



Forschung und Entwicklung – Institut für Lehren und Lernen

Expertise „Altersdurchmischer Fremdsprachenunterricht im Fach Englisch“

Schlussbericht

Dr. Sybille Heinzmann
lic. phil. Simone Ries
Prof. Dr. Werner Wicki

Forschungsbericht Nr. 51

PH Luzern – Pädagogische Hochschule Luzern

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der ZHB Luzern
<http://www.zhbluzern.ch>



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz Lizenzvertrag lizenziert.
Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/>
oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.
Eine Kurzform der in Anspruch genommenen Rechte finden Sie auch auf der nachfolgenden Seite dieses Dokuments.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz
<http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt).



Keine kommerzielle Nutzung. Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/legalcode.de>

www.fe.phlu.ch

PH Luzern · Pädagogische Hochschule Luzern
Forschung und Entwicklung
Institut für Lehren und Lernen
Töpferstrasse 10 · 6004 Luzern
T +41 (0)41 228 71 53 · F +41 (0)41 228 71 60
fe@phlu.ch · www.phlu.ch

**Expertise „Altersdurch-
mischer Fremdsprachenun-
terricht im Fach Englisch“
Schlussbericht**

Dr. Sybille Heinzmann
lic. phil. Simone Ries
Prof. Dr. Werner Wicki

Bitte wie folgt zitieren:

Heinzmann, Sybille; Ries, Simone & Wicki, Werner (2015). Expertise „Altersdurchmischer Fremdsprachenunterricht im Fach Englisch. Forschungsbericht Nr. 51 Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage und Auftrag	6
2	Altersdurchmischter Englischunterricht im Spiegel der Fachliteratur	6
2.1	Begrifflichkeiten und Kontextualisierung	6
2.1.1	Altersdurchmisches Lernen (AdL)	6
2.1.2	Englischunterricht aus heutiger Sicht	6
2.2	Forschungsergebnisse	7
2.2.1	Internationale Studien zum altersgemischten Lernen	7
2.2.2	Nationale Studien zum altersdurchmischten Lernen	8
2.2.3	Studien zum altersdurchmischten Lernen im Fach Englisch	8
2.3	Theoretische Anbindung.....	9
2.3.1	Ein fächerübergreifendes Modell	9
2.3.2	Ein Unterrichtsmodell für altersdurchmischten Englischunterricht	12
3	Analyse der aktuellen Praxis: methodisches Vorgehen	13
4	Aktuelle Praxis.....	13
4.1	Unterrichtsbeobachtungen	13
4.2	Interviews.....	14
5	Diskussion der Praxis und Empfehlungen	18
5.1	Diskussion	18
5.2	Empfehlung.....	19

1 Ausgangslage und Auftrag

An der Primarschule Stans wird Englisch seit rund 6 Jahren altersdurchmisch – inzwischen flächen-deckend – unterrichtet. Die Schulleitung hat im September 2014 das Institut für Lehren und Lernen der PH Luzern beauftragt, eine Expertise zu dieser Unterrichtsform im Fach Englisch (Primarstufe) durchzuführen. Die Expertise beinhaltet Unterrichtsbesuche und -beobachtungen vor Ort sowie persönliche Interviews mit 4 Lehrpersonen, die das Fach unterrichten. In der Expertise wird sodann die heutige Praxis in Stans auf der Basis der vorliegenden Fachliteratur diskutiert. Es werden Schlussfolgerungen für den zukünftigen Englischunterricht auf der Primarstufe gezogen und Empfehlungen formuliert.

2 Altersdurchmischter Englischunterricht im Spiegel der Fachliteratur

Im folgenden Kapitel wird der altersdurchmischte Englischunterricht im Spiegel der Fachliteratur dargestellt. Um eine einheitliche Grundlage zu gewährleisten, werden zuerst zentrale Begriffe geklärt und die Thematik kontextualisiert. Es folgen ein Überblick zum Forschungsstand sowie eine theoretische Einbettung.

2.1 Begrifflichkeiten und Kontextualisierung

2.1.1 Altersdurchmisches Lernen (AdL)

Altersdurchmisches Lernen (AdL) steht für ein pädagogisches Konzept mit Wurzeln in der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts (vgl. Laging, 2007). Im deutschen Sprachraum werden die Begriffe *altersdurchmisches*, *altersgemischtes*, *altersheterogenes*, *jahrgangsgemischtes* und *jahrgangsübergreifendes* Lernen weitgehend synonym verwendet (u.a. Wagener, 2014, Achermann & Gehrig, 2011). Die altersdurchmischte Klasse besteht aus Schülerinnen und Schülern aus mehreren Klassen. Die Lernenden beschäftigen sich wenn immer möglich gleichzeitig mit demselben Gegenstand und lernen „unabhängig ihres Alters gemeinsam und differenziert nach ihrem Entwicklungs- und Lernstand“ (Achermann & Gehrig, 2011, S. 18). Die Heterogenität wird bewusst für das Lernen und Zusammenleben im Unterricht genutzt.

Altersdurchmisches Lernen ist eine pädagogische Alternative zum Lernen in Jahrgangsklassen, in der Lernende (mehr oder weniger) alle denselben Jahrgang haben. Gründe für die Einführung von altersdurchmischem Lernen können organisatorische (z.B. rückläufige Schülerzahlen) oder pädagogische Überlegungen (z.B. Unnatürlichkeit der Jahrgangsklasse) sein. Befürworter argumentieren u.a., dass die Altersdurchmischung Chancen für ein Mit- und Voneinander-Lernen eröffnet, soziale Kompetenzen gefördert werden, Mitverantwortung und Selbständigkeit gelernt werden und das Lernen differenziert nach dem Entwicklungs- und Lernstand der Kinder stattfindet.

Das traditionelle Rollenbild der Lehrperson wird beim altersdurchmischten Unterricht entscheidend erweitert. Neben der klassischen Aufgabe der Stoffvermittlung werden vermehrt Funktionen wie individuelle Lernunterstützung, Lernberatung und Diagnostizieren von Lernständen wichtig (Reusser et al. 2013).

2.1.2 Englischunterricht aus heutiger Sicht

Ausgehend von einem kognitiv-konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis wird Sprachlernen aus heutiger Sicht als aktive Konstruktion von Wissen in der sozialen Interaktion betrachtet (vgl. Wolff, 2002; 2006). Heutiger Fremdsprachenunterricht wendet sich dem Lernenden und dem individuellen Lernprozess zu. Seit der kommunikativen Wende in den frühen 1970er Jahren ist das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die *kommunikative Kompetenz*. „Der Mitteilungswert einer Aussage ist wichtiger als die korrekte sprachliche Realisierung“ (Merkel, 2008, S.7).

Ziel des *kommunikativen Sprachunterrichts* ist es, die Sprachhandlungskompetenzen in den vier Teilfertigkeiten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen zu fördern. Im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (GER) wird beschrieben, über welche Kenntnisse Lernende verfügen müssen, um kommunikativ erfolgreich zu handeln. Der GER wurde vom Europarat (2011) entwickelt, um die Qualität des Fremdsprachenunterrichts zu verbessern. Er enthält umfangreiche Empfehlungen, die den Spracherwerb, die Sprachanwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden transparent und vergleichbar machen soll. Der GER dient als Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen und Lehrwerken.

Im Zusammenhang mit dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht kam die Forderung nach einem *handlungsorientierten Lernen* (*task-based learning; TBL*) auf. Den fast unzähligen Definitionen von *Tasks* (*Lernaufgaben*) in der Fachliteratur ist gemeinsam, „dass eine Task immer als eine Art Problemstellung betrachtet wird, bei welcher Wissen, oder eben Sprache, verwendet wird, um ein bestimmtes Ziel (*Outcome*) zu erreichen“ (Haller, 2011). Tasks ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, kommunikativ in der Fremdsprache zu handeln. Im Gegensatz zu einer Task ist mit einer Übung (*exercise*) die „Arbeit an Fertigkeiten und an der sprachlichen Kompetenz im Sinne von Wortschatz und Grammatik“ gemeint (Thonhauser, 2010, S. 10).

Neben der Handlungsorientierung ist die *Inhaltsorientierung* in der aktuellen Fremdsprachendidaktik von Bedeutung. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Sprache nicht isoliert gelernt wird, sondern in Verbindung mit Inhalten (Marsh et al., 2001; Wolff, 2006). Man spricht in diesem Zusammenhang von *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Die Lernenden sollen die Sprache lernen, indem sie sich mit relevanten Themen auseinandersetzen, in denen Sprache nicht linear, sondern eher nebenbei im Handlungszusammenhang des inhaltlichen Lernkontextes erworben wird (Bonnet et al., 2003; Haller, 2011; Wolff, 2002, 2006).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich der heutige Fremdsprachenunterricht an einem *kommunikativ, handlungs- und inhaltsorientierten Sprachlernen* orientiert.

2.2 Forschungsergebnisse

Die Forschungslage zum altersgemischtem Lernen ist dünn (vgl. u.a. Kucharz und Wagener, 2007; Forster, 2008). Studien, die sich mit dem altersdurchmischtem Lernen befassen, basieren mehrheitlich auf sehr kleinen Stichproben. Zudem gibt es fast so viele verschiedene Schul- und Unterrichtsmodelle wie Untersuchungen (Forster, 2008; Achermann & Gehrig, 2011). Ob die Umsetzung erfolgreich ist oder nicht, hängt zudem stark von den Gründen der Einführung und der damit zusammenhängenden Akzeptanz ab (Oelkers, 2011).

Untersucht wird oft nur die Oberflächenstruktur (d.h. Organisations- und Inszenierungsformen). Ob Lernen gelingt, hängt jedoch nicht nur von der Oberflächenstruktur des Unterrichts ab, sondern insbesondere von der Tiefenstruktur (d.h. kognitive Aktivierung) (vgl. u.a. Reusser et al. 2013; Oelkers, 2011).

Trotz den Schwierigkeiten von Vergleichsforschungen zwischen Jahrgangs- und altersdurchmischten Klassen geben die folgenden Ergebnisse aus internationalen und nationalen Studien bedeutsame Hinweise. Wir gehen zunächst auf Studien ein, in welchen generelle Effekte (verschiedene Fächer betreffend) untersucht wurden.

2.2.1 Internationale Studien zum altersgemischtem Lernen

Ein Überblick über internationale Untersuchungen zeigt, dass im Leistungsbereich keine signifikanten Unterschiede bestehen zwischen Kindern aus altersdurchmischten Klassen und Jahrgangsklassen (vgl. u.a. Veenmann, 1995; Marsolek, 2003; Rossbach, 2003). Gutierrez und Slavin (1992) analysieren 57 Studien mit Sicht auf unterschiedliche Konzepte des altersdurchmischten Lernens. Positive Effekte sind innerhalb der Jahrgangsmischung am stärksten, wenn zeitweise flexible, leistungshomogene, jahrgangsübergreifende Schülergruppen gebildet wurden. Schulen, in denen die Lehrperson altersdurchmischte, lehrerzentriert unterrichtet, schneiden ebenfalls gut ab. In altersdurchmischten

Klassen, in denen ein stark individualisierter Unterricht praktiziert wurde, zeigten sich wiederum kaum Leistungsvorteile im Vergleich zu Jahrgangsklassen (ebd., S. 368).

Veenmann (1995) untersucht in seinem Forschungsüberblick (56 Studien aus zwölf Ländern¹) nebst den Schulleistungen auch die Bereiche Motivation und Selbstkonzept. Er findet in allen Bereichen keine signifikanten Unterschiede.

In den sozialen Kompetenzen schneiden Kinder aus altersdurchmischten meist Klassen besser ab. Insgesamt fällt der Vorteil aber marginal aus (u.a. Blendinger & Diehnelt, 2003; Kadivar et al., 2005).

2.2.2 Nationale Studien zum altersdurchmischten Lernen

Studien aus der Schweiz zum altersdurchmischten Lernen zeigen ebenfalls mehrheitlich keine signifikanten Unterschiede zwischen altersdurchmischten Klassen und Jahrgangsklassen (u.a. Poggia und Strittmatter, 1983; Raggl, 2011; Monn, 2009; Moser & Bayer, 2010). Eine Studie im Rahmen des Schulprojekts 21 im Kanton Zürich belegt jedoch eine positive Wirkung des altersdurchmischten Lernens auf das Schul- und Klassenklima (vgl. Büeler et al., 2001).

Eine Studie des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich (Reusser et al., 2013) untersucht, wie man in heterogenen Lerngruppen optimal lehren und lernen kann. Untersucht werden auch altersdurchmischte Klassen. Der Bericht kommt zu folgenden Erkenntnissen: Schulen, die einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität praktizieren, „gestalten nicht nur hoch differenzierten Unterricht, sondern haben auch die Lerngruppen flexibilisiert, den Lektionen-Trakt aufgebrochen und Lernlandschaften bzw. Lernateliers gestaltet, in denen die Schülerinnen und Schüler phasenweise weitgehend selbständig lernen und dabei durch Lernberatung unterstützt werden“ (ebd., S. 3). Viele Schwierigkeiten beim Unterricht in heterogenen Lerngruppen, hängen gemäss Reusser et al. (ebd.) stärker mit den Rahmenbedingungen (z.B. Unterrichtsettings, Lehrmittel, zeitliche Ressourcen) als mit der Schulform zusammen. Insbesondere fehlende Lehrmittel sind ein Problem. Aus der Sicht der Lehrpersonen eignen sich die meisten obligatorischen Lehrmittel nicht. Zusammenfassend meinen Reusser et al. (2013), dass kognitiv aktivierende Aufgaben für individuelles und kooperatives Lernen entwickelt werden müssen und die Schülerzusammenarbeit und das Unterstützungsverhalten optimiert werden sollte. Entscheidend für erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen ist, dass die Differenzierungen nicht nur auf der Ebene der Oberflächenstruktur des Unterrichts erfolgen (z.B. Lern- und Organisationsformen), sondern auch die Tiefenstruktur (Qualität der Lernprozesse) einschliessen (ebd., S. 2).

2.2.3 Studien zum altersdurchmischten Lernen im Fach Englisch

Zum altersdurchmischten Lernen im Fach Englisch bestehen kaum Studien. Die meisten vorliegenden Daten beziehen sich auf Erwachsene, sind quantitativer Art oder basieren auf nicht empirisch belegten Unterrichtsbeobachtungen oder Erfahrungsberichten (vgl. u.a. Soto Gordon, 2010; Thurn, 2011).

In Deutschland erprobte die Laborschule Bielefeld, ob und inwieweit altersdurchmisches Lernen sinnvoll ist. In der Evaluation miteinbezogen wurde auch das Fach Englisch. Dies stiess anfänglich auf viel Bedenken. Kritische Argumente bezogen sich darauf, dass fachlich-inhaltliche Anforderungen des Fremdspracherwerbs strukturelle Progression erfordern und daher nur „in einem kontinuierlichen, systematisch aufeinander aufbauenden und entsprechend organisierten Lernprozess angemessen erfüllbar sind“ (Thurn, 2011, S. 15). Trotzdem wurden keine Unterschiede zwischen den Englischkenntnissen der Schülerinnen und Schüler in den altersdurchmischten Klassen und den Jahrgangsklassen festgestellt.

Doff & Giesler (2014a, 2014b) gingen in ihrer Studie der Frage nach, wie in offenen Unterrichtsarrangements die Förderung kommunikativer Kompetenz im Vergleich zum regulären Englischunterricht erfolgt. Sie befragten dazu 19 Lehrkräfte aus Bremer Oberstufen. Die Fragebogenstudie ist aufgrund der kleinen Probandenzahl nicht repräsentativ, zeigt jedoch wichtige Tendenzen im Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Während im regulären Englischunterricht die vier Fertigkeiten

¹ USA, Kanada, Deutschland, England, Niederlande, Schweden, Finnland, Australien, Kolumbien, Pakistan, Togo und Burkina Faso

eher ausgewogen geschult werden, finden in den freien Arbeitsformen die Kompetenzen *listening* und *speaking* keine Berücksichtigung. In den offenen Unterrichtsarrangements liegt der Schwerpunkt auf Grammatik und Wortschatz mit entsprechenden Übungen (*exercises*) dazu. Während der reguläre Unterricht mehrheitlich in der Zielsprache erfolgt, ist dies in den freien Arbeitsformen nicht der Fall. „Es lässt sich also deutlich herausstellen, dass die Förderung wesentlicher Teile kommunikativer Kompetenz in den offenen Lernarrangements (...) nicht erfolgt“ (Doff & Giesler, 2014b, S. 80). Weiter zeigen die Ergebnisse, dass die Differenzierung insbesondere nach Leistung und Stoffmenge stattfindet. Interessen, sprachliche und kulturelle Voraussetzungen werden kaum berücksichtigt. Hilfe wünschten sich die befragten Lehrkräfte insbesondere bei der Herstellung von selbst-differenzierenden Tasks. Gemäss Doff & Giesler (2014b) wäre es wichtig, dass die Erfahrungen von Lehrkräften im Sinne eines Best Practice verbreitet werden, da diese in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht weitgehend fehlen. Wichtig erscheint den Autoren zudem die Unterscheidung von *exercises* (*Schüler als Sprachlerner*) und *tasks* (*Schüler als Sprachverwender*) (ebd., S. 80). Auch der Stellenwert von Fehlern als Rückmeldung über den Sprachlernprozess erscheint ihnen von zentraler Bedeutung.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass wissenschaftlich ausgerichtete Untersuchungen zeigen, dass im Leistungsbereich zwischen Kindern aus altersdurchmischten Klassen und Jahrgangsklassen keine signifikanten Unterschiede bestehen. Dies gilt auch für das Fach Englisch. Vereinzelt belegen Studien eine positive Wirkung des altersdurchmischten Lernens auf das Schul- und Klassenklima und die sozialen Kompetenzen. Schulen, die einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität praktizieren, gestalten einen hoch differenzierten Unterricht mit kognitiv aktivierenden Lernaufgaben. Wichtig im Fach Englisch ist zudem, dass bei offenen Lernformen alle Fertigkeiten beachtet werden, die Lernenden ermutigt werden in der Zielsprache zu sprechen und die Lernenden insbesondere als Sprachverwender agieren (und nicht nur als Sprachlerner). Zudem sollte nicht nur nach Leistung differenziert werden, sondern auch nach Interesse, sprachlichen Vorkenntnissen und kulturellen Erfahrungen.

2.3 Theoretische Anbindung

2.3.1 Ein fächerübergreifendes Modell

Im folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wie das Fach Englisch altersgemischt gestaltet werden kann, damit möglichst viele Schülerinnen und Schüler optimal davon profitieren. Der grösste Teil der Literatur zum Fremdsprachenunterricht in heterogenen Lerngruppen orientiert sich an fächerübergreifenden Modellen. Die Erkenntnisse lassen sich jedoch auf das Fach Englisch übertragen (vgl. Doff & Giesler, 2014a & 2014b).

Ein fächerübergreifendes Modell soll auch im vorliegenden Text herbeigezogen werden, nämlich das didaktische Dreieck (Lehrperson – Gegenstand – Lernende). Die folgende Abbildung zeigt das didaktische Dreieck mit den drei Ebenen der Ziel- und Stoffkultur, der Wissens- und Lern- sowie der Beziehungs- und Unterstützungskultur:

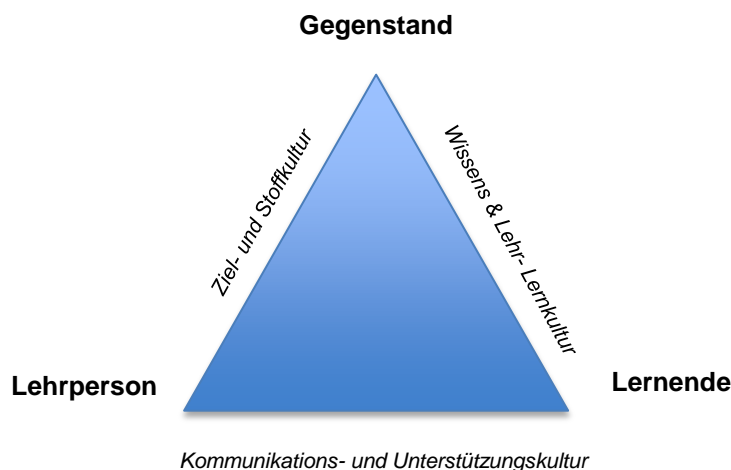


Abb. 1: Grundmodell der unterrichtlichen Dynamik: Die drei Kulturen des Lehrens und Lernens (adaptiert nach Reusser, 2008, S. 225)

Die Ebene der Ziel- und Stoffkultur thematisiert die Ziele und den Inhalt, d.h. *was* gelehrt und gelernt wird. Die Wissens- und Lehr-Lernkultur thematisiert die Formen der Inszenierung, d.h. *wie* gelehrt und gelernt wird. Die Kommunikations- und Unterstützungskultur fokussiert auf die Interaktion, Lernunterstützung und Beziehungsgestaltung.

Gemäss Reusser et al. (2013) besteht die Herausforderung für Lehrpersonen darin, den Unterricht so zu gestalten, dass das Angebot auf allen drei Ebenen auf die Lernenden abgestimmt wird. Die Differenzierungen erfolgen somit auf allen drei Ebenen. Was damit gemeint ist, wird im Folgenden in Bezug auf das Fach Englisch erklärt.

Ziel- und Stoffkultur

Fachübergreifende Qualitätsmerkmale dieser Ebene sind u.a. klare Ziele, signifikante Inhalte und lernwirksame Lernaufgaben (vgl. Reusser, 2008, 2009, 2013).

Klare Ziele. Die Lehrperson orientiert sich bei der Aufbereitung der Ziele am Englischlehrplan und den verbindlichen Lehrmitteln. Die Lernziele sollten so gestaltet werden, dass sie realistisch, erreichbar und förderorientiert sind (Hass, 2008). Um Lernziele entsprechend zu differenzieren und das optimale Anspruchsniveau zu eruieren, muss geklärt werden, welches Vorwissen die Lernenden mitbringen. Zum Eruieren von Vorwissen eignen sich u.a. Brainstorming, Mappingverfahren und Problemorientierung (Krause & Stark, 2006 zitiert nach Reusser et. al. 2013). Auch bei der Lernzielformulierung kann differenziert werden, indem die Lernenden an der Formulierung beteiligt sind (Reusser et. al, 2013).

Signifikante Inhalte. Die Inhalte des Englischunterrichts sollten sich gemäss dem Lehrplan Englisch an der Erlebniswelt und den Interessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientieren (Bildungsdiagnostik-Konferenz Zentralschweiz, 2004). Die Erlebniswelt und die Interessen eignen sich gut zur Differenzierung. Neuere Lehrmittel (z.B. First Choice, Explorers, Voices) sind meist themenorientiert aufgebaut. Dieser Zugang ermöglicht einen modularen Aufbau, was einem differenzierenden, individualisierten Arbeiten entgegen kommt (vgl. Reusser et al., 2013). Die Orientierung an Themen bietet dem altersgemischten Unterricht zudem einen gemeinsamen Rahmen.

Lernwirksame Lernaufgaben. Gemäss Oelkers (2011) sind bei erfolgreichem jahrgangsdurchmischtem Lernen die Lernaufgaben und deren Qualität von zentraler Bedeutung (Oelkers, 2011). Um lernwirksam zu sein, sollten Lernaufgaben (*Tasks*) u.a. folgende Merkmale aufweisen (vgl. u.a. Ellis, 2003; Krenn, 2007; Thonhauser, 2010):

- zum problemorientierten Lernen aufrufen
- kognitiv aktivierend sein
- produktive Lerntätigkeiten anstossen
- allen Lernern zugänglich sein
- unterschiedliche, individuelle und gemeinschaftliche Leistungen ermöglichen
- verschiedene Lösungswege zulassen

- von den Lernenden als bedeutsam und interessant erlebt werden
- Arbeit an bestimmten Fertigkeiten und Kenntnissen implizieren
- sinnvolle Prozesse der Rückmeldung umfassen
- zur längeren selbständigen Auseinandersetzung anregen

Aufgabenangebote in Lehrmitteln sind oft nicht differenzierend genug, dass sich individuelle Förderangebote damit lehrökonomisch gestalten lassen, geschweige denn für Unterricht mit altersdurchmischten Lerngruppen eigenen würden. Entsprechende Aufgaben müssen von den Lehrpersonen selbst gestaltet werden, was wiederum sehr zeitaufwändig ist (vgl. Reusser et al., 2013).

Die Lehrperson kann Lernaufgaben beispielsweise nach Anforderungsniveau, Interesse, Komplexität der Sprache, Stoffumfang, Lerntempo oder kulturellen Erfahrungen differenzieren. Von der Groeben und Kaiser (2011) empfehlen für heterogene Lerngruppen selbstdifferenzierende Aufgaben. Der Schwierigkeitsgrad wird hierbei nicht von der Lehrperson zugeteilt, sondern von den Lernenden selbst. Anhand des Lernwegs und der Ergebnisse wird für die Lehrkraft ersichtlich, wie die Lernenden mit der Anforderung umgegangen sind. Selbstdifferenzierende Aufgaben sind beispielsweise offene Problemstellungen, Blütenaufgaben, Du-kannst-Aufgaben oder opinion gap activities (vgl. Reusser et al., 2013).

Wissens- und Lernkultur

Entscheidende fachübergreifende Qualitätsmerkmale dieser Ebene sind u.a. angemessene Methoden- und Inszenierungsvielfalt, kognitiv aktivierende Lernimpulse und Förderung von Lernstrategien (vgl. Reusser, 2008, 2009; Reusser et al., 2013).

Angemessene Methoden- und Inszenierungsvielfalt. Durch die Wahl bestimmter Unterrichtsformen (z.B. Differenzierender Frontalunterricht, Werkstattarbeit, Wochenplanarbeit, Projektarbeit) können individuelle Bedürfnisse berücksichtigt werden. Zu beachten ist, dass insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten „eine anleitungsorientierte, strukturierte und kleinschrittige Form des Unterrichts mit vielen Übungsphasen und Rückmeldungen sowie angepasste Lernziele unerlässlich ist“ (Reusser et al., 2013). Kooperative Lernformen sind im Englischunterricht von zentraler Bedeutung, da sie Sprechgelegenheiten bieten (vgl. Doff und Giesler, 2014b). Wird zu stark individualisiert, fallen diese weg. Eine bedachte Kombination von geführten und offenen Unterrichtsphasen ist daher im Fremdsprachenunterricht gemäss Hass (2008) oberstes Prinzip. Bei kooperativen Lernformen ist zentral, dass die Interaktionen strukturiert sind. Hierzu nennt Klippert (2010) diverse Methoden für Partnerarbeit (u.a. Partnerinterview, Lerntempoduett, Partnerpuzzle) und Gruppenarbeit (u.a. Gruppenarbeit, Placemat-Verfahren, Gruppen-Brainstorming). Bei der Partner- und Gruppenbildung kann unterschiedlich differenziert werden (z.B. Interesse, Sprachniveau, kulturellen Erfahrungen, Förderbedarf). Sollen sich die Lernenden beim Bearbeiten von Lernaufgaben unterstützen, sollten leistungsheterogene Paare/Gruppen gewählt werden. Leistungsstarke können ihr Wissen durch die Erklärungen erweitern, Leistungsschwache erhalten Erklärungen, „die inhaltlich, sprachlich und zeitlich oft genauer auf ihre Bedürfnisse abgestimmt sind als die Erklärungen der Lehrperson“ (Reusser et al., 2013, S. 174). Kooperatives Lernen muss begleitet und gelernt werden. Wichtig ist bei allen Unterrichtsformen, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend lernen Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.

Kognitiv aktivierende Lernimpulse. Tasks bieten kognitiv aktivierende Lernimpulse, falls sie den oben genannten lernwirksamen Kriterien entsprechen. Sie sind eingebettet in ein inhaltsorientiertes Lernarrangement und aufgebaut gemäss dem „Task Cycle“ nach Willis & Willis (2007). Es gibt stets eine Einführungsphase, eine Pre-Task, bei welcher die Lernenden mit dem Thema bekannt gemacht werden. Innerhalb des Task-Cycles verwenden die Lernenden die Sprache, um sich mitzuteilen, unterstützt durch Language Support. In der letzten Phase wird die Aufmerksamkeit auf Sprachformen gelenkt; das Sprachbewusstsein im Sinne der Language Awareness soll gefördert werden (Haller, 2011).

Lernstrategien. Die Schülerinnen und Schüler sollen gemäss Lehrplan Lern- und Kommunikationsstrategien (z.B. Lesestrategien, Hörstrategien, Diskursstrategien) entwickeln, um sprachlich handeln zu können und eine sprachliche Flexibilität aufzubauen (Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz, 2004). Die Lernstrategien sollten thematisiert und schrittweise eingeführt werden (vgl. Haller, 2011). Es sollte auch aufgezeigt werden, wie die Strategien auf andere Sprachen übertragen werden können.

Beziehungs- und Unterstützungskultur

Fachübergreifende Qualitätsmerkmale dieser Ebene sind u.a. Diagnostische Kompetenz, Balance zwischen Kontrolle und Autonomiegewährung und Fehlerkultur.

Diagnostische Kompetenz. Um Unterricht so gestalten zu können, dass er den Lernenden Möglichkeiten der optimalen Entwicklung bietet, ist zu Beginn eines Lernprozesses eine sorgfältige Diagnose von Lernausgangslagen nötig (Hass, 2008; Schrader & Helmke, 2001; Beck et al., 2008; Krammer, 2009). Hierzu gehören im Englischunterricht beispielsweise Einschätzungen des Könnens in allen Teilfertigkeiten (vgl. Haller, 2011). Individuelles Feedback gehört zu den wichtigsten Merkmalen guten Unterrichts (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Konzepte und Instrumente des Beurteilens wie beispielsweise Lingualevel oder das Europäische Sprachenportfolio sollten bekannt sein. Auch die Selbstbeurteilung (z.B. mit dem Sprachenportfolio) und das Dokumentieren der eigenen Lernwege in Form von Lernheft, Lerntagebuch oder Portfolio sind von Bedeutung.

Balance zwischen Kontrolle und Autonomiegewährung. Schülerinnen und Schüler mit defizitären Lernvoraussetzungen profitieren eher von stärkerer Lenkung, während solche mit sehr guten Lernvoraussetzungen weniger Lenkung bevorzugen und benötigen (Helmke, 2009; Schrader & Helmke, 2001). Die wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrperson hat positive Wirkungen auf das schulische Engagement und die Leistungen (vgl. Cortina, Markara & Gruehn, 2010; Klieme & Pauli, 2008). Grundlegend beim altersdurchmischten Lernen ist zudem, dass die Lehrperson darauf vertraut, dass die Schülerinnen und Schüler selbstverantwortlich lernen und nicht jeder Arbeitsschritt kontrolliert wird (Buholzer et al., 2015).

Fehlerkultur. Korrekturen sind hilfreich, wenn sie dem Spracherwerbsstand angepasst sind. Die Ansprüche an formale Korrektheit der sprachlichen Äusserungen nehmen gemäss Lehrplan Englisch Rücksicht auf den Spracherwerbsstand und darauf, dass im Sprachlernprozess gewisse Fehler durchlaufen werden müssen. Insbesondere bei freier, persönlicher Formulierung ist eine hohe Fehlertoleranz angebracht, damit Spontaneität und Kommunikationsfreude erhalten bleiben (vgl. Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz, 2004). Fehler sollten als Lerngelegenheiten genutzt und wenn möglich von den Lernenden selbst korrigiert werden (DESI, 2008).

Zusammenfassend sei hier festgestellt, dass Differenzierung auf allen drei Ebenen des didaktischen Dreiecks stattfinden sollte. Besonders sollte darauf geachtet werden, dass die Differenzierung nicht nur auf der Ebene der lernorganisatorischen **Oberflächenstruktur** (Methoden und Inszenierungsformen) des Unterrichts erfolgt, sondern auch auf der Ebene der **Tiefenstruktur** (kognitive Aktivierung der einzelnen Schülerinnen und Schüler) (vgl. u.a. Reusser et al., 2013, Oelkers, 2011). Die Gestaltung kognitiv aktivierender Lernaufgaben ist hierbei von zentraler Bedeutung.

2.3.2 Ein Unterrichtsmodell für altersdurchmischten Englischunterricht

Im folgenden Abschnitt wird ein Unterrichtsmodell von Silvia Frank (2014) für den altersdurchmischten Englischunterricht vorgestellt. Konzeptuell ist das Modell an die vier Unterrichtsbausteine „Thema“, „Kurs“, „Plan“ und „Freie Tätigkeit“ von Achermann und Gehrig (2011) angelehnt, die insbesondere für den fächerübergreifenden altersdurchmischten Unterricht gedacht sind. Frank (2014) hat das Modell für den Englischunterricht adaptiert.

Frank (2014) verwendet für ihre Bausteine die folgenden englischen Begriffe: „Topic“, „Course“, „Activities plan“ und „Project task“. Die vier Bausteine geben dem Unterricht eine Struktur. Gleichzeitig lassen sie den Lernenden genügend individuellen Entfaltungsraum. Die Bausteine überschneiden sich zum Teil und sind mit Querbezügen verbunden:

Topic: Der Unterrichtsbaustein Topic bietet eine gemeinsame thematische Grundlage für alle anderen Unterrichtsbausteine. Das Thema orientiert sich an den Interessen der Lernenden. Die Lehrperson arbeitet im direkt geführten Unterricht mit allen Schülerinnen und Schülern. Offene Aufgabenstellungen sind für die Arbeit im Unterrichtsbaustein Topic besonders geeignet. Die Vermittlung von Sachwissen spielt in diesem Unterrichtsbaustein eine zentrale Rolle.

Course: Im Unterrichtsbaustein Course wird Wissen (Wortschatz, Grammatikstrukturen oder Lernstrategien) aufgebaut oder gefestigt. Die Instruktion erfolgt während mehreren Kurssequenzen in kleineren oder grösseren Gruppen.

Activities plan: In diesem Baustein geht es um die Vertiefung von Lerngegenständen aus den Bausteinen Topic und Course. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten selbständig mit einer Liste von verschiedenen Lernaktivitäten. Die Aufgaben sind für alle verpflichtend, wobei nicht alle Schülerinnen und Schüler alle Aufträge bearbeiten müssen.

Project task: Eine Project task ist eine längere Aufgabe (über zwei bis drei Lektionen) bei der ein Arbeitsergebnis im Vordergrund steht. Die Lernenden arbeiten dabei alleine, zu zweit oder in Gruppen. Beim Baustein Project task geht es um die Festigung und Anwendung des Wissens, das Stärken verschiedener Kompetenzen und die Vertiefung individueller Interessen. Das Arbeitsergebnis wird nach Abschluss im Klassenverband präsentiert.

In den Unterricht eingebaut sind mündliche und schriftliche Beurteilungssequenzen (Fremd- und Selbstbeurteilung). Diese geben der Lehrperson und den Lernenden Auskunft über den Lernfortschritt und ermöglichen zudem eine individuelle Förderung.

3 Analyse der aktuellen Praxis: methodisches Vorgehen

Zur Analyse der aktuellen Praxis des altersgemischten Englischunterrichts in Stans wurden von insgesamt 9 Lehrpersonen, die Englisch unterrichten, 4 Lehrpersonen ausgewählt, welche sich zu einem Interview und einer Unterrichtsbeobachtung bereit erklärten.

Diese vier Lehrpersonen wurden mittels eines halbstandardisierten, problemzentrierten Interviews zu ihren Erfahrungen mit AdL im Englischunterricht (dessen Chancen und Grenzen, Unterrichtsplanung, Differenzierung, etc.) befragt. Die Gespräche dauerten rund eine Stunde und wurden mit einem MP3 Player aufgezeichnet. Auf der Basis des didaktischen Dreiecks und der Ausgangslage wurde für das Interview ein Leitfaden erstellt (siehe Anhang).

Des Weiteren wurde bei jeder dieser Lehrpersonen eine altersdurchmischte Unterrichtslektion beobachtet. Dabei handelte es sich bei drei der vier beobachteten Lektionen um Lektionen in einer 5./6. Klasse und bei einer Lektion um eine 3./4. Klasse. Bei der Beobachtung kam ein Unterrichtsbeobachtungsraster zum Einsatz. Dieses basiert ebenfalls auf dem didaktischen Dreieck und lehnt sich an den Unterrichtsbeobachtungsbogen von Helmke (2014) an. Um das Geschehen auch nachträglich analysieren zu können, wurden die beobachteten Lektionen zusätzlich auf Video aufgenommen.

Im folgenden Kapitel wird die aktuelle Praxis auf der Basis der Unterrichtsbeobachtungen und Interviews dargestellt und anschliessend diskutiert.

4 Aktuelle Praxis

Im Moment wird Englisch an der Schule Stans in der Mittelstufe 1 (3./4. Klasse) und der Mittelstufe 2 (5./6. Klasse) in altersdurchmischten Lerngruppen unterrichtet. Dabei findet jeweils eine Lektion der verfügbaren 2 Lektionen in der Mittelstufe 2 beziehungsweise der verfügbaren 3 Lektionen in der Mittelstufe 1 in jahrgangshomogenen Halbklassen statt. Zwei der drei Autoren/innen haben 4 Lektionen mit der altersdurchmischten Lerngruppe hospitiert. Im Folgenden werden die Beobachtungen zu den vier hospitierten Lektionen anhand der Kernpunkte des didaktischen Dreiecks zusammenfassend dargestellt.

4.1 Unterrichtsbeobachtungen

Auf der Ebene der Ziel- und Stoffkultur sticht positiv hervor, dass es stets Verknüpfungen mit den Erfahrungen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gab. Die Lernaufgaben in den beobachteten Lektionen boten eine gute Kombination der Fertigkeiten Hören, Lesen und Sprechen und -

wo angebracht - auch Schreiben. Auch gab es eine gute Balance zwischen focus on form (Sprachstrukturen) und focus on meaning (Sprachverwendung). Dort, wo Sprachstrukturen geübt und oder gefestigt wurden, geschah dies auf spielerische Art und Weise. Zu weiten Teilen waren die Lernaufgaben offen genug, so dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Sprachniveaus oder unterschiedlichen Erfahrungen daran arbeiten konnten.

Nichtsdestotrotz waren die Lernziele und die Inhalte in allen vier Lektionen für alle Schülerinnen und Schüler dieselben und dementsprechend nicht differenziert. Obwohl die Lernaufgaben meist offen genug waren, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Sprachniveaus oder unterschiedlichen Erfahrungen daran arbeiten konnten, liessen sie nur sehr bedingt verschiedene Lösungswege zu und waren in der Regel auch nicht problem- oder produktorientiert. In einer der beobachteten Lektionen wurde eine differenzierte Trainingseinheit (Einzelarbeit am Platz versus Wiederholung vorne bei der Lehrperson) angeboten, dieses Angebot wurde von den Schülerinnen und Schülern jedoch nicht genutzt.

Auf der Ebene der Wissens- und Lernkultur sind besonders die eingesetzten Methoden und die Inszenierung von Interesse. Wie dies im Konzept vorgesehen und erwünscht ist, arbeiteten die Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Jahrgangsklassen in allen beobachteten Lektionen am selben Gegenstand, auch wenn in einer Lektion der erste Teil jahrgangsgetreunt unterrichtet wurde. Alle Lektionen boten phasenweise die Möglichkeit für kooperatives Lernen in Form von Partner- oder Gruppenarbeit. Ebenfalls positiv hervorzuheben gilt, dass das eingesetzte Unterrichtsmaterial in der Regel mehrere Sinne ansprach und mit Ausnahme einer Lektion auch diverse Lernhilfen (z.B. Bilder, Symbole, sentence starters, etc.) zur Verfügung standen.

Optimierungsmöglichkeiten im Bereich der Methoden und Inszenierung bestehen vor allem hinsichtlich der Individualisierung, Differenzierung und Lehrerzentriertheit. Die Lernarrangements in den vier beobachteten Lektionen ermöglichten kein individuelles Lernen. Es war den Schülerinnen und Schülern in den meisten Lektionen nicht möglich, phasenweise in individuellem Tempo zu lernen. Auffallend ist, dass bei der Gruppenbildung nicht nach Sprachstand, Interesse oder Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler differenziert wurde sondern dass stets zwei Tischnachbarn zusammen arbeiteten. In einem Fall rotierten die Schülerinnen und Schüler, so dass sie mit verschiedenen Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten konnten. Ein aktives Mitgestalten des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler war nicht erkennbar. Der Unterricht war überwiegend klar von der Lehrperson geführt. Bis auf eine Ausnahme konnten die Schülerinnen und Schüler nicht zwischen verschiedenen Aufgaben, Medien oder Lernwegen wählen, obwohl einige Aufgaben die Möglichkeit zu einer Umsetzung mit unterschiedlichem Anspruchsniveau geboten hätten. Der Lernweg war nur sehr begrenzt individualisiert.

In Bezug auf die Beziehungs- und Unterstützungskultur fällt positiv auf, dass eine entspannte und angstfreie Lernatmosphäre herrschte und eine angemessene Fehlerkultur praktiziert wurde, bei der Fehler als Lerngelegenheit genutzt wurden und bei handlungsorientierten Aufgaben eine hohe Fehler-toleranz vorhanden war. Während eine gute Balance zwischen Kontrolle und Autonomie herrschte, war das Ausmass der Lenkung für alle Schülerinnen und Schüler gleich und nicht unbedingt dem Sprachstand angepasst.

4.2 Interviews

Alle vier Lehrpersonen, deren Unterricht hospitiert wurde, wurden mittels eines problemzentrierten Interviews zu ihren Erfahrungen mit AdL im Englischunterricht befragt. In diesem Kapitel werden die zentralen Aussagen der Interviews zusammengefasst.

Wie sieht Ihre Unterrichtsvorbereitung aus?

Der Unterricht wird im Zweijahreszyklus und im Teamteaching geplant. Dies ist gerade zu Beginn sehr zeitintensiv. Zudem kann die Arbeit im Team erschwert sein, wenn verschiedene Ansichten vorherrschen oder es viele Lehrpersonenwechsel oder Ausfälle gibt.

Welche Formen von Differenzierung verwenden Sie?

Der Input im Unterricht ist meist für alle Schülerinnen und Schüler derselbe und nicht differenziert. Die Differenzierung findet vor allem in der jahrgangsgetretenen Halbgruppe statt, während die Einführungen in der gemeinsamen Lektion stattfinden. In den jahrgangsgetretenen Halbgruppen findet auch vermehrt die Förderung der produktiven Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben) statt, da das in einer kleineren Lerngruppe einfacher ist.

Differenziert wird in erster Linie nach Tempo über die Menge an Lernaufgaben (Aufgaben weglassen bzw. Zusatzaufgaben anbieten) sowie nach Lernstand über das Anspruchsniveau der Lernaufgaben. So können beispielsweise unterschiedliche Fertigkeiten oder ein unterschiedlicher Output gefordert werden (die einen Kinder müssen etwas schriftlich zusammenfassen, die anderen nur mündlich und wiederum andere müssen es zeichnen).

Meist beurteilt die Lehrperson, welche Schülerinnen und Schüler mit welchem Schwierigkeitsgrad arbeiten. Eine Wahl der Aufgaben durch die Schülerinnen und Schüler selber wird dadurch erschwert, dass die Schülerinnen und Schüler dazu tendieren, die Aufgabe zu wählen, von der sie glauben, dass sie am schnellsten und einfachsten gelöst ist.

Gelegentlich wird auch mittels zusätzlichen Lernhilfen (wie z.B. Wortlisten, sentence starters) oder mittels Helfersystem (die 6. Klässler fungieren als Lehrpersonen / Helfer für die 5. Klässler) differenziert. Drei Lehrpersonen erwähnen auch eine gelegentliche Differenzierung der Lernziele, so dass beispielsweise die Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Klasse unterschiedliche Lernziele haben.

Unterschiedliche Lernziele erfordern natürlich auch unterschiedliche Prüfungen / Lernstandstests. Die meisten Lehrpersonen geben denn auch an, Prüfungen mit unterschiedlichem Anspruchsniveau für die untere und obere Jahrgangsstufe einzusetzen. Wenn mit Young World 4 oder 6 gearbeitet wird, kommt für die obere Jahrgangsstufe jeweils die Leistungsbeurteilung aus dem Lehrmittel zum Einsatz, während für die untere Jahrgangsstufe die Zusatzmaterialien von Frau Frank zum Einsatz kommen. Wenn mit Young World 3 oder 5 gearbeitet wird, kommt für die untere Jahrgangsstufe die Leistungsbeurteilung aus dem Lehrmittel zum Einsatz, während für die obere Jahrgangsstufe die anspruchsvolleren Zusatzaufgaben zum Einsatz kommen, welche ebenfalls dem Lehrmittel beiliegen.

Die Differenzierung in den Prüfungen orientiert sich strikt an der Jahrgangsklasse und nicht am Lernstand der Schülerinnen und Schüler. So erhalten alle Schülerinnen und Schüler der oberen Jahrgangsklasse die anspruchsvollere Version und alle Schülerinnen und Schüler der unteren Jahrgangsklasse die einfachere Version. Dies geschieht mitunter auch, um sich bei einem schlechten Resultat vor Reklamationen der Eltern zu schützen. Auch im Unterricht selber findet die Differenzierung jedoch in der Regel entlang der Jahrgangsstufe statt und eher weniger auf der Basis einer Lernstandsdiagnose.

Nach Inhalten/Interessen wird nach Aussagen der Lehrpersonen nicht oder nur sehr selten differenziert. Zudem geben zwei Lehrpersonen zu bedenken, dass bei den vorhandenen zeitlichen Ressourcen (2 Lektionen pro Woche) und der gängigen Klassengrößen gezielte Individualisierung nur punktuell stattfinden kann und es unmöglich ist auf breiter Ebene (flächendeckend für alle SuS) zu differenzieren (siehe auch Punkt Herausforderungen).

Auch der Einsatz von offenen Aufgaben für die Individualisierung wird nicht genannt.

Welche Lern- und Organisationsformen setzten Sie im Unterricht hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität ein?

Eine Lehrperson gibt an, vor allem Frontalunterricht und Partnerarbeit anzuwenden, da sich dies am besten bewährt habe. Auch andere Lehrpersonen geben an, dass ein eher eng geführter Unterricht mit Frontalunterricht mit anschliessender Öffnung für Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit für AdL im Englisch einfacher zu handhaben sei. Eine Lehrperson setzt auch Lerntandems (ein Schüler der oberen Jahrgangsstufe mit einem Schüler der unteren Jahrgangsstufe) und seltener Werkstattarbeit oder individualisierte Arbeit mit der CD-Rom am Ende der Lektion ein. Als ein bewährtes Mittel im Umgang mit Heterogenität wird auch das Teamteaching genannt, bei dem die Gruppe (meist nach Jahrgang) getrennt wird. Dies entlastet, da man mehr Zeit hat, sich dem einzelnen Schüler zu widmen. Besonders im Bereich des Mündlichen und bei der Einführung von grammatischen Themen wird eine Trennung nach Jahrgang als nützlich empfunden, da die grammatischen Themen den Schülerinnen und Schülern der oberen Jahrgangsstufe bereits vertraut sind und da die Schülerinnen und Schüler der

unteren Jahrgangsstufe oft gehemmt sind zu sprechen, wenn sie mit den fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern zusammen sind.

Wie findet die Diagnose von Lernausgangslagen statt?

Die Interviewteilnehmer geben an, dass dies kaum praktiziert wird und keine speziellen Lernstandsanalysen vorgenommen werden. Der Lernstand der Schülerinnen und Schüler wird primär mittels der summativen Leistungstests überprüft. Eine Lehrperson erwähnt auch, dass Gespräche mit den Eltern ebenfalls zur formativen Beurteilung des Sprachstandes beitragen. Eine Lehrperson gibt an, dass sie am Anfang einer Unit eher thematisch überprüft, was die Schülerinnen und Schüler bereits kennen, und beurteilt aufgrund von Beobachtungen während des Unterrichts, wer wie weit ist.

Was sind Chancen/Vorteile von AdL im Fach Englisch?

Als Vorteile des altersdurchmischten Lernens im Englisch wird die Tatsache genannt, dass die Schülerinnen und Schüler der unteren Jahrgangsstufe neben der Lehrperson noch andere englischsprechende Rollenvorbilder haben, nämlich die Klassenkameradinnen und Klassenkameraden der oberen Jahrgangsstufe. Dies wirkt motivierend für die fortgeschrittenen Schülerinnen und Schüler, da sie zeigen können, was sie schon alles können. Aber auch für die weniger fortgeschrittenen Schülerinnen und Schüler ist dies motivierend, da diese ein Sprachvorbild haben, welches sich nicht so weit von ihrem eigenen Entwicklungsstand befindet und somit wohl in der lernförderlichen Zone der proximalen Entwicklung liegen dürfte. Dies spornt sie an, das auch zu erreichen. Dies wird besonders dann als Vorteil empfunden, wenn es sich um eine 5./6. Klasse handelt, da dann alle Schülerinnen und Schüler schon etwas können. In einer 3./4. Klasse, wo ein Teil der Schülerinnen und Schüler Anfänger sind, ist es schwieriger.

Zudem wird es als ein Vorteil angesehen, dass Sprachstrukturen und Vokabular immer wieder aufgegriffen werden und die Lernenden dadurch auch immer wieder sprachliche Lerninhalte repetieren.

Daneben wird auch der soziale Aspekt von einigen Lehrpersonen genannt. Im AdL können die Schwachen und die Starken zusammenarbeiten, was deren soziale Entwicklung fördert.

Was sind Herausforderungen/Probleme von ADL im Fach Englisch

Eine der Hauptherausforderungen gemäss den Lehrpersonen ist die Arbeit mit einem Lehrmittel, welches eigentlich auf einen Unterricht in einer Jahrgangsstufe ausgerichtet ist. Zum einen ist es schwierig, den Eltern zu erklären, weshalb ihr 3. Klasse Kind oder 5. Klasse Kind nun mit dem Lehrmittel für die 4. Klasse beziehungsweise 6. Klasse arbeitet. Dies kann auf Unverständnis und Kritik sowohl bei Eltern als auch den Schülerinnen und Schülern stossen. Zum anderen wird besonders das Herunterbrechen von Inhalten aus Young World 4 oder 6 für Schülerinnen und Schüler der 3. beziehungsweise 4. Klasse als schwierig empfunden. Das Erhöhen des Anspruchsniveaus wird als weniger herausfordernd empfunden. Zum Teil muss man dann Bereiche im Lehrmittel auslassen, weil man Zusatzmaterialien braucht und dann diese zum Einsatz kommen. Dies wird bedauert.

Ein weiterer Punkt der von allen als eine der Hauptherausforderungen angesehen wird, ist die Differenzierung bei grossen Klassen. Es gibt im altersdurchmischten Englischunterricht eine noch grössere Spannweite an Heterogenität als im herkömmlichen Jahrgangunterricht. Man kann als Lehrpersonen nicht immer allen Schülerinnen und Schülern so gerecht werden, wie man es gerne möchte. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Klassen zu gross sind für individuelle Förderung.

Wenn die Klassen zu gross sind, ist es auch schwierig, alle Schülerinnen und Schüler dazu zu animieren, aktiv zu sein und sich zu äussern. Besonders schwierig ist es, die Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse zu ermutigen, sich zu melden und etwas zu sagen, da es ja genug andere Schülerinnen und Schüler hat, die schon Einiges können und die sich melden.

Es wird auch angemerkt, dass sich Schülerinnen und Schüler bei Schwierigkeiten weniger als in anderen Fächern trauen, die Klassenkameradinnen und Klassenkameraden um Hilfe zu bitten, vermutlich weil sie gehemmt sind, dies auf Englisch zu tun. Dies führt dann schnell dazu, dass man in seine Muttersprache zurückfällt. Dadurch ist es schwieriger, ein erfolgreiches Helfersystem einzuführen. Es

scheint allgemein der Fall zu sein, dass schwächere Schülerinnen und Schüler im altersdurchmischten Englischunterricht gehemmt sind, etwas zu sagen als im altersdurchmischten Unterricht in anderen Fächern, wohl aufgrund der Schwierigkeit, sich in einer Sprache auszudrücken, der man noch sehr beschränkt mächtig ist.

Als weitere Herausforderung wird die Gefahr der Überforderung genannt. So wird darauf hingewiesen, dass die Anforderungen an die Kinder bezüglich Arbeitsverhalten sehr hoch seien. Sie müssen fähig sein, selbstorganisiert zu arbeiten, sich selbst zu korrigieren, etc. Weniger leistungsstarke Kinder seien damit überfordert, was im schlimmsten Fall auch zu Verhaltensauffälligkeiten führen könne. Sprachlich schwache Kinder würden auch schnell an ihre Grenzen stossen und daher die Motivation fürs Lernen verlieren. Ebenfalls hoch seien die Ansprüche im Bereich der Selbsteinschätzung und des selbstgesteuerten Lernens. Es ist für die Schülerinnen und Schüler oft schwierig, sich selbst akkurat einzuschätzen und Aufgaben gemäss ihrem Lernstand und ihren Bedürfnissen auszusuchen. So komme es beispielsweise vor, dass 5. Klässler, welche in einem Bereich noch Mühe bekunden, trotzdem nicht die weniger anspruchsvolle Übung wählen, weil sie sich denken, als 5. Klässler hätten sie dies nicht mehr nötig.

Eine Lehrperson sieht eine grosse Herausforderung in der Durchführung von mündlichen Englischtests. Dies hänge damit zusammen, dass es bei grossen Klassen schwierig sei, jeden einzelnen Schüler / jede einzelne Schülerin mündlich zu testen und akkurat einzuschätzen.

Was bräuchte es, um diese Herausforderungen erfolgreich zu meistern?

Alle Lehrpersonen sind sich einig, dass es ein spezifisch für den altersdurchmischten Englischunterricht entwickeltes Lehrmittel bräuchte, welches eine Themen- und Aufgabensammlung über 2 Jahre hinweg mit vielfältigen Differenzierungsangeboten bietet. Dies würde auch die Elternarbeit erleichtern. Gewünscht werden auch Aufgabenangebote für ganz leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, verschiedene Formen der Differenzierung sowie vermehrte Visualisierungsangebote (z.B. Flashcards).

Auch besteht ein grosses Bedürfnis nach kleineren Klassen, die eine schülergerechte, individuelle Förderung möglich machen.

Darüber hinaus werden mehr zusätzliche Materialien und mehr Konstanz beim Teamteaching gewünscht.

Was hat sich bewährt (z.B. Gelingensbedingungen?)

Die Ergänzungen von Silvia Frank und deren fachliche Unterstützung werden mehrmals gelobt, insbesondere die „Activity papers“ (Kreuzworträtsel, logicals, Wortschatzarbeit). Allerdings geben auch mehrere Lehrpersonen an, die ‚Activity plans‘ nicht immer oder gar nie zu machen, weil die Zeit dazu fehle oder durch die Planarbeit Unruhe in die Klasse komme und die Räumlichkeiten für eine gute Umsetzung fehle (Gruppenraum nicht frei). Auch der project task, welcher viel Raum für Individualisierung bietet und produktorientiert ist, werde oftmals nicht durchgeführt, da die Zeit dazu fehle.

Eine Lehrperson gibt an, dass sich der themenzentrierte Unterricht bewährt hat sowie auch der Einstieg mit ‚Unit 0‘ am Anfang des Schuljahres in einer 3./4. Klasse, bei welchem classroom vocabulary aufgebaut und / oder gefestigt wird, bevor mit dem Buch angefangen wird.

Didaktische Elemente, welche sich ebenfalls bewährt haben sind Spiele sowie Partnerarbeiten zwischen einem leistungstärkeren und leistungsschwächeren Schüler.

5 Diskussion der Praxis und Empfehlungen

5.1 Diskussion

Aus den Unterrichtsbeobachtungen wird deutlich, dass alles in allem ein kommunikativer und inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht angeboten wird, der den Prinzipien der modernen Didaktik entspricht. Dies hängt mitunter auch mit dem Lehrmittel zusammen, welches nach dem Prinzip der Inhalts- und Handlungsorientierung arbeitet. Es fällt allerdings auch auf, dass sich der Fremdsprachenunterricht in den altersdurchmischten Klassen nicht wesentlich vom Fremdsprachenunterricht in jahrgangshomogenen Klassen unterscheidet. Die Lehrperson ist sehr stark mit der Stoffvermittlung beschäftigt (vgl. Reusser et al. 2013). Zusätzliche Funktionen wie die individuelle Lernunterstützung, Lernberatung und die Diagnose von Lernständen sind nur selten zu beobachten. Dies zeigt sich daran, dass die Lernziele sowie die Inhalte in allen beobachteten Lektionen für alle Lernenden dieselben waren und der Unterricht klar von der Lehrperson geführt wurde. Auch konnten die Schülerinnen und Schüler in aller Regel nicht zwischen verschiedenen Lernwegen oder Aufgaben wählen. Gruppen- oder Aufgabeneinteilungen wurden auch nicht auf der Basis von Lernständen, Interessen oder Erfahrungen vorgenommen.

Dieser Eindruck bestätigt sich in den Interviews. Die Lehrpersonen führen selten bis nie Lernstandsdiagnosen durch und verwenden diese nicht als Basis für individualisiertes Lerncoaching. Auch geben die meisten Lehrpersonen an, einen stark geführten Unterricht zu bevorzugen. Planarbeit (activities plan) oder auch Projektarbeit (project task) werden selten eingesetzt. Es sind aber gerade diese Unterrichtsbausteine, die für die individualisierte eigenständige Auseinandersetzung mit den Themen gedacht sind. Ein eher lehrerzentrierter Unterricht hat im altersdurchmischten Englischunterricht allerdings auch gewisse Vorzüge (vgl. Gutierrez & Slavin 1992). Dies könnte damit zusammenhängen, dass bei offenen Arbeitsformen im altersdurchmischten Englischunterricht die Gefahr besteht, vor allem mit Übungen zu arbeiten, welche den Fokus auf Grammatik und Wortschatz legen (vgl. Doff & Giesler 2014b). Dadurch werden wesentliche Teile der kommunikativen Kompetenz nicht genügend gefördert. Es ist deshalb wichtig, dass bei individualisierten, offenen Unterrichtsformen im altersdurchmischten Englischunterricht (z.B. Planarbeit) alle Fertigkeiten, also auch listening und speaking genügend Beachtung finden.

Hinsichtlich der Individualisierung stellen die Klassengrößen eine grosse Herausforderung dar. Da im altersdurchmischten Schulmodell die Heterogenität der Lernergruppe bewusst erhöht wird, stellt dies natürlich hohe Anforderungen an die Lehrpersonen in Bezug auf die Binnendifferenzierung. Bei zwanzig oder noch mehr Schülerinnen und Schülern, ist es für die Lehrpersonen schwierig, Lernstände akkurat zu diagnostizieren und die Schülerinnen und Schüler im Sinne von Lerncoaches gemäss ihrem Lernstand zu fördern. Die Lehrpersonen geben denn auch zu bedenken, dass ihnen aufgrund der Klassengrößen nicht genügend Ressourcen für eine breite Individualisierung zur Verfügung stehen. Differenziert wird vor allem in den Lektionen mit der Halbklassen und in den Prüfungen. Dort wird aber in der Regel nach Jahrgang und nicht in erster Linie nach Lernstand differenziert. Auch im Unterricht wird meist nach Jahrgang differenziert. Es ist immer wieder die Rede davon, dass die 6. Klässler die anspruchsvolleren Aufgaben machen oder in einem Lerntandem als Lehrperson fungieren und die 5. Klässler die weniger anspruchsvolleren Aufgaben machen oder die Rolle der Schüler/in einnehmen. Dadurch wird ein entscheidender Mehrwert von AdL, nämlich das Unterrichten der Lernenden entsprechend ihrem Entwicklungs- und Lernstand, nicht genügend genutzt.

In Bezug auf die Formen der Differenzierung wird nicht das ganze Spektrum ausgeschöpft. Meist wird nach Tempo über die Menge an Lernaufgaben (Aufgaben weglassen bzw. Zusatzaufgaben anbieten) sowie nach Lernstand über das Anspruchsniveau der Lernaufgaben differenziert. Eine Differenzierung im Bereich der Lernziele, nach Erfahrungen der Lernenden, oder Darbietungsmethode findet nur sehr beschränkt statt. Auch eine Differenzierung nach Interessen kommt selten zum Einsatz, da die Themen im Lehrmittel vorgegeben sind und es doch ein sehr grosser Aufwand für die Lehrperson wäre, wenn sie selber noch Materialien für mehrere Themen (inkl. Prüfungen) schaffen müsste. Dies entspricht den Befunden aus anderen Studien (Doff & Giesler 2014b). Wie Doff & Giesler (2014a, 2014b) festhalten, wären gerade im Fremdsprachenunterricht auch Unterschiede der Schülerinnen und Schüler im Bereich ihrer sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen und deren sprachlichen Vorkennt-

nisse zu berücksichtigen. Dies würde eine vermehrte Differenzierung nach sprachlichen und kulturellen Erfahrungen und Interessen bedingen.

Nebst der Individualisierung kristallisiert sich das Lehrmittel als eine entscheidende Herausforderung heraus. Wie Reusser et al. (2013) anmerken, sind gerade fehlende Lehrmittel ein grosses Problem beim Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Dieser Eindruck bestätigt sich im Unterricht in Stans. Obwohl das Lehrmittel inhaltsorientiert und zyklisch aufgebaut ist, was den Einsatz in altersdurchmischten Klassen grundsätzlich möglich macht und darüber hinaus differenzierende Zusatzmaterialien von Silvia Frank zur Verfügung stehen und diese auch gelobt und geschätzt werden, geben alle Lehrpersonen zu bedenken, dass das Lehrmittel nicht für altersdurchmisches Lernen konzipiert wurde und deshalb in dieser Hinsicht Mängel aufweist. Erstens ist es sowohl für Eltern als auch Schülerinnen und Schüler manchmal schwierig zu akzeptieren, dass sie jetzt beispielsweise mit einem Buch arbeiten sollen, das für die 4. Klasse gedacht ist, wenn die Kinder doch eigentlich erst in der 3. Klasse sind. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin dann nur mit Schwierigkeiten vorankommt, kann das schnell zu Legitimationsproblemen führen. Hier wäre ein eigenständiges Lehrmittel, welches spezifisch für einen zweijährigen Zyklus konzipiert ist, eine grosse Hilfe. Des Weiteren geben die Lehrpersonen zu bedenken, dass die Arbeit mit dem gängigen Lehrmittel grosse Ressourcen für die Erarbeitung von binnendifferenzierenden Zusatzmaterialien erfordert, demgegenüber aber viele Elemente aus dem eigentlichen Lehrbuch weggelassen werden müssen, da man ja mit den Zusatzmaterialien arbeitet. Dies ist nicht effizient: Ein angepasstes Lehrmittel, welches bereits binnendifferenzierte Aufgaben für Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Lernständen enthält, wäre hier zielführend. Wichtig bei einem solchen Lehrmittel wäre auch, dass ein breites Spektrum an Differenzierungsmöglichkeiten angeboten wird. So sollten nicht nur Differenzierungsmöglichkeiten nach Stoffmenge und Anspruchsniveau angeboten werden, sondern auch nach Interessen und Lernzielen.

Während es sich bei der Individualisierung in grossen leistungsheterogenen Lerngruppen und beim Fehlen von massgeschneiderten Lehrmitteln um spezifische Herausforderungen des altersdurchmischten Lernens handelt, wurden während der Interviews auch eine Reihe von Herausforderungen genannt, welche nicht spezifisch mit AdL zu tun haben, sondern allgemein in der Unterrichtspraxis anzutreffen sind. So wurde beispielsweise die Überprüfung der mündlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als eine Herausforderung genannt, da dies zu viel Zeit in Anspruch nimmt, um in grossen Klassen regelmässig durchgeführt zu werden. Dies ist eine Schwierigkeit, die man genauso auch im jahrgangshomogenen Fremdsprachenunterricht in grossen Klassen antrifft. Daneben wird auch angemerkt, dass es im altersdurchmischten Fremdsprachenunterricht ein Problem sein kann, dass sich weniger leistungsstarke, oder schüchterne Schülerinnen und Schüler nicht getrauen, sich zu melden, weil sie sich keine Blöße geben wollen. Auch dies hat in erster Linie damit zu tun, dass Englisch eine Fremdsprache darstellt, derer das Kind bisher nur sehr beschränkt mächtig ist und deshalb für es eine grössere Hemmschwelle besteht, aktiv im Unterricht mitzumachen. Auch dies ist eine Schwierigkeit, die sich auch im altershomogenen Englischunterricht präsentieren würde, obwohl es sein kann, dass sie im altersdurchmischten Englischunterricht noch etwas ausgeprägter ist, da die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern grösser sind und die weniger fortgeschrittenen Schülerinnen und Schüler deshalb noch stärker gehemmt sein können. Es scheint deshalb wichtig, dass bei der Diskussion und Bewältigung von Herausforderungen in der Unterrichtspraxis klar analysiert wird, welche Herausforderungen spezifisch mit AdL zu tun haben und welche Herausforderungen sich auch genauso in jahrgangshomogenen Lerngruppen stellen würden, damit nicht der Eindruck entsteht, dass alle Herausforderungen, die man im Schulalltag hat, auf die Unterrichtsform AdL zurückzuführen sind.

5.2 Empfehlung

Aufgrund unserer Beobachtungen und Interviewgespräche sowie auf der Folie der aktuellen Fachliteratur geben wir folgende Empfehlungen:

- 1) Stärkere Nutzung des Mehrwerts von AdL / stärkere Individualisierung des Lernwegs

Der Mehrwert von AdL liegt in einer differenzierten Förderung der Lernenden entsprechend ihrem Entwicklungs- und Lernstand. Dies lässt sich jedoch nicht befriedigend in einem mehrheitlich lehrerzentrierten Unterricht umsetzen, in welchem die Lernziele und Inhalte für alle Lernenden dieselben sind. Es bedingt regelmässige Lernstandsdiagnosen, welche als Basis für die individualisierte Weiterarbeit genützt werden. Dabei darf nicht a priori davon ausgegangen werden, dass die anspruchsvolleren Aufgaben für die 6. Klässler gedacht sind und die weni-

ger anspruchsvolleren Aufgaben für die 5. Klässler. Es bedarf weiter Unterrichtsbausteinen, welche sich für die individualisierte, eigenständige Auseinandersetzung mit den Themen eignen (z.B. activities plan, project task). Die Schülerinnen und Schüler sollten bei dieser individualisierten Arbeit noch vermehrt zwischen verschiedenen Aufgaben, Medien oder Lernwegen wählen können und die Aufgaben sollten vermehrt verschiedene Lösungswege zulassen.

2) Ausweitung des Spektrums der Differenzierung

Zum jetzigen Zeitpunkt findet die Differenzierung vor allem im Bereich des Tempos (Stoffumfang) und im Bereich der Leistung (Anspruchsniveau) statt. Wünschenswert wäre eine Ergänzung durch Differenzierung im Bereich der Lernziele (nicht alle Schülerinnen und Schüler verfolgen dieselben Lernziele), nach Darbietungsform sowie Fertigkeiten (verschiedenen Schülerinnen erhalten den Input in verschiedenen Darbietungsformen oder wenden verschiedene Fertigkeiten an), oder nach Interessen (inhaltliche Wahlmöglichkeiten).

3) Vermehrter Nutzen von Unterrichtsbausteinen welche der Differenzierung und Individualisierung dienen

Das Konzept von AdL an der Schule Stans stützt sich auf das Unterrichtsmodell von Achermann und Gehrig (2011) adaptiert für den Englischunterricht von Frank (2014). Dabei dienen insbesondere die Unterrichtsbausteine ‚activities plan‘ und ‚project task‘ der individualisierten Arbeit am Gegenstand, während die Unterrichtsbausteine ‚topic‘ und ‚course‘ eher der lehrzentrierten Instruktion der ganzen Gruppe dienen. Nun sind es aber gerade die Unterrichtsbausteine ‚activities plan‘ und ‚project task‘ welche aus Zeit- oder Organisationsgründen oft weggelassen werden. Es scheint wichtig, dass diese beiden Unterrichtsbausteine konsequenter eingesetzt werden.

4) Reduktion der Klassengrößen

Ein altersdurchmischter Englischunterricht in dem hoch differenziert gearbeitet wird, stellt hohe Anforderungen an die diagnostische Kompetenz und Individualisierungsarbeit der Lehrpersonen. Bei einer Klasse von 20 Schülerinnen und Schülern oder mehr ist es nicht realistisch, dass die Lehrpersonen wirklich allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden können.

5) Optimierung von Teamteaching

Man sollte sich überlegen, wie das Teamteaching optimal für AdL genutzt werden kann. Dabei ist es wichtig, dass eine gewisse Konstanz vorhanden ist und dass Zuständigkeiten und Aufgabenaufteilung klar sind.

Unter den gegebenen Umständen (Fehlen eines angepassten Lehrmittels, teilweise grosse Lerngruppen) scheint der Mehrwert von AdL im Englischunterricht eher gering zu sein. Sollte in naher Zukunft ein neues Lehrmittel zur Verfügung stehen, welches spezifisch für den altersdurchmischten Englischunterricht entwickelt wurde und welches bereits ein breites Spektrum an Individualisierungsmöglichkeiten (wie oben beschrieben) anbietet, könnte sich diese Situation ändern.

Will man den altersdurchmischten Englischunterricht beibehalten und einen Mehrwert daraus ziehen, bedarf es einer stärkeren und breiteren Individualisierung des Unterrichts, in dem die Lehrpersonen regelmässige Lernstandsdiagnosen durchführen und als Lerncoaches für ihre Schülerinnen und Schüler fungieren. Dabei muss der Lernweg stärker individualisiert und geöffnet werden. Die Lektion im Teamteaching mit der Halbgruppe bietet eine gute Möglichkeit für die Lehrpersonen sich stärker auf den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin zu konzentrieren und Lernstandsdiagnosen durchzuführen. Dabei wäre es wünschenswert, dass die Lerngruppe nicht nach Jahrgangsklassen aufgeteilt wird, sondern variabel je nach Thema gemäss ihren Lernständen, ihren Interessen oder ihren Lernzielen.

Literaturverzeichnis

- Achermann, E. & Gehrig, H. (2011). *Altersdurchmisches Lernen. Auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule*. Bern: Schulverlag plus AG
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogal- la, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungsgesteuerten Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (2004). *Lehrplan Englisch für das 3.-9. Schuljahr* [Elektronische Version]. Bildungsregion Zentralschweiz Luzern: Selbstverlag.
- Blendinger, D. & Diehnelt, M. (2003). *Kooperation zwischen Klassen. Voneinander lernen in heterogenen Gruppen*. Bad Heilbrunn.
- Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). *Schulprojekt 21: Lernen für das 21. Jahrhundert. Externe wissenschaftliche Evaluation: Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Ottiger, A. (2015). *Wie kann es gelingen? 4bis8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, Nr. 3, 34-35.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005). *Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DESI-Konsortium. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Doff, S. & Giesler, T. (2014a). *Modern Talking? Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung kommunikativer Kompetenz in offenen Unterrichtsarrangements*. In: Fäcke, Christiane; Martina Rost-Roth & Engelbert Thaler (Hrsg.). *Sprachenausbildung. Sprachen bilden aus. Bildung aus Sprachen*. Dokumentation zum 25. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Augsburg, 25.-28. September 2013, 197-204.
- Doff, S. & Giesler, T. (2014b). *Jack in search of Jill. Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Förderung im Englischunterricht*", in: Thorsten Bohl et al. (eds.): *Friedrich Jahresheft "Fördern"*. Seelze: Friedrich, 79-81.
- EDK (1997). *Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Perspektive. Dossier 48A*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Forster, F. (2008). *Altersgemischtes Lernen – Fragen aus der Praxis wissenschaftlich beantwortet*. Dossier Schulpraxis 9. Bern: LEBE. Verfügbar unter: http://www.lebe.ch/fileadmin/redaktion/download/publikationen/dossier_schulpraxis/spr_dossier_agl_9_.pdf [Zugriff am 12.02.2015].
- Frank, Hass (2008), Keiner wie der andere. Im differenzierten Unterricht Lernprozesse individualisieren. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht English*, 2-13.
- Frank Schmid, Silvia (2014). *Unterrichten in altersdurchmischten Klassen mit Young World 1-4*. Baar: Klett und Balmer.
- Groeben, A. von der & Kaiser, I. (2011). *Entwicklungsziel Individualisierung*. Pädagogik, 12, 42–47.
- Gutiérrez, R. & Slavin, R. E. (1992). Achievement effects of nongraded elementary school: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62, 333-376.

- Haller, K. (2011). *Adaptiver Unterricht. Fallstudien zur Einführung des Lehrwerks Voices auf der Sekundarstufe I im Schuljahr 2009/2010*. Zürich: Lizentiatsarbeit an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie erfolgreiches Lernen und Lehren* (2., durchges. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–11.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London u.a.: Routledge.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2. aktualisierte Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts
(Anhang: Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation (ELL), Version 7.1., Zugriff unter <http://andreas-helmke.de/buchanhang/>). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Kadivar, P. et al. (2005). Effectiveness of MultiGrade Classes: Cooperative Learning as a Key Element of Success. *Proceedings of world academy of science, engineering and technology*, 8, 169-172.
- Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim: Beltz.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Münster u.a.: Waxmann.
- Krenn, W. (2007). Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik. In H.-J. Krumm & P. Portmann-Tselikas. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 10/2006. Schwerpunkt: Aufgaben*, 13-28. Innsbruck: Studienverlag.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2007). *Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Laging, R. (Hrsg.). (2007). *Altersgemischtes Lernen in der Schule: Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marsh, D. (Hrsg.). (2001). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruxelles: The European Union.
- Marsolek, T. (2003). Empirische Studien zum jahrgangsübergreifenden Unterricht, in: Heyer, P. & Sack, L. Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): *Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele*. Frankfurt a. M., 67-74.
- Merkel, M. (2008). *Handreichungen Englische Fachdidaktik*. Neuphilologisches Institut, Anglistik und Amerikanistik Universität Würzburg. Verfügbar unter: http://www.anglistik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99050601/Downloads_fuer_Studierende/handreichungen_englischdidaktik_wuerzburg.pdf [Zugriff am 12.02.2015].
- Monn, X. (2009). *Im Nachhinein kann ich nicht mehr verstehen, warum man Jahrgangsklassen macht. Altersdurchmisches Lernen in der Grundstufe. Eine qualitative Auswertung der Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen als Teil der Evaluation des Schulversuchs Grundstufe im Kanton Zürich*. Zürich: Lizentiatsarbeit an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich.

- Oelkers, J. (2011). *Anmerkungen zum altersdurchmischten Lernen*. Vortrag auf der Tagung „Altersdurchmisches Lernen“, veranstaltet vom Forum Bildung am 28. März 2011 in Zürich.
- Poglia, E., Strittmatter, A. & Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren. Pädagogische Kommission. (1983). *Die Situation der Mehrklassenschulen in der Schweiz. Ergebnisse einer Untersuchung durchgeführt im Rahmen des Nationalfonds-Projekts "Regionale Verschiedenheiten im Bildungswesen". SIPRI Ergebnisbericht*. Genf: Sekretariat EDK.
- Raggl, A. (2011). Altersgemischter Unterricht in kleinen Schulen im alpinen Raum. In R. Müller, A. Keller, U. Kerle, A. Raggl & E. Steiner (Hrsg.), *Schule im alpinen Raum* (S. 231–305). Innsbruck: Studien Verlag.
- Reusser, K. (2008). *Lernwirksamer Unterricht – das Kerngeschäft von Lehrpersonen*. Kantonale Tagung Appenzell Ausserrhoden, Departement Bildung, Pädagogische Fachstellen, Herisau, 6. August 2008.
- Reusser, K. (2009). Unterricht. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. L. Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 881–896). Weinheim, Basel: Beltz.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht*: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Roszbach, H.-G. (2003). Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In R. Laging (Hrsg.), *Altersgemischtes Lernen in der Schule* (2. korr. Aufl.), (S. 80-91. Hohengehren: Schneider.
- Schrader, F.W. & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F.E. Weinert (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 45-58). Weinheim: Beltz.
- Soto Gordan, S. (2010). *A case study on multi-level language ability groupings in an ESL secondary school classroom: Are we making the right choices?* Thesis (Ph.D.) – University of Toronto, 2010. Verfügbar unter: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/24883/6/Soto_Gordon_Stephanie_201006_PhD_thesis.pdf [Zugriff am 6. 08.10].
- Thonhauser, I. (2010): *Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen*. *Babylonia* (3), 8-16.
- Thurn, S. (Hrsg.) (2011). *Individualisierung ernst genommen. Englisch lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Trautmann, M. (2010). *Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik?* Erweiterte und überarbeitete Fassung eines Vortrags für die 47. Tagung der BAG Englisch an Gesamtschulen am 9. Juni 2009 in Villigst. Verfügbar unter: <http://www.bag-englisch.de/wp-content/uploads/2010/01/Heterogenität-Trautmann.pdf> [Zugriff am 12.02.2015].
- Veenman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(2). 319-381.
- Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C. & Abt, N. (2010). *Schlussbericht der formativen Evaluation. Grund-/Basisstufe: Umsetzung, Unterrichtsentwicklung und Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen*. Bern: Schulverlag.
- Wagener, M. (2014). *Gegenseitiges Helfen. Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wolff, D. (2006). Der bilinguale Sachfachunterricht: Ein neues didaktisches Konzept und sein Mehrwert. In P. Scherfer & D. Wolff (Hrsg.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige*

Bestandesaufnahme (S. 143-156). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Anhang: Interviewleitfaden

Einstiegsfragen:

- Was sind Chancen/Vorteile von ADL im Fach Englisch?
(z.B. Leistung, Motivation, Klassenklima, Kooperation)
- Was sind Herausforderungen/Probleme von ADL im Fach Englisch?
(z.B. Aufwand, keine Lehrmittel, Heterogenität)
- Was bräuchte es, um diese Herausforderungen erfolgreich zu meistern?
(z.B. Lehrmittel, Materialien, Räumlichkeiten, Pensenerhöhung)
- Was hat sich bewährt (z.B. Gelingensbedingungen?)
- Wie sieht Ihre Unterrichtsvorbereitung aus?
(z.B. Aufwand? Teamarbeit? Zeithorizont?)
- Welche Formen von Differenzierung verwenden Sie?
(z.B. Leistung, Tempo, Interesse)
- In welchen Bereichen wird differenziert?
(z.B. LZ, Inhalt, Inszenierung, Diagnostik)

Ziel- und Stoffkultur

- Was wird bei der Lernzielformulierung berücksichtigt?
(z.B. Vorwissen abklären? Bei Formulierung SuS miteinbeziehen? Differenzierung? Lehrmittel? Lehrplan?)
- Wie findet die Wahl der Inhalte statt?
(z.B. Lehrplan, Lehrmittel, Schülerinitiative, Kommunikation mit anderen Fächern)
- Was beachten Sie bei der Erarbeitung von Aufgaben?
(z.B. kognitiv aktivierend, vier Fertigkeiten kombinieren, produktorientiert, problemorientiert, verschiedene Lösungswege,)

Wissens- und Lernkultur

- Welche Lern- und Organisationsformen setzen Sie im Unterricht hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität ein?
(Offener Unterricht, kooperatives Lernen, Freiarbeit, Projektarbeit, ...)
- Welche Lern- und Organisationsformen haben sich bewährt? Welche nicht?

Beziehungs- und Unterstützungskultur

- Wie findet die Diagnose von Lernausgangslagen statt?
(z.B. formative und summative tests, individualisiert/Gruppe/Klasse/Jahrgang, Gespräch, Beobachtung)