

WARUM SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR FRANZÖSISCH MOTIVIERT SIND — ODER AUCH NICHT

FRANZÖSISCHUNTERRICHT AUS DER SICHT VON LERNENDEN

„Ils n'aiment pas le français“ – c'est avec de telles impressions sur les préférences des élèves que les étudiant.e.s abordent souvent la didactique du français. Mais qu'en-est-il véritablement de ces perceptions ? Comment peut-on saisir la motivation des élèves et surtout savoir ce qui les motive ou ce qui les décourage dans leur apprentissage d'une langue étrangère en classe? L'article ci-joint présente des réponses à ces questions ainsi que des caractéristiques de qualité concernant l'enseignement du français au niveau élémentaire.

Bettina Imgrund PH Thurgau



Dr. Bettina Imgrund ist Leiterin des Fachbereichs Fremdsprachen an der PH Thurgau. Interessen: Fachdidaktische Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung,

Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Fremdsprachendidaktik, Entwicklung von mündlichen Kompetenzen im Französischunterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik.

1. Einleitung

Mit den Umsetzungsarbeiten zu einem kompetenz- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht sind vielversprechende Entwicklungen für einen neuen, schülerorientierteren Fremdsprachenunterricht in Gang gesetzt worden, der sich an kognitivistischen Grundlagen des Lernens orientiert. Nach wie vor wird der Erfolg der institutionellen Vorgaben letztlich aber stark von der Qualität der Lehr-Lern-Interaktionen im Klassenzimmer abhängen.

Expertinnen und Experten aus der fachdidaktischen Unterrichtsforschung weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler im Lernsetting Klassenzimmer keine „Solo-Lerner“ oder gar „Autodidakten“ seien (Reusser, 2009: 300), oder fordern mittlerweile sogar explizit, gerade kollektiven Lehr-Lern-Prozessen (Prediger *et al.*, 2013) wieder eine grössere Aufmerksamkeit zu schenken. Speziell zum Aspekt der Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen äusserte sich Börner im Kontext anlaufender Reformprozesse zu einem kompetenzorientierten Fremdsprachen-

unterricht bereits 2004 kritisch:

Auch die derzeit propagierte Verlagerung der Lernsteuerung hin zum autonomen Lernen und weg vom Lehrer, der nur noch als Lernerberater fungiert, könnte, wenn sie mehr ist als nur eine lehrerbildende Erweiterung des unterrichtlichen Handlungsspektrums, als ... Einseitigkeit in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts eingehen und bald schon nach Gegenbewegungen verlangen... (Börner, 2004: 117)

Insgesamt präzisiert Börner für das Fremdsprachenlernen im Klassenzimmer fünf Einflussgrössen, nämlich den Input, den Output, die jeweilige Verarbeitungsphase im Ablauf der Verarbeitungsprozesse, das dabei geförderte und verwendete Wissen sowie schliesslich auch die Steuerung. Diese bezieht sich darauf, wer genau lehrt: die Lehrperson, das Material oder das Medium, die Lehrpartnerin bzw. der Lernpartner oder die Schülerin oder der Schüler selbst. Gemäss Börner sind Lehr-Lern-Prozesse entlang von lernerseitigen Bedürfnissen zu organisieren, was grundsätzlich in unterschiedlichen Sozial- und Arbeitsformen geschehen kann.

Im vorliegenden Artikel wird nun den Lernenden selbst eine Stimme gegeben. Anhand von Ergebnissen aus einem prüfenden Fragebogen zur Motivation im Französischunterricht und erklärenden Zitaten zu Lehr-Lern-Prozessen aus einem Schülerinterview werden Qualitätsmerkmale von Lehr-Lern-Prozessen bei der Entwicklung der Kompetenz Sprechen aus ihrer Sicht präzise auf den Punkt gebracht. Eingebettet ist dieser Ergebnisteil in eine Problemskizze zu Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts und einem Fazit zu Merkmalen von motivierendem und wenig motivierendem Französischunterricht auf der Elementarstufe.

2. Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts

Empirische Ergebnisse zum Nutzen von Französischunterricht waren bis 2006 noch rar. Nach mehreren Reformen, welche die Kompetenz *Sprechen* bereits seit dem 19. Jahrhundert auf den Plan gestellt hatten, stellten Experten für den Französischunterricht auch 2006 noch ernüchtert fest:

Der seit vielen Jahren geforderte Primat des Mündlichen räumt der Teilfertigkeit Sprechen einen prominenten Stellenwert ein, allerdings sind die Sprechfertigkeiten von Französischschülern auch nach mehreren Jahren Unterricht häufig alles andere als zufriedenstellend. (Nieweler et al., 2006: 106, Hervorhebung im Original)

Ergebnisse aus einer systematischen Fremdsprachenevaluation bestätigen zunächst den o.g. Aussenblick, dass intendierte Bildungsziele noch nicht befriedigend erreicht werden. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die Zielerreichung sicher durch die Menge und vermutlich auch durch die Qualität des Unterrichtsangebots (Peyer et al., 2016) beeinflusst werden kann.

Entsprechend ist die Qualität des Unterrichtsangebots noch genauer zu erforschen. Das heisst mit anderen Worten aber auch, dass das Paradigma des Kognitivismus für das Lehren und Lernen im institutionellen Rahmen des Klassenzimmers und die hieraus entstehenden Folgen bei der didaktischen Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht noch klarer zu benennen sind (Reusser, 2006: 156). Theoretisch kann hier der Bezug des Angebots-Nutzungs-Modells zur Erforschung von Unterrichtsqualität und Unterrichtswirksamkeit (Reusser &

Pauli, 2010) und des Hamburger 4-Stufenmodells für Unterrichtsqualität (Pietsch, 2013) hilfreich sein. Grundsätzlich werden in diesen Modellen sozial-konstruktivistische Grundannahmen fürs Lernen (Vygotsky, 1978, 1986) vorausgesetzt, welche von Pauli (2006a) und Reusser (2006, 2009) für die Unterrichtsqualitätsforschung im Klassenzimmer weiterentwickelt wurden. Schülerinnen und Schüler lernen demzufolge an der Aufgabe und mit Experten und Expertinnen. Expertenstatus können sowohl die Lehrperson wie auch andere Mitschüler oder Mitschülerinnen haben. Angenommen wird zudem, dass der Lernprozess von einer Fremdsteuerung hin zu einer grösser werdenden Selbststeuerung erfolgt.

Das Hamburger 4-Stufenmodell (Pietsch, 2013) bietet auf sehr pragmatische Weise eine gute Möglichkeit, um Interaktionen im Klassenzimmer zu ordnen und komplexe Zusammenhänge von Lehr-Lern-Interaktionen zu erkennen. Die Stufen lauten: (1) Klassenklima und pädagogische Strukturen, (2) Klassenführung und Variation von Methoden, (3) aktiver Wissenstransfer sowie (4) kompetenzorientiertes und differenzierendes Unterrichten.

Abb. 1: 1 Hamburger 4-Stufenmodell für Unterrichtsqualität (Pietsch, 2013: 26)



Die Bedingungen für produktive Lehr-Lern-Prozesse verbessern sich mit jeder erreichten Stufe. Ausserdem kann davon ausgegangen werden, dass es zwischen den verschiedenen Unterrichtsqualitätsstufen Zusammenhänge gibt (Pietsch, 2013) und dass sich Unterrichtsprozesse auf verschiedenen Ebenen abspielen (Reusser & Pauli, 2010). Diese Ebenen betreffen eine für alle sichtbare Lektionsoberfläche, z.B. verschiedene Sozialformen, und eine in der Regel nur von Expertinnen und Experten erkennbare Tiefenstruktur in einer Sozialform, z.B. Partizipationsformen oder die Entwicklung von Fachkompetenzen (Pauli, 2006a, 2006b) zwischen zwei Lernzyklen. Eine weitere Ebene bezieht sich auf nicht sichtbare, vermutlich am ehesten über Introspektion erfassbare Tiefenstrukturen (Aguado et al., 2010) des Unterrichtslebens von Lernenden.

Ziel des Projekts war, den lernerseitigen Nutzen aus Französischunterricht auf vier Unterrichtsqualitätsstufen ganzheitlich zu erfassen, daraus differenzierte Hinweise auf das lehrseitige Unterrichtsangebot abzuleiten und Forschungsergebnisse für die Unterrichtspraxis zu generieren.

3. Französischunterricht aus der Sicht von Lernenden

Das Projekt *FRANZEL* (Imgrund & Radisch, 2014; Imgrund, 2017), aus dem die nachfolgend berichteten empirischen Ergebnisse stammen, orientierte sich an den o.g. theoretischen Prämissen. Ziel des Projekts war, den lernerseitigen Nutzen aus Französischunterricht auf vier Unterrichtsqualitätsstufen ganzheitlich zu erfassen, daraus differenzierte Hinweise auf das lehrseitige Unterrichtsangebot abzuleiten und Forschungsergebnisse für die Unterrichtspraxis zu generieren. An dem Projekt nahmen 2008/2009 acht Lehrpersonen aus der Zentralschweiz mit ihren 6. Klassen freiwillig teil. Nach drei Unterrichtslektionen wurde die Motivation der Klassen für den Französischunterricht über einen Fragebogen erfasst. Zudem wurden je drei Lernende zum Erleben des Unterrichtsangebots interviewt. Während sich die Schüler und Schülerinnen am PC Szenen aus dem zuvor auf Video aufgenommenen Unterricht ansahen, erklärten sie, was ihr Lernen in diesen Situationen unterstützt oder gehemmt hatte.

Über den prüfenden Klassenfragebogen konnte bei den acht teilnehmenden Lehrpersonen motivierender und wenig motivierender Unterricht identifiziert werden. Bei den Unterrichtsvideos wurde Nutzen und Angebot gegenübergestellt. So konnte ermittelt werden, welche Qualitätsstufen die Lehrpersonen erreicht hatten. Über die Schülerinterviews schliesslich konnten die Ergebnisse erklärt und Qualitätsmerkmale von sichtbaren und nicht sichtbaren Tiefenstrukturen benannt werden.

3.1 Motivierender Französischunterricht

Gemäss dem Fragebogen waren sechs der acht Klassen für Französisch motiviert. In fünf Klassen fand ein lernunterstützender Französischunterricht statt. In diesen fünf Klassen erreichten die betreffenden Lehrpersonen mindestens drei der vier Qualitätsstufen.

Zum *Klassenklima* (Stufe 1) bemerken Lernende von motivierten Klassen Folgendes: *S3: [...], er weiss irgendwie, wie man uns zum Arbeiten motiviert. S2: Und er, manchmal ist es auch so, also ob wir die Wichtigsten wären. Wenn wir keine Lust haben, dann macht die Französischstunde keinen Spass. Dann muntert uns Herr O3 auf und dann ist's gerade wieder lustig.*

Bei der *Klassenführung* (Stufe 2) schätzen sie die einsprachige Unterrichtsführung: *S1: Das ist gut, weil sonst lernen wir's ja nicht richtig. (...) wir lernen es auch zu verstehen. (...) Sie, zum Beispiel wenn si-, wenn wir etwas nicht verstehen und da sagen wir: „wir verstehen's nicht (...), dann sagt sie's auf Französisch, aber ein bisschen langsamer und vielleicht deutlicher noch.*

Die Zitate illustrieren anschaulich die Bedeutung der Beziehung zur Lehrperson für den elementaren Französischunterricht. Die einsprachige Klassenführung auf Französisch wird als kognitiv anregend erlebt, wenn es der Lehrperson gelingt, ihre Sprache an das Niveau der Lernenden anzupassen. Forschungsergebnisse zeigen diesbezüglich, dass die Leistungen im Hörverständnis mit der Menge an fremdsprachigem Input zusammenhängen (DESI-Konsortium, 2006). Zum *Wissenstransfer* (Stufe 3) beklagte Sambanis noch 2007, dass genaue Kenntnisse zu Progressionsformen zwischen Hörverstehen und Sprachhandeln für die elementare Bildungsstufe nach wie vor fehlen würden. Die Lernenden beschreiben die ganze Langsamkeit der Progression vom Verstehen zum Sprechen anhand von zwei Lernsituationen wie folgt:

Beispiel A:

S2: Und dann lernen wir die Wörter am Anfang auch noch [Stundenbeginn mit fichier], dass wir schon ein Vorwissen haben, was Herr O3 uns dann [mündlich] fragt.

Beispiel B:

S2: Und am Anfang gibt es immer dieses Wort und ein Bildchen nebenzu, das er auch noch dazulegt. Und nachher, mit der Zeit nimmt er immer ein Bildchen weg. Aber wir müssen trotzdem immer gleich weitermachen, auch wenn das Bildchen nicht mehr da ist. Und dann können wir das auch noch so lernen.

Beim *kompetenzorientierten Unterrichten* (Stufe 4) kommen die strukturiert aufgebauten Fremdsprachenkenntnisse schliesslich zur Anwendung. Interaktionen finden sozial dann eher selbstgesteuert unter den Lernenden selbst statt. Einen aktionsreichen Unterricht im Bereich Mündlichkeit, in dem sie in der Festigungsphase sprachlich autonom handeln können, schätzen die Lernenden sehr:

S2: Und der Unterricht auch mit dem, dass wir selber sprechen können zu den Kindern,

die Fragen stellen, und dann die eigenen Kinder wieder antworten. Das find ich auch sehr cool. Dass wir sehr viel auch mündlich machen.

Gesteigert wird die Qualität, wenn die Aufgabe zudem einen Alltagsbezug hat:

S3: Das Spannendste heute fand ich auch den Tagesablauf beschreiben [als wir im Kreis sassen]. Man wusste auch, wann die andern aufstehen, was sie am Morgen tun.

Diese Aussagen zur Kompetenzentwicklung bestätigen Forschungsergebnisse von Young und Miller (2004), die bei einem Schreiblehr- und -lernprozess zwischen einem Experten und einem Novizen in einem Längsschnitt eine Entwicklung von einer geringeren zu einer höherwertigen Partizipation festgestellt haben.

Die Studie konnte ausserdem interessante, lernunterstützende Zusammenhänge zwischen den Qualitätsstufen aufdecken:

S1: Also, ja. Und auch, dass wir selbst mal etwas machen können, dass nicht schon alles steht. Dass wir auch selbst, ja

I: An was denkst du konkret?

S1: Ja eben, auch das mit dem, mit dem Buchstaben nach vorne bringen.

Die Lernenden kennen die Reihenfolge der Buchstaben im Alphabet. Handlungsorientiert kann dieses Vorwissen zu Beginn eines Lernzyklus methodisch genutzt werden. Indem die Lernenden die Buchstaben, deren Reihenfolge sie im Alphabet kennen, nach vorne bringen, können sie ihr Vorwissen aktiv in den Lehr-Lern-Prozess einbringen. Auf diese Weise legen sie die Grundlagen für den weiteren Unterrichtsverlauf. Das heisst, dass die pädagogischen Strukturen von Stufe 1 handlungsorientiert gleichsam über die innere Ordnung des Lerngegenstands Alphabet hergestellt werden, welche auf der Stufe 3 als Vorwissen bekannt ist.

Wie die angeführten Zitate zeigen, lassen sich Sechstklässlerinnen und Sechstklässler durch einen handlungsorientierten Französischunterricht motivieren. Handlungsorientierter Unterricht als methodisches Prinzip muss jedoch nicht notwendigerweise mit der Entwicklung von Sprechkompetenzen einhergehen. Es besteht bspw. die Gefahr, dass beim Theater spielen „[...] alle Spass“ haben, ohne

zu merken, dass sie fast kein Französisch sprechen, weil das Klima auf der Stufe 1 zu locker und der Sprachaufbau auf der Stufe 3 vorab zudem unstrukturiert war.

3.2 Wenig motivierender Französischunterricht

Zwei der acht untersuchten Klassen waren nicht für den Französischunterricht motiviert. In diesen beiden Klassen war es den Lehrpersonen nicht gelungen, die Qualitätsstufen 1 und 2 des Hamburger Modells zu erreichen. Die Lernenden spüren, wenn sich die Lehrperson „nicht wirklich für [sie] einsetzt“. Auch Mängel in der Klassenführung und damit zusammenhängende Defizite in den pädagogischen Strukturen werden bemerkt:

S3: Französisch spricht er gut, [...]. Aber nur ein Problem ist, das, was er ausspricht, die Hälfte versteht niemand [...] und was er nicht gut macht, ist eben immer nur auf eine Person. Wenn diese Person spricht, schaut er nur auf diese, und dann können die anderen die Sau rauslassen [...] dann ist er nur noch auf dieser Person und manchmal finde ich, er hat nur Kontrolle über eine Person, nicht über die ganze Klasse.

Die zitierten Beispiele bestätigen die Feststellung von Meyer (2004), dass jüngere Lernende auf die Beziehung mit der Lehrperson angewiesen seien, und sie zeigen, inwiefern etwaige allgemeindidaktische Mängel in der Klassenführung im Fremdsprachenunterricht dreifach negativ zu Buche schlagen. Die Lernenden fühlen sich nicht angesprochen. Sie verstehen die Lehrperson nicht und werden sozial wie fachlich auf der Stufe 3 beim Wissenstransfer nicht angemessen in das Klassengespräch einbezogen. Mängel in den pädagogischen Strukturen und der Klassenführung scheinen auch die Stufe 4 zu beeinträchtigen, etwa dann, wenn die Lehrperson eine lernhemmende Differenzierung vornimmt, indem sie Lernende, die stören, aufruft, um die Strukturen herzustellen und dabei diejenigen, die sich freiwillig melden, unbeachtet bleiben. Diese finden den Unterricht dann „langweilig“.

4. Motivierender und wenig motivierender Französischunterricht

Lernende lassen sich messbar für den Französischunterricht motivieren, wenn

Wobei sich die Vielfalt des Unterrichts nicht nur auf die Variation verschiedener Sozialformen auf der Lektionsoberfläche bezieht, sondern auch eine variantenreiche, angepasste Gesprächsführung innerhalb einer Sozialform, bspw. im Klassenunterricht betrifft. Ein solcher Unterricht ermöglicht es den Lernenden, ihr kollektives oder ggf. individuelles Vorwissen adäquat einzubringen und zugleich angemessen kognitiv aktiviert zu werden.

Literaturverzeichnis

Aguado, K., Schramm, K. & Vollmer, H. (2010). *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen und evaluieren*. Frankfurt: Peter Lang.

Börner, W. (2004). Theoretische Grundlagen der Fremdsprachenlehre. In: P. Scherfer & D. Wolff (Hrsg.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 103–124.

DESI-Konsortium (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main: DIPF.

Imgrund, B. & Radisch, F. (2014). Praxisorientierte Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung in der Fachdidaktik. Videobasierte Fallstudien und Fallsammlungen mit Checkliste für fachdidaktische Projekte. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 262–274.

Imgrund, B. (2017). Qualitätsvolles Lehrhandeln im Französischunterricht. Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeitsdidaktik auf der elementaren Bildungsstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 39 (1), 171–189.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

Nieweler, A., Grünewald, A., Mertens, J. & Reinfried, M. (2006). *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett.

Pauli, C. (2006a). „Fragend-entwickelnder Unterricht“ aus der Sicht der soziokulturalistisch orientierten Unterrichtsgesprächforschung. In: M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistler, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Bern: hep Verlag, pp. 192–206.

Pauli, C. (2006b). Klassengespräch. In: E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 3: Videoanalysen. Frankfurt: DIPF, pp. 124–147.

der Unterricht gut gestaltet ist. Als unterrichtsbezogene Gestaltungsmerkmale von Lehr-Lern-Prozessen im Klassenzimmer, die als qualitativ voll bezeichnet werden können, lassen sich aus der Studie die folgenden Qualitätsmerkmale ableiten: eine gute Beziehung zur Lehrperson, eine dem Fach und den Adressaten angemessene Kommunikation der Lehrperson in der Fremdsprache sowie ein variantenreicher Unterricht. Wobei sich die Vielfalt des Unterrichts nicht nur auf die Variation verschiedener Sozialformen auf der Lektionsoberfläche bezieht, sondern auch eine variantenreiche, angepasste Gesprächsführung innerhalb einer Sozialform, bspw. im Klassenunterricht betrifft. Ein solcher Unterricht ermöglicht es den Lernenden, ihr kollektives oder ggf. individuelles Vorwissen adäquat einzubringen und zugleich angemessen kognitiv aktiviert zu werden. Dieser aktive Wissenstransfer geschieht pro Lernzyklus und zwischen den Lernzyklen. Die Sprechkompetenzen werden auf der elementaren Stufe gemeinsam mit der Lehrperson und den Mitschülerinnen und Mitschülern gelernt. Lehr-Lern-Interaktionen beim Wissenstransfer entwickeln sich in Mini-Progressionsschritten von der Fremd- zur Selbststeuerung hin ei-

Peyer, E., Andexlinger, K., Kofler, K. & Lenz, P. (2016). *Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ – Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests*.

Pietsch, M. (2013). Was guten Unterricht kennzeichnet. *Bildung & Wissenschaft*, (12), 24–28.

Prediger, S., Komorek, M., Fischer, A., Hinz, R., Hußmann, S., Moschner, Ralle, B. & Thiele, J. (2013). Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In: M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign*. Münster: Waxmann, pp. 9–23.

Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistler, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr-Lernforschung*. Bern: hep, pp. 151–168.

nem größeren Sprachhandlungsraum im Festigungszyklus. Am Ende eines Lehr-Lern-Prozesses können die Lernenden ihre Fremdsprachenkompetenzen dann schliesslich beim eigenständigen Lösen einer Aufgabe in der sozialen Interaktion mit den Mitschülern und Mitschülerinnen sprachhandelnd erleben. Diese Aufgabe enthält idealerweise einen sinnstiftenden Zusammenhang und einen Realitätsbezug innerhalb und/oder ausserhalb des Klassenzimmers, wobei bei der Handlungsorientierung nochmals zwischen der Sprachhandlung als Produkt und Sprachhandlungen als methodische Unterstützung im Unterrichtsprozess unterschieden werden kann.

Motiviert sind Lernende, wenn der Unterricht so gestaltet ist, dass sie sozial und fachlich in den Unterrichtsprozess eingebunden sind und sie einen fachlichen und sozialen Nutzen beim Lernen von Neuem davontragen. Wenig motiviert sind sie, wenn die soziale Einbindung fehlt, die fremdsprachliche Klassenführung Defizite aufweist und/oder der Wissenstransfer in den Lernzyklen auf einen falschen sprachlichen Akzent fokussiert. Zwischen den Stufen scheint es also lernhemmende oder lernunterstützende Zusammenhänge zu geben.

Reusser, K. (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (3), 295–312.

Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Einleitung und Überblick. In: K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann, pp. 9–32.

Sambanis, M. (2007). *Sprache aus Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Young, R. F. & Miller, E., R. (2004). Learning as Changing Participation: Discourse Roles in ESL Writing Conferences. *Modern Language Journal*, (88), 519–533.