkt dazu fähig. Mehrere Lehrpersonen meinen, dass die derzeitigen Klassengrössen (bis 26 SchülerInnen) zu gross sind, um produktiv mit *Mille feuilles* zu arbeiten:

> *Also wenn das Frühfranzösisch wirklich gut, für alle befriedigend, herauskommen soll, dann müsste man viel kleinere Klassen haben; die Möglichkeit haben, in kleineren Gruppen unterrichten zu können.*

> *Ich merke, dass wir immer wieder in den Frontalunterricht zurückfallen. Weil ich nicht weiss, wie ich es anders besprechen sollte, eben in der Kleingruppe von Gruppe zu Gruppe: „Was habt ihr herausgefunden, wie könnten wir hier weitergehen?"*

Abhilfe würden Lösungen wie Teamteaching oder Klassenteilung bieten; diese sind allerdings aus organisatorischen und finanziellen Mitteln nur eingeschränkt möglich. Deswegen weichen manche Lehrpersonen auf Ersatzlösungen aus (wie etwa Arbeit in IKT-Lektionen oder Evaluation von Schülerleistungen ausserhalb der Französischlektionen), die leicht zulasten von anderen Unterrichtsinhalten gehen.

> *[Es wäre gut], wenn es eine kleinere Klasse wäre. Ich denke, Teamteaching wäre natürlich super, wenn man das machen könnte. In der vierten Klasse habe ich 22 und da haben wir jeweils 1 Lektion im Computerraum. Also da brauche ich jeweils noch eine ICT-Stunde, dann habe ich nur eine Halbklasse und dann geht es einigermassen.*

Besondere Herausforderungen in Mehrstufenklassen sowie für Fachlehrpersonen

Die zeitraubende Betreuung der Kinder im Französischunterricht ist in Jahrgangsklassen, bei denen die Lehrperson den Stundenplan flexibel handhaben kann, schon eine Herausforderung. In den Gesprächen mit den Praxistest-Lehrpersonen hat sich gezeigt, dass zwei Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern mit zusätzlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Zum einen geht es um Lehrpersonen, die mit altersgemischten Klassen arbeiten. Für manche bedeutet die intensive Betreuung der Kinder im Französischunterricht, dass sie kaum mit beiden Halbklassen gleichzeitig Französischunterricht machen können:

> *Ich habe momentan noch die Drittklässler im Französisch. Und das ist eine ziemlich schwache Klasse. Und dort merke ich, dass ich enorm viel Zeit brauche, um zu organisieren. Nur schon um die Arbeitsaufträge zu lesen. Weil sie halt einfach auch Deutsch noch nicht gut lesen können.*

Zum anderen haben Lehrpersonen, die als Fachlehrerin oder als Fachlehrer Französisch unterrichten, mit einigen Einschränkungen zu leben: Sie können keinen fächerübergreifenden Unterricht anbieten, sind bei der Arbeit mit Computern eingeschränkt, müssen den Stundenplan strikt einhalten usw. Gegenwärtig zeigt das Lehrmittel offenbar gut auf, wie der Französischunterricht – gemäss der Didaktik der Mehrsprachigkeit – in andere schulische Bereiche übergreifen kann. Wünschbar wären in Zukunft auch Überlegungen, wie Fachlehrpersonen trotz ihren Einschränkungen erfolgreich mit *Mille feuilles* unterrichten können.

Besondere Betreuung für überforderte Kinder

Die bisherigen Erfahrungen in den Praxistest-Klassen lassen beim Thema Überforderung kein eindeutiges Bild zu. Die Antworten aus den Fragebögen legen zwar nahe, dass die Lehrerinnen und Lehrer skeptischer als im Vorjahr sind, ob auch schwächere SchülerInnen vom Französischunterricht profitieren können, doch dies sagt nichts darüber aus, ob Kinder, die mit *Mille feuilles* Französisch lernen, öfter an Überforderung leiden als solche, die mit *Bonne chance* unterrichtet werden. Solange die Schülerleistungen nicht objektiv erhoben (und im Idealfall mit denjenigen aus anderen Unterrichtssituationen verglichen) werden können, bleibt die Frage, wie ernsthaft das Problem der Überforderung ist, unbeantwortet.

Einige Aussagen der Lehrpersonen legen nahe, dass sich *Mille feuilles* durchaus dazu eignet, durch Binnendifferenzierung mit der Schere zwischen besseren und schlechteren Lernenden umzugehen. Doch es zeigt sich auch, dass die Binnendifferenzierung zu einem zusätzlichen Betreuungsaufwand führt, der nicht immer gewährleistet werden kann. Dies kann dazu führen, dass überforderte Kinder dem Unterricht nicht mehr folgen:

> *[Diese] Kinder machen nicht aktiv am Unterricht mit. Sie stören die anderen.*

Allgemeine Einführung von *Mille feuilles*

Mille feuilles*: ein komplett neuer Französischunterricht*

Das didaktische Konzept von *Mille feuilles* ist in vieler Hinsicht ambitioniert, doch die Erfahrungen des Praxistests zeigen, dass es sich grundsätzlich gut umsetzen lässt. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Praxisteststituation, bei der ein gewisser Pioniergeist mitschwingt, nur bedingt vergleichbar ist mit der allgemeinen Einführung, bei der viele Personen beteiligt sind, die mit weniger *Goodwill* an die Sache herangehen werden. Das folgende Zitat verdeutlicht das Dilemma:

> *Ich denke, dass das Lehrmittel bei vielen Lehrpersonen eigentlich schon gut ankommt, jedoch wird diese Einstellung durch negative Feedbacks zum Teil verschlechtert.*

Es wird deshalb darum gehen, negatives Feedback (vonseiten der Lehrerschaft, der Kinder, der Eltern und der Öffentlichkeit) so gut wie möglich aufzufangen.

Vermittlung der Grundprinzipien des didaktischen Konzepts

Besonders wichtig scheint den heutigen Praxistestlehrpersonen, dass die künftigen Französischlehrerinnen und -lehrer die grundlegenden Prinzipien für die Arbeit mit *Mille feuilles* verstanden haben. Mehrfach wird wiederholt, wie wichtig es sei zu begreifen, dass man nicht einfach wie früher (d. h. mit *Bonne chance*) weitermachen könne:

> *Das Wichtige ist, dass man sich eben eigentlich keine Sorgen machen muss. Es ist einfach etwas ganz anderes als* Bonne chance*. Und dessen muss man sich bewusst sein, weil man sonst Schwierigkeiten mit dem Lehrmittel hat.*

> *Also ich denke, das erste ist einmal, dass einem bewusst ist, dass es eine andere Philosophie ist […]. Und wenn man sich dann auf Neues einstellen kann, dann denke ich, ist das eigentlich kein grosses Problem.*

Dazu gehört auch, dass die methodisch-didaktischen Kurse für neue Lehrerinnen und Lehrer so viel Praxisbezug wie möglich haben sollen.

Wichtigkeit von Begleitung und Austausch

Da die Arbeit mit einem neuartigen didaktischen Konzept und einem neuen Lehrmittel leicht Unsicherheit oder gar Angst auslösen kann, ist eine gute Betreuung der neuen Lehrpersonen besonders wichtig. Eine Praxistest-Lehrperson äussert sich folgendermassen dazu:

> *Ich finde eine gute Einführung sehr wichtig für ein Lehrmittel […]. Ich habe das Gefühl, dass wir sehr viel profitiert haben und wir konnten halt auch immer direkt mit dem* Magazine *arbeiten, mit konkreten Fragen, die aus dem Unterricht gekommen sind.*

Der Austausch mit anderen kann auch dabei helfen, mit Druck und Schuldgefühlen umzugehen:

> *Der Austausch ist für mich etwas vom Wichtigsten, weil ich gemerkt habe, dass man dennoch ziemlich unsicher ist. Und wenn man nur einmal von den anderen hört, dass sie das gleiche Problem gehabt haben oder dass sie auch noch nicht so weit sind, wie sie eigentlich sollten, dann nimmt das ein bisschen vom Druck weg. Und das hat mir immer sehr gut getan.*

Klärung des Stellenwerts der Evaluation

Die Erfahrungen des Praxistests zeigen, dass im Bereich Evaluierung und Benotung der Kinder noch einiger Klärungsbedarf besteht. Die folgenden Punkte sind dabei zu beachten:

- *Schwierigkeit, allgemeines Sprachverstehen zu bewerten*: Da mit *Mille feuilles* (zumindest am Anfang) weder produktive Sprechfertigkeiten noch explizite Grammatik- oder Wortschatzkenntnisse im Vordergrund stehen, können bisherige Prüfungsformate nicht mehr eingesetzt werden. Die Evaluierung von rezeptiven Fertigkeiten ist allerdings kein leichtes Unterfangen.
- *weniger gemeinsame Inhalte*: *Mille feuilles* versucht, möglichst gut auf die individuellen Interessen und Möglichkeiten der Kinder einzugehen; oft steht es ihnen frei, welche Inhalte sie vertieft behandeln wollen. Dies führt dazu, dass anfangs im Vergleich zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht weniger gemeinsame Inhalte (z. B. Wortschatz und andere Sprachmittel) erarbeitet werden, die in Evaluationen geprüft werden können.
- *hoher Zeitaufwand*: Die individuelle Evaluierung der einzelnen Kompetenzbereiche (zumal, wenn auch mündlich geprüft wird) kostet sehr viel (Unterrichts-)Zeit.
- *umfangreiche summative Evaluationen*: Die bisher vom Verlag gelieferten summativen Evaluationen sind für einige Lehrpersonen zu arbeits- und zeitaufwändig.
- *Evaluation von Gruppenarbeiten*: Wenn Zweier- oder Gruppenarbeiten evaluiert werden (was didaktisch durchaus sinnvoll sein kann), dann stellt sich die Frage der Gerechtigkeit bei der Benotung.
- *Kompetenzbereiche Bewusstheit für Sprache und Kulturen sowie Lernstrategische Kompetenzen*: Vielen Lehrpersonen ist unklar, ob – und wie – diese Kompetenzbereiche sinnvollerweise evaluiert und benotet werden sollen.

Es steht somit im Bereich Evaluation noch einiger Klärungsbedarf an. Es wäre wünschenswert, wenn die damit verbundenen Fragen möglichst projektweit diskutiert und beantwortet werden könnten.

Umdenken nötig, bei Lehrpersonen und Eltern

Die Praxistest-Lehrpersonen rechnen bei der allgemeinen Einführung von *Mille feuilles* mit einigem Widerstand. Dieser wird teilweise bei den Lehrpersonen verortet, wenn diese nicht bereit sind, sich auf ein neues Konzept einzulassen:

> *Da sich* Mille feuilles *in der Methodik stark von* Bonne chance *unterscheidet, könnte die Einstellung zu Beginn etwas negativ sein.*

> *Es braucht ein grosses Umdenken; deshalb wird wohl am Anfang viel Widerstand kommen. Die Akzeptanz wird aber hoffentlich mit der Zeit grösser, da die Ansätze oft ganz gut sind!*

Dazu kommt, dass *Mille feuilles* ein Lehrmitel ablöst, das durchaus beliebt war:

> *Ich denke, dass sich viele neue Lehrpersonen mit dem Lehrmittel schwer tun werden, da die meisten mit dem* Bonne chance *sehr zufrieden waren.*

Auch viele Eltern haben schon Erfahrungen mit *Bonne chance* und wissen, wie sie ihre Kinder dabei unterstützen können. Deshalb gehen einige davon aus, dass die Elternreaktionen in Bezug auf das neue Französischlehrmittel sehr kontrastiert ausfallen werden:

> *Ich glaube einfach, das polarisiert sehr stark, dieses Lehrmittel […]. Ich habe Eltern gehabt am Elterngespräch, die gesagt haben: „Das ist das Beste, was meinem Kind passieren kann" und so. Und einer: „Ja, diese anderthalb Jahre, die sind jetzt für die Katze gewesen." Gerade so. Diese beiden Extreme hat es gegeben. Und dann wirklich viele eben, die gar nichts sagen.*

Bei der allgemeinen Einführung von *Mille feuilles* ist demnach das Thema Elterninformation zentral. Nicht nur die didaktischen und inhaltlichen Leitlinien sollten erklärt werden, sondern auch die Rolle, welche die Eltern beim neuen Französischunterricht spielen können. Die Bedeutung der Elternarbeit soll nochmals durch ein Zitat unterstrichen werden:

> *Man muss die Kinder für die Sprachen begeistern, auch von Haus auf. Also sie müssen Freude haben am Sprachenlernen. Das ist zentral, damit sie auch in der Schule Fortschritte machen können, denn eigentlich ist ja die Zeit, die man zur Verfügung hat in der Schule, viel zu wenig, um eine Sprache zu lernen […]. Wenn diese Grundhaltung nicht da ist, Offenheit für die Sprache und um neue Ausdrücke kennenzulernen, das macht es schon viel schwieriger. [Es] ist wichtig, dass das vom Elternhaus auch gefördert wird, denke ich.*

Technik soll kein zusätzlicher Stolperstein sein

Im ersten Jahr der Praxistest hat sich gezeigt, dass die Arbeit am Computer in den Praxistestklassen eine wichtige Rolle spielt. Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Sprachenunterricht wird von vielen Lehrpersonen geschätzt und auch als sinnvoll erachtet. Gleichzeitig ist auch offenbar geworden, dass die Voraussetzungen für die Arbeit mit IKT in den verschiedenen *Passepartout*-Kantonen teilweise sehr unterschiedlich

sind und dass auch die Vorstellungen darüber, wie viel Technik vorhanden sein soll (bzw. finanzierbar ist), weit auseinander gehen (vgl. dazu Elmiger 2010b).

Die folgenden Punkte scheinen beim Thema IKT im Sprachenunterricht besonders wichtig:

- *Computer sind nicht fakultativ*: Die Arbeit mit dem Computer (in der Schule und wenn möglich auch zuhause) wird eindeutig nicht als fakultativ angesehen. Selbst wenn das Lehrmittel prinzipiell auch ohne IKT eingesetzt werden kann, so scheint dies den Lehrpersonen kaum wirklich praktikabel. Die Gemeinden, aber auch die Praxistest-Kantone sollten dies zur Kenntnis nehmen und sich überlegen, welche Konsequenzen daraus gezogen werden müssen:

  [Man muss die] Infrastrukturen bestimmen. Sonst kannst du mit diesem Lehrmittel nicht arbeiten.

- *Computer müssen frühzeitig vorhanden sein*: Damit die IKT-Infrastruktur zu Schulbeginn vorhanden ist, muss sie rechtzeitig zur Verfügung stehen. Die Arbeiten für die Installation und die Wartung der Geräte dürfen dabei nicht vergessen werden:

  Man kann ja nicht von einer Gemeinde erwarten, dass sie in einer Woche und dann noch im Sommer, wo niemand arbeitet – dass das bereitsteht. Auch die Eltern müssen wissen, dass es ideal wäre, wenn sie im Herbst einen Computer, der geht, zu Hause haben für ihr Kind. Weil es ein Lehrmittel hat, wo es möglichst viel am Computer arbeiten sollte.

- *Computer müssen in ausreichender Anzahl vorhanden sein*: Es zeigt sich, dass für eine sinnvolle Arbeit mit *Mille feuilles* mehrere Computern vorhanden sein sollten. Bei Unterricht in Mehrjahrgangsklassen oder bei Fachlehrpersonen braucht es zusätzliche Geräte, die überdies leicht erreichbar sein müssen. Es besteht ein gewisser Konsens darüber, dass für gewisse Sequenzen bei Bedarf ein halber Klassensatz Computer vorhanden sein sollte (d. h. ein Gerät für zwei Kinder), entweder in der Klasse (mobile Rechner) oder in einem gut zugänglichen Extraraum. Eine solcher Computerpark sollte natürlich auch von anderen Klassen genutzt werden können. Was die Anzahl der benötigten Rechner betrifft, meint eine Lehrerin:

  Und wenn dann natürlich die Meinung kommt, dass 1, 2 Geräte auch reichen sollten, dann lacht dich danach natürlich die Gemeindeverwaltung oder eine Schulkommission [aus], wenn du sagst, dass du sieben oder acht neue bräuchtest.

- *Bei der Planung muss der mittel- und langfristige Bedarf mitbedacht werden*: Wenn Kantone, Gemeinden oder Schulen die Anschaffung oder Erneuerung von Computern planen, dann muss dabei berücksichtigt werden, dass der Bedarf an Rechnern in Zukunft noch steigen wird. Allein im Bereich Sprachen werden wohl in den 3.-6. Primarklassen überall Computer für den Französischunterricht benötigt; in Kürze wird noch der Englischunterricht ab der 5. Primarklasse hinzukommen. Schon heute ist das Organisieren von Computern für einige Lehrpersonen ziemlich umständlich. Die verantwortlichen Stellen sollten darauf bedacht sein, dass sich diese Situation nicht weiter verschärfen wird:

  Und du brauchst sie ja im Minimum einmal pro Woche. Man braucht sie ja nicht gerade jede Stunde, aber doch ziemlich viel.

Geeignete Computer und der dafür vorgesehene Platz resp. Lokalitäten sind nicht genügend vorhanden. Vor allem, wenn im kommenden Schuljahr das Englisch neu unterrichtet wird.

- *Hilfe bei der Organisation*: Es zeigt sich immer wieder, dass Computer alleine nicht genügen, sondern dass es neben der nötigen Infrastruktur (inkl. Wartung, Internet, Schutz des Betriebssystems und der Netze; ev. auch Beamer, Drucker usw.) auch technische und didaktische Beratung (vgl. Elmiger 2010b) braucht. Wenn Computer an einer Schule gemeinsam genutzt werden sollen, dann muss dies vorgängig geplant und an die tatsächlichen Bedürfnisse angepasst werden, um organisatorische Umtriebe zu vermeiden:

  Also ich habe das Gefühl, dass man die, die neu anfangen mit dem Französisch, dass man denen vor allem, wie du gesagt hast, organisatorisch beisteht. Das andere geht schon […]. Einfach das Organisatorische, das ist das, was am Anfang fast am meisten Mühe bereitet.

- *Computerkenntnisse müssen vorhanden sein*: Bei der Untersuchung über die IKT-Voraussetzungen in den *Passepartout*-Kantonen hat sich gezeigt, dass die theoretischen und praktischen Kenntnisse der Lehrpersonen in den verschiedenen *Passepartout*-Kantonen sehr heterogen sind. Da die Unterrichtenden im Schulalltag oft mit kleineren und manchmal auch grösseren Schwierigkeiten und Pannen konfrontiert sind, sollte der Frage der zusätzlichen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer genügend Gewicht beigemessen werden:

  Was ich noch wichtig finde, ist, dass die Lehrpersonen etwas von Computern verstehen. Denn du kannst 10 oder 20 Computer haben, aber ein paar spinnen immer. Entweder geht die CD nicht oder CD-ROM ist kaputt […]. Und dann ist […] die Maus kaputt. Oder irgendetwas. Meistens sind es kleine Sachen, aber viele sind da total hilflos. Sie wissen überhaupt nicht weiter. Die Seite auf dem Monitor ist zu gross und du kannst unten die Seite nicht anklicken: Was mache ich jetzt?

Literaturverzeichnis

Evaluationskonzept

- *Externe Evaluierung der Umsetzung des neu konzipierten Fremdsprachenunterrichts* (März 2008). Neuenburg: IRDP

Projektauftrag

- *Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie zur gemeinsamen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts* (2006). Die Erziehungsdirektorin und die Erziehungsdirektoren der Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis
- *Projektskizze. Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr* (2005). Le Pape Racine, Christine

Kooperationsvereinbarungen

- *Interkantonale Vereinbarung über die Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie die gemeinsame Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (FEUV)* (2006). Kantone Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis
- *Kooperationsvereinbarung zwischen dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Landschaft, dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Stadt, dem Erziehungsdirektor des Kantons Bern, der Erziehungsdirektorin des Kantons Freiburg, dem Erziehungsdirektor des Kantons Solothurn, dem Erziehungsdirektor des Kantons Wallis* (2006)

Lehrplan

- Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (2010). *Lehrplan Französisch und Englisch* (Projektversion, Januar 2010)

Lehr- und Lernmittel

- *Mille feuilles* (Erprobungsmaterial) (2009-2010). Bern: Schulverlag plus
  - *Ma belle Kollektion* (Magazine 3.1); Arbeitsheft für SchülerInnen; *Commentaire didactique*
  - *Et voilà!* (Magazine 3.2); Arbeitsheft für SchülerInnen; *Commentaire didactique*
  - *Moi – un enfant du monde* (Magazine 3.3); Arbeitsheft für SchülerInnen; *Commentaire didactique*
  - *Pas si bête!* (Magazine 4.1); Arbeitsheft für SchülerInnen; *Commentaire didactique*
  - *Vachement bien!* (Magazine 4.2); Arbeitsheft für SchülerInnen; *Commentaire didactique*
  - *Sors de ta bulle* (Magazine 4.3); Arbeitsheft für SchülerInnen; *Commentaire didactique*

Didaktische Konzepte

- *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule. Ein Dokument der Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen* (August 2008)
- *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. Diskussionsgrundlage zur Entwicklung „Didaktischer Grundsätze" für den Fremdsprachenunterricht* (August 2008), Zusammengestellt von Esther Sauer und Victor Saudan

Allgemeine Bibliografie

- Duchesne, Sophie, Florence Haegel (2008). *L'entretien collectif*. Paris, Armand Colin
- Elmiger, Daniel (2010a). *Externe Evaluierung: Praxistests der Lehr- und Lernmittel für Französisch, Schuljahr 2010/2011*. Neuenburg: IRDP
- Elmiger, Daniel (2010b). *Externe Evaluierung: Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandesaufnahme*. Neuenburg: IRDP

Anhang

- *Fragebogen für die Lehrpersonen der Praxistest-Klassen* (2011)
- *Fragebogen für die Schulleitungen der Praxistest-Klassen* (2011)

Neuenburg, 2. Mai 2010

FRAGEBOGEN FÜR DIE SCHULLEITUNGEN DER PRAXISTEST-KLASSEN

Sehr geehrte Schulleiterin, sehr geehrter Schulleiter

Wie schon im letzten Jahr wende ich mich im Zusammenhang mit der externen Evaluierung des Passepartout-Projekts an Sie. An Ihrer Schule werden gegenwärtig die neuen Französischlehrmittel im 4. Schuljahr getestet. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die Arbeit in den Klassen, sondern es stellen sich auch Fragen in Bezug auf die Schulen (Ausrüstung, Stundenpläne, Anstellungen usw.)
Damit Ihre Erfahrungen dazu beitragen können, die Lehr- und Lernmaterialien, aber auch insgesamt das Passepartout-Projekt zu verbessern, braucht es Informationen über die Situation an Ihrer Schule. Deshalb bitte ich Sie, diesen Fragebogen auszufüllen: Er hilft der externen Evaluation des Projekts dabei, der Projektleitung möglichst konkret zu zeigen, wie sich die Praxistests gestalten und wo die Rahmenbedingungen noch verbessert werden sollten.
Sie können diesen Fragebogen elektronisch ausfüllen und mir per E-Mail zurückschicken oder aber ihn ausdrucken und ihn per Post an das IRDP senden.

Mit bestem Dank im Voraus für Ihre Mithilfe

Daniel Elmiger

daniel.elmiger@irdp.ch

IRDP Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
Faubourg de l'Hôpital 43
CH-2007 Neuchâtel

Tél. +41 32 889 86 12

Praxistest: generelle Zufriedenheit

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit der Durchführung der Praxistests im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die beteiligten Lehrpersonen sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Französischunterricht funktioniert gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Rahmenbedingungen sind gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kommentare (insbesondere zum Thema *Lernschwache Kinder*)						

Lehr- und Lernmittel

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Die Lehr- und Lernmaterialien sind zu teuer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehr- und Lernmaterialien sind zu günstig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehr- und Lernmaterialien sollten mehrmals verwendet werden können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehr- und Lernmaterialien sind komplett.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn nicht: was fehlt?						
Kommentare:						

Andere Arbeitsformen

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
An unserer Schule gibt es genügend Computer für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn nicht: was fehlt?						
An unserer Schule gibt es genügend anderes Material für den Französischunterricht (Wörterbücher, Literatur, Anschauungsmaterial).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn nicht: was fehlt?						

Allgemeine Bedingungen

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Der Arbeitsaufwand für die Praxistests hält sich für die Lehrpersonen in Grenzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Arbeitsaufwand für die Lehrpersonen ist höher als im 1. Jahr Praxistest.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Arbeitsaufwand für die Lehrpersonen ist tiefer als im 1. Jahr Praxistest.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Arbeitsaufwand für die Praxistests hält sich für die Schulleitung in Grenzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe genügend Informationen über das Projekt und die Auswirkungen auf die einzelnen Schulen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn nicht: Welche Informationen fehlen?
Allgemeine Kommentare

Zu Ihrer Person

Die von mir geleitete Schule befindet sich im Kanton ☐ FR ☐ SO ☐ VS

Zum weiteren Vorgehen

Mit einem Fragebogen lassen sich die individuellen Gegebenheiten einer Schule nur recht oberflächlich beschreiben. Möchten Sie telefonisch näher auf einzelne Punkte der Praxistests an Ihrer Schule eingehen (ca. 20 Minuten)?

☐ Ja ☐ Nein

Wenn ja, dann geben Sie bitte an, wann (z. B. an welchem Wochentag und zu welcher Tageszeit) ein Gespräch am besten stattfinden kann.

Wann:

unter der Nummer:

FRAGEBOGEN FÜR DIE LEHRPERSONEN DER PRAXISTEST-KLASSEN

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer

In Ihrem Unterricht testen Sie gegenwärtig die neuen Französischlehrmittel (4. Schuljahr). Damit Ihre Erfahrungen dazu beitragen können, die Lehr- und Lernmaterialien, aber auch insgesamt das Passepartout-Projekt zu verbessern, braucht es eine Rückmeldung zu Ihrer Arbeit. Deshalb bitte ich Sie, diesen Fragebogen auszufüllen. Er hilft der externen Evaluation dabei, der Projektleitung möglichst konkret zu zeigen, wie sich der Französischunterricht gestaltet und wo er noch verbessert werden sollte. Daneben sind auch Gespräche mit Ihnen geplant, bei denen manche Punkte sicher detaillierter zur Sprache kommen werden.
Sie können diesen Fragebogen elektronisch ausfüllen und mir per E-Mail zurückschicken oder aber ihn ausdrucken und ihn per Post an das IRDP senden.

Bitte schicken Sie den Fragebogen **bis zum 28. März** an mich zurück.

Mit bestem Dank im Voraus für Ihre Mithilfe
Daniel Elmiger

daniel.elmiger@irdp.ch

IRDP Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
Faubourg de l'Hôpital 43
CH-2007 Neuchâtel

Tél. +41 32 889 86 12

Praxistest: generelle Zufriedenheit

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit dem Praxistest im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Klasse ist mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Französischunterricht funktioniert gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Rahmenbedingungen (z. B. Weiterbildung, Stundenplan, Computer usw.) sind gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare _____

_____

_____

_____

Erfahrungen mit dem Französischunterricht und den Lehrmitteln

	1: gering 1	2	3	4	5	6: hoch 6
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare _____

_____

	1: geringer 1	2	3	4	5	6: höher 6
Wenn Sie letztes Jahr schon am Praxistest beteiligt waren: Ist die Zusatzbelastung dieses Jahr höher oder geringer?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare zum Thema Zusatzbelastung _____

_____

	1: überhaupt nicht 1	2	3	4	5	6: ganz und gar 6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auch schwächere Kinder können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französisch-unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder können selbständig arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manche Kinder sind überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse überfordert? ____ Kinder von insgesamt ____ Kindern.						
Manche Kinder sind unterfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie viele Kinder sind in Ihrer Klasse unterfordert? ____ Kinder von insgesamt ____ Kindern.						

Wenn ja: welche Kinder sind betroffen, wie zeigt sich die Über- bzw. Unterforderung?

_____

_____

_____

_____

_____

	1: selten/ nie					6: sehr oft/ immer
	1	2	3	4	5	6
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im übrigen Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich verwende Französisch bei der Arbeit an Projekten / in der Projektwoche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Anderes: _____

_____

_____

Lehr- und Lernmittel

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Magazines* sind realistisch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehr- und Lernmaterialien sollten mehrmals verwendet werden können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel reicht für die Arbeit in der Klasse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn nicht: was fehlt?_____

_____

_____

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt genügend Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Andere Arbeitsformen

	1: selten/ nie					6: sehr oft/ immer
	1	2	3	4	5	6
Ich arbeite selber mit dem Computer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder arbeiten zuhause am Computer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ja: welche?						
Ich mache integrierte Sprachförderung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: in welcher Form?

_____

_____

Evaluation

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Ich kenne den Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn nicht: was fehlt?

_____

_____

_____

	1: selten/ nie					6: sehr oft/ immer
	1	2	3	4	5	6
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP 1) ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ich evaluiere die Kinder global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lasse die Kinder sich selbst einschätzen (z. B. mit dem Sprachenportfolio, ESP 1).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze andere Formen der Evaluation ein	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: welche?

_____

_____

_____

Zu Ihrer Person

Ich unterrichte im Kanton ☐ FR ☐ SO ☐ VS

☐ Ich habe letztes Jahr schon mit *Mille feuilles* unterrichtet.

☐ Ich unterrichte dieses Jahr zum ersten Mal mit *Mille feuilles*.

Falls Letzteres zutrifft: Gab es Schwierigkeiten bei der Übernahme einer Klasse, die von einer anderen Lehrperson unterrichtet worden war? Um was für Schwierigkeiten handelt es sich?

_____

_____

_____

_____

_____

Besten Dank für Ihre Antworten!

expertise

NON PUBLIÉ
JUIN 2010

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch

Schuljahr 2009/2010

Daniel Elmiger

irdp
Institut de recherche et de documentation pédagogique

Passepartout

Projekt der Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts

Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Französisch

Schuljahr 2009/2010

Daniel Elmiger

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail documentation@irdp.ch
http://www.irdp.ch

Inhalt

Der vorliegende Evaluationsbericht gliedert sich in die folgenden Teile:

- Fragen der externen Evaluation
- Methoden
- Ergebnisse
- Ausblick
- Literaturverzeichnis und Anhang

Fragen der externen Evaluation

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Erfahrungen, Erwartungen und Wünsche der Lehrpersonen und Schulleitungen, die an den *Passepartout*-Praxistests des Lehrmittels *Mille feuilles* beteiligt sind. Die folgenden Fragen bilden den Ausgangspunkt für die verschiedenen Beobachtungen und Befragungen:

- Wie gestalten sich die Praxistests im Allgemeinen und der Französischunterricht im Besonderen?
- Welche Erfahrungen machen die dabei beteiligten Lehrpersonen, aber auch die Schulleitungen?
- Welche Aussagen lassen sich machen über
  - das Praxistest-Setting und die generelle Zufriedenheit;
  - die Lehr- und Lernmaterialien;
  - die Arbeitsformen, die im Französischunterricht zum Einsatz kommen;
  - die Didaktik, die mit dem neuen Lehrmittel umgesetzt wird;
  - den Gebrauch der Sprachen (insbesondere des Französischen) im Französischunterricht;
  - die Themen Differenzierung innerhalb der Klasse sowie Über- und Unterforderung von Schülerinnen und Schülern;
  - die Unterrichtsvor- und -nachbereitung;
  - die Evaluation der Schülerleistungen;
  - die Informationspolitik innerhalb des Passepartout-Projekts;
  - die für den Französischunterricht nötige Aus- und Weiterbildung;
  - die Frage des Status von Lehrpersonen (Klassenlehrperson vs. Fachlehrperson)?
- Welche Erwartungen und Wünsche haben die beteiligten Lehrpersonen und SchulleiterInnen in Bezug auf den weiteren Verlauf der Praxistests, aber auch im Hinblick auf die generelle Einführung der neuen Lehr- und Lernmittel in den *Passepartout*-Kantonen?

Methoden

Um die Erfahrungen mit den Praxistests so umfassend – aber auch so wenig invasiv – wie möglich zu beschreiben, wurde in Absprache mit der Gesamtprojektleitung das folgende Evaluationsdispositiv erarbeitet:

- Schulbesuche in sechs Praxistestklassen (zwei pro teilnehmenden Kanton);
- Einzelgespräche mit den Lehrpersonen, die in den besuchten Klassen unterrichten;
- Gruppengespräche mit allen Praxistest-Lehrpersonen;
- Fragebogenerhebung bei allen Praxistest-Lehrpersonen;
- Fragebogenerhebung bei den Leiterinnen und Leitern der am Praxistest teilnehmenden Schulen;
- zusätzliche telefonische Befragung einzelner Schulleiterinnen und Schulleiter.

Daneben wurde im vorliegenden Bericht auch eine Reihe von anderen Dokumenten und Erfahrungsberichten (vgl. im Literaturverzeichnis unter *Zusätzlich verwendetes Material*) zur Kenntnis genommen; diese Dokumente wurden allerdings nicht systematisch ausgewertet.

Die im vorliegenden Bericht eingesetzten Erhebungsmethoden sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Unterrichtsbesuche

In zwei Primarklassen pro Kanton fand je ein Besuch während einer Französischlektion statt. Dieser wurde zwar protokolliert, jedoch nicht aufgezeichnet und detailliert analysiert. Eindrücke aus den Klassenbesuchen sind in den vorliegenden Bericht mit eingeflossen (vgl. Abschnitt *Besuch in den Praxistestklassen*).

Gespräche

Mit den Lehrpersonen wurden sowohl Einzelgespräche als auch Gruppengespräche[1] geführt. Die vier Einzelgespräche (ca. 20-40 Minuten pro Gespräch) fanden mit den Lehrpersonen der besuchten Klassen im Anschluss an die besuchte Französischstunde statt[2]; die insgesamt sechs Gruppengespräche (ca. 45-80 Minuten pro Gespräch) mit den Lehrpersonen der am Test teilnehmenden Kantone (FR, SO, VS) anlässlich einer kantonalen Weiterbildungsveranstaltung, in jeweils zwei Teilgruppen[3].

Sowohl die Einzel- als auch die Gruppengespräche folgten keinem starren Interviewleitfaden, sondern boten den daran beteiligten Personen Raum für die Darstellung der eigenen Erfahrungen und Meinungen. Es wurde jedoch Wert darauf gelegt, dass in jedem Gespräch die folgenden Themen angesprochen wurden:

[1] Die Gruppengespräche waren als so genannte *Focus-Gruppen* angelegt (vgl. Duchesne & Haegel 2008), bei denen es nicht nur um die einzelnen Äusserungen der verschiedenen teilnehmenden Personen geht, sondern auch um die in der Interaktion entstehenden argumentativen Aushandlungen (Nachfragen, Widerspruch, Argumentation usw.).

[2] Die Gespräche in Murten und in Zermatt fanden in Anwesenheit beider Lehrpersonen statt; diejenigen mit den beiden Solothurner Lehrerinnen je mit einer Lehrperson.

[3] An einzelnen Gruppengesprächen nahmen auch Mitglieder des *Passepartout*-Beirats teil (dabei handelt es sich um Lehrpersonen, die nicht selber am Praxistest beteiligt sind); an zwei Gesprächen auch der kantonale Verantwortliche.

- Praxistests: generelle Zufriedenheit (Lehrpersonen, SchülerInnen, Eltern);
- Erfahrungen mit dem Französischunterricht (Vorbereitung, Unterrichtsformen, Unterrichtssprache(n), Binnendifferenzierung, Überforderung);
- Lehr- und Lernmittel (Materialmenge, Zeitannahmen für die Arbeit in der Klasse; Klarheit der Ziele);
- Arbeit mit anderen Unterrichtsmitteln (Computer, Wörterbücher, anderes Material);
- Rahmenbedingungen (an der Schule; Praxistest-Voraussetzungen);
- Didaktik der Mehrsprachigkeit (integrierte Sprachförderung, ELBE, inhalts- und handlungsorientierter Unterricht, bilingualer Sachfachunterricht, Austausch- und Begegnungsdidaktik);
- andere Instrumente (Portfolio, Lehrplan, eigenes Material);
- Evaluation (summative und formative Fremdevaluation nach Kompetenzbereichen, Eigenbeurteilung);
- Ausbildung (sprachliche, fachliche und didaktische Aus- und Weiterbildung).

Daneben kamen in jedem Gespräch auch noch weitere Punkte zur Sprache (Anekdoten, persönliche Erfahrungen, Vergleich mit dem bisherigen Französischunterricht usw.).

Die Aufnahmen fanden zwischen Ende März und Ende Mai 2010 statt; die in Dialekt geführten Gespräche wurden auf Hochdeutsch verschriftlicht (nach allgemeiner deutscher Rechtschreibung und Interpunktion) und anschliessend ausgewertet. Auszüge aus den Transkriptionen werden im Folgenden jeweils kursiv gesetzt (ohne Anführungszeichen, entweder im Fliesstext oder als eingerückte Abschnitte).

Fragebögen

Da nur bei wenigen Lehrpersonen Klassenbesuche und Einzelgespräche vorgesehen waren, erfolgte die hauptsächliche Befragung der übrigen Französisch-Lehrpersonen einerseits in Form von Gruppengesprächen (vg. oben) und andererseits mittels eines Fragebogens. Auch die Schulleitungen wurden in einem ersten Schritt nur schriftlich befragt, mit Hilfe eines Fragebogens, in dem die Befragten auch angeben konnten, ob sie für eine zusätzliche mündliche Stellungnahme zur Verfügung stünden.

Inhalt der Fragebogen

Der Fragebogen für die Lehrpersonen (vgl. Fragebögen im Anhang) bestand aus einer Reihe von geschlossenen und offenen Fragen zu den folgenden Themengruppen:

- Praxistest: generelle Zufriedenheit;
- Erfahrungen mit dem Französischunterricht und den Lehrmitteln;
- Lehr- und Lernmittel;
- andere Arbeitsformen;
- Evaluation.

Der Fragebogen für die Schulleitungen war ähnlich aufgebaut wie derjenige für die Lehrpersonen; allerdings wurden die Fragen angepasst. Sie bezogen sich auf die folgenden Themenbereiche:

- Praxistest: generelle Zufriedenheit;
- Lehr- und Lernmittel;
- andere Arbeitsformen;
- allgemeine Bedingungen.

Ebenso wie im Fragebogen für Lehrpersonen wurde auf die Erhebung individualisierender Merkmale verzichtet; lediglich die Kantonale Zugehörigkeit wurde erfragt.

Befragung und Rücklauf

Die schriftliche Befragung der Praxistest-Lehrpersonen sowie der Schulleitungen fand zwischen Ende April und Mitte Mai 2010 statt. Von den 35 an die Lehrpersonen abgegebenen Fragebögen wurden 20 retourniert (Rücklaufquote von 57%). Zwei zusätzliche Fragebogen sind erst kurz vor Fertigstellung des Berichts zurückgeschickt worden. Sie konnten bei der quantitativen Auswertung nicht mehr berücksichtigt werden, doch die darin enthaltenen qualitativen Aussagen sind in die Auswertung mit eingeflossen. Insgesamt liegt die Rücklaufquote somit bei 63%.

Bei den Schulleitungen wurden 10 von insgesamt 20 Fragebögen ausgefüllt (Quote von 50%)[4]. Auch hier konnte ein letzter, sehr spät retournierter Fragebogen nicht mehr quantitativ ausgewertet werden (Rücklaufquote insgesamt: 55%).

Die retournierten Fragebögen stammen aus den folgenden Kantonen:

Kanton	Anzahl Lehrpersonen	Anzahl Schulleitungen
FR	9	4
SO	5	3
VS	8	1
ohne Angabe	0	3
total	22	11

Tabelle 1: Herkunft der Lehrpersonen und der SchulleiterInnen, die den Fragebogen ausgefüllt haben

Auswertung des Fragebogens

Die geschlossenen Fragen konnten mit einem Kreuz auf einer sechsstufigen Ordinalskala (1 = „*überhaupt nicht*“ bzw. „*selten/nie*“, 6 = „*ganz und gar*“ bzw. „*sehr oft/immer*“) beantwortet werden. Bei der Auswertung des Fragebogens werden die Antworten in Tabellenform dargestellt (als Prozentzahlen). Um die Lesbarkeit der Tabellen zu verbessern, haben wir die Resultate der einzelnen Kolonnen in einer abschliessenden Spalte wie folgt zusammengefasst:

[4] Zwei Schulleitungen haben geantwortet, ohne jedoch den Fragebogen auszufüllen; in ihren Augen waren sie nicht genügend über die Praxistests und die dabei gemachten Erfahrungen informiert.

- *hohe Zustimmung/hoch/oft*: Über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6.
- *Zustimmung/eher hoch/häufig*: 51-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 4-6.
- *Ablehnung/eher gering/eher selten*: 51-75% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.
- *hohe Ablehnung/gering/selten*: Über 76% der Stimmen entfallen auf die Antworten 1-3.

Bei Fragen, die etwa in gleichem Ausmass zustimmend und ablehnend beantwortet wurden, wurde in der letzten Spalte „verschieden" notiert.

Die Antworten auf die offenen Fragen werden zusammen mit den Daten aus den Gesprächen präsentiert.

Telefonische Befragung

Mit drei SchulleiterInnen, die den Fragebogen retourniert haben, wurde zusätzlich ein telefonisches Gespräch über die Erfahrungen im Zusammenhang mit den Praxistests geführt. Die Befragung fand ohne vorstrukturierten Gesprächsleitfaden statt; während der ca. viertelstündigen Gespräche wurden verschiedene Bereiche der Praxistests angesprochen, u. a. die folgenden:

- die Praxistests;
- die Organisation des Unterrichts an den Schulen;
- die Informationspolitik;
- Änderungswünsche und Verbesserungsvorschläge.

Ergebnisse

Darstellung

Nach einer kurzen Darstellung der Besuche in den Praxistest-Klassen werden die Resultate der verschiedenen Erhebungsmethoden thematisch zusammengefasst. Die Antworten aus den Fragebögen werden jeweils als erstes wiedergegeben und kurz kommentiert; anschliessend folgen die Aussagen der Lehrpersonen sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter. Wörtliche Zitate sind kursiv gesetzt, ohne Anführungszeichen.

Nur teilweise berücksichtigt werden können die teilweise beträchtlichen individuellen Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrpersonen und die jeweiligen lokalen Unterrichtsbedingungen. So haben die verschiedenen Lehrpersonen etwa sehr unterschiedlich lange Unterrichtserfahrungen: Während manche kaum ihre Ausbildung beendet haben, können andere auf knapp 40 Jahre Berufserfahrung zurückblicken. Auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse hat natürlich einen erheblichen Einfluss auf die Arbeit im Französischunterricht: Manche Lehrpersonen unterrichten nur ein paar wenige SchülerInnen; bei anderen beträgt die Klassengrösse bis 26 SchülerInnen.

Besuch in den Praxistestklassen

Allgemeine Eindrücke

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die sechs beobachteten Französischlektionen problemlos verlaufen sind und von einem entspannten Unterricht zeugen. Der Französischunterricht scheint den Schülerinnen und Schülern mehrheitlich Spass zu machen; in den beiden Klassen, in denen während der Lektion ein neues *Magazine* verteilt worden ist, haben sich viele Kinder sehr darüber gefreut. Auch die Lehrpersonen gehen insgesamt sicher und entspannt mit den Lehr- und Lernmaterialien um und leiten den Unterricht ohne weitere Probleme – auch wenn sie bisweilen ziemlich gefordert werden (Kontrolle der technischen Ausrüstung; SchülerInnen, die Fragen stellen oder nicht wissen, was sie machen sollen usw.).

Vielfältiger Gebrauch der Zielsprache

In den verschiedenen besuchten Klassen kamen sehr verschiedene Arbeits- und Interaktionsformen zum Einsatz:

- LehrerIn mit der ganzen Klasse (im Kreis oder sitzend bei den Pulten);
- LehrerIn mit Teilklasse;
- Partnerarbeit, Gruppenarbeit;
- Einzelarbeit am Computer (Halbklasse);
- Zweierarbeit am Computer.

Sehr unterschiedliche Formen des Kontakts mit dem Französischen konnten dabei beobachtet werden:

- allgemeine Anweisungen (*ouvrez le magazine à la page...* ; *venez ici* ; *prenez un crayon de couleur*, *montrez-moi une gomme*, etc.)
- Arbeit mit dem *Magazine* (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen);

- Singen und Bewegen;
- lehrpersonenzentriertes Gespräch (z. B. über verschiedene Länder auf der Weltkarte);
- Nachsprechen (am Computer);
- Nachsprechen dessen, was die Lehrperson vorsagt (z. B. Zahlen von 1-10);
- Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch;
- Übersetzen eines Textes vom Französischen ins Deutsche.

Auch andere Sprachen sind in den beobachteten Lektionen berücksichtigt worden, so etwa Englisch (Singen eines englischen Lieds am Ende der Lektion) und verschiedene Sprachen beim Zählen-Üben (1-10).

Unterschiedlicher Anteil des Französischgebrauchs

Es fällt auf, dass der Anteil des Französischen (als Unterrichtssprache) bei den besuchten Lehrkräften ziemlich variiert. Während einzelne den Unterricht weitgehend auf Deutsch bestreiten und nur einzelne Wörter und Sätze in der Zielsprache gebrauchen, ist der Französischgebrauch bei anderen viel höher; bei einzelnen Lehrpersonen kommt Französisch neben Deutsch schon ziemlich oft zum Einsatz. Zwar war freilich nicht immer erkennbar, ob die Kinder die Lehrperson tatsächlich verstehen oder nicht (und z. B. einfach andere MitschülerInnen nachahmen), doch keines der Kinder schien mit der Situation offensichtlich überfordert zu sein.

Verschiedenes

Bestimmte Begriffe des in *Millefeuille* gebräuchlichen Vokabulars (wie „Parallelwörter", „Schlüsselwörter" oder „bekannte Wörter") scheinen den Kindern schon recht geläufig zu sein. Bei der praktischen Anwendung und Einübung zeigt sich, dass sie in der Regel gut damit umgehen können, dass es jedoch auch immer wieder – verständlicherweise – zu Verwechslungen mit „falschen Freunden" kommt (wie *le monde / der Mond* oder *(il) brille / die Brille*). Solche Interferenzphänomene sind natürlich grundsätzlich kein Problem, denn sie zeigen im Gegenteil auf, dass die Lernenden aktiv nach Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Sprachen suchen. Die teilweise etwas hilflosen Reaktionen der Lehrpersonen auf solche Interferenzfehler zeigt, dass es ihnen bei der Korrektur solcher Irrtümer nicht immer wohl ist. Der Frage des Umgangs mit nicht korrekten Antworten oder falschen Äusserungen sollte möglicherweise in der Aus- und Weiterbildung höheres Gewicht beigemessen werden.

Die Arbeit mit den Praxistestklassen (generelle Zufriedenheit)

Am Anfang der Fragebögen – aber auch zu Beginn der Gespräche – wurden die befragten Personen über die allgemeine Zufriedenheit mit dem neuen Französischunterricht befragt. Die Antworten der Lehrpersonen und der Schulleitungen in den Fragebögen können wie folgt zusammengefasst werden. Die allgemeine Zufriedenheit – sowohl bei den Lehrpersonen, bei den Schulleitungen, den SchülerInnen und deren Eltern – wird generell als hoch eingeschätzt. Am meisten Skepsis wird den Eltern zugeschrieben, doch auch bei ihnen wird vermutet, dass sie mit dem Französischunterricht weitgehend zufrieden sind.

Der Französischunterricht als solcher scheint ebenfalls gut zu funktionieren: Keine Lehrperson, aber auch keine Schulleitung hat bei dieser Frage eine abschlägige Antwort (1-3) gegeben. Einzig bei der Frage der Rahmenbedingungen ist die Zustimmung nicht ganz so hoch

wie bei den anderen Fragen, doch auch hier ist sie mit drei Vierteln Zustimmung überdurchschnittlich.

Lehrpersonen[5]	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
Ich bin mit dem Praxistest im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	–	–	30	65	5	–	hohe Zustimmung
Die Klasse ist mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	–	5	30	40	20	5	hohe Zustimmung
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	–	15	45	40	–	–	hohe Zustimmung
Mein Französischunterricht funktioniert gut.	–	–	–	25	65	10	–	hohe Zustimmung
Die Rahmenbedingungen (z. B. Weiterbildung, Stundenplan, Computer usw.) sind gut.	–	15	10	30	40	5	–	Zustimmung

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
Ich bin mit der Durchführung der Praxistests im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	–	12.5	12.5	62.5	12.5	–	hohe Zustimmung
Die beteiligten Lehrpersonen sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	–	12.5	25	62.5	–	–	hohe Zustimmung
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	–	–	12.5	12.5	50	–	25	hohe Zustimmung
Der Französischunterricht funktioniert gut.	–	–	–	25	75	–	–	hohe Zustimmung
Die Rahmenbedingungen sind gut.	–	–	25	37.5	37.5	–	–	Zustimmung

Allgemeine Zufriedenheit der Lehrpersonen

Die Aussagen in den Einzel- und Gruppengesprächen zeigen ebenfalls ein mehrheitlich positives Bild, das durchaus mit den neuen Lehr- und Lernmitteln zusammenhängt (*Sie begegnen dieser Sprache auf verschiedene Arten*) sowie mit der Didaktik der Mehrsprachigkeit (*Aber der Zugang ist ein besserer muss ich sagen, weil es am Anfang einfach auch offener ist, allgemein Fremdsprachen, nicht nur französischbezogen*). Auch anfangs skeptische Lehrpersonen geben an, ihre Meinung geändert zu haben. So etwa die folgende Lehrerin:

> *Ich bin am Anfang ziemlich skeptisch gewesen aber mittlerweile bin ich sogar begeistert von diesem Lehrmittel, und man sieht auch, sie wissen jetzt schon viel.*

Das Urteil einer anderen Lehrperson ist durchzogener: *Ich finde, es ist – also für mich jetzt – ein wenig, ja, wieder so ein Durcheinander. Es ist immer ein bisschen etwas anderes. Manchmal ist es super, und manchmal ist es gar nicht gut*. Eine andere bedauert, dass der bewusst eher rezeptive Ansatz zu Beginn des Französischunterrichs dazu führt, dass die Kinder anfänglich wenig Erfolgserlebnisse haben und sich dadurch die erste Hälfte des Schuljahres *harziger als in den anderen Jahren* gestaltet hat:

> *Und für die Kinder war das fast so – so theoretisch. Sie hatten das Gefühl „Ich kann ja gar nicht Französisch", weil es in der dritten Klasse sehr um den Aufbau von Strategien geht. Also Begegnung mit der Sprache, Sprache hören, Sprache nachsprechen, Strategien für Texte, „Wie kann ich eine Sprache lernen?" Und in diesem Alter kann man die Kinder noch wahnsinnig mitreissen, wenn sie mal etwas nachsprechen können oder das Gefühl haben: „Jetzt kann ich schon Französisch" […]. Also ich ha-*

[5] Die Fragen stammen aus dem Fragebogen für die Lehrpersonen bzw. aus demjenigen für die Schulleitungen; Antworten in Prozentangaben (Antwortmöglichkeiten 1-6; „o. A.": „ohne Angabe"); vgl. weiter oben unter *Methoden: Auswertung des Fragebogens*.

be schon einige Male die Aussage gehört: „Wir können ja noch gar kein Französisch".

Daneben gibt es viele positive Einschätzungen: Die Kinder seien *sehr zufrieden*; das Lehrmittel erlaube es, dass *alle [Kinder] Erfolgserlebnisse* haben; es wird als *kindgerecht, mit viel Fantasie* bezeichnet. Eine Lehrperson lobt die *sehr gute Inputwahl*, die *sehr motivierend für Kinder* sei.

Grundsätzlich gesehen findet der neue Französischunterricht somit grossen Zuspruch – trotz aller Detailkritik und den vielen Fragen, die sich derzeit noch stellen. Einige Lehrpersonen finden allerdings, dass die Praxistest-Situation zu einem beträchtlichen Mehraufwand geführt hat, der *ans Limit der Gesamtbelastung* gehe, nicht zuletzt deshalb, weil auch in anderen Fächern, etwa in Freiburg in Mathematik und Deutsch, gerade neue Lehrmittel eingeführt werden, die von den Lehrerinnen und Lehrern viel Einarbeitungszeit abverlangen.

Fragen und Befürchtungen der Eltern

Während die interviewten Lehrpersonen und SchulleiterInnen insgesamt von durchgehend positiven Erfahrungen berichten, scheinen die Erwartungen und die Einschätzungen der Eltern ziemlich unterschiedlich zu sein. Nur wenige Lehrpersonen scheinen nicht mit Fragen, Kommentaren und Skepsis von Seiten der Eltern konfrontiert (gewesen) zu sein. Dabei befinden sich die Lehrpersonen in einer manchmal recht ungemütlichen Doppelrolle: Einerseits müssen sie als Praxistest-Lehrpersonen selbst mit einiger Unsicherheit und vielen offenen Fragen leben; andererseits repräsentieren sie das Projekt gegen aussen, namentlich gegenüber den Eltern der unterrichteten Kinder. Diese Situation ist unbefriedigend und beruht zu einem grossen Teil auf mangelnden Informationen und fehlendem Einblick in die längere Lehrwerkplanung (vgl. weiter unten). Viele Lehrperson äussern sich dazu, wie etwa die drei folgenden Aussagen zeigen:

[Auf] alle Fragen, die sie uns stellen, können wir einfach keine Antwort darauf geben und das ist so ein bisschen, manchmal schon ein bisschen zermürbend.

Ja. Und [es] gibt so ein komisches Bild über dieses Projekt. Die [Eltern] haben ja das Gefühl, dass wir jetzt einfach ein bisschen wursteln. (Gelächter). Und das ist – ich finde, das hebt natürlich die Elternmeinung auch nicht.

Also eben, [Fragen wie]: „Ja, wann lernen sie dann mal Wörtchen?" usw., das steht so im Raum drin, da sind wir eben manchmal antwortlos vor Eltern oder vor anderen Lehrern. Wir sagen, wir wissen es nicht, wir haben keine Ahnung, und ich denke, das ist sehr unbefriedigend.

Manche Befürchtungen der Eltern hängen mit dem relativ offenen Ansatz des Lehrwerks zusammen sowie mit den neuartigen Lehr- und Lerntechniken. Eine Lehrperson fasst dies folgendermassen zusammen:

Ich habe ganz viele solcher Rückmeldungen erhalten: Dass sich die Eltern auf eine Art sorgen, dass die Kinder nach so langer Zeit einfach zu wenig können [...]. „Ja, werden denn hier keine Wörtchen gelernt?" – Ich habe diese Frage so oft gehört.

Dazu gehört auch, dass die Eltern laut Lehreraussagen *[nicht wissen], wo [ihre Kinder] stehen, sie können nichts abfragen, sie können nichts helfen*. Auf die Frage, ob es sich eher um Unverständnis oder um Widerstand der Eltern handle, meint eine Lehrperson: *Nein, es gibt*

zum Teil auch – Widerstand – also Widerstand; sie sind einfach unzufrieden [...]. Sie haben einfach das Gefühl, dass das Kind nichts könne.

Demgegenüber berichten die Praxistest-Lehrpersonen auch von durchaus positiven Reaktionen:

> *Andererseits hatte ich aber auch andere, nämlich solche, die gesagt hatten, dass sie auch gerne so Französisch gelernt hätten. Weil sie das andere Konzept, so mit der Technik, mit dem Computer [...] begeistert.*

Eine Lehrperson erzählt von einer Mutter, deren älteres Kind Französisch mit *Bonne chance* zu lernen begonnen hat, während die jüngeren Zwillinge in einer *Mille-feuilles*-Praxisklasse sind und anscheinend *viel offener an die Fremdsprache heran[gehen]*.

Anekdotisch ist auch die folgende Äusserung eine Lehrerin, die von einer eher skeptischen Mutter berichtet, die sowohl die vermeintlichen Nachteile (Förderung der rezeptiven vor den produktiven Fertigkeiten) als auch die Vorzüge des Lehrmittels (Förderung des Hörverständnisses) erwähnt, die unvorhergesehene Folgen zeitigen:

> *Ja, aber ich habe eine ganz lustige Rückmeldung gehabt, die mir eigentlich wieder gezeigt hat, dass es etwas kann, dieses Lehrmittel. [Die Mutter meint], das Kind könne ja noch keine Sätze sagen und so, und dann ist das Gespräch weitergegangen, ja, es sei einfach manchmal schon blöd, jetzt könne sie nichts mehr mit dem Mann französisch sprechen, die Tochter verstehe jetzt fast alles.*

Des öfteren wird in den Gesprächen auf die Wichtigkeit hingewiesen, dass die Eltern besser über die allgemeine Konzeption des Lehrmittels informiert werden sollten:

> *Also was ich sage, was man für nächstes Jahr machen müsste: Unbedingt am Anfang des Schuljahres einen guten Elternabend mit der Philosophie und allem erklären. Sodass sie wissen, was wir machen. Das konnten wir nicht machen, weil wir ja keine Ahnung hatten, wie es weitergeht und worauf es ankommt.*

Auch vermissen einige Eltern genauere Angaben zu den Lernzielen sowie zur Art und Weise, wie sie das Französischlernen ihrer Kinder unterstützen können. Dies scheint umso notwendiger, als traditionelle Hilfestellungen (wie Vokabelabfragen oder Üben von Strukturen in der Zielsprache) beim neuen Französischunterricht – zumindest zu Beginn des Lernens – nicht zum Zuge kommen. Bisher scheint es noch schwierig, den Eltern die Lernziele des Französischunterrichts adäquat vermitteln zu können, nicht zuletzt deshalb, weil die Lehrerinnen und Lehrer sie selbst noch nicht genug gut kennen. Dass es jedoch wichtig ist, die Eltern von der Richtigkeit des neuen Ansatzes zu überzeugen, scheint klar. Eine Lehrperson formuliert es so:

> *Ich weiss einfach, wenn bei den Eltern der erste Eindruck schlecht ist, dann arbeitet man nachher jahrelang, bis sie glauben, dass es gut ist.*

Wiederholt erwähnen die befragten Lehrpersonen, dass sie gern passendes Informationsmaterial (etwa in Form eines Briefs) erhalten möchten, mit dem sie die neuen Lehr- und Lernmaterialien sowie den didaktischen Ansatz des Französischunterrichts gegenüber der Elternschaft erklären können:

> *[Wir haben] auch einen Brief gefordert, eigentlich, den man den Eltern abgeben kann. Den haben immer noch nicht, nein. Aber den haben wir sicher schon sieben Mal gefordert.*

Bonne-Chance-Nostalgie

Die meisten der am Praxistest beteiligten Lehrpersonen haben schon praktische Erfahrungen mit dem Französischunterricht, in der Regel mit dem Lehrwerk *Bonne chance* (teilweise ab dem vierten statt neu ab dem dritten Schuljahr). Einige arbeiten sogar gleichzeitig mit *Mille feuilles* (in der dritten Klasse) sowie mit *Bonne chance* (in der vierten Klasse). Auch vielen Eltern ist *Bonne chance* vertraut (manche sollen sogar selber damit Französisch gelernt haben). Es ist deswegen unausweichlich, dass die beiden Lehrmittel miteinander verglichen werden und die Vorzüge und Nachteile der jeweiligen Ansätze wiederholt zur Sprache gekommen sind.

Bonne chance hat den Vorteil der Bekanntheit und der Vertrautheit. Eine Lehrerin meint: *Es war in seiner Art eigentlich recht erfolgreich*; die Kinder hätten sich jeweils darauf gefreut und die Lehrpersonen wüssten genau, wie es funktioniert. Eine andere Lehrperson erwähnt den kommunikativen Ansatz von *Bonne chance*, der die Lernenden von Anfang an zum Sprechen anrege – dies sei bei *Mille feuilles* nun nicht mehr der Fall. Sie fasst die Unterschiede folgendermassen zusammen:

> *Also der grosse Unterschied war für mich am Anfang: Mit* Bonne chance *konnten sie sich nach kurzer Zeit [schon] vorstellen, hatten einen Wortschatz, mit dem sie etwas sagen konnten. Hier ist es eher ein passiver Wortschatz, von den Parallelwörtern her, und das ist eigentlich der grosse Unterschied. Und ich hatte das Gefühl, sie lernen weniger schnell Französisch sprechen, mit diesem [Lehrmittel] hier als mit* Bonne chance*, aber übers Ohr, das Gehör, bekommen sie [es] besser vermittelt. Das ist der Unterschied.*

Ein anderer Lehrer sagt allerdings im Gespräch, dass er den Vergleich – wie auch die wertende Gegenüberstellung – der beiden Lehrmitteln ablehnt, weil sie sich grundsätzlich zu sehr voneinander unterschieden:

> *Der Konkurrenzkampf zu* Bonne chance *ist bei mir nicht sehr gravierend, denn sobald man zu vergleichen beginnt, kommt man an eine Grenze und man merkt, dass es einfach ganz anders ist. Man kann nicht einfach das Können eines Kindes bei* Bonne chance *mit seinem Können bei* Mille feuilles *vergleichen. Einerseits ist das eine Schwierigkeit, weil man sich an nichts halten kann und andererseits ist es auch befreiend, denn dann hört man auf zu vergleichen.*

Dies scheint jedoch eher ein Einzelfall zu sein. Bei manchen Lehrpersonen, aber auch bei gewissen Eltern, besteht eine gewisse *Bonne-chance*-Nostalgie, der sich die Passepartout-Verantwortlichen (sowie die Direktbeteiligten) zu stellen haben. Auch in den nachfolgenden Abschnitten wird immer wieder vom Vergleich mit dem bewährten Lehrmittel *Bonne chance* die Rede sein. Nicht alle trauern jedoch der alten Methode nach. Trotz allen Unwägbarkeiten meint eine Lehrperson:

> *Für mich* musste *endlich frischer Wind in den Französischunterricht kommen. Darum sehe ich das Ganze generell eher positiv.*

Die Lehr- und Lernmaterialien

Allgemeines

Einige Fragen des Fragebogens beziehen sich allgemein auf die im Praxistest verwendeten Lehr- und Lernmaterialien (zur Didaktik vgl. weiter unten). Die Frage, ob sich die Lehr- und Lernmittel für den Französischunterricht eignen, findet allgemeine Zustimmung: Keine Praxistest-Lehrperson verneint die grundsätzliche Eignung.

Ein Thema, das in den Gesprächen immer wieder aufgeworfen worden ist, betrifft die Tatsache, dass *Mille feuilles* als Einwegmaterial konzipiert worden ist. Sowohl die Lehrerinnen und Lehrer als auch die Schulleitungen meinen mehrheitlich, dass die Lehr- und Lernmaterialien mehrmals verwendet werden können sollten. Allerdings unterscheiden sich hier die Lehrpersonen (von denen sich 40% gegen eine mehrmalige Verwendung aussprechen) von den Schulleitungen, von denen nur 12.5% derselben Meinung sind. Die Schulleitungen finden auch mehrheitlich, dass die Lehr- und Lernmaterialien eher zu teuer sind. Allerdings wissen nicht alle, wie hoch der finanzielle Aufwand tatsächlich sein wird. In einem Kommentar zum Fragebogen wird vermerkt: *Ich weiss gar nicht, was sie später kosten. Sie werden ja momentan kostenlos zur Verfügung gestellt*.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französischunterricht.	–	–	–	25	40	30	5	hohe Zustimmung
Die Lehr- und Lernmaterialien sollten mehrmals verwendet werden können.	10	20	10	10	15	35	–	Zustimmung

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
Die Lehr- und Lernmaterialien sind zu teuer.	–	12.5	12.5	12.5	–	37.5	25	Zustimmung
Die Lehr- und Lernmaterialien sind zu günstig.	50	–	–	12.5	12.5	–	25	Ablehnung
Die Lehr- und Lernmaterialien sollten mehrmals verwendet werden können.	–	12.5	–	12.5	12.5	50	12.5	Zustimmung

Die Frage nach dem Preis der Lehr- und Lernmaterialien wurde den Lehrpersonen nicht gestellt; nicht zuletzt deshalb, weil sie nicht direkt für den Kauf von Lehrmitteln verantwortlich sind und sie die Frage der Tauglichkeit der Lehr- und Lernmittel unabhängig von finanziellen Gesichtspunkten beurteilen sollten. Nichtsdestotrotz ist die Frage der Kosten – sowie im Besonderen die Frage der mehrfachen Benutzbarkeit der Lehr- und Lernmittel – immer wieder angesprochen worden. Eine Lehrerin fragt sich, ob der didaktische Mehrwert die Mehrkosten aufwiegt:

> *Also finanziell gesehen profitiert der Verlag natürlich sehr [...]. Und man kann nicht nein sagen. Also der Kanton kann nicht sagen: „Nein, wir nehmen das nicht". Oder die Gemeinden: „Wir kaufen das nicht". Ich finde das schön für den Schulverlag, aber die Frage ist, ob man das einfach so darf. Der Steuerzahler bezahlt es. Entspricht der Kostenpunkt – also die Mehrkosten, die es gibt, plus Material, Computer und alles – dem, was die Kinder dann mehr, besser lernen können? Aber man kann es ja nicht messen, das ist das Schwierige.*

In den Gesprächen zeigt sich, dass die Lehrpersonen ziemlich unterschiedliche Auffassungen zur Wiederverwendbarkeit des Lehr- und Lernmaterials haben. Ein Lehrer meint: *Mir gefällt es sehr, dass jedes Kind sein Heft hat, das ist natürlich wunderbar, finde ich, zum Arbeiten*. An-

dere fänden mehrfach verwendbares Material besser; genannt werden Kosten- und Umweltschutzgründe. Eine andere Lehrerin würde lose Blätter bevorzugen:

> *Eben noch zum Heft, ich hätte jetzt lieber Blätter, weil ein Schüler, der am Anfang eine hässliche Seite hat, die hat er während Wochen in diesem Heftchen drin. So ein Blatt kann man neu machen und das Heftchen, das ist nachher einfach – dem einen fällt eine Ovomaltine darüber [...]. Also ich hätte lieber Blätter gehabt, als Motivation für die Kinder.*

Nicht nur die Schülerhefte geben Anlass zu Diskussionen, sondern auch anderes Material: Verschiedentlich wurde der Wunsch geäussert, dass die den Heften beiliegenden CDs wiederverwendbar sein sollten, sodass nur bei Bedarf fehlende oder beschädigte Exemplare nachbestellt werden müssen.

Materialfülle

Schulischer Fremdsprachenunterricht hängt wesentlich vom Lehrmittel ab, das dafür zur Verfügung stehen, da ein grosser Teil der Unterrichtszeit für die Arbeit mit den Lehr- und Lernmitteln eingesetzt wird. Deshalb ist die Frage, ob die zur Verfügung stehenden Materialien den Bedürfnissen entsprechen, von hoher Wichtigkeit. Grundsätzlich wird sie bejaht: Eine grosse Mehrheit der befragten Lehrpersonen meint, es gebe genügend Material für den Unterricht – und auch, das Lehrmittel reiche für die Arbeit in der Klasse aus. Nur eine Minderheit der Lehrpersonen (ca. ein Viertel) ist der Ansicht, es gebe zu wenig Material; eine Mehrheit (von ca. zwei Dritteln) meint eher, es gebe zu viel Material (vgl. dazu die Aussagen weiter unten).

Die befragten Schulleitungen finden zwar mehrheitlich, dass die Lehr- und Lernmaterialien komplett seien, doch der recht hohe Anteil von fehlenden Antwortet ist möglicherweise ein Zeichen dafür, dass die SchulleiterInnen diese Frage nicht unbedingt klar beantworten können.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
Es gibt genügend Material für den Unterricht	5	–	–	–	35	55	5	hohe Zustimmung
Das Lehrmittel reicht für die Arbeit in der Klasse.	5	–	5	–	40	45	5	hohe Zustimmung
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	65	20	–	–	10	5	–	hohe Ablehnung
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	10	15	10	20	30	15	–	Zustimmung

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
Die Lehr- und Lernmaterialien sind komplett.	–	–	12.5	12.5	12.5	25	37.5	Zustimmung

Gewünschtes Zusatzmaterial

Bei der Analyse der weiteren Befragungen zeigt sich, dass die Praxistest-Lehrpersonen zwar mehrheitlich der Meinung sind, dass die Lehr- und Lernmaterialien für den normalen Unterricht ausreichen, dass jedoch noch gewisse Bedürfnisse bestehen bleiben.

Das Materialangebot wird grundsätzlich eher begrüsst. Ein Kommentar aus dem Fragebogen meint: *Es gibt nie „zu viel Material für den Unterricht"*; in einem anderen ist zu lesen: *Die Fülle von Ideen ist hervorragend. Die Magazine animieren zu einem vielfältigen Unterricht!* Dennoch werden sowohl in den Gesprächen als auch in den Fragebögen einige Materialien und weiterführende Informationen zum Lehrmittelgebrauch erwähnt, die den Lehrpersonen

derzeit noch nicht zur Verfügung stehen oder die sie selbst anfertigen mussten. Genannt werden unter anderem:

- ein stufengerechtes Wörterbuch, das mindestens den in *Mille feuilles* vorhandenen Wortschatz abdeckt;
- zusätzliche Vorschläge für (summative) Tests;
- Arbeitsblätter zu einzelnen Themen, die für Hausaufgaben, als Übungsmaterial oder als Stillarbeit eingesetzt werden können;
- Zusatzmaterial für Klassen mit zweisprachigen Kindern;
- (Memory- und Wortschatz-)Kärtchen, Spiele;
- vergrösserte Reproduktionen der Bilder (aus den Bildergeschichten).

Während einzelne Vorschläge ganz spezifischen Bedürfnissen der Lehrerinnen und Lehrer entsprechen, betreffen manche Kommentare auch den grundsätzlichen Aufbau des Lehrmittels *Mille feuilles*. Eine Lehrerin findet, dass die Beschränkung auf ein Heft und eine CD die Gefahr in sich birgt, dass sich eine gewisse Monotonie einstellt:

> *Was ich schade finde, ist, dass man einfach nur das Heft hat und einfach die ganze Zeit in diesem Heft am Blättern ist, plus CD mit Computer, was für die Kinder am Anfang superspannend und toll ist – also meine gehen immer noch sehr gerne an den Laptop –, aber es ist immer dasselbe, und das finde ich, im* Bonne chance *konnte man mit viel mehr Material arbeiten und von mir aus gesehen war das Arbeiten mit* Bonne chance *abwechslungsreicher.*

Häufig werden auch andere Wünsche erwähnt, die nicht die Lehr- und Lernmaterialien an sich betreffen, sondern die Inhalte und Ziele, die mit ihnen erarbeitet werden sollen:

- Behandlung einzelner Sprechhandlungen im Lehrmittel, z. B. einander Grüssen, sich Vorstellen;
- im 1. und 2. *Magazine* Tipps, Ideen und Ratschläge im Lehrerkommentar;
- Liste der Wörter, die in den Fichier gehören;
- Anleitungen zur Arbeit mit dem Fichier im zweiten und dritten *Magazine*.

Kritikpunkte zu den Lehr- und Lernmitteln

Neben den fehlenden Materialien werden in den Fragebögen und den Gesprächen eine Reihe von weiteren Kritikpunkten gegenüber *Mille feuilles* geäussert, die hier zusammengefasst werden sollen.

- *Zu viel Text auf Deutsch, zu viel Schreiben*: Die Praxistest-Lehrpersonen haben häufig darauf hingewiesen, dass in den Schülerheften zu viel (deutscher) Text wiedergegeben ist, was für junge Lernende demotivierend sein kann:

  > *Von Anfang an ist es zum Teil so, dass man so solche Seiten drin hat und [...] viele Kinder haben eh noch Mühe, das zu lesen, und die, die mit der Sprache allgemein Mühe haben, haben extrem so viel Text zu lesen und noch zu wissen, was sie gelesen haben.*

  Auch das Schreiben scheint für viele DrittklässlerInnen noch einige Schwierigkeiten zu bereiten. Eine Lehrerin sagt dazu: *Also gewisse Sachen, wenn es viel ist mit Lesen, lange Ar-*

beitsaufträge in einer Aktivität, oder auch viel mit Schreiben, stöhnen sie und sagen: „Oh nein, französisch!"

Neben der Textmenge sollte in den Lernmaterialien auch berücksichtigt werden, dass im Französischunterricht kein grammatisches Vokabular vorausgesetzt wird, das in der Schulsprache noch nicht wirklich gefestigt ist (z. B. der Begriff „Adjektiv").

- *Zu komplizierte Aufträge und Hilfeleistungen*: Auch bei den Arbeitsaufträgen wird wiederholt darauf hingewiesen, dass viele Kinder – besonders zu Beginn des dritten Schuljahres – noch nicht in der Lage sind, detaillierte Aufträge zu verstehen und sie umzusetzen. Genannt wird der Umfang der Anweisungen, aber auch die Sprache, in der diese formuliert sind.

  Bedacht werden sollte auch, dass manche Kinder zu Beginn des Französischunterrichts noch nicht in der Lage sind, in Partner- oder Gruppenarbeit autonom zu arbeiten. Dies mag teilweise daran liegen, dass die Kinder Angst haben, die Aufträge falsch zu erledigen. Ein Lehrer meint dazu, dass

  ja auch relativ viele Partner- und Gruppenarbeiten vorgesehen sind im Lehrmittel und dass man wie denkt, eine Gruppenarbeit und eine Partner- ist ein bisschen etwas Selbstverständliches, da kommt man dann schon zu einem Resultat. Aber je nachdem, wenn ich zu Gruppen gehe, dann ist das, ist es eben nicht selbstverständlich.

  In Übungen, bei denen bestimmte Begriffe auf Französisch erklärt werden[6], sollte die formale und sprachliche Darstellung der Erläuterungen vereinfacht bzw. vereinheitlicht werden. Eine Lehrerin sagt dazu:

  Schlüsselwörter [sind manchmal] als Frage formuliert, nicht als Erklärung. Manchmal auf Deutsch. Manchmal auf Französisch und manchmal noch als Frage. Das hat die Kinder völlig verwirrt.

  Schliesslich wird auch die hohe Sprechgeschwindigkeit in den Audio-Aufnahmen (so etwa bei der Geschichte des *Monstre de l'alphabet*) mehrfach kritisiert.

- *Zu schwierige Handhabung*: In der dritten Klasse bereiten auch relativ einfache Manipulationen wie das Vor- und Zurückblättern im Heft vielen Kindern noch einige Mühe.[7] Einige Lehrpersonen fordern deshalb, dass nicht nur die Aufträge an sich (sprachlich) vereinfacht werden sollten, sondern auch die damit verbundenen Arbeitsabläufe.

- *Wortschatzarbeit*: Mehrere Lehrpersonen geben an, dass sie nicht wissen, in welcher Form sie Wortschatzarbeit betreiben sollen. Sie erwähnen, dass die Wortschatzkartei (der *Fichier*) zwar im ersten *Magazine* eingeführt worden ist, dass die Arbeit daran jedoch in den darauf folgenden *Magazines* nicht genug konkret thematisiert wird. Eine Lehrerin fragt sich:

  Wozu ist der Fichier da? [...] Das haben sie jetzt seit Anfangs dieses Jahres im Pult und es ist eigentlich nicht gewachsen. Ich weiss nicht, wozu sie das jetzt brauchen. Und das wäre wirklich so etwas, das man den Leuten wirklich sagen müsste.

  Sie ist nicht die einzige, die sich genauere Hinweise zur Wortschatzarbeit – aber auch zur Frage, welche Wörter wie gut gelernt werden müssen – wünscht.

[6] Ein Beispiel: *Magazine* 3, S. 25 und 26.

[7] Ein Beispiel: in *Magazine* 3 werden bestimmte Wörter der Doppelseite 18/19 auf den Seiten 25 und 26 erklärt.

Progression, nötige Unterrichtszeit

Die Frage, ob die Zeitangaben für das Durcharbeiten der *Mille-feuilles-Magazine* der Unterrichtswirklichkeit entsprechen, wird mehrheitlich verneint. Abgesehen davon, dass die entsprechenden Vorgaben in vielen Fällen zu spät bei den Praxistest-Lehrpersonen angekommen sind, scheinen die Angaben des Verlags eher zu knapp bemessen.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Magazines* sind realistisch.	10	50	5	20	15	–	–	Ablehnung

Es wird auch in den Gesprächen immer wieder klar, dass es den Lehrpersonen an Zeit für den Französischunterricht mangelt. Eine Lehrerin bringt es folgendermassen auf den Punkt: *Ich schaue nicht: „Was möchte ich durchnehmen?", sondern: „Was kann ich streichen?". Und das ist nicht konstruktiv*; ein anderer meint: *Also ich habe in keinem Fach einen solchen Druck, fertig zu werden, wie im Französisch dieses Jahr*.

Eine weitere Lehrerin, die die Praxistests mit zwei (statt drei) Lektionen Französisch pro Woche durchführen muss, sagt:

> *Also, ich denke, man ist jetzt auch schon von vier Heften auf drei zurückgekommen und ich habe immer noch das Gefühl, dass auch wenn wir nachher eine Stunde mehr haben, noch ziemlich viel in den Lehrmitteln drin ist.*

Ein Lehrer findet zum Material sogar: *Es ist zu umfangreich für das dritte Schuljahr. Ja, man könnte es fast auf zwei [Magazines] zurückkürzen*. Auf diese Äusserung angesprochen, meinen jedoch andere Praxistest-Lehrpersonen, dass für die Arbeit in der dritten Klasse durchaus drei *Magazines* benötigt würden.

Die Beurteilung der für die Arbeit mit *Mille feuilles* nötigen Unterrichtszeit fällt vielen Lehrpersonen schwer. Eine Lehrerin bedauert die mangelhaften Rahmenbedingungen, die dazu führten, dass das Lehrmittel gar nicht unter idealen Bedingungen getestet werden können:

> *Also ich habe auch ein Frustrationsgefühl, das eigentlich immer so penetrant mitfliesst. An und für sich würde es mich begeistern. Ich finde das Lehrmittel, also jetzt vor allem Band 3, sehr gut. Aber wir haben ja keine Französischstunden. Also ich muss immer schauen, wo ich es abschneide. Und das finde ich einfach ganz schade und ganz schlimm, dass dieser Raum nicht da ist, um das wirklich auszuprobieren, sondern da ein bisschen abschneiden, dort ein bisschen abschneiden.*

Die Lehrpersonen lösen das Problem mit der Stofffülle und der mangelnden Zeit meistens dadurch, dass sie bestimmte Teile wegfallen lassen. Nicht allen fällt dies indes leicht:

> *Wenn ich mir das Lehrmittel anschaue, ich finde diese Ideen, diese Sachen so gut, dass ich wahnsinnig Mühe habe, etwas wegzulassen, auch im Hinblick darauf, was die Kinder dann nachher können sollten, finde ich es jeweils schade, etwas wegzulassen, was ich doch noch wichtig finde.*

Die Bedenken gegenüber dem Weglassen bestimmter Teile aus den *Magazines* hängen damit zusammen, dass sich manche Lehrpersonen verpflichtet fühlen, im Praxistest das Lehrmittel so gut und so vollständig wie möglich zu erproben. Auch gewisse Vorgaben von Seiten der Praxistest-Verantwortlichen scheinen mitzuspielen, wie der folgende Kommentar nahelegt:

> *Etwas, was wir am Anfang vielleicht auch zu wenig machen durften, weil es geheissen hat, dass wir alles machen sollen. Jetzt sind wir schon schlauer und wissen, dass wir selber schauen können. Aber ich merke einfach, dass es mit Stress gerade so durchgeht. Also man hat keine Zeit, um mal irgendwo an irgendetwas zu verweilen.*

Der Zeitdruck ist für viele Lehpersonen ein unangenehmer Begleiter der Praxistests. Manche opfern für den Französischunterricht andere Unterrichtszeit; eine Lehrperson plant gar eine Intensivwoche Französisch.

Von den Lehrpersonen wird für die kommenden Jahre eine angepasste Lektionenplanung gewünscht, bei der die bisherigen praktischen Erfahrungen berücksichtig werden; ausserdem wird erwartet, dass die Lehrmittel klarer angeben, welche Teile des Lehrwerks bei Bedarf weggelassen werden können.

Lernziele

Die Lehrpersonen bejahen die Frage nach der Verständlichkeit der Ziele der Lehr- und Lernmittel grundsätzlich, sowohl was sie selbst als auch was die Kinder betrifft.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar.	–	–	–	5	55	40	–	hohe Zustimmung
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	–	–	10	55	25	5	5	hohe Zustimmung

In den Gesprächen kommen die Lernziele immer wieder zu Wort; dabei geht es einerseits um die lokalen Lernziele in den *Magazines*, aber auch um die mittel- und längerfristigen Lernziele, die mit *Mille feuilles* und der Didaktik der Mehrsprachigkeit erreicht werden sollen.

Die kurzfristigen lokalen Lernziele in den *Magazines* scheinen grundsätzlich verständlich und umsetzbar zu sein. Die Aufteilung der Unterrichts- und Lernziele in verschiedene *Parcours* scheint nicht für alle gleich wichtig zu sein, wie die beiden gegensätzlichen Meinungen zweier Lehrpersonen bezeugen:

> *Ich glaube, dass es die Kinder überhaupt nicht interessiert, ob das der Parcours 1 oder Parcours 2 oder Parcours 3 ist.*

> *Ziele werden den Kindern mitgeteilt, das finde ich sehr wichtig und hilfreich für die Kinder. So können sie auch besser sich selber einschätzen.*

Ein wichtiger Faktor für die kurz- und mittelfristige Unterrichtsplanung ist die praktische Verfügbarkeit der Lehrmittel: Einige Lehrpersonen kritisieren, dass sie die Lehr- und Lernmaterialien jeweils sehr spät erhalten und sich somit nicht gut genug auf die Planung des Unterrichts einstellen können.

Doch auch wenn es Schwierigkeiten mit dem späten Erscheinen der einzelnen *Magazines* gegeben hat: Wichtiger sind den Lehrerinnen und Lehrern die mittel- und längerfristigen Ziele, die mit dem Lehrwerk erreicht werden sollen. Das wichtigste Desiderat ist der „Rote Faden", welcher der Lehrwerkplanung zugrunde liegt. Eine Lehrperson sagt dazu: *Es gibt einen solchen Plan, aber wir haben ihn nicht erhalten*. Eine andere beschreibt ihre Frustration wie folgt:

> *Wir wissen eben nie, wie das nächste Heft aussieht, worauf wir das Gewicht legen müssen oder? Und, und was ist dann nächstes Jahr? Dass man einfach so wie sagen könnte, das ist wirklich das Minimum, die Grundelemente, die jedes Kind haben muss und das könnte man noch supplément machen. Das würde uns helfen und das haben wir eben nicht.*

Das fehlende Wissen um die Lernziele bzw. um die Relevanz einzelner Arbeitsformen behindert die Lehrpersonen in verschiedener Hinsicht: Wie bereits erwähnt fällt es Ihnen einerseits schwer, bei Zeitmangel bestimmte Inhalte wegzulassen; andererseits können sie ihre Arbeit gegenüber den Eltern nicht genug kompetent erklären oder begründen (was dazu führt, dass die Kinder mitunter als „Versuchskaninchen" angesehen werden). Schliesslich befürchten die Lehrpersonen auch, dass fehlende Information bezüglich der Lernziele dazu führen kann, dass die Akzeptanz der Lehr- und Lernmitttel auf der Sekundarstufe darunter leidet.

Zum Lehrerband

Der Lehrerband (*Commentaire didactique / Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer*) wird in den Gesprächen eher selten explizit erwähnt. Begrüsst wird, dass er seit dem dritten *Magazine* auf Deutsch formuliert ist. Ein einzelner Lehrer meint, er sei für seine Unterrichtsvorbereitung von keinem grossen Nutzen:

> *Den Lehrerband? Den habe ich im ersten Magazine gebraucht und seither habe ich ihn nicht mehr drin gehabt [....]. Also ich habe mit dem Lehrerband eigentlich auch nicht mehr gross gearbeitet, weil die Seiten, zu denen ich Informationen wollte, waren genau jene, bei denen es links und rechts weiss ist. Und alles andere ist im Schülerbuch so genau erklärt, und die Ziele formuliert, dass ich das im Prinzip nicht brauche.*

Positive Kommentare zu Mille feuilles

Auch wenn in den Gesprächen und in den Fragebögen oft eher die negativen Aspekte von *Mille feuilles* genannt werden, so darf nicht vergessen werden, dass das Lehrmittel grundsätzlich mehrheitlich positiv beurteilt wird. Verschiedene Kommentare der befragten Lehrerinnen und Lehrer betreffen Aspekte, die sie lobend hervorheben, so etwa:

- die verbesserte Stabilität und die Papierqualität der *Magazines*;
- die Steigerung der Qualität der Lehrerkommentare;
- die gute (aber allerdings auch zu schnelle) Aussprache der Sprecherinnen und Sprecher.

Die allgemeine Einführung von Mille feuilles

Neben den Fragen zur Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Arbeit mit *Mille feuilles* im Praxistest wurden die Lehrpersonen auch gefragt, wie sie prospektiv die Azeptanz des Lehrmittels bei der allgemeinen Einführung in den *Passepartout*-Kantonen einschätzen. Das Urteil fällt eher positiv aus: Zwei Drittel der Befragten erwarten, dass das Lehrmittel gut angenommen wird; allerdings ist ein Drittel eher der Meinung, dass dies nicht der Fall sein wird.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Aufwand
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein?	–	–	35	40	20	5	–	eher hoch

In den Einzel- und Gruppengesprächen hat die Frage der allgemeinen Einführung von *Mille feuilles* keine grundsätzlichen Bedenken aufgeworfen. Betont wird immer wieder die Wichtigkeit einer gründlichen methodischen und didaktischen Einführung, damit der neuartige Ansatz des Lehrmittels verstanden wird und gewinnbringend eingesetzt werden kann.

Arbeit mit anderen Unterrichtsmitteln

Die Beschäftigung mit den *Mille-feuilles-Magazines* bildet den Kern des Französischunterrichts. Daneben kommen aber auch andere Hilfsmittel zum Einsatz; vor allem der vom Lehrmittel explizit geförderte Einsatz von Computern (allgemein: *Information and Communication Technologies; ICT*) im Fremdsprachenunterricht hat dabei einen hohen Stellenwert.

Arbeit mit dem Computer

Die meisten Lehrpersonen geben im Fragebogen an, dass sie häufig mit dem Computer arbeiten, sowohl in der persönlichen Arbeit als auch im Unterricht. Ebenfalls eine Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer lässt die Kinder zuhause am Computer arbeiten; dies scheint allerdings nicht bei allen Lehrpersonen regelmässig der Fall zu sein.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter wurden im Fragebogen zur Ausrüstung der Schulen mit Computern befragt. An der Mehrheit der Schulen (75%) wird die Ausrüstung als genügend beurteilt; allerdings meint immerhin ein Viertel der Befragten, dass es nicht genügend Computer für den Französischunterricht gebe.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Frequenz
Ich arbeite selber mit dem Computer.	–	5	–	–	35	55	5	oft
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt.	–	5	–	15	60	20	–	oft
Die Kinder arbeiten zuhause am Computer.	–	5	10	35	40	10	5	oft

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
An unserer Schule gibt es genügend Computer für den Französischunterricht.	–	12.5	12.5	37.5	25	12.5	–	Zustimmung

Computer an der Schule

Die Arbeit mit dem Computer wird von den Lehrpersonen allgemein positiv gewürdigt – und auch bei den Kindern scheint sie sehr beliebt zu sein. Die Kinder haben wenig Berührungsängste mit der Technik und finden sich mit der Hard- und Software relativ leicht zurecht. Die Arbeit mit dem Computer erlaubt es den Lernenden, den Input so oft wie nötig – und selbstgesteuert – zu wiederholen; ausserdem scheint die Beschäftigung mit dem Computer und dem Kopfhörer auch eine enthemmende Wirkung zu haben:

> *Schon wenn sie den Kopfhörer anhaben: Dann haben sie das Gefühl, mich hört niemand sonst und dann kann ich reden.*

Allerdings gibt es ein paar sensible Bereiche, die bei der Arbeit mit den Computern immer wieder angesprochen worden sind:

- *Verfügbarkeit der Rechner*: An den Praxisteststschulen scheint es nicht überall genügend Computer für die Arbeit mit *Mille feuilles* zu geben. Im Idealfall sollte für jeweils 2 Kinder ein Computer zur Verfügung stehen, wobei es manchmal auch möglich ist, die Klasse in zwei Gruppen zu teilen, von denen die eine selbständig am Computer arbeitet. Eine un-

genügende Ausstattung mit Computern behindert die Arbeit und stellt deren Nutzen infrage.
Bei der allgemeinen Einführung von *Mille feuilles* sollte sichergestellt sein, dass die Schulen über ausreichend Computer verfügen. Da diese von den Gemeinden gekauft werden müssen, befürchten manche Lehrpersonen einigen Widerstand, vor allem in ländlichen Gebieten. Auch ein Kommentar einer Schulleitung zielt in diese Richtung:

Für die Anwendung der Lehr- und Lernmaterialien wird eine grosszügige IKT-Ausrüstung vorausgesetzt. Dies muss klar und rechtzeitig an die Schulkommissionen kommuniziert werden, damit die Kosten in die Budgetplanung aufgenommen werden können.

- *Zugang zu den Computern*: Auch wenn es an manchen Schulen im Prinzip genügend Rechner gibt, so haben die Praxistest-Lehrpersonen derzeit noch den Vorteil, dass die Computer nur von wenigen Klassen genutzt werden. Später, wenn *Mille feuilles* allgemein eingesetzt wird (und der ICT-Gebrauch auch in anderen Fächern zunimmt), wird es zunehmend schwieriger werden, die Koordination unter den Lehrpersonen sicherzustellen.
- *Störanfälligkeit*: Die Kinder lernen zwar ziemlich schnell, wie sie mit dem Computer umzugehen haben, doch bei technischen Pannen oder bei praktischen Hindernissen (Bedienungsfehler, unvorhergesehenes Funktionieren des Betriebssystems oder der Software) können sie das Problem oft nicht selbständig lösen. Solche Schwierigkeiten – auch wenn sie sich meist relativ leicht beheben lassen – stören den Unterricht dennoch beträchtlich und führen zu Unkonzentriertheit und Verzettelung.
- *Zeitbedarf*: Bis jeweils alle Computer betriebs- und sämtliche Kinder arbeitsbereit sind, vergeht viel Zeit. Teilweise kann dies etwas kompensiert werden, indem die Lehrperson die Technik vor dem Unterricht einrichtet (und somit länger vorbereiten muss), teilweise geht durch die Arbeit mit dem Computer aber auch Zeit für anderen Unterricht verloren.

Computer zu Hause

Die Arbeit mit dem Computer soll nicht nur an der Schule stattfinden, sondern auch zuhause, finden viele Lehrpersonen: *Die Zeit [im Unterricht] reicht nicht. Sie müssen es wirklich oft hören und üben. Nur in der Schule – das reicht nicht*. Auch wenn etwa Hausaufgaben am Computer nicht wirklich kontrolliert werden können, so scheinen sie von den SchülerInnen im Allgemeinen gern und gut gemacht zu werden, sodass der Computer-Benützung zuhause für den Französischunterricht grundsätzlich nichts im Wege steht. Allerdings gibt es auch hier einige Problemfelder, die beachtet werden müssen.

- *Verfügbarkeit von Computern*: Nicht in allen Familien steht den Kindern ein Computer zur Verfügung. Einige Lehrpersonen meinen zwar, dass ein Computer heutzutage zur „Standardausrüstung" eines Haushalts gehört (wie z. B. ein CD-Abspielgerät), doch anscheinend ist dies nicht überall der Fall – als Grund genannt wird unter anderem der Anschaffungspreis eines Computers.
- *Zugang zum Rechner*: Auch dort, wo ein Computer vorhanden ist, steht er den Kindern nicht immer (oder nur eingeschränkt) zur Verfügung, etwa weil die Kinder sich nicht unbeaufsichtigt mit dem Computer beschäftigen dürfen oder weil der Rechner mit anderen Familienangehörigen geteilt werden muss.

- *Technische Schwierigkeiten*: Die befragten Lehrpersonen berichten von einigen Schwierigkeiten, die sich bei der Arbeit mit dem Computer bisher ergeben haben. Manche haben den Eltern ihrer SchülerInnen regelrechten Telefon-Support anbieten müssen. Die folgenden Probleme werden genannt:
  - Schwierigkeiten mit dem Betriebssystem;
  - Probleme mit dem Flash-Modul (z. B. Unsicherheit bei der Installation des Moduls);
  - Erkennen und Abspielen der CD (vor allem bei der CD des ersten *Magazine*);
  - Schwierigkeiten bei der Wiedergabe von Audio-Inhalten.
- *Unnötige Materialbeschaffung*: Offenbar meinen manche Eltern, dass ihre Kinder für die Arbeit mit dem Computer einen eigenen Rechner benötigen. Obwohl dies natürlich nicht der Fall ist, befürchten manche Lehrpersonen, dass sich gewisse Eltern unter Druck gesetzt fühlen, für Ihre Kinder eigene Computer anzuschaffen.

Auch wenn die Arbeit mit dem Computer allgemein befürwortet wird, so meinen manche Lehrpersonen dennoch, dass für die Arbeit zuhause eine Audio-CD genügen würde. Eine Lehrerin meint dazu: *Einfach wichtig ist, denke ich, dass sie es hören können und immer mehr hören können*.

Anderes Material

Sämtliche Lehrpersonen, die den Fragebogen retourniert haben, geben an, neben dem *Mille-feuilles*-Material auch noch andere Hilfsmittel (wie etwa Wörterbücher) einzusetzen.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Frequenz
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein.	–	–	–	20	50	30	–	oft

Genannt werden hauptsächlich Wörterbücher (zweisprachige und illustrierte (Schul-)Wörterbücher, aber auch selbst hergestellte Kärtchen und Arbeitsblätter.

Die derzeit verfügbaren Wörterbücher werden zwar eingesetzt, doch sie scheinen sich für die Arbeit mit den *Mille-feuille*-Lehrmitteln nur eingeschränkt zu eignen. Ein Lehrer, der im Unterricht ein Schulwörterbuch des Langenscheidt-Verlags einsetzt, meint dazu:

> *Gottseidank haben wir nicht mehr gekauft, weil es wirklich nicht ideal ist [...]. Es fehlen sehr viele Wörter, die man bräuchte. Also es war ein Vorschlag des Verlags [...]. Aber es hat hier [im Lehrmittel] einige Wörter drin, die die Schüler nicht fanden, als sie sie nachschlagen wollten. Und das nützt mir dann nichts.*

Die Schulleitungen geben grossmehrheitlich (87.5%) an, dass sie materialmässig ausreichend ausgestattet sind.

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
An unserer Schule gibt es genügend anderes Material für den Französischunterricht (Wörterbücher, Literatur, Anschauungsmaterial).	–	–	12.5	50	25	12.5	–	hohe Zustimmung

Manche Schulleitungen erwähnen, dass für den Französischunterricht eigens Material angeschafft worden ist (oder noch angeschafft wird). Genannt werden Computer und unterschiedliche Bücher (Wörterbücher und einfache Lesetexte).

Didaktik der Mehrsprachigkeit

Die Entwicklung des Lehrmittels *Mille feuilles* orientiert sich stark an der Didaktik der Mehrsprachigkeit, die im Rahmen des *Passepartout*-Projekts entwickelt und ausformuliert worden ist[8]. Im Fragebogen wurden die Praxistest-Lehrpersonen gefragt, wie oft sie die in der Didaktik der Mehrsprachigkeit genannten Hauptkonzepte im Unterricht einsetzen. Am häufigsten ist dies beim inhalts- und handlungsorientierten Unterricht der Fall (100% zustimmende Antworten). Andere Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik kommen bisher (noch) weniger häufig zum Zug, so etwa ELBE/Bewussheit für Sprachen und Kulturen (60%) oder die integrierte Sprachförderung (45%). Konzepte wie der bilinguale Sachfachunterricht sowie Austausch- und Begegnungsaktivitäten werden nur von wenigen Lehrpersonen aktiv im Unterricht eingesetzt; dabei sollte vermerkt werden, dass sie im Gegensatz zu den anderen Bereichen laut Lehrplan (Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen 2010: 8) für den Fremdsprachenunterricht nicht verbindlich sind.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Frequenz
Ich mache integrierte Sprachförderung.	–	10	25	20	15	10	20	eher häufig
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.	5	15	10	25	30	5	10	eher häufig
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	–	–	–	25	45	30	–	oft
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	55	20	10	10	–	5	–	selten
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Französischunterricht.	65	30	–	–	–	5	–	selten

Integrierte Sprachförderung

Das Thema Integrierte Sprachförderung wird in den Gesprächen kaum angesprochen. Manche Lehrpersonen verweisen darauf, dass die Sprachentwicklung in der dritten Klasse allgemein noch im Aufbau ist und dass manche SchülerInnen noch einige Schwierigkeiten mit der Schriftlichkeit haben – nicht nur im Französischen, sondern auch im Deutschen. Hingewiesen wird, dass manche mit *Mille feuilles* geübten Fertigkeiten (wie etwa das Erkennen von Parallelwörtern) für die Sprachförderung in allen Sprachen nützlich ist.

ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen

Der Aspekt Bewusstheit für Sprachen und Kulturen wird von den Lehrpersonen geschätzt; in ihren Augen wird er allerdings vor allem mit Hilfe des Lehrwerks selbst realisiert, sodass sie keinen Anlass sehen, zusätzlich eigene ELBE-Aktivitäten in den Unterricht zu integrieren.

Inhalts- und handlungsorientierter Unterricht

Auch was die Inhalts- und Handlungsorientierung des Unterrichts betrifft, sehen die Praxistest-Lehrpersonen die konkrete Anwendung und Umsetzung durch das Lehrwerk *Mille feuilles*. Sie schätzen den themenzentrierten Ansatz der *Magazines*, der es erlaubt, gewisse Aspekte auch in anderen Fächern wiederaufzunehmen (z. B. das Thema Zirkus im Turnunterricht, das Thema Weltreise in Mensch und Umwelt usw.). Auch die Entdeckung des engeren

[8] Vgl. dazu die Dokumente *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts* [...] und *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit* (2008) sowie den provisorischen *Passepartout*-Lehrplan: Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (2010).

Schulumfelds (d. h. des Klassenzimmers) in der Fremsprache wird als eine gute Möglichkeit erachtet, einen direkten Zugang zur Lebenswirklichkeit der SchülerInnen herzustellen.

Bilingualer Sachfachunterricht

Im ersten Lernjahr scheinen die Voraussetzungen für eigentlichen bilingualen Sachfachunterricht noch nicht gegeben zu sein. Die Verwendung des Französischen als alternative Unterrichtssprache beschränkt sich somit auf recht wenige Inseln ausserhalb des Französischunterrichts:

- Begrüssung, Verabschiedung und einfache Formeln wie *bon appétit*;
- einfache Befehle (*prenez …*, *écoutez*);
- Singen von französischen Liedern im Musikunterricht;
- Präsenz des Französischen in einem Zirkusprojekt.

Für andere Arten des Französischgebrauchs scheint es noch zu früh, wie es etwa die folgende Lehrerin ausdrückt:

> *Aber dass jetzt im Turnen oder irgend im Sachunterricht schon würde französisch sprechen, da können sie es einfach noch zu wenig gut. Ich denke, das ist eher etwas dann vielleicht für nach, nach einem Jahr oder zwei Jahre Französisch.*

Kaum akzeptiert wird von den Lehrpersonen, dass sie offenbar dazu ermuntert worden sind, einen Teil des Französischunterrichts quasi in andere Fächer „auszulagern“:

> *Aber ich habe Mühe, wenn ich vom Verlag einen Grobplan erhalte, der mir sagt „für diesen Parcours brauchen Sie soundso viele Lektionen. Und von diesen 20 Lektionen können Sie fünf in anderen Fächern machen“. Das macht mich auch hässig.*

Auch andere Lehrpersonen weisen darauf hin, dass die übrigen Schulfächer ebenfalls gedrängte Programme haben und es demnach kaum möglich ist, mehr als nur sporadisch Zeit für den Französischunterricht abzuzweigen – eine Option, die überdies eher nur den GeneralistInnen offensteht, nicht aber den Fachlehrpersonen.

Austausch und Begegnung

Es scheinen bisher kaum Austausch- und Begegnungsaktivitäten stattgefunden zu haben; eine Lehrperson erwähnt im Fragebogen gemeinsamen Turnunterricht mit einer französischsprachigen Nachbarschule. Die Lehrpersonen lehnen solche Aktivitäten nicht grundsätzlich ab, doch es spricht Verschiedenes dagegen (geringe Französischkenntnisse der SchülerInnen, Zeitdruck, praktische Gründe). Manche Kontakte sind jedoch schon geplant:

> *Ich habe noch nicht begonnen, habe aber mit einer französischen Klasse Kontakt und möchte mit den Kindern eine Postkarte gestalten, sich vorstellen und uns gegenseitig kennenlernen.*

Sprachgebrauch

Eine Mehrheit der Lehrpersonen (85%) gibt im Fragebogen an, Französisch als Unterrichtssprache zu gebrauchen. Dies betrifft allerdings in den meisten Fällen nur den Französischunterricht selbst; nur wenige Lehrerinnen und Lehrer (15%) geben an, die Sprache auch in anderen Fächern zu sprechen. Noch weniger (10%) gebrauchen die Sprache in anderen Kontexten wie Projekten oder Projektwochen.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Frequenz
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im Französischunterricht.	–	10	5	40	35	10	–	oft
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im übrigen Unterricht.	45	25	15	15	–	–	–	selten
Ich verwende Französisch bei der Arbeit an Projekten / in der Projektwoche.	40	25	5	10	–	–	20	selten

Weniger Französischgebrauch als bei der Arbeit mit Bonne chance

Im Fragebogen wurde lediglich gefragt, wie oft Französisch als Unterrichtssprache eingesetzt wird – nicht aber, wie ausschliesslich. Diese Frage ist deshalb in allen Gesprächen erörtert worden. Allgemein scheint es, dass die Lehrpersonen bei der Arbeit mit *Mille feuilles* weniger oft Französisch sprechen als bei der Arbeit mit *Bonne chance*. Während einige Unterrichtende angeben, den früheren Französischunterricht durchwegs in der Zielsprache erteilt zu haben, ist dies mit *Mille feuilles* offenbar nur sehr eingeschränkt machbar. Eine Lehrerin meint, der Unterricht werde etwas *deutschlastig*. Eine andere macht einen Vergleich mit dem *Bonne-chance*-Unterricht:

> *Ja und es ist auch eine komische Situation. Ich meine, ich spreche Französisch und sie antworten mir dann auf Deutsch. Gerade jetzt, wo es um diese Länder geht, wo sie erklären müssen, was das auf den Bildern bedeuten könnte. Es ist schon noch eigenartig und ich denke, dass es im* Bonne chance *noch einfacher war. Als Lehrperson ist man mit einem ganz kleinen Wortschatz ausgekommen und jetzt muss man mit den Kindern natürlich anders kommunizieren.*

Eine gewisse Unsicherheit und Ambivalenz in Bezug auf den Sprachgebrauch zeigt sich auch bei der folgenden Lehrerin:

> *Ja, für mich hat es wie zu wenige Richtlinien. Vorher war es viel klarer, dass ich einfach Französisch spreche und erkläre alles mit Händen und Füssen. Und jetzt habe ich ein extremes Gemisch, bei dem ich mich einerseits nicht wohl fühle, es aber andererseits als funktionale Mehrsprachigkeit betrachte.*

Eine weitere Lehrerin äussert sich rückblickend auf ihre bisherigen Erfahrungen. Sie gibt an, dass sie ihre Gewohnheit mittlerweile geändert hat und nun wieder vermehrt Französisch spricht:

> *Ich habe gewechselt. Also ich habe das Gefühl, dass ich einen Fehler gemacht habe, dass ich nicht von Anfang an konsequent Französisch gesprochen habe.*

Anspruchsvollerer Sprachgebrauch als bei Bonne chance

Mehrere Lehrpersonen meinen, dass die sprachlichen Anforderungen für die Arbeit mit *Mille feuilles* höher seien als diejenigen für den *Bonne-chance*-Unterricht – auch wenn mit dem neuen Lehrwerek insgesamt vielleicht weniger Französisch gesprochen wird. Die Arbeit mit *Mille feuilles* ist weniger an einfache, dauernd wiederholte Sprachstrukturen („*Standardsätze*“) gebunden, sondern sie erfordert von den Lehrerinnen und Lehrern ein breiter gefächertes Spektrum von Sprachhandlungen und einen wesentlich umfangreicheren Wortschatz.

Differenzierung, Überforderung, Unterforderung

Die Frage nach der möglichen Überforderung gewisser SchülerInnen ist von hoher Wichtigkeit, denn der Französischunterricht soll wenn möglich allen Kindern die Möglichkeit bieten, Kompetenzen in der ersten Schulfremdsprache zu erwerben. Eine Mehrheit der Lehrpersonen (60%) geben an, dass auch schwächere Kinder dem Französischunterricht zu folgen vermögen und davon profitieren; allerdings hat rund ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer (35%) eher eine gegenteilige Meinung. Bedenklich stimmt, dass eine grosse Mehrheit (80%) der Unterrichtenden meint, manche Kinder seien überfordert. Die gegenteilige Befürchtung (Unterforderung mancher Kinder) haben nur 20% der Lehrerpersonen.

Ein wichtiges Mittel für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht ist die Binnendifferenzierung. 70% der LehrerInnen meinen, dass das Lehrmittel eine solche Differenzierung ermöglicht; ausserdem ist auch eine Mehrheit von ihnen (55%) der Auffassung, dass die Kinder in der Lage sind, selbständig zu arbeiten – eine wichtige Voraussetzung für differenzierten Unterricht.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
Auch schwächere Kinder können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französischunterricht.	–	15	20	35	25	–	5	Zustimmung
Manche Kinder sind überfordert.	–	10	10	40	20	20	–	hohe Zustimmung
Manche Kinder sind unterfordert.	35	35	10	5	10	5	–	hohe Ablehnung
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	–	–	15	15	55	–	15	Zustimmung
Die Kinder können selbständig arbeiten.	5	20	20	30	15	10	–	Zustimmung

Überforderung

Bei der Frage, welche SchülerInnen Mühe mit dem Französischunterricht haben, berichten die Lehrpersonen von verschiedenen Schwierigkeiten, vor allem jedoch sprechen sie die Themen Motivation und Überforderung an.

Unter den Praxistest-Schülerinnen scheinen die Motivationsunterschiede eher gering zu sein; manche Lehpersonen sprechen von einzelnen Kindern, die sich dem Französischunterricht (anfänglich) verweigern oder die allgemein wenig Interesse für Französisch zeigen. Differenzierter wird das Thema Überforderung thematisiert. Es scheint keine einheitliche Charakterisierung der SchülerInnen zu geben, die Mühe mit dem Französischunterricht haben – ausser der Gruppe der Kinder, die eine integrierte Förderung erhalten. Allgemein ist die Rede von Kindern, die insgesamt lernschwach sind oder oder die Mühe mit Sprache haben, unabhängig davon, ob sie noch andere Sprachen sprechen oder nicht. Manche LehrerInnen meinen vielmehr, dass zwei- oder mehrsprachige Kinder im Vorteil seien: So könnten etwa Kinder, die eine romanische Sprache sprechen, leichter von den Parallelwörtern profitieren als andere.

„Überforderung" ist ein sehr allgemeiner Begriff, der verschiedene Schwierigkeiten umfasst:

- *Kinder, die Mühe haben, die zu erlernenden Techniken anzuwenden*: Manchen SchülerInnen fällt es schwer, sich auf einen fremdsprachigen Text einzulassen und sich ihm in mehreren kleinen Schritten zu nähern (Erkennen von Parallelwörtern, Suchen von bekannten Wörtern usw.). Zwei Lehrpersonen äussern sich folgendermassen dazu:

  Also sie können das nicht mehr sortieren und die können sich nicht mehr an einzelnen Wörtern, die sie verstehen, halten und diese so einfach als Leuchttürme anschauen. Das ist einfach nur noch ... ein Klumpen Französisch.

Also bei mir ist es so, dass es zwei Kinder hat, die sehr schwach sind, schon in der Sprache, also Deutsch, und die haben im Französisch wirklich eigentlich keine Chance. Ich würde nicht sagen, dass sie es nicht gerne machen, aber bei ihnen kommt einfach wirklich gar nichts dabei heraus. Eben auch das Parallelwörter-Suchen – die sind erschlagen von diesen Wörtern und die [...] finden dort gar nichts. [...] Sie würden schon auf Deutsch nicht nachkommen, geschweige denn auf Französisch.

Es ist aufgrund der bisherigen Erfahrungen kaum möglich zu eruieren, wie eng solche Schwierigkeiten mit den neuen Lehr- und Lernmitteln zusammenhängen. In den Augen der folgenden Lehrperson konnte einer derartigen Überforderung mit einem Lehrmittel wie *Bonne chance* leichter begegnet werden:

Und vorher war es halt so, dass sie halt vielleicht zu Hause diese Wörtchen mehr gelernt haben. Dann hatten sie doch auch noch ein bisschen etwas davon.

- *Kinder, die allgemein Mühe mit Sprache (insbesondere mit der Schulsprache) haben*: Wichtig für die Arbeit mit *Mille feuilles* scheint gute Beherrschung der Schulsprache Deutsch zu sein, nicht zuletzt deshalb, weil viele Texte und Aufträge auf Deutsch formuliert sind. Der Kommentar einer Lehrerin zeigt allerdings, dass das Lehrmittel auch Ressourcen bereithält, um solchen Schwierigkeiten zu begegnen:

  Ich habe jetzt zum Beispiel zwei Kinder, die sehr Mühe haben mit der Orthografie und mit Lesen und allgemein. Aber für sie ist es zum Beispiel bei den Hausaufgaben ein Zückerli, mit dem Computer arbeiten zu können. Sie hören es und können es nachsprechen. Und im Bonne chance *hatten sie nur den Text und da waren diese Kinder verloren. Und das ist jetzt ein Vorteil von zum Beispiel der CD. Und diese Kinder mögen das sogar.*

- *Kinder, die auditiv schwach sind*: Da *Mille feuilles* zunächst vor allem die passive Sprachverwendung einübt, sind Kinder, die Mühe mit aufmerksamem Zuhören haben, im Nachteil. Die folgende Lehrerin meint jedoch, dass sich dies nicht unbedingt nachteilig auf die Motivation der SchülerInnen niederschlagen muss:

  Im ersten halben Jahr ging es nur um das Auditive. Und das Kind, das auditiv schwach ist, hat dann dort Schwierigkeiten. Nichtsdestotrotz haben diese nach wie vor Freude und haben nach wie vor noch Mut [...]. Ich kann es fast nicht verstehen und habe Freude, dass das immer noch geht.

Schere zwischen guten und schlechten SchülerInnen

Die meisten Lehrpersonen geben an, dass sich im Französischunterricht zwischen den besseren und den schlechteren Schüleren bald grössere Unterschiede zeige und sich eine gewisse „Schere" auftut. Bestimmte Unterschiede scheinen schon ziemlich früh feststellbar zu sein. Die Frage, wie gross die „Schere" ist und wie sie sich weiter entwickelt, wird unterschiedlich beantwortet. Einen Vergleichspunkt bilden auch hier wieder die Erfahrungen mit *Bonne chance*. Allerdings ist es mit *Mille feuilles* nicht leicht, die bisherigen Leistungen zu bewerten und zu vergleichen: Die Kinder sprechen allgemein eher weniger als im *Bonne-chance*-Unterricht und es gibt nur wenig expliziten Lernstoff, der sich objektiv vergleichen lässt. Ausserdem kann in grösseren Klassen die Entwicklung der individuellen Schülerleistungen nur schwer beobachtet werden. Somit beruhen viele Einschätzungen von Lehrpersonen eher auf Intuition als auf objektiven Daten.

In den Augen mancher Lehrpersonen ist die „Schere" bisher weniger weit aufgegangen als früher:

> *Nein also, ich finde im* Bonne chance *ist die Schere extrem aufgegangen. Und das mag ich jetzt wirklich nach einem dreiviertel Jahr sagen, die Schere ist bei diesem weniger aufgegangen als beim* Bonne chance*, so weit ich es bis jetzt sagen kann.*

Ein andere Lehrperson meint, mit den neuen Lehr- und Lernmaterialien liesse sich allgemein besser mit individuellen Leistungsunterschieden umgehen; eine weitere spricht von der Gruppenarbeit, von der auch schwächere Kinder profitieren können – wenn sie auch tatsächlich mitmachen:

> *Da sehr oft in Gruppen gearbeitet wird, können die Schwächeren gut profitieren. Eine Gefahr besteht, dass sie sich gut drücken können.*

Manche Lehrerinnen und Lehrer finden allerdings, dass sich die Leistungsunterschiede bei der Arbeit mit *Mille feuilles* prononcierter zeigen als mit *Bonne chance*. Teilweise mag dies an der Tatsache liegen, dass vor allem auch gute Schülerinnen und Schüler sehr von der neuen Methode profitieren. Dies meinen mehrere Lehrpersonen, darunter eine Lehrerin, die trotz Differenzierungsmöglichkeiten den Eindruck hat, die Leistungsunterschiede seien beträchtlich:

> *Ich habe aber jetzt bei mir eben das Gefühl, sie sei enorm, die Schere. Weil die Guten, die nehmen so viel, die, irgendwie, die können alles, und eben für die anderen ist es so schwierig [...]. Für mich ist es einfacher [...], weil ich mehr Möglichkeiten, Differenzierungsmöglichkeiten [habe], aber ich habe das Gefühl, die Schere sei riesig.*

Unterrichtsvor- und -nachbereitung

Der Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterricht wird von den meisten Lehrpersonen (95%) als eher hoch erachtet – allerdings wurde bei der Frage nicht zwischen allgemeiner Vorbereitung, Lektionenvorbereitung und übrigem Aufwand (z. B. zusätzlicher Aus- und Weiterbildung) unterschieden. Auch der Aufwand in einem Folgejahr wird von der Hälfte der Lehrpersonen (50%) als eher hoch veranschlagt.

Bei den Schulleiterinnen und Schulleitern findet eine relativ kleine Mehrheit (62.5%), dass sich der Arbeitsaufwand für die am Praxistest beteiligten Lehrpersonen in Grenzen hält; ihren eigenen Arbeitsaufwand erachten sie allesamt als nicht übermässig hoch ein.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Aufwand
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts?	–	5	–	20	50	25	–	hoch
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts ein?	–	10	35	40	5	5	5	eher hoch

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
Der Arbeitsaufwand für die Praxistests hält sich für die Lehrpersonen in Grenzen.	–	12.5	25	25	25	12.5	–	Zustimmung
Der Arbeitsaufwand für die Praxistests hält sich für die Schulleitung in Grenzen.	–	–	–	12.5	25	62.5	–	hohe Zustimmung

In den Gesprächen nimmt das Thema Unterrichtsvor- und -nachbereitung wenig Platz ein. Abgesehen von der anfänglichen zeit- und arbeitsintensiven Einarbeitung in ein neues Unter-

richts- und Didaktikkonzept ist die eigentliche Vorbereitung der einzelnen Lektionen offenbar nicht allzu arbeitsintensiv. Der folgende Kommentar scheint für viele einigermassen repräsentativ zu sein:

> *Was mich sehr viel Zeit kostet, ist, wenn ich eine Planung von vier, fünf Wochen mache und man das Buch richtig anschauen muss. Nachher – die Vorbereitung der einzelnen Lektionen hält sich im Rahmen.*

Hilfsmittel

Bei der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts können die Lehrerinnen und Lehrer auf unterschiedliche Hilfsmittel sowie auf verschiedene Erfahrungen (sowohl eigene als auch fremde) zurückgreifen. Im Fragebogen waren sechs verschiedene Elemente aufgeführt. Am häufigsten orientieren sich die Lehrpersonen am Lehrmittel selbst (100%) sowie an den darin enthaltenen Lernzielen (95%). Viele tauschen sich mit anderen Kolleginnen und Kollegen aus (75%) und einige (55%) stützen sich auf den Lehrplan. Die früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht sind nur für die Hälft der Lehrpersonen wegweisend und auf andere Lehr- und Lernmaterialien berufen sich nur wenige (25%).

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Frequenz
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan.	–	30	15	20	25	10	–	eher häufig
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel.	–	–	–	5	30	65	–	oft
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	–	5	–	10	30	55	–	oft
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht.	10	25	15	35	10	5	–	verschieden
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche.	–	10	15	20	50	5	–	eher häufig
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	25	45	5	15	10	–		selten

Nicht alle Elemente sind in den Einzel- und Gruppengesprächen explizit erörtert worden, weshalb wir uns im Folgenden auf einzelne Äusserungen zum Lehrplan und zu den Lernzielen beschränken.

Lehrplan

Der Lehrplan scheint nur für einen Teil der Lehrpersonen ein massgebendes Instrument für die Unterrichtsvorbereitung zu sein. Ein Teil der Praxistest-Lehrpersonen gibt an, ihn gut zu kennen (*Ja, also wir haben ihn ziemlich intensiv auseinander genommen*). Einige Lehrpersonen finden, dass das Lehrmittel die Ziele des Lehrplans gut konkretisiert:

> *Für uns Lehrer ist es eine Erleichterung. Wenn man es weiss, muss man es auch nicht immer nachschauen gehen. Und man hat die Sicherheit, dass man damit arbeiten kann und dann die Ziele abgedeckt hat.*

Lernziele

Die Lernziele sind für die Vorbereitung des Unterrichts zwar wichtig, doch sie scheinen für die Schülerinnen und Schüler (noch) nicht sehr wichtig zu sein. Eine Lehrerin äussert sich diesbezüglich folgendermassen:

> *Im Moment interessiert sie das noch nicht so dort. Also, was noch lustig ist: Diese Selbstbeurteilung oder die Partnerbeurteilung, die interessiert sie viel mehr als da vorne die Ziele.*

Evaluation

Die Evaluation des Unterrichts im Allgemeinen sowie der individuellen Schülerleistungen im Besonderen ist von hoher Bedeutung. Die für die *Passepartout*-Didaktik wichtige Unterscheidung zwischen formativer und summativer Evaluation kennen fast alle Lehrpersonen (95%). Nur eine Minderheit der Lehrpersonen (40%) findet indes, dass für die Evaluation der Schülerinnen bisher genügend Material vorliegt.

Von den drei im Lehrplan festgelegten Kompetenzbereichen (Sprachhandeln, Bewusstheit für Sprache und Kulturen sowie Lernstrategische Kompetenzen) werden nur zwei von der Mehrheit der Lehrpersonen evaluiert, nämlich das Sprachhandeln (Kommunikative Handlungsfähigkeit) und die Lernstrategischen Kompetenzen (je 85%). Den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen evaluiert nur die Hälfte der Praxistest-Lehrpersonen.

Eine kleine Mehrheit (55%) der Unterrichtenden evaluiert die Kinder global, d. h. ohne zwischen den einzelnen Teilkompetenzen zu unterscheiden.

Neben der Evaluation durch die Lehrpersonen gibt es bei recht vielen Lehrpersonen (70%) auch Eigenbeurteilung durch die Kinder; es gibt allerdings nur die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer an, mit dem Sprachenportfolio zu arbeiten. Eine Minderheit (40%) setzt auch noch andere Formen der Evaluation ein; im Fragebogen genannt werden die Tests der Lehrmittel-Autorinnen, Partnerrückmeldungen, Lernjournale und Wortschatztests.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
Ich kenne den Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation.	–	5	–	5	20	70	–	hohe Zustimmung
Es gibt genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen	–	35	25	25	10	5	–	Ablehnung
	1	2	3	4	5	6	o. A.	Frequenz
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder.	–	–	15	55	30	–	–	oft
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	5	20	25	30	20	–	–	verschieden
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	–	5	10	40	40	5	–	oft
Ich evaluiere die Kinder global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden.	10	20	15	25	30	–	–	eher häufig
Ich lasse die Kinder sich selbst einschätzen (z. B. mit dem Sprachenportfolio, ESP 1).	–	15	15	20	50	–	–	eher häufig
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP 1) ein.	–	15	35	35	10	5	–	verschieden
Ich setze andere Formen der Evaluation ein	30	20	10	15	5	20	–	eher selten

Evaluation als schwieriges Unterfangen

Das Thema Evaluation ist ziemlich heikel, da die Lehrpersonen – aber auch die Kinder – mit verschiedenen Formen von (Fremd- und Selbst-)beurteilung konfrontiert sind, die erst noch auf die Beurteilung ganz unterschiedlicher Kompetenzen und Fertigkeiten abzielen. Die fol-

gende Lehrperson ist nicht die einzige, die in Bezug auf die Evaluation sagt, sie habe *ein relativ grosses Fragezeichen*:

> *Ich kann mich anfreunden mit der Philosophie hinter* Mille feuilles*. Ich finde es sowieso spannend, einmal etwas Neues auch auszuprobieren. Handkehrum habe ich dann auch die Befürchtungen: „Wie soll ich es evaluieren?" Das ist schon einmal ein Punkt, den ich relativ schwierig finde mit* Mille feuilles*.*

Die Frage, wie oft und vor allem wie die SchülerInnen evaluiert werden sollen, stellt sich nicht allen mit derselben Dringlichkeit. Während eine Lehrperson im Fragebogen ziemlich lapidar angibt: *Zur Evaluation fehlte bis jetzt schlichtwegs die Zeit*, und eine andere sagt: *Meiner Meinung nach sollte im Sprachunterricht nur formativ beurteilt werden*, meint eine Solothurner Lehrerin: *Aber, also ich bin jetzt trotzdem froh gewesen, dass ich bei diesen Lernkontrollen ein Kreuzchen habe machen können und dass ich nicht eine Note habe schreiben müssen*.

Für viele der am Praxistest teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer stellt sich die Frage der Evaluation ziemlich konkret, müssen doch in den Kantonen Freiburg und Wallis die Schülerleistungen benotet werden (wobei sich die Endnote jeweils der Mittelwert aus mehreren summativen Evaluationen sein sollte).

Auch beim Thema Evaluation werden Vergleiche mit dem Lehrmittel *Bonne chance* angestellt, für das einerseits eine lange Evaluationspraxis vorliegt und das andererseits explizitere Lernfortschritte und -inhalte vorsieht.

Die auf der *Passepartout*-Plattform aufgeschalteten Prüfungen werden als sinnvoll erachtet, doch sie sind den Lehrpersonen teilweise zu spät zugänglich gemacht werden. Ausserdem dürften sie der Meinung einiger Lehrpersonen nach zahlreicher sein. Neben diesen Prüfungen setzen manche Lehrerinnen und Lehrer auch eigene Tests ein, die sie einzeln oder in der Gruppe erarbeitet haben. Dabei werden teilweise auch herkömmliche Prüfungsformen eingesetzt wie Vokabelabfragen:

> *Wir haben einfach, wir haben uns [darauf] geeinigt, dass wir einfach Fichier-Kärtchen machen, die fix geübt werden müssen.*

Auf die Frage, ob eine solche Form des Vokabelabfragens die Grundideen von *Mille feuilles* nicht verletzen würde, antwortet eine Lehrerin:

> *Es wäre ein Zusatz, eine Liste, wie ein Lexique, aber es muss ja nicht ein Lexique sein; es kann ja wirklich eine Wortliste sein [...]. Es müssen ja nicht hundert Wörter sein. Wenn das zwanzig Wörter sind, finde ich, überfordert das die Kinder nicht. Und es zerstört eigentlich auch die Idee des Buches nicht.*

Die Idee eines mehr oder weniger verbindlichen Wortschatzes schon ab dem ersten Schuljahr taucht auch in anderen Gesprächen immer wieder auf.

Beim Thema Evaluation wird in den Gesprächen auch *Lingualevel* (Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen) erwähnt, das bisher erst für den Einsatz ab der 5. Klasse vorgesehen ist. Eine adaptierte Version von *Lingualevel* für die 3. Klasse könnte einigen Erwartungen entsprechen.

Evaluation der kommunikativen Handlungsfähigkeit, der Bereiche Bewusstheit für Sprache und Kulturen sowie Lernstrategische Kompetenzen

Die Evaluation der kommunikativen Handlungsfähigkeit (im Lehrplan: Sprachhandeln) bereitet den Lehrpersonen zwar einiges Kopfzerbrechen, doch dieser Bereich ist ihnen sicher aus der bisherigen Unterrichtspraxis am vertrautesten. Neu hinzugekommen als Lernziele sind die Bewusstheit für Sprache und Kulturen sowie die lernstrategischen Kompetenzen. Nur wenige Lehrpersonen scheinen schon eine genauere Vorstellung davon zu haben, wie sich diese Ziele evaluieren lassen – und ob sie sich überhaupt zur Evaluation eignen. Der folgende Kommentar zeigt eine gewisse Skepsis auf:

> *Sprachbewusstsein lässt sich fördern, aber schlecht evaluieren.*

Auch eine andere Lehrerin stellt sich noch einige Fragen in Bezug auf die Evaluierbarkeit des Bereichs Bewusstsein für Sprachen:

> *Gut, das Bewusstsein für Sprachen kann man schwer in einen Test hineintun, denke ich. Aber eben, wenn man solche Sternstunden hat wie er mit der Geschichte der Maus und den verschiedenen Sprachen, dann muss daraus auch keine Note resultieren, denke ich. Das ist ja an und für sich schon wertvoll. Und vielleicht wird es mit der Zeit auch so, dass man Fragen stellen kann.*

Was den Bereich lernstrategische Kompetenzen betrifft, so werden konkrete Fragen genannt, die dazu dienen, explizite Lernstrategien bewusst und evaluierbar zu machen:

> *Ja, also die Lernstrategien kommen jetzt gerade in einem Test, den wir für Ende des Jahres zusammengestellt haben. Im [Magazine] drei ist irgendwo ein „détective du texte". Und dann müssen sie schreiben: „Wie kann ich mir helfen?" Oder zum Beispiel auch schreiben: „Wie mache ich das?" Oder: „Wie lerne ich etwas auswendig?", „Was kann mir helfen?"*

Portfolio

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP), das vor allem auf Eigenbeurteilung und Dokumentation der Spracherfahrungen abzielt, wird ziemlich unterschiedlich beurteilt. Viele Lehrpersonen lehnen es nicht direkt ab, doch es werden einige praktische Bedenken genannt, wie in den folgenden Aussagen, in denen der Zeitaufwand, die Nützlichkeit der Selbstevaluation im 3. Schuljahr, die Kosten und praktische Aspekte erwähnt werden:

> *Ja, das Portfolio liegt einfach zeitmässig nicht drin. Also es ist sicher keine schlechte Idee. Aber ob man damit schon in der dritten Klasse anfangen muss? Da würde ich jetzt ein Fragezeichen machen. Und vor allem die Selbstbeobachtungen. Damit beginnen sie ja erst. Sie lernen das erst kennen.*

> *Das kostet wiederum viel Geld und es nimmt wiederum viel Platz weg.*

> *Ich habe immer eine Materialschlacht und ich muss schauen, dass die Formulare nicht verloren gehen, dass man schreiben kann und man Platz hat auf dem Pult [...]. Ich hätte lieber ein Portfolino, ein Heftchen.*

Andere Stimmen zeigen eine direkte Ablehnung des Portfolios:

Also es ist völlig unnötig – das Portfolio in der dritten Klasse. Das ist für nichts. Das ist meine Meinung.

Ein Lehrer fragt sich, ob der Anspruch, das ESP stufenübergreifend einzusetzen, tatsätzlich umgesetzt wird:

Es ist doch wieder der Anspruch da, dass man dann später noch einmal nachschauen kann [...]. Und das ESP geht ja weiter bis in die OS. Die Frage ist, ob das jemals jemand macht?

Bemängelt werden mehrmals gewisse Doppelspurigkeiten zwischen dem Lehrmittel und dem ESP:

Also ich habe noch beobachtet, dass viele Sachen, die mit dem Lehrmittel und ESP übereinstimmen, im Lehrmittel machen, aber dann machen sie es noch einmal auf ein Blatt drauf. Also dass man die Sachen eigentlich zweimal machen müsste. Und mir würde das auch stinken und den Kindern eigentlich auch.

Die Arbeit mit dem Portfolio scheint in den Klassen nicht überall beliebt zu sein:

Gut, also am ESP – gut, vielleicht liegt es auch etwas an mir – aber am ESP haben sie eigentlich nicht so Spass.

Dies führt dazu, dass manche die Portfolio-Arbeit ablehnen oder meinen, dass sie auf freiwilliger Basis erfolgen soll. Auf Ablehnung stösst im Übrigen vor allem das eigenständige Portfolio (als Ordner); die in den Lehr- und Lernmitteln integrierten Elemente der Dokumentation und Selbstbeurteilung werden nicht infrage gestellt.

Neben den vielen kritischen und ablehnenden gibt es allerdings auch eher befürwortende Stimmen, wie die folgende Lehrperson, welche die Einführung in die Selbstbeurteilung durch die SchülerInnen als nützlich erachtet, obwohl sie gleichzeitig auch bemängelt, dass manche Fragen nicht altersgerecht formuliert sind.

Ich finde es wichtig, dass man auch in der dritten Klasse noch differenziert fragt. Also nicht so globale Fragen wie: „Welche Sprachen kann ich?", sondern eher: „Welchen Sprachen bin ich begegnet?" fragen. Oder eine ganz bestimmte Aufgabe, wo das Kind auch die Kriterien spürt: „Ja, was heisst denn das? Wenn ich das kann, dann kann ich mich als gut einschätzen". Sonst ist es für die Kinder wirklich sehr schwierig [...]. Aber ich finde es gut, wenn man damit beginnt.

Informationspolitik

Ein derart komplexes Projekt wie die Einführung eines neuen Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe erfordert viel Informationsarbeit, die auf die verschiedenen am Projekt beteiligten Personen zugeschnitten sein muss. In den Gesprächen zeigt sich, dass die Informationspolitik in den Praxistests noch verbessert werden kann.

Informationen an die Schulleitungen

Die Frage, ob genügend Informationen über das Projekt und die Auswirkungen auf die einzelnen Schulen vorliegen, wurde nur den Schulleiterinnen und Schulleitern gestellt. Es zeigt sich, dass die eine Hälfte der Befragten sich ausgezeichnet informiert fühlen (50% haben die

Antwort 6 angekreuzt); die andere Hälfte gibt jedoch an, über zu wenig Informationen zu verfügen.

Schulleitungen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
Ich habe genügend Informationen über das Projekt und die Auswirkungen auf die einzelnen Schulen.	–	25	25	–	–	50	–	verschieden

Informationsbedürfnisse

Nicht nur in den Gesprächen mit den Lehrpersonen, sondern auch in den Fragebögen wird immer wieder deutlich, dass sich die am Praxistest Beteiligten nicht genügend gut informiert fühlen. Im Folgenden sollen einige Kommentare aus dem Fragebogen an die Schulleitungen gegeben werden, die zeigen, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter sich der Probleme ihrer Lehrerschaft bewusst sind. Manche Anmerkungen enthalten einige Kritik:

> *Die Elterninformation und die Information für die Lehrerkolleginnen war viel zu knapp. Das Konzept der Einführung ist nicht ersichtlich.*

> *Ich habe genügend Informationen, aber zu kurzfristige. Unverständnis und Frust der Lehrpersonen muss von der Schulleitung aufgefangen werden. Die Lehrpersonen werden ins kalte Wasser geworfen.*

Ein weiterere Bemerkung aus dem Fragebogen für die SchulleiterInnen spricht ein noch nicht tagesaktuelles, aber dennoch wichtiges Thema an: Informationen fehlen nicht nur den Teilnehmenden der gegenwärtigen Praxistests auf der Primarstufe, sondern im Hinblick auf den Stufenwechsel auch den Verantwortlichen auf der Oberstufe. Da dort in Bezug auf die didaktische Ausrichtung des Lehrmittels noch einige Aufklärungsarbeit nötig ist, wird auf eine klare Vermittlung der Zielsetzungen des Lehrmittels sowie des Lernstands der SchülerInnen gedrängt:

> *Ich erwarte ein Kommunikationskonzept. Der Übergang in die Orientierungsschule ist unklar und ein heikler, aber entscheidender Punkt. Die Erwartungen an den Lernstand und die Kompetenzen der Primarschüler Ende 6. Schuljahr müssen geklärt und kommuniziert sein. Die Lehrpersonen der OS müssen rechtzeitig mit aufs Boot genommen werden. Die Didaktik der Mehrsprachigkeit, die fächerübergreifend eingesetzt wird, bedeutet für die OS, die die Fachdidaktik kennt, eine Knacknuss und muss rechtzeitig vorbereitet werden.*

Gewünscht werden nicht nur Informationen von „oben", sondern auch aus der Praxis: *Ich würde gerne noch etwas mehr über die Erfahrungen der anderen Schulen wissen. Praxiserfahrungen der Lehrpersonen*.

Die Forderungen der Lehrpersonen nach mehr Information über das Lehrwerk und einige damit verbundene Fragen (Progression, relative Wichtigkeit der Einzelkompetenzen, Evaluation usw.) sind weiter oben schon dargestellt werden. Es soll hier lediglich noch einmal auf ein Anliegen verwiesen werden, das immer wieder genannt worden ist:

> *Ich hätte gern diesen Plan, den wir gesehen haben in Bern, beim letzten Mal. Sie haben nämlich eine wunderbare Aufführung: Was sind die Schwerpunkte? [...] Was kann das Kind nach jedem Magazine oder nach jedem Schuljahr. Was ist so in den verschiedenen Lernbereichen? Und das hätten wir gern.*

Nicht nur an Information mangelt es, sondern manchmal auch teilweise an Unterstützung. Eine Solothurner Lehrerin aus dem Schwarzbubenland beklagt sich, dass der Kanton die – nicht lohnwirksamen – Zusatzanstrengungen der Praxistest-Lehrpersonen nicht ausreichend würdigt und unterstützt:

> *Ich wünschte mir einfach diesbezüglich grundsätzlich auch vom Kanton her mehr Unterstützung, sei das zeitlich, sei das finanziell, weil, schlussendlich, das sind alles Sachen, die nicht lohnwirksam werden, also wünschte ich mir eigentlich die Unterstützung an einem anderen Ort. Und der Lehrerverein hat netterweise für die Lehrkräfte auf der anderen Seite des Bergs Sprachkurse organisiert, respektive Vergünstigungen[;] was dann auf dieser Seite vom Jura ist, das gehört dann nicht mehr zum Kanton Solothurn, in solchen Momenten.*

In den Gesprächen mit den Lehrpersonen sind verständlicherweise eher diejenigen Punkte zur Sprache gekommen, die noch Anlass zu Kritik geben. Es soll aber auch erwähnt werden, dass gewisse Bereiche durchaus positiv erwähnt werden, so etwa die fachlich-didaktische Weiterbildung sowie der Kontakt zwischen den Praxistest-Lehrpersonen und den kantonalen Verantwortlichen.

Informationen an die Eltern

Dass die Praxistest-Lehrpersonen, die in Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern, aber auch mit deren Eltern stehen, das ganze Projekt gegen aussen vertreten müssen, aber oft den Eindruck haben, zu wenig darüber zu wissen, ist weiter oben schon erwähnt worden. Es soll hier deshalb nur noch einmal erwähnt werden, dass sich die Unterrichtenden Unterstützung von Seiten der *Passepartout*-Verantwortlichen wünschen:

> *Ausführliche Informationen an die Eltern fehlen. Es darf nicht an der einzelnen Lehrperson oder Schule liegen, die Eltern über das gesamte Sprachenkonzept zu informieren.*

Aus- und Weiterbildung

Die befragten Lehrpersonen finden durchgängig, dass sowohl ihre sprachlichen als auch ihre didaktischen Kenntnisse für den Französischunterricht ausreichen; bei den fachlich-didaktischen Voraussetzungen liegt ihre Einschätzung noch höher als bei den Sprachkenntnissen.

Lehrpersonen	1	2	3	4	5	6	o. A.	Zustimmung
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	–	–	–	15	55	30	–	hohe Zustimmung
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	–	–	–	–	70	30	–	hohe Zustimmung

Sie scheinen auch mit der Betreuung während der Praxistests zufrieden zu sein; im Kanton Freiburg werden die guten Bedingungen eigens hervorgehoben und in einem Fragebogen wird der Solothurner Kantonalleitung ein explizites Lob ausgesprochen.

Sprachliche Weiterbildung

Keine befragte Lehrperson gibt an, dass sie ihr Französischniveau für den Unterricht mit *Mille feuilles* als ungenügend betrachtet, auch wenn in den Gesprächen allgemein anerkannt wird, dass die sprachlichen Anforderungen höher sind als beim *Bonne-chance*-Unterricht.

Persönlich schätzen die meisten befragten Lehrpersonen ihre Französischkenntnisse zwischen dem Niveau B1 und dem Niveau B2 ein; teilweise haben sie auch bessere Kompetenzen (z. B. Lehrpersonen mit bilingualem Hintergrund), teilweise auch schlechtere (eine Lehrperson denkt, dass sie das Niveau A2 wohl nicht übersteigt). Mehrere LehrerInnen geben an, derzeit einen Sprachkurs zu belegen, um ihr Niveau zu verbessern (auf Niveau B2 oder (berufsspezifisches) C1). Der Aufwand dafür ist manchmal beträchtlicht: *75 Stunden, das ist dann doch wieder ein Jahr lang quasi zwei Stunden pro Woche, wenn man die Ferien abrechnet, ja*. Sowie: *Für ein C1 muss man einen Auslandaufenthalt gemacht haben, um das wirklich gut machen zu können. Und wenn man Familie hat, wird das schwierig*.

Anlass zu sehr vielen Kommentaren gibt die Frage, welches Sprachniveau (gemäss Europäischem Referenzrahmen) für den Unterricht mit *Mille feuilles* erforderlich ist (oder vorausgesetzt werden kann). Die meisten Lehrpersonen finden dafür das Niveau B2 ausreichend, so etwa die folgende Lehrperson:

> *Das B2, wie es im Referenzrahmen steht, reicht für den Inhalt einer dritten, vierten Klasse. Ich hatte auch in einer fünften und sechsten Klasse Unterricht und auch dort reichte es mit einem B2. Aber ich merke, dass das Vocabulaire im* Mille feuilles *anders ist. Es gibt viele Wörter, die ich vorher noch nicht gekannt habe. Aber ich komme ja dann auch da hinein und brauche sie ja dann auch viel.*

Eine andere Lehrerin betont die Wichtigkeit genügender Kompetenzen:

> *Also ich fühle mich manchmal schon nicht ganz wohl. Ich habe auch das Gefühl, dass ich seit der Ausbildung auch viel vom Französischen verloren habe. Ich habe mich jetzt auch wieder für einen Kurs angemeldet. Ich hoffe, dass er auch stattfindet. Weil ich habe wirklich in jeder Lektion solche Momente, in denen ich gerade nicht weiss, wie zu formulieren oder – ja . Also ich würde mich schon wohler fühlen, wenn ich ein höheres Niveau hätte. Aber ich habe wahrscheinlich nicht einmal B2.*

Nicht alle finden jedoch, das Niveau B2 sei eine nötige Voraussetzung für den Französischunterricht, wie etwa die Äusserungen der beiden folgenden Lehrpersonen bezeugen:

> *Also ich weiss nicht, ob da nötig ist. Ich kann das so nicht beantworten. Also was ich jetzt so in der dritten Klasse sehe, ist es nicht nötig. Aber da sind wohl einige anderer Meinung.*

> *Ich denke, dass das B1 für die dritte, vierte Klasse schon nicht schlecht wäre. Das reicht sicher für die dritte, vierte Klasse. Ich kann verstehen, dass das B2 eventuell für die fünfte, sechste Klasse gefordert ist. Aber es kommt darauf an, wie das weitergeht.*

Während manche das Niveau C1 als illusorisch oder geradezu als eine realitätsfremde Zumutung empfinden, gibt es auch einzelne Stimmen, die sich dafür aussprechen:

> *Ich war am Anfang skeptisch, muss es ehrlich sagen, auch wenns dann du gesagt hättest, zuerst, zuerst habe ich gedacht, oh Gott, die sind ja verrückt, das C1. Und jetzt, wo ich aber denke als Fachlehrperson, ich gebe bis rauf, sechste Klasse, und sehe, was ich jetzt schon brauche, an Wortschatz und Wendungen und so, auch wenns die Kinder nicht verstehen oder so [...]. Also da habe ich meine Meinung schon geändert.*

Eine zweisprachige Lehrerin gibt zu bedenken, dass eine zu hohe Sprachbeherrschung nicht unbedingt dazu führt, dass man in der Lage ist, sich einfach verständigen zu können:

> *Und ich meine sogar für mich als Welsche ist ja C1 ein wahnsinnig hohes Niveau, mit Fachausdrücken und ich-weiss-nicht-was zum Wortschatz, während ich jetzt [...] mit den Schülern wirklich auch einfacher spreche. Einfache Wörter.*

Ausserdem führen zu hohe Anforderungen möglicherweise dazu, dass der Französischunterricht zunehmend nur noch von Fachlehrpersonen erteilt werden kann:

> *Ja und es läuft dann ja auch darauf hinaus, dass es Fachlehrpersonen sein werden, die Franz geben, weil es nicht alle machen möchten. Oder auch nicht machen können.*

Fachliche Weiterbildung

Die Lehrpersonen der Praxistests finden eine fachliche Weiterbildung grundsätzlich begrüssenswert, besonders, wenn sie sich auf die praktische Arbeit mit den Lehr- und Lernmitteln bezieht:

> *Was einfach hilft, wäre, oder würde helfen, wäre einfach ein Didaktikkurs, der nicht allgemein Fremdsprachendidaktik ist, sondern so wie den, den man bei* Bonne chance *gehabt hat, ein zugeschnittener Didaktikkurs für das Lehrmittel, der dann genau sagt, eben, das wäre die Basis, muss jedes Kind haben, das könnt Ihr als freiwillige Zusatzarbeiten brauchen, der ihnen aber auch sagt: „Macht diese und diese Wörtchen".*

Auch eine andere Lehrerin empfiehlt im Hinblick auf die allgemeine Einführung von *Mille feuilles* eine lehrmittelorientierte Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen.

> *Und ich würde es auch gut finden vielleicht, auch vor, wenn, vor jedem neuen Magazine, dass man das dann wieder anschaut, wie es im* Bonne chance *diese Kurse gegeben hat über das Jahr verteilt, wo man immer eigentlich, jede Etappe angeschaut hat, dass es da einfach von jedem Magazine ist, dass man dann den Überblick vorher hat.*

Klassenlehrpersonen und Fachlehrpersonen

In den Gesprächen mit den Lehrpersonen hat sich gezeigt, dass nicht nur die individuellen Erfahrungen mit den Praxistests beträchtlich sein können, sondern dass allgemein ein grosser Unterschied besteht zwischen den Unterrichtenden, die gleichzeitig auch Klassenlehrerin bzw. Klassenlehrer sind und solchen, die als Fachlehrerin bzw. Fachlehrer tätig sind.

Einige Elemente der Didaktik scheinen einer Erteilung des Französischunterrichts durch Fachlehrpersonen entgegenzustehen:

- *Fachkompetenz vs. übersprachlicher Ansatz*: Eine Lehrerin bringt das Dilemma folgendermassen auf den Punkt:

  > *Als Fachlehrperson wird es auch schwierig, flexibel damit umgehen zu können, weil das Lehrmittel verlangt eine Kompetenz als Fachlehrperson, aber eingebettet in [den] Unterricht.*

- *Begrenzte Ressourcen*: Eine andere Lehrerin benennt einzelne Punkte, die Schwierigkeiten bereiten: *Da ich als Fachlehrperson nur zwei Lektionen in der Klasse bin, sind meine Rahmenbedingungen nicht ideal. Den PC kann ich nicht auch in den anderen Lektionen einsetzen, fächerübergreifendendes Arbeiten geht kaum*.
- *Französisch in anderen Fächern*: Dass der fächerübergreifende Ansatz beim Einsatz von Fachlehrpersonen Schwierigkeiten bereitet, meinen auch zwei andere Lehrerinnen:

  Sonst müsste man auch sehr viel mit den Klassenlehrperson absprechen, das heisst: Diese müsste auch, obwohl sie es gar nicht unterrichtet, sich in dieses Lehrmittel sicher einmal einlesen, damit sie dort auch irgendwie arbeiten können, und so ist es wirklich eine Riesenkatastrophe, also es ist ein Riesendurcheinander.

  Ich finde, man müsste vor allem nicht unbedingt voraussetzen, das ist ja auch immer wieder gesagt worden: „Ja ihr könnt ja da noch im Zeichnen das und das machen", oder: „Man kann es super gut mit Deutsch verbinden". Es wird wie zum Teil vorausgesetzt, dass man das dann machen kann und macht, und sobald man das voraussetzt, wirds schwierig mit den Fachlehrpersonen.

- *Rigide Stundeneinteilung*: Fachlehrerinnen und Fachlehrer können sich nicht flexibel an die Gegebenheiten anpassen, weil ihre Unterrichtszeit sehr genau eingeteilt und begrenzt ist. Wenn zusätzlich zu einem Raumwechsel noch Material (wie Computer) organisiert und eingerichtet werden müssen, dann bleibt weniger Zeit für den eigentlichen Französischunterricht übrig.
- Auch die folgende Lehrerin, die sich für eine Teilzeitstelle interessiert hat, sieht sehr viel Mehraufwand auf sich zukommen:

  Als Fachlehrkraft finde ich es ein ganz, ganz schwieriges Lehrmittel. Nächstes Jahr werde ich auch eine Klasse als Fachlehrkraft unterrichten. Ich kann mir das überhaupt nicht vorstellen, wie das sein wird. Also, das wird massiv anders werden als jetzt mit ihr und extrem viel Absprache mit der Lehrkraft, und das finde ich eigentlich schade, weil ich finde: Ich arbeite Teilzeit, ich bin noch Mutter und habe eigentlich diese Ausbildung gestartet, weil ich mich dort spezialisieren möchte, und jetzt kommt dieses Lehrmittel...

Ausblick

Am Ende dieses Berichts sollen einige wesentliche der weiter oben behandelten Punkte nochmals zusammengefasst werden. Dabei stellen wir neben den Bereichen, die das neue Lehrmittel *Mille feuilles* betreffen, vor allem diejenigen Elemente in den Vordergrund, die einerseits für den weiteren Verlauf der Praxistests und andererseits für die geplante allgemeine Einführung des neuen Französischunterrichts in den *Passpartout*-Kantonen von Bedeutung sind.

Lehr- und Lernmittel

Kindgerechteres Arbeiten

Manche für die Arbeit mit *Mille feuilles* wichtigen Arbeitsformen bereiten den Kindern im dritten Schuljahr noch Probleme. Dem sollte bei einer Überarbeitung der Lehr- und Lernmittel Rechnung getragen werden. Von den Praxistest-Lehrpersonen gewünscht werden vor allem die folgenden Punkte:

- weniger und kürzere deutsche Lesetexte;
- (sprachliche) Vereinfachung der Arbeitsaufträge;
- einfachere Handhabung des Magazins (weniger Blättern).

Zusatzmaterial

Es ist zu prüfen, ob für die Arbeit mit *Mille feuilles* gewisse zusätzliche Materialien und Dienste zur Verfügung gestellt werden können, z. B.

- ein Wörterbuch, das (mindestens) den *Mille-feuilles*-Wortschatz enthält;
- Wortschatz- und Memory-Kärtchen, Spiele;
- Arbeitsblätter;
- vergrösserte Reproduktionen der Bilder (aus den Bildergeschichten);
- zusätzliche summative Tests;
- eine Plattform für den Austausch von Übungs- und Testmaterial unter den Lehrpersonen.

Weiterer Verlauf der Praxistests

Mille feuilles*: Verfügbarkeit und Informationen zu Progression und Lernzielen*

Für das gute Gelingen der Praxistests ist es wichtig, dass die Lehrpersonen nicht nur wissen, wie die Didaktik der Mehrsprachigkeit in der Theorie funktioniert, sondern auch, wie sie konkret in den Lehr- und Lernmitteln umgesetzt wird und welche Prioritäten sie bei der praktischen Arbeit im Klassenzimmer zu beachten haben. Die folgenden Punkte verdienen eine besondere Aufmerksamkeit:

- *Rechtzeitige Verfügbarkeit der Lehrmittel*: Die *Magazines* und die entsprechenden Lehrerkommentare sollten den Unterrichtenden rechtzeitig zugestellt werden, damit sie sich darauf einstellen und den Unterricht frühzeitig planen könne. Dies war bisher nicht der Fall, wie ein Kommentar aus dem Fragebogen an die Schulleitungen zeigt:

Der seit Beginn relativ späte Erhalt der Unterlagen ist für die Umsetzung in der Praxis mühsam. Die Lehrpersonen sind sich gewohnt vorauszuschauen und wissen gerne, wo der Weg hinführt. Dies war im vergangenen Jahr nicht so und immer wieder musste ich diesbezüglich die Lehrpersonen aufbauen.

- *Information zu Progression und Lernzielen*: Bei den Praxistest-Lehrpersonen herrscht in Bezug auf die mittel- und langfristige Unterrichtsplanung noch einige Unklarheit: Gibt es ein Strukturenheft, das die im Unterricht vermittelten Sprachstrukturen zusammenfasst – und wenn ja, wann wird es erscheinen und welche Verbindlichkeit soll es haben? Wann erhalten sie einen „roten Faden", der die Themen und Lernziele der kommenden *Millefeuille-Magazines* und allgemein die anvisierte Lernprogression aufzeigt? Das Bedürfnis nach solchen Leitlinien ist sehr gross.
- *Information zu didaktischen Fragen*: Auch bei der eher kurz- und mittelfristigen Unterrichtsplanung gibt es noch etliche Fragen: Wie soll die Wortschatzarbeit (z. B. mit dem *Fichier*) fortgeführt werden? Ab wann sollen Vokabeln oder Sprachstrukturen explizit gelernt werden? Wie sollen die Lernfortschritte evaluiert werden – im Besonderen in den Bereichen Bewusstheit für Sprache und Kulturen sowie lernstrategischen Kompetenzen?

Informationen für die Eltern

Die Wichtigkeit, die Eltern – die in der Regel mit der neuartigen didaktischen Konzeption wenig vertraut sind – über den neuen Französischunterricht und das Lehrmittel zu unterrichten, wird immer wieder hervorgehoben. Dies unterstreichen auch nochmals die beiden folgenden Kommentare aus dem Fragebogen an die SchulleiterInnen. Im ersten wird die Wichtigkeit einer umfassenden Informationspolitik durch die Projektleitung hervorgehoben:

Über die Zufriedenheit der Eltern kann ich keine Rückmeldung geben. Ich weiss, dass kritische Stimmen im Umlauf sind. Ich würde es sehr begrüssen, wenn die Eltern über den Französischunterricht informiert würden und zwar weitsichtig, über das gesamte Projekt und durch die Projektleitung.

Im zweiten Kommentar geht es auch um Fragen, die über den engeren Bereich des Französischlernens hinausgehen:

Als Schulleiterin finde ich es wichtig, dass Neuerungen auch von kantonaler Seite her frühzeitig und verständlich eine Information an die Eltern geht. Die Konsequenzen (bezüglich aktuell unsicherem Übergang in Sek I und der Mehrlektionen für die Kinder bei definitiver Einführung) sind den Eltern nicht klar.

Die Praxistest-Lehrpersonen haben die Erwartung, dass der Verlag und/oder die kantonale Projektleitung die allgemeine didaktisch-methodische Ausrichtung (die „Philosophie") und den Aufbau des Lehrwerks in verständlicher Form aufzeigt. Gewünscht wird Informationsmaterial in Form eines Informationsbriefs, einer kurzen Broschüre oder einer am Computer abspielbaren Präsentation, das an die Eltern abgegeben oder an einem Elternabend gezeigt werden kann. Die persönliche Vermittlungsarbeit soll dabei von den unterrichtenden Lehrpersonen an den Schulen übernommen werden.

Arbeitsbelastung der Lehrpersonen

Die Arbeitsbelastung der am Praxistest beteiligten Lehrpersonen ist beträchtlich; nicht zuletzt deshalb, weil neben der Zusatzarbeit für *Mille feuille* (Einarbeitung ins Lehrmittel, didaktische Ausbildung, sprachliche Weiterbildung) oft auch noch andere Reformen im Gange sind:

> *Die Lehrpersonen leisten sehr viel. Die Erweiterung der persönlichen Sprachkompetenz braucht mehr Zeit als ursprünglich erwartet. Die Belastung ist hoch, zumal parallel andere Themen wie ICT und die Q-Arbeit der geleiteten Schule anstehen.*

Dies sollte im weiteren Verlauf der Praxistests berücksichtigt werden, insbesondere wenn es um das gleichzeitige Testen von Französisch- und Englisch-Lehrmitteln geht: Die befragten Lehrpersonen sprechen sich gegen Tests der beiden Lehrwerke an denselben Schulen aus, weil dies in ihren Augen mit zu viel Aufand für die Lehrpersonen verbunden wäre.

Weg- und Zuzug von SchülerInnen

Noch scheint es erst vereinzelt zu Veränderungen des Schülerbestands in den Praxistest-Klassen gekommen zu sein. Die Frage, wie Kinder betreut werden sollen, wenn sie in einem Folgejahr neu mit *Mille feuille* einsteigen sollen bzw. wenn sie in einen Kanton oder Kantonsteil übersiedeln, wo ein anderes Lehrwerk im Einsatz ist, sollte bei der weiteren Planung mitbedacht werden.

Allgemeine Einführung

Vermittlung der Grundprinzipien des didaktischen Konzepts

Damit die Akzeptanz des neuen Lehrwerks möglichst hoch ist, braucht es für die betreffenden Lehrerinnen und Lehrer eine gründliche Einführung in das didaktische Konzept – und vor allem in die praktische Arbeit mit *Mille feuilles*. Mehrere Lehrpersonen unterstreichen die Bedeutung von Anschauungsmaterial, das zeigt, wie mit dem Lehrwerk gearbeitet werden kann:

> *Mit Beispielen, Videosequenzen, Tonband oder mit Arbeiten [...]. Ich denke, wenn man solche Arbeiten vorlegen kann und zeigt, was die Kinder zustande bringen, damit könnte man sicher den einen oder anderen erreichen.*

Die Begegnung mit den Lehr- und Lernmaterialien sowie die fachdidaktische Weiterbildung sollte möglichst frühzeitig erfolgen:

> *Diejenigen, die dann damit anfangen im Herbst – man müsste, das Buch, früher anschauen und – fast ein halbes Jahr vorher schon. Und nachher – es reicht also nicht erst im Sommer – und dann sollte man die didaktische Ausbildung vorher machen, dass man auch ein bisschen sieht, die Philosophie [...]. Und dann im Sommer einen Einführungskurs machen, wo du einfach mal einen Einblick hast ins – in alle drei* Magazines *[...], wo du Sequenzen für dich siehst, wie das gemacht sei, per Film oder so, dass die das einfach genau verstehen, weil es etwas ganz anderes ist als* Bonne chance*.*

Eine besondere Beachtung sollte zweierlei Gruppen von Lehrpersonen geschenkt werden: einerseits den Lehrerinnen und Lehrern, die bisher noch nie Französischunterricht erteilt haben und andererseits den Fachlehrpersonen, die die Mehrsprachigkeitsdidaktik nur eingeschränkt umsetzen können.

Umgang mit der Bonne-chance-*Nostalgie*

Bei der Umsetzung des neuen Französischunterrichts darf nicht vergessen werden, dass *Mille feuilles* in einigen Kantonen ein Lehrmittel ablöst, das ziemlich beliebt zu sein scheint. Diesem Umstand sollte genügend Beachtung geschenkt werden, damit *Mille feuille* nicht auf zu viel Ablehnung stösst.

> *[Es gibt] natürlich schon eine Elternfraktion, die noch am* Bonne chance *hängt. Und das färbt ein bisschen ab auf einzelne Kinder, die vielleicht schon Geschwister gehabt haben, die dieses* Bonne chance *gehabt haben, [das] so strukturiert [...] ist, ich glaube, ein bisschen Einfluss hat das auf die Zufriedenheit und Nicht-Zufriedenheit mit diesem Lehrmittel.*

Umgang mit der Heterogenität der Lehr- und Lernerfahrungen

Eine der Stärken des neuen Lehrmittels liegt in der Vielfalt der Arbeitsformen und der didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten, die den Lehrpersonen offenstehen. Dies ermöglicht einerseits eine individuelle Anpassung, doch es erschwert auch die Vergleichbarkeit der Klassen- und Schülerleistungen. Ein Lehrer gibt dies wie folgt zu bedenken:

> *Die Frage ist dann einfach, wie die nächstjährige Klassenlehrperson, die dann meine Klasse erhält, das weiss. Die muss dann wirklich mit diesem Lehrmittel gearbeitet haben, damit sie wirklich weiss, was sie durchgenommen haben. Und in diesem Sinn ist es für mich nicht klar, wie die nächste Lehrperson weiss, was sie wirklich gelernt haben. Man kann es irgendwie wirklich so verschieden anpacken. Vielleicht bauen sich deine Schüler einen ganz anderen Wortschatz zu einem Parcours auf als meine. Und das wird in jeder Klasse einfach ganz, ganz anders aussehen. Einfach, damit die nächstjährige Lehrperson irgendwie darauf aufbauen kann, das finde ich einfach sehr schwierig.*

Obwohl es im vorliegenden Fall um eine Einzelklasse geht, bei der sich die betreffenden Lehrpersonen wahrscheinlich relativ einfach untereinander absprechen können, scheint es sich um eine grundsätzliche Schwierigkeit zu handeln: Wie kann erreicht werden, dass auf der einen Seite Differenzierung und individualisierte Lehr- und Lernformen beibehalten werden können, ohne dass andererseits die Vergleichbarkeit allzu sehr darunter leidet? Insbesondere im Hinblick auf den Übertritt auf die Sekundarstufe, wo sich die Absprache zwischen den Lehrpersonen schwieriger gestaltet, sollte dieser Frage genug Gewicht beigemessen werden.

Literaturverzeichnis

Evaluationskonzept

- *Externe Evaluierung der Umsetzung des neu konzipierten Fremdsprachenunterrichts* (März 2008). Neuenburg: IRDP

Projektauftrag

- *Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie zur gemeinsamen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts* (2006). Die Erziehungsdirektorin und die Erziehungsdirektoren der Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis
- *Projektskizze. Interkantonale Kooperation zur Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr* (2005). Le Pape Racine, Christine

Kooperationsvereinbarungen

- *Interkantonale Vereinbarung über die Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie die gemeinsame Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (FEUV)* (2006). Kantone Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis
- *Kooperationsvereinbarung zwischen dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Landschaft, dem Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Stadt, dem Erziehungsdirektor des Kantons Bern, der Erziehungsdirektorin des Kantons Freiburg, dem Erziehungsdirektor des Kantons Solothurn, dem Erziehungsdirektor des Kantons Wallis* (2006)

Lehrplan

- Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen (2010). *Lehrplan Französisch und Englisch* (Projektversion, Januar 2010)

Lehr- und Lernmittel

- *Mille feuilles* (Erprobungsmaterial) (2009-2010). Bern: Schulverlag plus
  - *Ma belle Kollektion* (Magazine 3.1); Arbeitsheft für SchülerInnen; *Kommentare didactique*
  - *Et voilà!* (Magazine 3.2); Arbeitsheft für SchülerInnen; *Commentaire didactique*
  - *Moi – un enfant du monde* (Magazine 3.3); Arbeitsheft für SchülerInnen; *Commentaire didactique*
  - *Pas si bête!* (Magazine 4.1); Arbeitsheft für SchülerInnen; *Commentaire didactique*

Zusätzlich verwendetes Material

- *Rückmeldung zum Heft 3/2 „et voilà" (Mille feuilles) vom 27.4. 2010 / Von Beatrice Meyer, Heilpädagogin, Orientierungs-Schule Insel*
- *Rückmeldung zum Heft 3/2 „et voilà" (Mille feuilles) vom 3. Februar 2010 / Von Jacqueline Paris und Christine Staehelin, Primarlehrerinnen Schulhaus Wasgenring*
- *WB – Nachmittag vom 30.09.09, 13.30 – 16.30h mit Ida Bertschy und Barbara Grossenbacher, Autorinnen von „mille feuilles", Schulverlag BE*
- *Mille feuilles Erprobung / Treffen vom 17. September 09, Dornach; Spontane Rückmeldungen der Lehrpersonen*
- *Mille feuilles / Austauschtreffen Kanton Wallis / 4. September 2009*

Didaktische Konzepte

- *Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule. Ein Dokument der Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen* (August 2008)
- *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. Diskussionsgrundlage zur Entwicklung „Didaktischer Grundsätze" für den Fremdsprachenunterricht* (August 2008), Zusammengestellt von Esther Sauer und Victor Saudan

Allgemeine Bibliografie

- *Duchesne, Sophie, Florence Haegel (2008). L'entretien collectif*. Paris, Armand Colin

Anhang

- *Fragebogen für die Lehrpersonen der Praxistest-Klassen* (2010)
- *Fragebogen für die Schulleitungen der Praxistest-Klassen* (2010)

Neuenburg, 8. Juni 2010

FRAGEBOGEN FÜR DIE LEHRPERSONEN DER PRAXISTEST-KLASSEN

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer

In Ihrem Unterricht testen Sie gegenwärtig die neuen Französischlehrmittel. Damit Ihre Erfahrungen dazu beitragen können, die Lehr- und Lernmaterialien, aber auch insgesamt das Passepartout-Projekt zu verbessern, braucht es eine Rückmeldung über Ihre Arbeit. Deshalb bitte ich Sie, diesen Fragebogen auszufüllen: er hilft der externen Evaluation des Projekts dabei, der Projektleitung möglichst konkret zu zeigen, wie sich der Französischunterricht gestaltet und wo er noch verbessert werden sollte. Daneben sind auch Gespräche mit Ihnen geplant, bei denen manche Punkte sicher detaillierter zur Sprache kommen werden.
Sie können diesen Fragebogen elektronisch ausfüllen und mir per E-Mail zurückschicken oder aber ihn ausdrucken und ihn per Post an das IRDP senden.

Mit bestem Dank im Voraus für Ihre Mithilfe

Daniel Elmiger

daniel.elmiger@irdp.ch

IRDP Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
Faubourg de l'Hôpital 43
CH-2007 Neuchâtel

Tél. +41 32 889 86 12

Praxistest: generelle Zufriedenheit

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit dem Praxistest im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Klasse ist mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Französischunterricht funktioniert gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine Sprachkenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, meine fachlichen und didaktischen Kenntnisse sind genügend für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Rahmenbedingungen (z. B. Weiterbildung, Stundenplan, Computer usw.) sind gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare _____

_____

_____

_____

Erfahrungen mit dem Französischunterricht und den Lehrmitteln

	1: gering 1	2	3	4	5	6: hoch 6
Wie hoch ist in diesem Jahr Ihr Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie schätzen Sie in einem Folgejahr Ihren Aufwand für die Vor- und Nachbereitung des Französischunterrichts ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn Sie an die allgemeine Einführung der neuen Lehr- und Lernmaterialien denken: Wie schätzen Sie die generelle Akzeptanz unter den Lehrpersonen ein?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kommentare _____

_____

	1: überhaupt nicht 1	2	3	4	5	6: ganz und gar 6
Das Lehrmittel ermöglicht die Binnendifferenzierung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auch schwächere Kinder können dem Unterricht folgen und profitieren vom Französisch-unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder können selbständig arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manche Kinder sind überfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manche Kinder sind unterfordert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: welche/wie? _____

_____

	1: selten/ nie 1	2	3	4	5	6: sehr oft/ immer 6
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gebrauche Französisch als Unterrichtssprache im übrigen Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich verwende Französisch bei der Arbeit an Projekten / in der Projektwoche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung stütze ich mich auf den Lehrplan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich am Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an den konkreten Lernzielen im Lehrmittel.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an meinen früheren Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehrpersonen, mit denen ich mich austausche.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Unterrichtsvor- und nachbereitung orientiere ich mich an anderen Lehr- und Lernmaterialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Anderes: _____

_____

_____

Lehr- und Lernmittel

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Das Lehrmittel eignet sich für meinen Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Zeitangaben für das Durcharbeiten der einzelnen *Magazines* sind realistisch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu wenig Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehr- und Lernmaterialien sollten mehrmals verwendet werden können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Das Lehrmittel reicht für die Arbeit in der Klasse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn nicht: was fehlt?_____

_____

_____

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Die Ziele des Lehrmittels sind für mich als Lehrperson klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Ziele des Lehrmittels sind für die Schülerinnen und Schüler klar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt genügend Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt zu viel Material für den Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Andere Arbeitsformen

	1: selten/ nie					6: sehr oft/ immer
	1	2	3	4	5	6
Ich arbeite selber mit dem Computer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Computer wird als Unterrichtsmittel eingesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Kinder arbeiten zuhause am Computer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze im Unterricht Wörterbücher und/oder andere Hilfsmittel ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ja: welche?						
Ich mache integrierte Sprachförderung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse Unterricht mit ELBE/Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Unterricht ist inhalts- und handlungsorientiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mache mit meiner Klasse bilingualen Sachfachunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich organisiere Austausche und/oder Begegnungen im Zusammenhang mit dem Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: in welcher Form?

_____

_____

Evaluation

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Ich kenne den Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt genügend Material für die Evaluation der SchülerInnen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn nicht: was fehlt?

_____

_____

_____

	1: selten/ nie					6: sehr oft/ immer
	1	2	3	4	5	6
Ich setze in meinem Unterricht das Sprachenportfolio (ESP 1) ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere die kommunikative Handlungsfähigkeit der Kinder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Bewusstheit für Sprache und Kulturen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere den Bereich Lernstrategische Kompetenzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich evaluiere die Kinder global, ohne zwischen den einzelnen Teilbereichen zu unterscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich lasse die Kinder sich selbst einschätzen (z. B. mit dem Sprachenportfolio, ESP 1).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich setze andere Formen der Evaluation ein	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn ja: welche?

_____

_____

_____

Zu Ihrer Person

Ich unterrichte im Kanton ☐ FR ☐ SO ☐ VS

FRAGEBOGEN FÜR DIE SCHULLEITUNGEN DER PRAXISTEST-KLASSEN

Sehr geehrte Schulleiterin, sehr geehrter Schulleiter

An Ihrer Schule werden gegenwärtig die neuen Französischlehrmittel getestet. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die Arbeit in den Klassen, sondern es stellen sich auch Fragen in Bezug auf die Schulen (Ausrüstung, Stundenpläne, Anstellungen usw.)
Damit Ihre Erfahrungen dazu beitragen können, die Lehr- und Lernmaterialien, aber auch insgesamt das Passepartout-Projekt zu verbessern, braucht es Informationen über die Situation an Ihrer Schule. Deshalb bitte ich Sie, diesen Fragebogen auszufüllen: Er hilft der externen Evaluation des Projekts dabei, der Projektleitung möglichst konkret zu zeigen, wie sich die Praxistests gestalten und wo die Rahmenbedingungen noch verbessert werden sollten.
Sie können diesen Fragebogen elektronisch ausfüllen und mir per E-Mail zurückschicken oder aber ihn ausdrucken und ihn per Post an das IRDP senden.

Mit bestem Dank im Voraus für Ihre Mithilfe

Daniel Elmiger

daniel.elmiger@irdp.ch

IRDP Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
Faubourg de l'Hôpital 43
CH-2007 Neuchâtel

Tél. +41 32 889 86 12

Praxistest: generelle Zufriedenheit

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Ich bin mit der Durchführung der Praxistests im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die beteiligten Lehrpersonen sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Eltern sind mit dem neuen Französischunterricht im Grossen und Ganzen zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Französischunterricht funktioniert gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Rahmenbedingungen sind gut.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kommentare						

Lehr- und Lernmittel

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Die Lehr- und Lernmaterialien sind zu teuer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehr- und Lernmaterialien sind zu günstig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehr- und Lernmaterialien sollten mehrmals verwendet werden können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehr- und Lernmaterialien sind komplett.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn nicht: was fehlt?						
Kommentare:						

Andere Arbeitsformen

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
An unserer Schule gibt es genügend Computer für den Französischunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn nicht: was fehlt?						
An unserer Schule gibt es genügend anderes Material für den Französischunterricht (Wörterbücher, Literatur, Anschauungsmaterial).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn nicht: was fehlt?						

Allgemeine Bedingungen

	1: überhaupt nicht					6: ganz und gar
	1	2	3	4	5	6
Der Arbeitsaufwand für die Praxistests hält sich für die Lehrpersonen in Grenzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Arbeitsaufwand für die Praxistests hält sich für die Schulleitung in Grenzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe genügend Informationen über das Projekt und die Auswirkungen auf die einzelnen Schulen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn nicht: Welche Informationen fehlen?

Allgemeine Kommentare

Zu Ihrer Person

Die von mir geleitete Schule befindet sich im Kanton ☐ FR ☐ SO ☐ VS

Zum weiteren Vorgehen

Mit einem Fragebogen lassen sich die individuellen Gegebenheiten einer Schule nur recht oberflächlich beschreiben. Wären Sie bereit, telefonisch genauer auf einzelne Punkte der Praxistests an Ihrer Schule einzugehen (ca. 20 Minuten)?

☐ Ja ☐ Nein

Wenn ja, dann geben Sie bitte an, wann (z. B. an welchem Wochentag und zu welcher Tageszeit) ein Gespräch am besten stattfinden kann.

Wann:

unter der Nummer: