Kanton Zürich
Bildungsdirektion
Volksschulamt

Lernorientierte Zusammenarbeit

Beispiele aus dem 1. und 2. Zyklus mit dem Fokus Sprachförderung

Inhalt

Vorwort 3

Teil I: Potenziale von Zusammenarbeit im Team 4
Entlastung 6
Professionalisierung 7
Unterrichtsqualität 10

Teil II: Sprachförderung verstärken durch Zusammenarbeit 14
1. Zyklus 16
Sprachhandlungen im Fokus 16
Kooperatives Sprachlernen im Fokus 17
Individualisiertes Schreiben im Fokus 18
Wortschatz im Fokus 20
2. Zyklus 22
Sprachlernstrategien im Fokus 22
Peer-Lehren und -Lernen im Fokus 25
Lernzielorientierung im Fokus 26
Handelndes Lernen im Fokus 27
Fachwortschatz im Fokus 28

Links/Literatur 29

Anhang 31
Elemente eines sprachbewussten Unterrichts 31
Checkliste «Zusammenarbeit im Team zur Sprachförderung» 33

Impressum

Herausgeberin
Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt

Autorenteam
Elke Hildebrandt (Leitung), Pädagogische Hochschule FHNW
Olga Brühlmann, Annemarie Ruess, Sarah Stommel, Pädagogische Hochschule FHNW
Inge Rychener, Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich
Hansjakob Schneider, Pädagogische Hochschule Zürich

Cartoons
Michael Mittag, Pädagogische Hochschule FHNW

Gestaltung und Produktion
raschle & partner, www.raschlepartner.ch

1. Auflage April 2020
Aktualisierte Auflage September 2021
© Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt

Bezug: www.zh.ch/unterrichtsentwicklung → FSL

Vorwort

Die vorliegende Fachbroschüre wurde im Rahmen des Zürcher Schulversuchs «Fokus Starke Lernbeziehungen» (FSL)[1] entwickelt. Sie richtet sich sowohl an die Lehrpersonen und Beratungspersonen der Versuchsschulen als auch an alle anderen Lehr- und Fachpersonen, die einen Teil ihres Unterrichts im Teamteaching durchführen.

Der Schulversuch FSL (2013–2022) ermöglicht den teilnehmenden Schulen, den Kindergarten und die Primarschule so zu organisieren und zu gestalten, dass weniger Lehr- und Fachpersonen an einer Klasse unterrichten. Mittel aus Unterstützungs- und Fördermassnahmen werden zugunsten von vermehrtem Teamteaching von zwei Regelklassenlehrpersonen umgelagert, die gemeinsam für die Förderung möglichst aller Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Regelunterrichts verantwortlich sind. Die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) sowie die Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache beraten und unterstützen sie dabei.

Zu Teamteaching im Allgemeinen gibt es bereits seit einigen Jahren sachdienliche Publikationen.[22] Die Forschung zeigt, dass die Nutzung von Teamteaching für vertiefte binnendifferenzierende Förderung der Schülerinnen und Schüler sehr anspruchsvoll ist und des Öfteren bei einer eher oberflächlichen Kooperation der Lehrpersonen stehen bleiben kann. Das Potenzial der Zusammenarbeit im Team wird jedoch besonders dann gut genutzt, wenn das Lernen der Schülerinnen und Schüler, aber auch das gegenseitige Lernen der Lehrpersonen im Fokus stehen. Die Lehrpersonen in einem Teamteaching-Tandem können von- und miteinander lernen. Ihre gemeinsame Reflexion des Unterrichts können sie zusätzlich durch das Einholen kollegialen Feedbacks erweitern. Wenn zwei Regelklassenlehrpersonen ein Teamteaching-Tandem bilden, müssen sie nicht jede Herausforderung im Unterricht alleine meistern. Vielmehr ist es ein Zeichen von Professionalität, das spezifische Know-how schulischer Fachpersonen in Form von Beratung einzuholen. Die vorliegende Fachbroschüre fokussiert deshalb auf die «lernorientierte Zusammenarbeit».

Diese lernorientierte Zusammenarbeit wird anhand von Geschichten (sogenannten Storys) aus FSL-Schulen veranschaulicht, die aufzeigen, wie zwei Regelklassenlehrpersonen ihren Unterricht gemeinsam planen, durchführen und reflektieren. Dabei wird insbesondere auf Sequenzen fokussiert, in denen sichtbar wird, wie die Lehrpersonen untereinander und teilweise zusammen mit ihren Beratungspersonen für Integrierte Förderung (IF) und für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) entweder um eine Optimierung des Lernens einer Lerngruppe besorgt sind oder Möglichkeiten individueller Lernförderung diskutieren. Da Sprache als Medium der Vermittlung und als Gegenstand des Lernens in der Schule von zentraler Bedeutung ist, steht die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum der Storys und der dazugehörigen Ausführungen.

Der erste Teil der Fachbroschüre nimmt die Potenziale guter Zusammenarbeit im Team in den Blick: Entlastung, Professionalisierung und Unterrichtsqualität. Der zweite Teil veranschaulicht den Gewinn von Zusammenarbeit für eine wirksame Sprachförderung anhand von Beispielen aus dem 1. und 2. Zyklus. Dabei werden unterschiedliche Bereiche wie z. B. Sprachhandlungen, Schreiben, Wortschatz und Sprachlernstrategien berücksichtigt. Der Anhang enthält Grundlagen und Elemente eines sprachbewussten Unterrichts sowie eine Checkliste zur Zusammenarbeit im Team bezüglich Sprachförderung.

Wir hoffen, dass die Lektüre von Beispielen aus der Praxis dazu anregt, die eigene Unterrichtsplanung bzw. den Know-how-Transfer über Beratung weiterzuentwickeln und den bisher in Bezug auf Teamteaching wenig fokussierten Aspekt der lernorientierten Zusammenarbeit zu stärken.

An dieser Stelle geht ein herzliches Dankeschön an die Lehr- und Beratungspersonen aus FSL-Schulen, mit denen dieses Projekt umgesetzt wurde und die Einblick in ihre Planungs- und Beratungsgespräche sowie den daraus folgenden Unterricht gewährt haben. So können Erfahrungen aus dem Schulversuch «Fokus Starke Lernbeziehungen» (FSL) allen Schulen zugutekommen.

1 Informationen zum Schulversuch «Fokus Starke Lernbeziehungen» (FSL): www.zh.ch/unterrichtsentwicklung → FSL

2 Eine gute Einführung in das Teamteaching bieten Halfhide, Th., Frei, M. & Zingg, Cl. (2002). Teamteaching – Wege zum guten Unterricht. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Vergriffen.

Teil I: Potenziale von Zusammenarbeit im Team

Zusammenarbeit im Teamteaching bietet besondere Möglichkeiten zur gegenseitigen Entlastung, Professionalisierung und zur Erhöhung der Unterrichtsqualität. Das Potenzial der Entlastung ist wichtig angesichts vielfältiger Herausforderungen in Schule und Unterricht, und es wird bereits gut genutzt (Hildebrandt et al., 2017). Die vorliegende Fachbroschüre nimmt besonders das Professionalisierungspotenzial in den Blick, da dieses lernorientiert ist. Es bezieht sich einerseits auf die **Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler** und andererseits auf das **Voneinander-Lernen der Lehrpersonen**. Nach Hildebrandt et al. (2017) wird dieses Potenzial vor allem in der **regelmässigen Reflexion und Planung von Unterricht** sichtbar:

- Reflexion von Lern- und Entwicklungsprozessen der Schülerinnen und Schüler sowie der eigenen Arbeitsweisen im Unterricht
- Ableitung konkreter Aktivitäten oder Massnahmen aus der Reflexion, die besonders die Möglichkeiten des Teamteaching berücksichtigen
- Ko-Konstruktion im Sinne des sozialen Konstruktivismus: individuelles Wissen so aufeinander beziehen – ko-konstruieren –, dass dabei zusätzliches Wissen erworben werden kann oder gemeinsam Aufgaben- oder Problemlösungen entwickelt werden können
- Konfliktfähigkeit: Kritik geben und annehmen können, konstruktiver Umgang mit Konflikten
- Souveräner Umgang mit Autonomie: Autonomie in Teilen aufgeben im Sinne einer De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, Anpassung der eigenen Rolle
- Gemeinsame Visionen und Werte: sich diese bewusst machen, sie gegenseitig mitteilen und darüber in den Austausch gelangen
- Teamheterogenität: unterschiedliche Kompetenzen, pädagogische Vorstellungen und Erfahrungen als Ressource zum gegenseitigen Lernen bewusst wahrnehmen mit dem Ziel, die Unterrichtsqualität zu erhöhen

Die Zusammenarbeit im Teamteaching ermöglicht nicht nur die gemeinsame Planung bildungsrelevanten Unterrichts im Allgemeinen (Oberflächenstruktur), sondern begünstigt auch die Planung in Bezug auf Mikroprozesse (Tiefenstruktur) (s. Abb. 1).

© Hildebrandt 2020

Abb. 1: Reflexion und Planung ausgehend von Lernständen der Schülerinnen und Schüler.

Nach Schnebel (2019) gibt es bisher wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse zu Zusammenhängen zwischen Lernbegleitung und Lernergebnissen. **Lernbegleitung** ist stets als dialogisches Geschehen mit spezifischer didaktischer Kommunikation zu verstehen, die in folgenden Dimensionen (vgl. Abb. 2) beschrieben werden kann (ebd., S. 84):

1. Unterstützung in der Konstruktion von fach- oder themenspezifisch charakterisiertem Inhalt durch Ko-Konstruktion und kognitiv aktivierende Impulse, die vom jeweiligen Lernstand der einzelnen Schüler und Schülerinnen ausgehen **(kognitive bzw. inhaltsbezogene Ebene)**
2. Gestaltung der Lehrenden-Lernenden-Beziehung durch Zuwendung und Wertschätzung **(soziale Ebene)**
3. Unterstützung der Selbststeuerung durch organisatorische, strukturierende und motivierende Impulse **(regulative und methodische Ebene)**
4. Unterstützung von Selbstbestimmung durch das Fragen nach der eigenen Meinung, nach Feedback zu Unterricht und Lernbegleitung **(personale Ebene)**

Das Unterrichten im Teamteaching bietet erweiterte Möglichkeiten, um gezielt die adaptive Lernbegleitung kleinerer Gruppen oder auch einzelner Schülerinnen und Schüler zu planen und durchzuführen. Diesen Mehrwert gilt es zu nutzen.

Wenn die eigenen Kompetenzen oder diejenigen im Tandem an Grenzen stossen, ist zusätzliches Expertenwissen erforderlich. Das Einholen von Beratung dient zum einen der eigenen Professionalisierung und zum anderen dem Lernen der Schülerinnen und Schüler. Geschieht auch dies regelmässig, erwächst aus dieser Routine ein sichereres Erkennen von Lernproblemen und ein stetig wachsender Fundus an lernunterstützendem Wissen.

Regelmässig stattfindende und professionelle Beratung setzt voraus, dass die betreffenden Personen erkennen, wann sie Beratung benötigen, und den Schritt gehen, diese einzufordern. Im Kontext von Schule ist nach wie vor die Einstellung verbreitet, dass Lehrpersonen mit Schwierigkeiten und Unsicherheiten alleine fertig werden müssen, um professionell zu wirken. Dabei ist es ein Zeichen von Professionalität zu erkennen, wann Beratung notwendig ist, und zu wissen, wo man Beratung erhalten kann.

So kann es beispielsweise vorkommen, dass Lehrpersonen, die im Teamteaching zusammenarbeiten, an einen Punkt gelangen, an dem sie sich bezüglich der Planung des Unterrichts nicht einig sind. Die eine Lehrperson ist möglicherweise daran interessiert, «vorwärts zu machen», weil sie die Gesamtklasse und die Lernziele stärker im Fokus hat, während die andere eher zu einem langsameren Tempo und mehr Umwegen neigt, um möglichst alle Kinder mitnehmen zu können. Beratungspersonen können hier ihre Expertise bezüglich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder Integrierter Förderung (IF) einbringen. In einem Beratungsgespräch kann an dieser Stelle deutlich werden, dass beide Interessen ihre Berechtigung haben. Miteinander kann geklärt werden, welche Ziele tatsächlich für die Gesamtklasse wichtig sind und wo entsprechend des unterschiedlichen Lerntempos der verschiedenen Schülerinnen und Schüler die Lernziele anzupassen sind.

Im Folgenden wird anhand realer Geschichten aus der Praxis – nachfolgend Storys genannt – aufgezeigt, wie die Potenziale der Zusammenarbeit im Team gut genutzt werden können.[3]

Abb. 2: Lernbegleitung in vier Dimensionen (Hildebrandt nach Schnebel 2019).

3 Die theoretischen Hintergründe zu *Teamteaching* beziehen sich auf Hildebrandt, Ruess, Stommel & Brühlmann, 2017.

Entlastung

Einer der Vorteile von Teamteaching besteht darin, dass die Lehrpersonen sich entlastet fühlen können. Die Verantwortung für den Lernprozess der Kinder übernehmen nun zwei Personen statt nur eine. Wenn bestimmte Voraussetzungen nicht gegeben sind, kann die Arbeit im Team jedoch als zusätzliche Belastung empfunden werden, weil etwa vermehrt zusätzliche Absprachen nötig sind. Damit die Lehrpersonen das Teamteaching wirklich als entlastend erleben, kann es beispielsweise hilfreich sein, wenn beide Lehrpersonen sich gleichermassen für den Unterricht verantwortlich fühlen, auch wenn eine der beiden Lehrpersonen «nur» mit einem kleineren Pensum an dieser Klasse arbeitet. Zudem erleben Lehrpersonen, die sich die Klassenverantwortung bereits zwei Jahre und länger teilen, die Zusammenarbeit positiver. Für Schulleitungen und Lehrpersonen ist es daher von grossem Interesse, dass Klassenteams längerfristig miteinander arbeiten können.

Im Folgenden wird ein Team vorgestellt, das erkannt hat, wie entlastend die gemeinsame Planung sein kann.

«Es braucht einfach mehr Vor- als Nachbereitung.»

David und Irina arbeiten in einer 2. Klasse der Primarschule als Klassenlehrpersonen. Nach einem gemeinsamen Planungsgespräch kommt David zu einer für das Team wichtigen Erkenntnis bezüglich der Qualität des Unterrichts und der eigenen Entlastung während des Unterrichts.

David: Ich bin überzeugt, dass es einfach mehr Vor- als Nachbereitung braucht. Die Zeit vorher zu investieren, ist entlastend. Also von Anfang an, und wirklich insgesamt mehr zu überlegen und nicht irgendwie loszulegen mit: Was machen wir nachher, was korrigieren wir? Wir sollten jetzt wirklich wieder mehr Energie in die Lektionsplanung einfliessen lassen.

Fazit

Gemeinsame Planung ist zunächst ein Mehraufwand, weil man zusätzliche Treffen vereinbaren muss. Erfahrungsgemäss kann jedoch eine gute *gemeinsame Planung*[4] von ca. 45 bis 60 Min. pro Woche (je nach Anzahl Teamteaching-Lektionen auch mehr) den Unterricht optimieren und Nacharbeit verringern. So ist es z. B. sinnvoll, *Schlüsselwörter* zu einem neuen Thema *vorbereitend* für Schülerinnen und Schüler einzuführen, denen diese Wörter voraussichtlich noch unbekannt sind. Wird dieses Defizit erst während der laufenden Lektionen festgestellt, ist der Unterricht für diese Kinder nur teilweise verständlich und der Lernertrag gering. Entsprechend viel Nacharbeit ist dann erforderlich, was belastend ist. Um einen optimalen Lernerfolg zu erzielen, ist also eine sorgfältige, vorausschauende Planung erforderlich.

Die heutigen digitalen Möglichkeiten erlauben die gemeinsame Planung auch dann, wenn die beiden Personen sich nicht persönlich treffen. So kann beispielsweise per webbasierter Videotelefonie miteinander kommuniziert und mittels elektronischer Ablagen gemeinsam geplant werden.

4 Kursiv gedruckte Begriffe in den Fazits weisen darauf hin, dass diese in der Checkliste im Anhang thematisiert werden.

Professionalisierung

Neben dem Potenzial zur Entlastung bietet Teamteaching noch einen weiteren Vorteil: die Möglichkeit zur Professionalisierung. Darunter ist ein Prozess zu verstehen, bei dem die Lehrpersonen ihr Wissen, ihre Fähigkeiten sowie ihre Werte und Haltungen weiterentwickeln. Sie können ihre Professionalität stärken, indem sie durch die enge Zusammenarbeit voneinander lernen. Haben die Lehrpersonen dabei insbesondere das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler im Blick, können diese optimal von der Zusammenarbeit profitieren. Folgende Faktoren können zur Professionalisierung beitragen:

- Eine positive Einstellung zu Teamarbeit
- Die Bereitschaft zu lernen und die Freude am Lernen
- Regelmässiges gemeinsames Planen und Reflektieren
- Wertschätzende und offene Kommunikation
- Die Bereitschaft, mögliche Konflikte in der Zusammenarbeit auszutragen

Solche Faktoren betreffen die konkrete Umsetzung von Teamteaching, wie sie jedes Team auf ganz individuelle Weise löst.

Ein Beispiel, wie eine solche Umsetzung aussehen und wie ein kollegiales Feedback dabei unterstützen kann, bietet folgende Story.

«Das Coole ist, dass wir uns das auch sagen können!»

Denise und Lukas arbeiten in einer 1. Klasse der Primarschule im Teamteaching. Die beiden kennen sich seit Beginn des Studiums und arbeiten schon lange und gerne zusammen. Während eines gemeinsamen Reflexionsgesprächs stellen die beiden fest, dass sie gerne einmal einen neutralen, «frischen» Blick auf ihre Zusammenarbeit hätten, um sich allenfalls ungünstige Dialogmuster bewusst zu machen. Im Rahmen eines Beratungsgesprächs mit ihrer SHP-Beratungsperson (SHP-BP) bitten sie diese um ein kollegiales Feedback zu ihrer Zusammenarbeit.

Denise: Du darfst es schon sagen (lacht).

Lukas: Also, es geht um unsere Rolle in der Zusammenarbeit: Du kennst unser Team ja jetzt schon länger, und irgendwie wollten wir dich mal um deine Einschätzung bitten über unsere Zusammenarbeit. Haben wir da irgendein Gefälle drin oder so?

SHP-BP (lacht): Gut, dass du das fragst.

Lukas: Es nimmt mich einfach wunder, wie das bei uns so ist, da wir uns doch schon so lange kennen und, glaube ich, vielleicht recht festgefahren sind, aber doch beide zufrieden. Aber wenn wir die Möglichkeit einer Aussensicht haben, könnte das für uns noch spannend sein.

SHP-BP: Ja. Das merkt man ja auch, dass ihr schon sehr lange zusammenarbeitet und euch wirklich kennt. Das Ping-Pong eurer Gedanken, ja, das finde ich super. Ich habe einfach für mich so ein bisschen das Gefühl gehabt oder gespürt, dass du (zu Denise) vielleicht eher ein bisschen die Skeptische bist oder dass du ein bisschen mehr Zweifel hast. Und ich habe mich dann manchmal gefragt, wie du damit umgehst oder wie du es dann immer wieder geschafft hast, dass deine Skepsis gewürdigt und genutzt wird.

Denise: (lacht)

SHP-BP: Ich weiss nicht, ob das jetzt typisch war, oder?

Lukas: Aber das ist lustigerweise gerade etwas, was ziemlich oft wechselt.

Denise: Ja, genau.

Lukas: Also, ich bin teilweise auch sehr skeptisch.

SHP-BP: Mhm, das ist gut.

Denise: Ja, und das Coole ist einfach, dass wir uns das sagen können. Und ich denke nicht: «Oh, was hat er jetzt für ein Gefühl?» Das ist, glaube ich, ein grosser Vorteil. Also, dass ich es nicht persönlich nehme, wenn er sagt: «Bist du dir sicher?» Und – das machen wir beide nicht. Ja, das ist ein grosser Vorteil.

Fazit

Der Einstiegssatz «Du darfst es schon sagen» zeigt bereits, dass es nicht so einfach ist, über die Zusammenarbeit im Tandem zu sprechen. Schliesslich ist es jedem Menschen wichtig, Anerkennung zu erleben (Honneth, 2018), was auch für Lehrpersonen gilt. Dabei geht der Wunsch nach Anerkennung einerseits in Richtung der Schülerinnen und Schüler, was – meist ohne dass es thematisiert wird – ein Konkurrenzerleben zwischen den Lehrpersonen bewirken kann. Andererseits besteht der Wunsch nach Anerkennung auch gegenüber Erwachsenen, also auch durch die Kollegin oder den Kollegen in der engen Kooperation im Teamteaching (Keller-Schneider & Albisser, 2012). Die Sorge um die gegenseitige Anerkennung kann, muss aber nicht das Gespräch über die Zusammenarbeit erschweren bzw. sogar verhindern, wie dieses Beispiel zeigt, in dem ein kollegiales Feedback, hier von der Beratungsperson, gewünscht wird.

In der Regel wünscht man sich von der Beratungsperson schnelle Lösungen für aktuelle, konkret anstehende Probleme bei den Lernprozessen der Kinder und beachtet die eigene Zusammenarbeit nicht. Wenn Teamteaching-Paare schon lange gemeinsam arbeiten, haben sie meistens eine für beide Seiten angenehme Art der Zusammenarbeit gefunden. Dies ist sehr positiv, kann aber auch dazu führen, dass gewisse Muster nicht mehr hinterfragt bzw. durchbrochen werden, obwohl dies die Qualität des Unterrichts erhöhen könnte. Umgekehrt befinden sich neu zusammengesetzte Teamteaching-Paare insbesondere innerhalb der ersten sechs Monate in einem Findungsprozess, bei dem es auch zu *Konflikten* und Meinungsverschiedenheiten kommen kann. Um eine produktive Zusammenarbeit für alle Beteiligten zu gewährleisten, kann es gelegentlich sinnvoll sein, mit einer dritten Person die *Teamteaching-Zusammenarbeit* zu *reflektieren* und nach Ideen zu suchen, wie man diese für alle Beteiligten optimieren könnte. Ein Gespräch mit einer dritten Person kann «aufräumend» wirken, frischen Wind in die Zusammenarbeit bringen oder einfach motivieren, so fortzufahren wie bisher. Bei neuen oder «eingefahrenen» Tandems kann ein externer Input helfen, die Zusammenarbeit (neu) zu strukturieren, etwa über konkrete *Zusammenarbeitsvereinbarungen.* [5]

5 Eine Mustervorlage für eine Zusammenarbeitsvereinbarung findet sich auf der Webseite des Schulversuchs FSL:
www.zh.ch/unterrichtsentwicklung → FSL

Ein weiteres Element, das dazu beitragen kann, dass Teamteaching professionalisierend wirkt, ist die sogenannte «Ko-Konstruktion». Diese liegt dann vor, wenn die Lehrpersonen im gemeinsamen Gespräch ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen, dass sie dabei ihr Wissen erweitern, gemeinsam Aufgaben oder Problemlösungen entwickeln. Ko-Konstruktion entsteht beispielsweise dann, wenn eine Lehrperson einen didaktischen Vorschlag macht und die andere über kritisch-wertschätzendes Nachfragen eine Erklärung für dieses Vorgehen einfordert oder eigene Vorschläge bringt, wie die Lernziele auch auf andere Weise erreicht werden könnten. Die eine Lehrperson bringt ihr Wissen ein, die andere greift dieses auf, und über einen «Ping-Pong-Dialog» entwickeln die beiden Neues. Beim Ko-Konstruieren werden Synergien frei: Es können Ideen entstehen, die einer Lehrperson allein am Schreibtisch nicht gekommen wären, die aber den Unterricht interessanter werden lassen und mehr Lernerfolg erbringen können. Der Austausch mit einer zweiten Lehrperson ist dazu notwendig.

Die folgende Story zeigt, wie ein solcher ko-konstruktiver Moment aussehen kann.

«Hat es einen Grund, dass du dich für zwei Rechnungen entschieden hast?»

Marlen und Ynes teilen sich die Verantwortung als Klassenlehrerinnen für eine altersdurchmischte 3. und 4. Klasse der Primarschule. Marlen ist dabei eher für den Mathematik- und Ynes für den Deutschunterricht zuständig, weil sie wissen, wo jede ihre Stärken hat. Für die gemeinsame Planung hat Marlen bereits Ideen für den Mathematikunterricht und Ynes für die Deutschlektionen entwickelt. Wenn sie einander ihre Ideen vorstellen, fragt die andere Lehrerin sowohl interessiert als auch kritisch nach.

Marlen: Und dann habe ich eben diese Aufträge: Auftrag dritte Klasse und Auftrag vierte Klasse. Die dritte Klasse soll 7 × 13 Punkte ausschneiden und so zurechtlegen, dass es gut zu rechnen ist; dann in günstige Rechnungen aufteilen und aufkleben.

Ynes: Also nachher schneiden wie in diesem Beispiel da?

Marlen: Ja, genau. Ich habe auch gefunden, dass der Auftrag ein bisschen schwierig ist und habe dazu ein Beispiel gemacht (zeigt es).

Ynes: Möchtest du, dass sie das zu zweit machen oder einzeln?

Marlen: Zu zweit. Ich habe gedacht, dass sie dann miteinander diskutieren können, wie das geht. Genau, jetzt müssten wir noch besprechen, wer von uns beiden was erklärt und welchen Teil der Lektion übernimmt.

Ynes: Genau. Möchtest du es parallel machen: Die eine übernimmt den Auftrag für die dritte, die andere den Auftrag für die vierte Klasse?

Marlen: Eigentlich habe ich mir vorgestellt, dass beide Klassen beide Aufträge hören. Aber du kannst sagen, ob es Sinn macht oder nicht und wie sie am meisten profitieren. Also, die Aufgabe wird sein: Sie schneiden 7 × 13 Punkte aus und kleben sie so auf, dass man möglichst rasch die Rechnungen erkennt und ausrechnen kann. Sie dürfen Zahlen draufschreiben, sie dürfen einkreisen, was sie wollen. Und die Viertklässler machen das Gleiche mit der Division: «Teilt 700 Punkte auf vier auf.» Sie bekommen einfach diese Punkte, eine Schere und dieses Arbeitsblatt und sollen das zu zweit machen.

Ynes: Hat es einen Grund, wieso du dich für diese zwei Rechnungen entschieden hast? Also, man könnte es ja auch öffnen und sagen, dass sie das Beispiel machen müssen und ihnen einfach mal sagen: «Überlegt euch eine Rechnung, und versucht sie dann so zu lösen mit diesen Punkten?»

Durch das kritische und zugleich konstruktive Nachfragen ermöglichen sich die Lehrerinnen gegenseitig, ihre Planungen zu reflektieren. Zugleich eröffnen sich Wege, neue Ideen und Alternativen gemeinsam zu entwickeln, eine sogenannte «Ko-Konstruktion» entstehen zu lassen.

Marlen: Woran hast du gedacht? Was zum Beispiel noch «öffnen»?

Ynes: Eben, ihnen zum Beispiel die Rechnung nicht direkt vorgeben. Sie haben ja ganz viel gehabt in diesem Drei-Minuten-Spiel, und wir schauen auch noch ein Beispiel an, hast du gesagt. Ich meine, ich weiss ja nicht, ob du homogene oder heterogene Gruppen machen möchtest. Ich meine, wenn zwei sehr Starke zusammen sind, dann können sie sich vielleicht auch an ein schwieriges Beispiel wagen.

Marlen: Okay. Weisst du was? Jetzt kommt mir gerade in den Sinn, ich habe ja diese Kärtchen, ich kann jedem Paar eines geben.

Ynes: So ja.

Marlen: Dass alle eine andere Aufgabe haben. Das wäre auch noch eine gute Möglichkeit.

Fazit

Diese Lehrerinnen *nutzen* ihre *Heterogenität,* indem sich ihre Stärken – hier in Bezug auf Mathematik – in der Arbeitsteilung widerspiegeln, was der Qualität des Unterrichts zugutekommt. Zudem verfügt so jede über eine gewisse Autonomie in der Zusammenarbeit, was auch für die Arbeitszufriedenheit wichtig ist. Aber sie belassen es nicht dabei und geben sich nicht nur gegenseitig Instruktionen, sondern treten in den Dialog bei gemeinsamen Planungen und Reflexionen. So wird die Möglichkeit eröffnet, auf neue Ideen zu kommen, die man alleine vermutlich nicht so einfach gehabt hätte.

Man kann sich austauschen, an Ideen der anderen anknüpfen, gemeinsam neue Lösungen überlegen, einander widersprechen, innovative Lösungen einbringen. Das ist anregend, man lernt dazu, und der Unterricht kann dadurch hochwertiger gestaltet werden. Auch und vor allem für die Kinder ist es ein Gewinn, wenn ihre Lehrpersonen neue Aufgaben- und Problemlösestrategien entwickeln, weil so ihre Lernzeit optimal vorbereitet wird: Das ist lernwirksame Unterrichtsplanung.

Unterrichtsqualität

Folgende Variablen gelten nach Helmke & Schrader (2008) als besonders relevant für die Unterrichtsqualität: Klarheit/Strukturiertheit, Motivierungsqualität, Methodenvielfalt, effiziente Klassenführung, soziales Klassenklima, individuelle Unterstützung und Adaptivität. Individuelle Unterstützung sollte eine «möglichst optimale Passung von Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen» erreichen (Rechter, 2011, S. 23).

Um tatsächlich optimal individuell fördern zu können, ist eine entsprechend differenzierte Unterrichtsplanung erforderlich. Für diese benötigen Lehrkräfte Kompetenzen im Bereich der pädagogischen Beobachtung. Auch die Expertise von Beratungspersonen sollte bei Bedarf unterstützend beigezogen werden. Die Umsetzung der Unterrichtsplanung erfordert wiederum Reflexion, um zu prüfen, ob die erwünschten Lernfortschritte erreicht wurden und welche weiteren Aktivitäten sinnvoll sein könnten. So entsteht ein Förderkreislauf: Pädagogische Beobachtungen werden zirkulär mit pädagogischer Förderung verbunden (Werning, 2009). Dabei gilt es nicht nur, die jeweilige Schulklasse, sondern vor allem auch einzelne Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen. Ein Beispiel für eine differenzierte und förderorientierte Unterrichtsplanung liefert die folgende Story.

«Wir nehmen die Lernstanderhebung, damit wir sehen, wo das Bedürfnis liegt.»

Die Lehrpersonen Danielle und Monika unterrichten im Teamteaching eine 4. Klasse der Primarschule. Wie gewöhnlich planen sie ihren Unterricht einmal pro Woche zusammen. Am Anfang der Planungssequenz besprechen sie die Resultate der durchgeführten Übung, die sie als Lernstanderhebung betrachten, und reflektieren den Lernstand der Schülerinnen und Schüler zum Erkennen von Verben. Anschliessend definieren die Lehrpersonen das Lernziel und wählen die Aufgaben für verschiedene Lernniveaus im Sinne einer Binnendifferenzierung.

Danielle: Ich habe an diejenigen gedacht, denen wirklich viel fehlt: Lazar, Michael, Alina, Irina.

Monika: Ja, dort (zeigt auf ein Blatt) zum Beispiel hat Irina ziemlich Fehlerhaftes abgeliefert.

Danielle: Ja, sie weiss, welche Wortart oder welche Verbform dazugehört, aber ihr fehlt noch der Wortschatz, um spannende Verben zu finden, die man pantomimisch gut darstellen kann.

Monika: Genau. Also weisst du, wenn sie ja die einfachen Verben nicht erkennt, kann es auch sein, dass es für sie eventuell schwierig ist, andere Verben zu finden.

Danielle: Dann arbeiten alle am Thema «Verben erkennen»?

Monika: Genau. Das hier machen sicher alle. Die drei, die das jetzt schon gut können, wählen einfach fünf aus, um zu zeigen, ob sie auch das können. Diejenigen, die noch sehr Mühe haben, haben hier nochmals einen Text, um Verben zu erkennen.

Die Lehrpersonen merken, dass sie Unterstützung brauchen und wenden sich mit diesem Thema an ihre DaZ-Beratungsperson (DaZ-BP). In einer Sitzung schauen sie gemeinsam die Ergebnisse der Lernstanderfassung an und besprechen diese.

DaZ-BP: Und gibt es denn auch Schülerinnen und Schüler, für die es nicht ersichtlich ist, was das Verb ist?

Danielle: Ja, schon noch einige. Deshalb haben wir uns gedacht, dass wir die Lernstanderhebung nehmen, damit wir wirklich sehen, wo das Bedürfnis genau liegt. Und da haben wir gesehen, dass «Verben erkennen» für viele noch ein Thema ist. Und darum haben wir jetzt das Thema «Verben erkennen».

Die Beratungsperson gibt konkrete Tipps, was man machen kann, wenn die Kinder die Verben nicht erkennen.

DaZ-BP: Ich würde euch raten, einen Text zu nehmen, zu dem die Kinder einen inhaltlichen Bezug haben. Das ist wichtig, damit nicht sinnlos Sätze aneinandergereiht werden, sondern die Sprache irgendwie relevant wird. Vielleicht dann die Sätze mal auseinandernehmen.

Danielle: und Monika: Mhm (Danielle macht Notizen).

DaZ-BP: Und wichtig ist es, darauf hinzuweisen, dass auch am Schluss des Satzes natürlich noch ein Teil stehen

kann, zum Beispiel «gesehen ... haben». Also das einfach mal heraussuchen, sobald ihr das dann wirklich automatisiert habt. Weil das ja dann häufig vorkommt, oder? In den Förderplänen habe ich gesehen, dass Lazar und Irina die Verben noch sicherer konjugieren lernen sollen. Vielleicht müsst ihr mit ihnen beiden dort erstmal ansetzen?
Danielle und Monika nicken zustimmend.

DaZ-BP: Aber die Nebensätze sind für so ganz Schwache natürlich extrem schwierig.

Monika: Ja.

DaZ-BP: Da würde ich einfach kürzere Sätze nehmen. Und mit Irina und Lazar nochmal die Konjugationsformen anschauen und vielleicht daneben die Stellung der Verben im Satz. Im einfachen Hauptsatz.

Fazit

Zwischendurch den *Lernstand* ohne Notendruck zu *erfassen,* ist eine sinnvolle Massnahme (Felten & Stern, 2012). *Feedback* während Lernprozessen ist viel lernwirksamer als eine abschliessende Rückmeldung über eine Prüfung (Hattie, Beywl & Zierer, 2017). Der Austausch über die Ergebnisse einer Lernstanderfassung, in der subjektive Eindrücke mit Fakten abgeglichen und mit zusätzlichen Informationen ergänzt werden, ermöglicht den Lehrpersonen eine noch optimalere Passung des Lernangebots an die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, z. B. durch die Auswahl adäquater Instrumente und Methoden der Lernförderung. Die Lehrpersonen nutzen die Expertise der Beratungsperson und erhalten von ihr differenzierte Hinweise auf geeignete Hilfestellungen für die identifizierten Lernprobleme der Schülerinnen und Schüler.

Die Inanspruchnahme *regelmässiger Beratung* im Sinne eines Wissenstransfers[6] innerhalb einer Schule sollte kein Tabu darstellen, sondern ein Zeichen sein für professionelles Verhalten. Die Institutionalisierung von Beratung durch ein vorreserviertes Zeitgefäss kann dieses Verständnis stärken. Damit Beratung als bereichernd und nicht als zusätzliche Belastung erlebt wird, sollten Beratungstermine – wenn möglich – vor oder nach dem Unterricht angesetzt werden. Sind gemeinsame Termine vor Ort nicht möglich, bietet sich die Nutzung digitaler Kommunikation z. B. über webbasierte Videotelefonie an.

6 In diesem Kontext finden sich weiterführende Überlegungen bei Kreis & Staub (u. a. 2017) zum fachdidaktischen bzw. kollegialen Unterrichtscoaching.

In Unterrichtsbeobachtungen zeigt sich oftmals, dass eine adaptive Lernbegleitung eher selten stattfindet und sich Äusserungen von Lehrpersonen häufig auf Organisation und Disziplin beziehen oder Lehrpersonen inhaltlich enge Anweisungen geben. Im Teamteaching kann eine Lehrperson die Unterrichtsorganisation übernehmen, während die andere gezielt einzelne Kinder adaptiv in ihrem Lernprozess begleitet. Dabei wäre es wichtig, kognitiv aktivierende Impulse zu geben. Als kognitiv aktivierend kann man einen Unterricht beschreiben, der zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anregt (Lipowsky 2015). Welche Impulse der Lehrpersonen haben jedoch das Potenzial, bei den Schülerinnen und Schülern konstruktive Lernprozesse anzuregen? In der nachstehenden Story wird dies beispielhaft aufgezeigt.

«Was ist hier die Symmetrieachse?»

Die Lehrerinnen Sonja und Antonia unterrichten gemeinsam eine 5. Klasse der Primarschule. Sie legen viel Wert auf das eigenverantwortliche Lernen der Schülerinnen und Schüler. Nach dem Unterrichtsbesuch in einer Mathematiklektion spricht die SHP-Beratungsperson (SHP-BP) die Lehrerinnen darauf an, wie diese Situation für Kinder gestaltet werden kann, die nicht so gut selbstbestimmt arbeiten können.

SHP-BP: In der Mathematiklektion habe ich beobachtet, dass die Kinder, die die Grundoperationen beherrschen oder eine gute Lernzielkontrolle abgeben, ein Thema wählen und das dann selbstständig bearbeiten dürfen. Das finde ich eine gute Sache, weil die Kinder sehr motiviert sind, aber für einige ist es auch eine ganz grosse Herausforderung. Also, ihr müsstet euch da für die Lernbegleitung etwas überlegen, vielleicht mit Materialien zum Anfassen.

Mit gut konzipierten Hilfestellungen gelingt es den Lehrerinnen, Kinder mit Lernschwierigkeiten zu unterstützen. In der individuellen Lernbegleitung am nächsten Tag gehen sie konstruktiv auf die Denkweisen der einzelnen Kinder ein. Beispielsweise erarbeitet Antonia mit dem Schüler Beat das mathematische Phänomen «Symmetrie» mithilfe einer CD-Hülle.

Antonia: In Aufgabe 1 wird gefragt, ob diese Figuren symmetrisch sind, also, ob sie symmetrisch zueinander sind.

Beat: Aha. Und das mit den Zahlen kommt später?

Antonia: Ja. Schau einmal. Ich habe hier eine leere CD-Hülle (stellt sie auf das Aufgabenblatt). Probier mal aus, ob sie dir helfen kann herauszufinden, ob die Figuren symmetrisch sind.

Beat: (schiebt die Hülle, schaut hindurch, kommt in die Nähe der Symmetrieachse)

Antonia: Stopp. Was siehst du gerade?

Beat: Es sieht fast gleich aus.

Antonia: Ja, auf beiden Seiten der Hülle. Da hast du etwas Wichtiges entdeckt: Es sollte auf beiden Seiten gleich sein. Die Kante der Hülle muss auf die Symmetrieachse kommen.

Beat: (schiebt genau auf die Linie) Ja. Aha, ok.

Antonia: Und jetzt siehst du, ja, das ist ganz gleich. Schau im Buch, ob du weitere symmetrische Figuren findest, und nimm dabei die CD-Hülle.

Beat: Also zum Beispiel … (Er nimmt die CD-Hülle in die Hand und überprüft die nächste Figur selbstständig). So?

Antonia: Ja, genau.

Fazit

Indem Schülerinnen und Schüler mehr Eigenverantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen, werden sie in ihrer Autonomie und Lernmotivation gestärkt – aber nur dann, wenn die zu lösenden Aufgaben einerseits interessant und herausfordernd, andererseits aber zu bewältigen sind (Felten & Stern, 2012). Hier müssen Lehrpersonen bei schwächeren Schülerinnen und Schülern frühzeitig aufmerksam sein, damit deren wertvolle Lernzeit nicht verloren geht, sondern mithilfe einer *Lernbegleitung durch Scaffolding* aktiv genutzt wird (Streit, 2018). Dabei wird zunächst ein «scaffold» (= Gerüst) angeboten, das den Lernenden helfen kann, etwas zu verstehen. Dieses Gerüst wird dann schrittweise entfernt, im obigen Beispiel, indem die Lehrperson sich am Ende zurückzieht.

Durch die Wahl der zunächst offenen Lernbegleitung über die CD-Hülle kann die Lehrerin erreichen, dass Beat im ersten Schritt selbstständig tätig wird. Dabei wechselt sie dann zu einem geschlossenen Impuls «Stopp», um den Moment des Entdeckens der Symmetrieachse sicherzustellen. Hier macht sie Beat nicht zum «Wissensempfänger», sondern regt ihn an, genau zu beobachten und selbst zu formulieren. Das ist *kognitive Aktivierung.* Anschliessend regt die Lehrerin zum Transfer an mit der Aufforderung, selbst symmetrische Figuren zu finden. Ihr Ziel ist dabei, dass die gerade für sich entdeckte Erkenntnis und die dazu genutzte Fähigkeit gefestigt werden. Ein grosser Lernerfolg für den Schüler durch die kognitiv aktivierende, autonomiefördernde Lernbegleitung!

«Also, was ist jetzt das Ziel der Lektion?»

Sabrina und Leandra unterrichten in einem Kindergarten im Teamteaching. Während eines Planungsgesprächs überlegen die beiden, welches die Lernziele für die geplante Sequenz sind. Leandra berichtet von ihren Vorstellungen, und Sabrina fragt nach.

Sabrina: Also, was ist jetzt das Ziel der Lektion? Dass sie den Unterschied zwischen Beeren und Nüssen verstanden haben?

Leandra: Ja, das ist ja nicht so schwierig. Vielleicht, dass sie noch ein paar Beeren und Nüsse benennen und beschreiben können.

Die beiden besprechen, worauf sie wirklich hinauswollen. Sie merken, dass das Lernziel auf das Verstehen und Beschreiben der Begriffe eingeschränkt werden sollte. Zudem ist es ihnen wichtig, kompetenzorientiert zu unterrichten.

Sabrina: Die Klärung der Begriffe ist unser erstes Lernziel. Und das zweite Ziel ist die Anwendung.

Leandra: Du meinst, sie sollen die Namen der Nüsse und Beeren in ganzen Sätzen anwenden?

Sabrina: Diese Begriffe muss man anwenden können in einer Aufgabe, in der man sie sagen oder verstehen muss. Es müssen nicht unbedingt Sätze sein. So würde ich es sagen.

Leandra: Mhm. Es wäre schön, wenn wir ein Spiel- oder Lernangebot finden würden, in dem ganze Sätze natürlicherweise erforderlich sind, um mitspielen zu können. Aber du hast recht, ganze Sätze dürfen nicht erzwungen werden.

Sabrina: Vielleicht «Tabu» spielen?

Leandra: Ja, das könnte passen. Die Kinder könnten etwas aussuchen und sagen: «Mein Ding ist braun, es hat eine harte Schale», und so weiter, und die anderen raten.

Sabrina: Ja, das machen wir, in kleinen Gruppen, damit alle drankommen.

Fazit

Zielbewusstheit hilft, *Lernziele* aktiv zu verfolgen und den Unterricht inklusive individueller Lernbegleitung entsprechend strukturiert zu planen. Dieses Bewusstsein kann durch regelmässige Gespräche im Team über Ziele gestärkt werden, sodass im Unterricht diese Ziele auch gegenüber den Kindern klar kommuniziert werden.

Teil II: Sprachförderung verstärken durch Zusammenarbeit

Wenn sich zwei oder mehr Personen die Verantwortung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler teilen, treffen unterschiedliche Erfahrungen und Ressourcen zusammen, was zu einem deutlichen Mehrwert gerade auch in Bezug auf das sprachliche Lernen führen kann. Im fachlichen Austausch kann methodisch-didaktisches Wissen geteilt, können Konzepte entwickelt und einzelne Kinder oder Gruppen fokussiert werden, damit alle Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen **Sprachlernprozess** unterstützt werden können.

Sprachlernen erfolgt in **Sprachhandlungen mündlich (hören und sprechen)** und **schriftlich (lesen und schreiben)**. In der Planung und Durchführung von Unterricht ist differenziert zu betrachten, wie Lehrpersonen im Teamteaching die verschiedenen Bereiche optimal abdecken können. Die folgende Abbildung[7] zeigt dies auf:

© Hildebrandt 2020

Abb. 3: Unterrichtsintegrierte Sprachförderung im Team (SuS = Schülerinnen und Schüler, S = Schülerin oder Schüler, LP = Lehrperson/en).

7 In dieser Abbildung werden Informationen zur integrierten Sprachförderung aus dem Fachkonzept «Integrierte Sprachförderung auf der Kindergarten- und Primarstufe» (Bildungsdirektion Zürich, 2017) mit der Frage verknüpft, wie sie im Kontext von Teamteaching genutzt werden können.

Sprachlernen im Kindergarten und in der Primarschule findet nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch in einem sprachbewusst gestalteten Unterricht in allen Fachbereichen sowie in informellen Phasen (Auffangzeit, Pause) und im Freispiel oder in der freien Tätigkeit statt. Dort können gezielt **Dialoge zwischen Kindern** gefördert werden **(redirect)**.

Besonders bei der Bearbeitung von Themen steht die **Wortschatzarbeit** im Zentrum. Dabei kann gezielt das **Einführen und Wiederholen neuer Begriffe** auf vielfältige Weise geplant und praktiziert werden. Mündliches und schriftliches Sprachhandeln können sich dabei gegenseitig unterstützen. So kann z. B. das **Beschriften von Dingen und Bildern** oder eine **Schreibecke im Kindergarten** zu einem angeregten Austausch über die Schrift führen, was als Vorbereitung für den Lese- und Schreiblernprozess förderlich sein kann (Neuman & Roskos, 1992; Klein, 2005).

Damit alle Kinder möglichst die gesamte Unterrichtszeit als aktive Lernzeit nutzen können, benötigen einige besondere Unterstützung und vor allem **wortschatzbezogene Vorbereitung**. So ist es oft erforderlich, bestimmte Begriffe der Fachbereiche Natur-Mensch-Gesellschaft oder Mathematik mit Einzelnen oder in kleinen Gruppen vorbereitend zu erarbeiten. Dafür können die Lehrpersonen z. B. vereinbaren, dass sie die Klasse für eine bestimmte Sequenz in zwei Gruppen teilen. So kann in einer kleinen Gruppe mit den Sprachschwächeren sehr intensiv dialogisch gearbeitet werden, indem an ihre **Vorerfahrungen und Interessen** angeknüpft wird. **Offene Fragen** (bei Sprachschwächeren auch geschlossene) motivieren zum Sprechen, wobei über Nachfragen oder provozierende Impulse, in denen **beiläufig korrigierend** Schüleräusserungen aufgenommen werden, mehrere **Sprecherwechsel** erreicht werden. Auch ein **lautes Denken** kann das «Modellieren» unterstützen, wenn z. B. die Lehrperson sagt: «Jetzt notiere ich mir das, was ich schon weiss, und überlege dann, was ich zu diesem Thema gern noch wissen möchte.» Dabei sind eine **wertschätzende Kommunikation** und ein **motivierendes Feedback** für diese Schülergruppe besonders wichtig, damit die Kinder ihr Sprachlernen als positiv und bedeutsam erleben.

Die sprachstärkeren Kinder können in dieser Zeit z. B. gemeinsam ein Teilthema so erarbeiten, dass sie es der gesamten Klasse später präsentieren können. So arbeiten alle am selben Thema, aber auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus und vor allem so, dass eine spätere Mitarbeit der Sprachschwächeren gewährleistet ist.

Auch die Reflexion über neu Gelerntes kann auf unterschiedlichen Niveaus angeregt werden: Über die Frage an Schüler und Schülerinnen «Was hast du heute gelernt?» können Lehrpersonen **Feedback** erhalten. Sollen Texte gelesen werden, kann über **schriftliche Fragen**, welche die Kinder in Einzelarbeit bearbeiten, das Leseverständnis gefördert werden, und ausserdem können die Lehrpersonen schnell erkennen, wo es noch an **Textverständnis** mangelt, und hier gezielt unterstützen.

Im Teamteaching kann leicht vergessen gehen, dass gerade auch die **Kommunikation der Kinder untereinander** sehr sprachförderlich ist. So könnten beispielsweise individuell erarbeitete Antworten auf textbezogene Fragen zunächst mit einem Partner bzw. einer Partnerin oder in einer Kleingruppe besprochen werden, bevor sie im Klassengespräch zusammengetragen werden. In der Lese- und Schreibphase können die Lehrpersonen **Kinder ermutigen**, indem sie z. B. zu Antworten positive Rückmeldungen geben oder Kindern **mögliche Satzanfänge vorschlagen**, damit sie dann leichter auf andere zugehen können. Diese Methoden stellen den Bezug zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit her und helfen, den **Sprechanteil der Kinder** zu **erhöhen** und den der Lehrpersonen zu reduzieren und auf individuelle Förderung zu lenken.

Für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen im sprachlichen Bereich kann es auch angezeigt sein, sich fachliche Unterstützung von speziell dafür ausgebildeten Fachpersonen zu holen (SHP, DaZ-Lehrperson, Logopädin bzw. Logopäde). Gewisse Aspekte des sprachlichen Lernens müssen (besonders für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ab dem 2. Zyklus) gezielt kleinschrittig eingeführt, teilweise isoliert geübt und regelmässig repetiert werden. Bereits bei der Unterrichtsplanung können die Fachpersonen die klassenverantwortlichen Lehrpersonen mit wichtigen fachlichen, methodisch-didaktischen Hinweisen, beispielsweise zur expliziten oder impliziten Vermittlung von Teilkompetenzen, wirksam unterstützen und beraten.

In der Unterrichtsplanung ist es erforderlich, den **Lernstand einzelner Kinder oder Gruppen** zu **thematisieren**, um sie dann im Unterricht adaptiv in ihrem Sprachlernprozess unterstützen zu können. In den folgenden Kapiteln wird anhand von Storys gezeigt, wie die Zusammenarbeit zwischen klassenverantwortlichen Lehrpersonen und beratenden Fachpersonen bezüglich Sprachförderung gestaltet werden kann und wie sie die Lehrpersonentandems stärken und den Unterricht bereichern kann.

1. Zyklus

Sprachhandlungen im Fokus

In jeder sprachlichen Situation wird mit Sprache gehandelt. Sprachhandlungen sind beispielsweise Erklären, Berichten, Erzählen, Vortragen, Beschreiben, Begründen.

Vielen Lehrpersonen ist es nicht bewusst, dass manche Schülerinnen und Schüler hier Unterstützung benötigen, da den Lernenden (noch) nicht klar ist, welche Sprachhandlungen von ihnen erwartet werden. Die Lehrpersonen überlegen deshalb bereits bei der Planung, welche Sprachhandlungen gefördert werden sollen, und benennen diese bei der Aufgabenstellung explizit.

«Verstehst du diese sechs Wörter, bist du dir da sicher?»

Die 2. Klasse der Primarschule hat zum Thema «Experimentieren mit Luft» gearbeitet und dabei einige neue Wörter kennengelernt. Zu diesen Wörtern haben die Kinder auch ein Kartenspiel gestaltet. Für die Lehrerinnen Karin und Aline, die zusammen die Klasse unterrichten, ist die Überprüfung der Lernzielerreichung sehr wichtig.

Karin: Wir könnten mitspielen (legt verschiedene Karten auf den Tisch). Sicher beim DaZ-Grüppchen, also nein, eigentlich könnten wir bei allen mitspielen. Um zu schauen, ob sie überhaupt wissen, was da so steht.

Aline: Und dass sie es lesen.

Die Lehrerinnen führen regelmässig Lernstandskontrollen durch. Sie überprüfen z. B. mit einem Spiel in Halbklassen, ob die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Begriffe aus der Wortschatzarbeit gelernt haben. Die SHP-Beratungsperson (SHP-BP) empfiehlt die Selbsteinschätzung als einen anderen Zugang zur Überprüfung der Zielerreichung, weil dadurch die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für das Lernen gestärkt wird:

SHP-BP: Wenn ihr euch dieses Ziel setzt, müsst ihr euch überlegen, ob es realistisch ist. Ich würde euch empfehlen, zwischen «verstehen» und «erklären können» zu unterscheiden. Je nach Sprachstand hat ein Kind ein Wort zwar verstanden, kann es aber noch nicht auf Deutsch erklären. Man kann die Kinder auch selbst befragen: «Verstehst du diese sechs Wörter, bist du dir da sicher? Kannst du sie erklären?» Also, ich würde euch empfehlen, dass die Kinder sich mal selbst einschätzen, sich die Wörter erklären oder zuerst auf Bildern zeigen lassen und dann schauen, was sie können. Oder bei Kindern, die schon besser Deutsch verstehen und sprechen, könntet ihr fragen: «Was hast du gelernt?» Zum Beispiel jetzt am Ende des Ateliers: «Was hast du gelernt, was war neu für dich?» Oder: «Was war so schwierig?» Ihr könntet die Kinder mit einem Beispiel unterstützen, indem vielleicht jemand von euch zuerst ein Wort erklärt.

Die Lehrerinnen nehmen die Rückmeldung der SHP-Beratungsperson positiv auf und setzen den Vorschlag in ihrem Unterricht um.

Fazit

Damit die Kinder im sprachlichen Ausdruck sicher werden können, sind sie auf *klare Strukturen* angewiesen. Der fachliche Austausch vor der Lektion führt zu einer deutlich besseren Unterrichtsqualität, indem die Lehrpersonen unterschiedliche Aufgabensettings bereitstellen, um die Kinder individuell zu ihrem Lernerfolg befragen zu können. In der anschliessenden Besprechung wird festgelegt, welche Sprachhandlungen erwartet werden und wie diese mit entsprechendem sprach- und fachdidaktischem Handeln unterstützt werden können. Neben Überlegungen zu den Sprachniveaus der Kinder gehören allenfalls auch die Festlegung des angepassten *Zielwortschatzes* und Absprachen zu Redemitteln (Scaffolds) zur Vorbereitung. Ausserdem überlegen sich die Lehrpersonen, welche *Impulse und Frageformen* sich für welches Kind eignen, damit jedes Kind am Unterricht teilhaben kann. Je nach Sprachniveau und Sprachhandlung sind die Kinder auf mehr oder weniger Unterstützung in Form von angepassten Fragestellungen und *sprachlichen Modellen*/Vorbildern angewiesen, wie sie hier vorgeschlagen werden. Die Kinder werden in entsprechende Gruppen eingeteilt, damit sie die ihrem Sprachniveau angepasste Unterstützung erhalten. Indem die Lehrperson zunächst selbst ein Wort erklärt, gibt sie den Kindern ein Muster. Erst wenn ein Kind diese Sprachhandlung «Erklären» kennt und beherrscht, kann es am Spiel teilnehmen.

Sprachhandlungen wie z. B. Beschreiben, Vergleichen, Begründen, Berichten kommen in jedem Fachbereich vor und können fachbereichsspezifisch differenziert vorbereitet werden, damit alle Schülerinnen und Schüler möglichst schnell mitarbeiten können.

Kooperatives Sprachlernen im Fokus

Im Kindergarten ist es selbstverständlich, dass die Kinder viel und intensiv miteinander sprechen können. Dabei lernen sie sprachlich sehr viel, was besonders für diejenigen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sehr wichtig ist. Es ist nachgewiesen, dass diese Gespräche unter Peers in der Kultur der Primarschule stark eingeschränkt und so Sprachlernanlässe deutlich verringert werden (Röhner, 2009). In der folgenden Story wird dies thematisiert.

«Wenn ein Kind einem anderen Kind etwas erklärt, dann ist das ja auch Sprachförderung.»

Melina und Linda, die gemeinsam die 1. Klasse der Primarschule unterrichten, gehen in die Sprechstunde der DaZ-Beratungsperson (DaZ-BP) an ihrer Schule, um sich Ideen und Impulse zur Realisierung der Sprachförderung zu holen. Diese animiert die Lehrerinnen, Schülerinnen und Schüler in noch höherem Masse zu Gesprächen untereinander anzuregen.

DaZ-BP: Gibt es Situationen, in denen die Kinder in Gruppen arbeiten? Oder arbeiten sie mehr in Einzelarbeit, oder ist es je nach Buchstaben, den sie lernen, ein bisschen verschieden?

Melina: Ja, es ist ein bisschen verschieden. Mehrheitlich müssen sie die Aufgaben aber schon alleine lösen.

Linda: Ja. Wir machen es aber auch oft so, dass sie ein anderes Kind fragen müssen.

DaZ-BP: Wenn ein Kind einem anderen Kind etwas erklärt, dann ist das ja auch Sprachförderung. Das ist natürlich total gut. Viele dieser Aufgaben könnt ihr aber auch in der Gruppe lösen lassen. Dann sprechen die Kinder miteinander, handeln aus und finden gemeinsam Lösungen.

Die Lehrerinnen bauen kooperative Lernformen in ihren Unterricht ein, um die Empfehlung der Beratungsperson umzusetzen. In der Lektion ermutigt Melina die Schülerinnen und Schüler nun explizit, sich gegenseitig zu unterstützen.

Melina (zu den Kindern): Gut, also, es hat ganz viele schwierige Wörter mit «sp» und «st». Deshalb arbeitet ihr nun zu zweit. So könnt ihr miteinander überlegen und Lösungen suchen. Wenn ihr nicht mehr weiterwisst, könnt ihr zu uns kommen.

Fazit
Der fachliche Blick der DaZ-Beratungsperson ermöglicht in dieser Story ein alternatives Vorgehen, um Ressourcen zu schonen und die Peers zu einem aktiven Miteinander zu ermutigen. Bereits bei der Planung können Lehrpersonen darauf achten, die Schülerinnen und Schüler bewusst so in die Tandems einzuteilen, dass sowohl sprachstärkere als auch sprachschwächere Kinder von der Einteilung profitieren. Bei heterogenen Tandems profitiert das sprachstärkere Kind, indem es sich auf das sprachschwächere einlassen und seine Erklärungen sorgfältig formulieren muss. Sprachschwächere Kinder profitieren vom Sprachvorbild und Wissen der Peers. Bei sprachlich eher homogenen Tandems profitieren beide Kinder von einem ähnlichen Wissensstand und können sich gegenseitig bei der Erarbeitung inspirieren. *Kooperatives Lernen* regt die Schülerinnen und Schüler zum Mitdenken an. Durch den Austausch werden kognitive Prozesse angeregt, die auch das sprachliche Lernen unterstützen. So können bisher unbekannte Begriffe erkundet oder Herausforderungen in der Artikulation spielerisch angegangen werden. Der Austausch von Wissen und Fähigkeiten in der Interaktion mit den Peers kann zu neuen Sichtweisen führen und so ein breiteres Verstehen des Lerngegenstands bewirken.

Individualisiertes Schreiben im Fokus

Oftmals werden bei gleichaltrigen Kindern ähnlich weit entwickelte Fähigkeiten angenommen. Wie extrem die Unterschiede jedoch sein können, sodass auch eine geplante und durchgeführte Differenzierung noch optimiert werden kann, wird im folgenden Beispiel deutlich.

«Also man könnte beim Schreibauftrag noch mehr differenzieren.»

Manuela und Leonie planen gemeinsam eine differenzierte Schreibaufgabe, die sie im Deutschunterricht ihrer 1. Klasse der Primarschule einsetzen möchten.

Manuela: Am Dienstag könnten wir eine Bildergeschichte schreiben. Und vielleicht die Bilder vorbereiten, damit die Kinder zu gewissen Bildern Sätze schreiben können.

Leonie: Genau. Dann können wir es ja ein bisschen differenzieren, sodass die Stärksten fünf Sätze machen, das Mittelfeld drei und die anderen zwei Sätze.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen den Schreibauftrag in der Unterrichtslektion, in der die SHP-Beratungsperson der Schule im Rahmen eines Erkundungsbesuchs anwesend ist.

Manuela: Dann sollt ihr Sätze schreiben. Und zwar gibt es hier ein Blatt und einen Streifen mit «sp»- oder «st»-Wörtern. Ihr klebt sie da auf das Blatt und schreibt einen Satz dazu. Einige müssen zwei Sätze schreiben, andere drei und wiederum andere fünf. Wie viele Sätze ihr schreiben sollt, steht auf dem Plan. Schaut gut hin. Ihr dürft natürlich auch mehr machen. Wenn jetzt da drei steht und ihr wollt fünf machen, dürft ihr auch fünf machen.

In der Unterrichtsnachbesprechung empfiehlt die SHP-Beratungsperson (SHP-BP) den Lehrpersonen, bei den Schreibaufgaben mit Blick auf die leistungsstarken und die sprachschwächeren Schülerinnen und Schüler noch mehr zu differenzieren.

SHP-BP: Ihr differenziert ja bereits ein wenig, das ist etwas sehr Gutes. Mir ist bei diesem «Sätze-Schreiben» aber aufgefallen, dass es für einige Kinder extrem schwierig und für andere sehr einfach ist. Man könnte also noch mehr und anders differenzieren. Zum Beispiel könnten die ganz Starken schon Geschichten schreiben.

Leonie: Mhm.

SHP-BP: Und einige schreiben Sätze, und wieder andere schreiben vielleicht sogar nur Wörter ab. Sie wählen z. B.

ihre fünf Lieblingswörter und schreiben nur diese ab oder selbstständig auf.

Ausserdem thematisiert die SHP-Beratungsperson die Lernbegleitung in differenzierten Gruppen für sprachlich leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler.

SHP-BP: Wie begleitet ihr sie dann? Ich meine diejenigen, die noch Mühe haben mit dem Schreiben, oder ist das ganz individuell?

Manuela: Wir haben eigentlich keinen Plan, das heisst, die Schwachen kommen von selbst nach ihrem Satz zu uns.

SHP: Mhm. Wenn ihr mal im Förderplan nachschaut, seht ihr, dass «einfache Sätze schreiben können» ein Förderziel für einige Kinder eurer Klasse ist (zeigt Förderpläne). Es wäre eine gute Gelegenheit, daran zu arbeiten.

Leonie: Ja, das könnten wir. Manchmal mache ich es aber auch so, dass sie mir zuerst einen Satz vorsagen, und dann sage ich: «Ja, merke dir diesen Satz ganz gut und versuche, ihn aufzuschreiben.»

SHP: Ja, klar. Das wäre auch eine schöne Möglichkeit, aber ich würde wirklich mal bewusst eine Gruppe bilden für die Kinder mit besonderem Förderbedarf.

Leonie: Das ist eine gute Idee. Dann können wir ihnen auch helfen, wenn sie gar keine Idee haben, was für einen Satz sie schreiben könnten. Dann versuchen wir, zusammen z. B. zu einem Bild eine Aussage zu machen.

Fazit

Der Besuch der SHP-Beratungsperson ermöglicht eine fundierte Reflexion, in der individualisierte Förderansätze besprochen und vertieft werden. Sie kann aus ihrer distanzierten Beobachtungsposition erkennen, wie der weitere Unterricht individualisiert und förderorientiert angepasst werden kann. Bereits in der 1. Klasse sind die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern sehr gross. Einige Kinder können bereits lesen und schreiben. Das künstliche Bremsen dieser Kinder, indem von ihnen zu wenig erwartet wird oder sie nochmals alle Buchstaben «lernen» müssen, wirkt demotivierend und schwächt das Selbstkonzept. Einige Lehrmittel bieten bereits verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten an. Dies erleichtert eine sorgfältige Planung der Lernaufgaben anhand *individueller Lernziele.* Ein Blick auf die Förderpläne der Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen hilft ebenfalls bei der niveaudifferenzierten Planung der Schreib- und Leseaufträge. Bei einigen Kindern dürfte noch die Lautdifferenzierung im Zentrum stehen, während andere bereits ganze Geschichten schreiben können. Die Lehrpersonen besprechen bereits bei der Planung, wer von ihnen welche Kinder im Lernprozess unterstützen wird. So kann die eine Lehrperson beispielsweise mit den sprachschwächeren Kindern über deren Lieblingswörter sprechen und mündlich Geschichten dazu erfinden. So weckt sie das Bewusstsein für Geschichten und fördert die Kinder in der Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski, 1987; nach Textor, 2000). Die SHP- oder DaZ-Beratungsperson kann Lehrpersonen bei dieser niveaudifferenzierten Planung unterstützen.

Wortschatz im Fokus

«Es sollen Wörter sein, die neu für sie sind und die sie brauchen können.»

Die Kindergarten-Lehrerinnen Stella und Julia arbeiten regelmässig und gezielt mit den Kindern am Wortschatz, damit dieser erweitert wird. Sie beraten sich in einer Planungssitzung über das Vorgehen zu «Naturwörtern – Gartenwörtern».

Auch beim Wortschatz wird die Heterogenität sichtbar und erfordert von der Lehrperson sich in den Kenntnisstand der Kinder hineinzuversetzen und ihre bereits vorhandenen Kompetenzen wertzuschätzen. So entstehen Unterrichtsideen wie in der folgenden Story.

Stella: Es sollen Wörter sein, die neu für sie sind und die sie brauchen können.

Julia: Und diejenigen, die sie schon kennen, sollen sie noch besser verstehen können.

Stella: Ja. Sollen wir mal eine Liste machen?

Julia: Ja, gute Idee.

Stella: Das sind schwierige Wörter, finde ich.

Julia: Ja, «Kompost», «Dünger», «Samen», «Acker» und so – irgendwie klingt das unzusammenhängend. Es fehlt ein roter Faden.

Stella: Sollen wir zuerst mal schauen, welche wichtig sind?

Julia: Ja, welche wichtig sind und welche sie sich auch merken können.

Stella: Sollen wir einfach mal von oben nach unten durchgehen und markieren?

Julia: Ich finde es noch nicht so gut. Ich habe das Gefühl, wir hängen ein wenig. Vielleicht hat Franziska (DaZ-Beratungsperson) Zeit, das morgen kurz mit uns anzuschauen?

Stella und Julia berichten ihrer DaZ-Beratungsperson (Daz-BP) von ihrer Unterrichtsplanung. Diese zeigt auf, wie der Zielwortschatz differenziert ausgewählt werden kann. Zusätzlich macht sie den Vorschlag, den Bezug zur Lebenswelt der Kinder zu intensivieren und die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen.

DaZ-BP: Vielleicht könnt ihr mit den Bäumen und Sträuchern bei euch vor der Haustüre arbeiten. Z. B. könntet ihr mit den Kindern Beeren oder Früchte sammeln oder kleine Blättlein und damit ein Memory gestalten.

Stella: Mit Fotos meinst du?

DaZ-BP: Nein, mit dem echten Material. Sie könnten immer zwei vom Gleichen suchen, ihr besprecht, was sie gesammelt haben, und benennt die Fundstücke. Dann legt ihr sie einzeln auf der Wiese unter einen kleinen Teller oder so. Und dann spielt man Memory wie gewohnt.

Julia: Aha, ja, das tönt gut.

DaZ-BP: Vielleicht könnt ihr dann die Eltern oder Kinder fragen, ob sie das eine oder andere Wort in die Erstsprachen der Kinder übersetzen könnten. Haselnuss oder so vielleicht.

Die DaZ-Beratungsperson weist darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler durch den Einbezug der Standardsprache und verschiedener Schweizer Dialekte bei der Wortschatzarbeit zusätzlich profitieren können.

DaZ-BP: Die Wörter zusätzlich in Standardsprache zu hören, wäre auch noch spannend. Ihr habt ja Kinder, die zu Hause Hochdeutsch sprechen. Und habt ihr nicht auch ein Kind, das mit seiner Mutter Berndeutsch spricht? Die verschiedenen Dialekte noch dazuzunehmen, das wäre spannend.

Zur Klärung der Wortbedeutung betrachten die Lehrerinnen mit den Kindern die gefundenen Materialien sehr genau, indem sie sie anschauen, befühlen, an ihnen riechen, sie benennen und beschreiben, Früchte vielleicht auch verarbeiten oder essen.

Stella (zu einem Kind): Du hast eine Holunderbeere gefunden. **(Zu allen):** Seht ihr, die Beeren sind fast schwarz und ganz klein. Sie wachsen an Rispen. Man nennt diese Büschel Rispen. Ihr dürft sie nicht so essen, nur wenn sie gekocht sind. Wir könnten Konfitüre machen, oder?

Auch die Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern werden in den Unterricht integriert.

Julia (zu einem Kind): Dein Papa hat mir verraten, dass Haselnuss auf Albanisch «lajthi» heisst. Sage ich das richtig so?

Fazit

Auf das Fachwissen der DaZ-Beratungsperson zurückzugreifen, kann für den Unterricht sehr gewinnbringend sein, weil sie auf wichtige Aspekte einer gelungenen Sprachförderung hinweisen kann. So erinnert sie die Lehrpersonen in der vorliegenden Story daran, dass die Herkunftssprachen immer wieder miteinbezogen werden können. Indem das Wort auch in den *Herkunftssprachen* der Kinder genannt wird, leben die Lehrpersonen eine interessierte und offene Haltung anderen Sprachen gegenüber vor. Der Einbezug der Erstsprachen der Kinder im Unterrichtsalltag ist eine Wertschätzung der Ressource, die mehrsprachige Personen mitbringen. Das umfangreichere Sprachenrepertoire und die ausgeprägteren Fähigkeiten zu Sprachvergleichen und zu schnellem Sprachenwechsel zählen zu den Grundlagen für einen unproblematischen Zweitspracherwerb (Kropp, 2017). In diesem Beispiel führt die direkte Ansprache des Kindes ausserdem dazu, dass es sich als Individuum wahrgenommen fühlt. Dies kann eine erhöhte Aufmerksamkeit bewirken.

Auch zeigt die DaZ-Beratungsperson auf, wie Wortschatzarbeit gewinnbringend für die ganze Klasse geplant und durchgeführt werden kann. Ein grosser Wortschatz gilt als Grundlage für eine gut ausgebildete Sprachkompetenz. Deshalb ist die *explizite Wortschatzarbeit* für alle Kinder zentral. Begriffe können leichter gelernt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, die wesentlichen Merkmale des Lernworts zu erfassen und mit mehreren Sinnen zu erleben. Wortschatzarbeit umfasst aber nicht nur das Erleben oder Begreifen des neuen Wortes, sondern auch das Beschreiben, das Ordnen, das Vergleichen oder das Benutzen in eigenen Sätzen (Ulrich, 2011). Der Austausch zwischen den Peers mit verschiedenen Sprachniveaus während dieser gemeinsamen Handlungen führt zudem zu einem erhöhten Interesse am Gegenstand.

2. Zyklus

Sprachlernstrategien im Fokus

Lernstrategien sind zentral, um möglichst wirksam neue Inhalte aufnehmen und verarbeiten zu können. Aber nicht jede Strategie passt für jedes Kind in gleicher Weise. Darum geht es in der folgenden Story.

«Welche Strategien kennst du?»

Anja und Valentina arbeiten an einer altersdurchmischten 3./4. Klasse der Primarschule. Sie planen regelmässig gemeinsam. Valentina möchte im Deutschunterricht das Präteritum üben mit Fokus auf die unregelmässigen Verben. Es gibt Kinder in der Klasse, die schon sattelfester sind, und andere, die hier noch Mühe haben. Die Lehrerinnen möchten einsteigen mit dem Aktivieren von Vorwissen, und Valentina hat sich dazu ein Einstiegsspiel überlegt.

Valentina: Ich habe mir gedacht, dass wir ein kleines Pantomimespiel daraus machen könnten. Also, dann kommt ein Kind, und dann zeige ich ein Kärtchen, auf dem ein Verb dargestellt ist, und das Kind versucht, es nachzumachen. Und die anderen erraten es dann.

Sie diskutieren, ob das geplante Vorgehen an dieser Stelle Sinn macht.

Anja: Pantomime – aus welchem Grund? Einfach mal, um zu sehen, dass es Verben sind, dass man etwas macht oder wozu?

Valentina: Genau, ja.

Anja: Aber das würde, glaube ich, nicht funktionieren. Wenn du mir z. B. zeigst, wie du Auto fährst, sage ich nicht «du fuhrst Auto», sondern «Auto fahren», also ich antworte mit der Grundform.

Valentina: Stimmt. Wie wäre es, wenn wir erst mal das Pantomimespiel spielen, damit sie die Verben schon mal kennenlernen? Nach dem Erraten erhalten sie jeweils den Auftrag, Präteritumformen zu bilden anhand des Impulses: «Und wenn es gestern war? Setzt den Satz fort: Gestern ...» Du würdest das Pantomimespiel leiten, und ich würde parallel die Verben in der Grundform und die Präteritumwörter an die Tafel schreiben.

Anja: Das finde ich gut!

Anschliessend sollen die Schülerinnen und Schüler individuell mit ihrem Deutschplan arbeiten. Hier fragen sich die Lehrerinnen, wie die Stillarbeit so genutzt werden kann, dass auch die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache einen grossen Nutzen daraus ziehen können. Valentina hat die Idee, dass diese selbstständig arbeiten und sich durch Nachschlagen im Wörterbuch selbst helfen, wenn sie nicht weiterwissen. Zudem möchte sie den Kindern auf einer Metaebene ihre Lernstrategien bewusst machen.

Valentina: Wir haben ihnen ja bereits ein paar Lernstrategien gezeigt, zum Beispiel, dass sie im Wörterbuch nachschauen können, statt uns zu fragen, wenn sie wissen möchten, wie das Präteritum eines Verbs lautet. Daran möchte ich sie erinnern und sie dann auch fragen: «Welche Strategien kennst du sonst noch, wenn du nicht weisst, wie du das Verb konjugierst?»

In der weiteren Planung stellen die Lehrerinnen fest, dass einzelne Kinder die Lernstrategie des selbstständigen Nachschlagens nicht wählen würden. Aus diesem Grund beschliessen sie, auch noch andere Strategien explizit zu erarbeiten, sodass die Kinder aus einem grösseren Repertoire auswählen können.

Anja: Ich würde gerne mit Emil und Ömur die Methode nochmals üben und sie daran erinnern: «Versuche es mit a, e, i, o, u und hör gut, wie es klingt. Und mach' vielleicht auch einen Satz daraus. Nur so einzelne Wörter – das ist ziemlich schwierig.»

Valentina: Du meinst: «Du kannst mit diesen Vokalen ausprobieren: Was klingt in deinen Ohren am besten? Was kommt dir am bekanntesten vor?» Das finde ich wichtig, weil das alle gut gebrauchen können, weil noch kein Kind jedes einzelne Verb auswendig weiss.

Die Lehrerinnen entscheiden, die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache separat in einen anderen Raum zu nehmen, um die Strategien nochmals vertieft zu üben. Sie sind sich nicht ganz sicher, ob die Methode, die Präteritumformen durch das Ausprobieren von Vokalen zu ermitteln, für diese Schüler und Schülerinnen sinnvoll ist. Dazu fragen sie ihre DaZ-Beratungsperson (DaZ-BP).

DaZ-BP: Kommen wir also zu den Strategien. Ihr nehmt da vier oder sechs Kinder raus, um die Strategien mit ihnen separat zu erarbeiten. Die Strategien haben alle Kinder erklärt bekommen, nehme ich an?

Valentina: (nickt kurz)

DaZ-BP: Super, das habt ihr schon mal. Geht es bei a, e, i, o, u darum, dass die Kinder das Wort sagen, indem sie die Vokale einfach durchprobieren?

Anja: Ja: «‹Ich fahre›, da musst du die Präteritumform suchen. ‹Ich fahre, ich fuhr›. Ich – a, e, i, ‹fähr›, ‹fiehr›. Was klingt gut?»

DaZ-BP: Eben (nickt). Dann habe ich es richtig verstanden: Sie sollen herausfinden, was gut klingt? Meiner Meinung nach ist das nicht zielführend. Einfach, weil beispielsweise Ömur das vermutlich nicht heraushören kann. Dazu fehlen ihm die Spracherfahrung und das Sprachgefühl. Und ebenso gibt es Kinder, auch solche mit Deutsch als Muttersprache, die das nicht können. Und dann finden sie es nicht von alleine heraus. Dann sind in ihren Ohren «ich fohr» oder «ich fiehr» auch möglich.

Sie überlegen gemeinsam, welche Kinder mit dem Vokalhören Schwierigkeiten haben könnten und kommen zu dem Schluss, dass es für diese Kinder in erster Linie um das Auswendiglernen gehen muss. Deshalb beschliessen sie, die ausgewählten Schülerinnen und Schüler für rund 20 Minuten im Nebenraum zu unterrichten und dabei diese Strategie besonders hervorzuheben. Die Beratungsperson schlägt vor, trotzdem alle Strategien aufzuzeigen und die Präteritumformen in einem ganzen Satz zu üben.

Anja: Dann würdest du vorschlagen, ihnen zu sagen, dass sie einen Satz bilden sollen, oder wie?

DaZ-BP: Ich würde das so machen, ja. Und am besten einen, der z. B. zu eurem aktuellen NMG-Thema passt. Um die Formen zu erarbeiten und zu üben, würde ich die Strategien gross an die Tafel schreiben, also «Vokale probieren» oder «nachschlagen» und so weiter und dann mit ihnen diese gezielt nacheinander mit jeweils mehreren Beispielen üben. Dann weist ihr sie darauf hin, dass für sie das Auswendiglernen eine gute Strategie ist. Und der Rest der Klasse macht im anderen Raum genau dasselbe, nur kommt ihr zu einem anderen Schluss, zum Beispiel, dass das Nachschlagen eine gute Strategie ist.

Und zum Schluss haben wir noch etwas Geniales, das Präteritumlied (zeigt auf V). Das kennst du ja (zu V). Das würde ich dann mit der ganzen Klasse singen, da haben sicher alle Freude daran.

Valentina: Aha: «Ich fahre, ich fuhr» (sie singt).

DaZ-BP: Ihr habt ja Kinder, die so gerne singen! Singt mit ihnen das Präteritumlied, setzt es direkt in Bewegungen um und sagt ihnen, es seien alle wichtigen unregelmässigen Formen darin. Anschliessend könnt ihr es mit der ganzen Klasse gemeinsam genauer anschauen und die Formen herausarbeiten und mit den Strategien verknüpfen. Das ist eine sinnvolle Wiederholung für alle.

Anja: Und da gibt's noch ein Video mit Pantomime zum Lied; das würde gut zu unserem Einstieg passen.

Im Unterricht besprechen die Lehrerinnen die verschiedenen Lernstrategien in den zwei niveaudifferenzierten Gruppen. A arbeitet mit einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in einem Nebenraum.

Anja: Ihr seht hier an der Tafel mögliche Strategien, um die Präteritumformen herauszufinden. Ich möchte diese mit euch durchgehen und zu jeder Strategie verschiedene Beispiele machen, damit ihr euch das gut einprägen könnt. Dazu arbeiten wir mit Sätzen, die zu unserem Thema «Reisen in der Schweiz» passen. Lest sie doch für euch durch und überlegt, ob ihr zu der einen oder anderen Strategie bereits etwas sagen könnt.

Nachdem alle Strategien mit den Kindern erarbeitet wurden:

A: Also schwierige Verbformen muss man vielleicht auch einfach auswendig lernen. Ihr sprecht ja zu Hause eine andere Sprache als Deutsch. Deshalb ist es für euch schwierig zu hören, ob das Verb stimmt. Welche Möglichkeiten kennt ihr, die Formen auswendig zu lernen?

S1: Ich könnte sie aufschreiben und lernen.

S2: Ich kann jeden Tag ein paar lernen.

S3: Wir könnten einander abfragen.

Anja: Ihr habt gute Ideen! Ich denke auch, gut ist, wenn ihr jeden Tag zwei oder drei Formen auswendig lernt, damit ihr sie beim Test gut könnt. Ihr habt nun ein paar Möglichkeiten gehört, wie ihr das machen könnt. Und nun gehen wir zurück in die Klasse und singen gemeinsam das Präteritumlied, das euch hilft, euch die Formen zu merken! (singt das Präteritumlied).[8]

8 Link siehe Seite 29.

Fazit

Diese Story veranschaulicht verschiedene Aspekte des Teamteaching, der Beratungssituation und der spezifischen Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.

Die handlungsorientierte Einführung gestalten die beiden Lehrpersonen zusammen für die ganze Klasse. Bei der Planung des weiteren Unterrichts erkennen die Lehrpersonen, dass das fachliche Wissen der DaZ-Beratungsperson sie unterstützen kann, um die Einführung von Lernstrategien zu klären. In der Beratung wird aufgezeigt, dass die Methode des Auswendiglernens und wiederholten Übens für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zielführender ist als das Ausprobieren von Vokalen. Wer noch wenig Spracherfahrung hat, findet nicht durch Probieren heraus, welches die richtige Präteritumform ist. Das Prinzip der *expliziten Sprachvermittlung* wird betont. Von diesem Vorgehen sind aber nur einzelne Kinder mit Deutsch als Zweitsprache betroffen, nämlich diejenigen, die in ihrem Deutscherwerb in der Phase sind, dass sie die Präteritumformen lernen können. Deshalb beschliessen die Lehrpersonen, die Klasse für den Unterrichtsteil, in dem die Strategien besprochen werden, zu trennen. In beiden Gruppen werden alle Lernstrategien erarbeitet, der Schwerpunkt wird aber in beiden Gruppen auf eine andere Strategie gelegt: In der DaZ-Gruppe erklärt die Lehrperson, dass das Auswendiglernen am ehesten zielführend ist, in der übrigen Klasse kommen sie zum Schluss, dass Nachschlagen empfehlenswert ist. Dank der Teamteaching-Situation ist es den Lehrpersonen möglich, unterschiedliche Lernziele zu fokussieren.

Die DaZ-Beratungsperson legt auch Wert auf das Prinzip des *Wiederholens.* Das im Gespräch erwähnte Präteritumlied kann (und sollte) mit der ganzen Klasse gesungen und gelernt werden, denn auch die meisten Kinder mit Deutsch als Erstsprache haben noch einen Bedarf, die unregelmässigen Präteritumformen zu festigen.

Über dieses Beispiel hinaus ist es sinnvoll, mit den Schülerinnen und Schülern Strategien zu erarbeiten, wie man effizient und nachhaltig üben kann.

Peer-Lehren und -Lernen im Fokus

Je mehr Erwachsene sich im Klassenzimmer befinden, umso grösser ist die Gefahr, dass kooperatives Lernen und gegenseitige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler abnimmt. Dass dies nicht zwingend so sein muss, zeigt folgendes Beispiel.

«Hier braucht es eine Anleitung.»

Regina und Jan arbeiten zusammen als Klassenlehrpersonen an einer 6. Klasse der Primarschule. In einem Planungsgespräch überlegen sie, wie sie mit Luis (DaZ-Kind) arbeiten sollen, der noch grosse Schwierigkeiten hat, insbesondere bezüglich Sprachverständnis. Die beiden erkennen, dass sie in Bezug auf Luis Beratung benötigen, und lassen sich von der SHP-Beratungsperson (SHP-BP), die auch DaZ-Lehrperson ist, beraten.

SHP-BP: Okay, wir könnten ja zusammen überlegen, welches unterstützende Material man Luis zur Seite stellen könnte, damit er seinen Wortschatz erweitern und die Aussprache verbessern kann.

Regina: Wenn du Luis das Material einfach so gibst, dann nimmt er es nicht von sich aus auf und macht etwas damit. Er braucht jemanden, der mit ihm zusammenarbeitet, am besten die Lehrperson. Oder eine andere erwachsene Person. Bei ihm ist nicht die Aufgabenstellung an sich das Problem, sondern dass er sie angeht, dass er handelt. Hier braucht er Anleitung.

SHP-BP: Ja, das war auch eine Frage, die ich mir gestellt habe. Nach euren Berichten habe ich aufgeschrieben: «Luis braucht immer eine Lehrperson, die unterstützt.» Wäre es dann auch einmal zu überlegen, Luis mit einem starken Schüler oder mit einer Schülerin arbeiten zu lassen, der oder die ihn unterstützen könnte, damit ihr einfach mehr freie Kapazität habt, um euch den anderen Kindern, die ja auch Unterstützung brauchen, widmen zu können? Um da Freiräume zu haben. Wäre das eine Lösung?

Fazit

In dieser Story wird ein professioneller Umgang mit der Heterogenität der Klasse durch den Beizug einer Beratungsperson sichtbar. Gemeinsam besprechen die beiden Lehrpersonen den Einzelfall mit ihrer SHP-Beratungsperson, um so zu einer möglichen Lösung für den Lernprozess des Knaben zu kommen. Die Beratungsperson weist auf das Prinzip der *Zusammenarbeit unter Peers* hin, das in diesem Fall hilfreich sein könnte. Der Einsatz stärkerer Schülerinnen und Schüler, welche mit einem Kind zusammenarbeiten, es auch coachen, kann nicht nur zu optimierten Lernprozessen beim schwächeren Kind führen, sondern auch zur Vertiefung des Stoffs beim stärkeren, weil dieses eine Fragestellung aus der Perspektive der vermittelnden Person und im Hinblick auf ein Kind mit anderem Wissensstand angehen muss. Damit können auch ein erweitertes Kompetenzerleben und ein verbessertes Selbstkonzept einhergehen. Zudem wird so einer Gefahr im Teamteaching vorgebeugt: Auch die Zusammenarbeit zwischen den Kindern soll gestärkt werden, statt jeweils auf die Unterstützung durch die Lehrperson zu setzen.

Lernzielorientierung im Fokus

Im Prinzip ist allen Lehrpersonen klar, dass Lernziele wichtig sind. Diese aber für die verschiedenen Lernniveaus konkret und bis zu terminierten Zeitpunkten festzulegen – im Idealfall gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen –, wird nicht immer umgesetzt. Davon handelt die nächste Story.

«Was sollen die Kinder dann wirklich bis in zwei, drei Monaten können und anwenden?»

Die Lehrpersonen Dominik und Martina arbeiten an einer 4. Klasse der Primarschule. In ihren Planungsgesprächen stellen sie immer wieder fest, dass sie der Heterogenität in ihrer Klasse gerne professioneller gerecht werden möchten. Aus diesem Grund suchen sie bei ihrer SHP-Beratungsperson (SHP-BP) Unterstützung bei der Definition und Umsetzung differenzierter Lernziele, weil beides für sie eine Herausforderung darstellt und sie Verbesserungspotenzial in diesem Bereich sehen. Vor allem beschäftigt die Lehrpersonen die Frage, wie sie den stärkeren Schülerinnen und Schülern gerecht werden können.

Dominik: Es ist so, dass wir merken, dass wir eher nach unten differenzieren, weil wir eine Klasse haben, von denen einige oder viele noch ein bisschen Mühe haben. Und gegen oben könnte unsere Differenzierung sicher noch um einiges ausgeklügelter sein. Wir haben zum Beispiel zwei Niveaus. Die einen Kinder sollen Verben, Nomen und Adjektive kennen. Die Starken hingegen sollen dazu noch Präpositionen, Konjunktionen und Pronomen lernen. Dadurch könnten wir sie im Textniveau auch deutlich stärken.

Martina: Ich glaube, wir sind beide froh, wenn es bei den Stärkeren einfach läuft. Wir brauchen die Energie dann für die Schwächeren.

Die SHP-Beratungsperson betont die Wichtigkeit des Festlegens individueller Lernziele.

SHP-BP: Mhm. Also ich glaube, die ganz grosse Herausforderung für alle ist wirklich, die Lernziele der einzelnen Niveaus festzulegen und sie mit den Kompetenzen des Lehrplans 21 zu verknüpfen. Die Frage ist also, welche Lernziele sollen die Kinder bis wann erreichen auf ihrem Weg zur entsprechenden Kompetenz? Empfehlenswert sind längerfristige Lernziele: Was sollen die Kinder bis in zwei, drei Monaten können und anwenden, und wie können wir es überprüfen?

Fazit

Es ist sinnvoll, Lernziele zur Sprachentwicklung von Kindern mit unterschiedlichen Lernständen auch über einen längeren Zeitraum in der Zusammenarbeit mit den Beratungspersonen zu fokussieren. Die Überprüfung der erwarteten und erreichten Lernstände erlaubt eine bessere Förderplanung und auch einen Einblick in die Wirksamkeit der deutschdidaktischen Arbeit von Lehrpersonen mit einzelnen Kindern bzw. Kindergruppen. Differenzierung ist sinnvoll, muss aber vorausschauend mit spezifischen und mittelfristigen Lernzielen verbunden werden, die zu gegebener Zeit überprüft werden. Diese Lernziele stehen immer in einem direkten Zusammenhang mit den Kompetenzen des Lehrplans 21. Dieses Vorgehen ist für Kinder mit schwächeren Deutschkenntnissen von den Lehrpersonen besonders genau zu planen. Dabei sollte explizit geklärt werden, welche Lehrperson wie mit einzelnen Schülerinnen oder Schülern oder Gruppen an diesen Lernzielen arbeitet.

Handelndes Lernen im Fokus

Kinder lernen ihre Muttersprache intuitiv, mit wohlwollenden Bezugspersonen und verbunden mit sprachlich begleiteten Handlungen. Die Lehrpersonen in der folgenden Story überlegen, ob sie das auch für ihren Unterricht nutzbar machen können.

«Gäbe es noch andere Möglichkeiten, bei denen die Sprache nicht so im Vordergrund ist, sondern mehr das Tun?»

Anna und David teilen sich die Klassenverantwortung in einer 6. Klasse der Primarschule. Während eines Planungsgesprächs beschliessen die beiden, bei der DaZ-Beratungsperson (DaZ-BP) zu erfragen, wie sie insbesondere den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die sprachliche Welt intuitiver als immer rein erklärend-abstrakt zugänglich machen können. Anna hat diese Idee eingebracht, weil sie während der Teamteaching-Lektionen eher die Kinder im Blick hat, welche noch Mühe mit der deutschen Sprache haben. Die DaZ-Beratungsperson gibt einen Hinweis, wie man differenzieren könnte, damit auch wirklich alle Kinder die Aufgabenstellung verstehen. Ihre Idee ist es, mit Körpersprache oder handelnd zu arbeiten.

DaZ-BP: Meine Frage ist: Könntet ihr euch vorstellen, jetzt mal vom Buch wegzugehen, um eine andere Aufgabe zu stellen, in der die Schülerinnen und Schüler handelnd Daten erheben können?

David: Ja! Natürlich könnten wir sagen: «Wir machen ein Interview oder eine Umfrage: Sucht euch ein Thema, interviewt Leute und sammelt Daten.» Und dann würden sie in die Handlung gehen. Sie müssten sich überlegen, was sie fragen und wie sie die Antworten und Daten festhalten können. Das könnte man natürlich so machen.

DaZ-BP: Du sprichst nun von einem Interview. Interviews sind sprachlastig. Sind alle Schülerinnen und Schüler sprachlich kompetent genug dafür? Ich weiss es nicht, ich kenne eure Klasse nicht gut genug. Die Sprachstärkeren könnten sicher solche Interviews vorbereiten und durchführen. Gäbe es noch andere Möglichkeiten, bei denen vielleicht die Sprache nicht so im Vordergrund ist, sondern mehr das Tun?

Anna: Das könnte man natürlich alles visualisieren. Wir könnten etwa in einem grossen Kreis Kärtchen mit Grafiken zeigen. Sie könnten zum Beispiel verschiedene Grafiken vergleichen und ordnen.

David: Das klingt auch gut! Oder hättest du noch eine andere Idee (an Beratungsperson gewandt)?

DaZ-BP: Ich stimme Anna zu. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie man Daten in Form von Handlungen erheben kann. Man könnte beispielsweise gegenseitig voneinander die Grösse messen oder die Haarlänge oder die Schuhgrösse. Dann wären sie auch schon in der Kommunikation, im Vergleichen und eben im «Handelnd-tätig-Sein». Dann hätten wir nämlich auch fast das gleiche Thema wie im Buch, dort werden ja auch Daten erhoben. Und dann könnten sie anschliessend die Aufgaben im Buch machen.

Fazit

Der Mehrwert des Austausches im Team zeigt sich in dieser Story im Zusammentragen von mehreren Ideen, die sowohl sprachförderlich sind als auch handelnd Wissen aufbauen, das für das weitere Lernen notwendig ist. In der obigen Story wird im Gespräch mit der DaZ-Beratungsperson deutlich, dass sprachschwächere Kinder oft einen *kommunikativ-handelnden Zugang* zum Lernen brauchen. Im obigen Beratungsgespräch wird dieser Zugang gekoppelt mit *Peer-Kontakten,* sodass schliesslich zwei zentrale Ideen vorliegen: einerseits Interviews mit Peers, in denen Daten gesammelt werden, andererseits weitgehend nichtsprachliches Messen von Körperdaten von Peers. Im Fall des Interviews empfiehlt sich, die sprachliche Formulierung der Interviewfragen mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in der Gruppe vorzubereiten gemäss dem Prinzip *«vorbereiten statt nachbereiten».* Das handelnde Lernen, hier durch Messen, ist besonders für Kinder zu Beginn des Deutsch-Spracherwerbs angezeigt. Wichtig ist, dass es von anderen Kindern oder einer Lehrperson sprachlich begleitet wird, damit die fremdsprachigen Kinder im Kontext des Handelns die deutsche Sprache lernen können.

Fachwortschatz im Fokus

«Wenn du ‹Datenauswertung› als Titel an die Wandtafel schreibst, dann ist sicher für wenige klar, worum es geht.»

Anton und Sabine arbeiten zusammen im Teamteaching an einer 6. Klasse der Primarschule. In ihrem Planungsgespräch reflektieren die beiden die vergangenen Mathematiklektionen und überlegen, was die Schülerinnen und Schüler für die kommende Lektion brauchen. Anton spricht an, dass viele Kinder noch Mühe haben, Textaufgaben zu verstehen und auch die Begrifflichkeiten in der Mathematik nicht sicher anwenden können.

Lehrpersonen sind sich dessen oftmals nicht bewusst, dass in Lehrmitteln, aber auch beim eigenen Sprechen viele Fachwörter verwendet werden, die für manche Schüler und Schülerinnen nicht unmittelbar verständlich sind. Die Lehrpersonen in der folgenden Story zeigen, wie ein aufmerksamer Umgang mit Fachsprache aussehen kann.

Anton: Also, wenn du «Datenauswertung» als Titel an die Wandtafel schreibst, dann ist sicher für wenige klar, worum es geht, und wieso das jetzt in Mathe dran ist.

Sabine: Mhm (bejahend).

Anton: Ich überlege gerade, was wir vorgängig machen könnten, damit wir dann am Schluss das Ergebnis haben und sie die Begriffe «Daten» und «Datenauswertung» verstehen.

Sabine: Was haben wir noch für Begriffe, die vielleicht auch schwierig sind? «Durchschnittlich» vielleicht?

Die beiden sammeln noch weitere Begriffe und nehmen sich vor, diese in der kommenden Stunde nochmals genau zu definieren, damit die Schülerinnen und Schüler sie richtig anwenden können. Sabine übernimmt diese Aufgabe. Sie hat eine Zusatzausbildung als DaZ-Lehrerin. Sie planen, die Unterrichtslektion mit einem kleinen Einstieg zu starten und dann zu den Begriffen überzugehen. Sie möchten zunächst die Kinder fragen, ob sie die Wörter kennen und wozu man diese braucht.

Den Unterricht beginnen die beiden mit einem Rollenspiel. Sabine gibt vor, Anton von einem Befragungsinstitut aus anzurufen. Ausgehend von diesem Telefongespräch führen die beiden in die Begrifflichkeiten ein, die sie zuvor in ihrem Planungsgespräch bestimmt haben. Die Schülerinnen und Schüler werden hier spielerisch an Begriffe herangeführt, die ihnen noch Schwierigkeiten machen, und verbinden diese mit konkreten Alltagssituationen.

Fazit

Diese Story zeigt, wie das spezifische Fachwissen einer Lehrperson die Unterrichtsplanung bereichern kann. Die Tandempartnerin mit der DaZ-Zusatzausbildung hat die Bedürfnisse der DaZ-Kinder im Auge. Sie identifiziert besonders anspruchsvollen Wortschatz schneller und bringt diese Perspektive ins Planungsgespräch ein. Ihr Teamkollege lernt auf diesem Wege nach und nach, den Schwierigkeitsgrad von Begriffen immer differenzierter einzuschätzen. Da es in diesem Fall um Fachwortschatz geht, werden nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, sondern wird auch das fachliche Lernen gestärkt.

Hier kommt zudem eine Möglichkeit des Teamteaching zum Tragen, die viel zu selten genutzt wird: Beide Lehrpersonen sind für die Schülerinnen und Schüler sichtbar aktiv, hier als Schauspieler und Schauspielerin. Das stellt zum einen die mathematische Fragestellung in ein Anwendungsfeld hinein und ist zum anderen für das «Publikum» besonders unterhaltsam und dadurch motivierend.

Links/Literatur

Schulversuch «Fokus Starke Lernbeziehungen»:
www.zh.ch/unterrichtsentwicklung → FSL
- Rahmenkonzept
- Fachkonzept «Integrierte Sprachförderung auf der Kindergarten- und Primarstufe»
- Checkliste «Zusammenarbeit im Team zur Sprachförderung»
- Grundlagen zum Förder- und Weiterbildungskonzept
- Mustervorlage Zusammenarbeitsvereinbarung für Klassenteams
- Beratungsfunktion Aufgabenbeschrieb

Präteritumlied:
www.fabianbucher.org/schulisches/musik-3-4-klasse/ (23. 10. 2019) und
www.youtube.com/watch?v=tSsYuEOEplY (23. 10. 2019)
Alternative: Bei Eingabe des Begriffs «Präteritumlied» findet man im Internet Noten und Text dazu sowie eine Videofassung.

Literaturverzeichnis

Arnold, K.-H. & Richert, P. (2008). Unterricht und Förderung: Die Perspektive der Didaktik. In: K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkochkine (Hrsg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim: Beltz. S. 26 – 35.

Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann. S. 11 – 36.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.) (2017). Fachkonzept «Integrierte Sprachförderung auf der Kindergarten- und Primarstufe». www.zh.ch/unterrichtsentwicklung → FSL

Felten, M. & Stern, E. (2012). Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren. Berlin: Cornelsen.

Halfhide, T., Frei, M. & Zingg, C. (Hrsg.) (2002). Teamteaching. Wege zum guten Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag.

Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2017). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. SEMINAR – Lehrerbildung und Schule, 3, S. 17 – 47.

Hildebrandt, E., Ruess, A., Stommel, S. & Brühlmann, O. (2017). Planung im Teamteaching – Potenziale nutzen: eine triangulative Studie zu Unterrichtsplanung im Teamteaching. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 39 (3). S. 573 – 591.

Honneth, A. (2018). Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte. Berlin: Suhrkamp-Verlag.

Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2012). Kooperation im Kollegium – eine Frage der Anerkennung? In: Košinár, J., Leineweber, S., Hegemann-Fonger H. & Carle, U. (Hrsg.). Vielfalt und Anerkennung: Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklungsmöglichkeiten von Grundschule und Kindergarten. Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 130 – 142.

Klein, H. (2005). Kinder schreiben. Erste Erfahrungen mit Schrift im Kindergarten. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Kreis, A. & Staub, F. C. (2017). Kollegiales Unterrichtscoaching – ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung. Köln: Carl Link Verlag.

Kropp, A. (2017). (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Überlegungen zu Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In: Ambrosch-Baroua, T., Kropp, A. und Müller-Lancé, J. (Hrsg.). Mehrsprachigkeit und Ökonomie. Münster: readbox publishing (= Open Publishing LMU). S. 107–130.

Kucharz, D., Mackowiak, K., Ziroli, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.) (2014). Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In: Wild, E. und Möller, J. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Berlin: Springer. S. 69–105.

Neuman, S. & Roskos, K. (1992). Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Literacy Behaviors in Play. Reading Research Quarterly, 27 (3), S. 202–225.

Rechter, Y. (2011). Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen Lernens, Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die Einschätzung der Lernfreude und die fachliche Leistung von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Röhner, Ch. (2009). Kinder zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung oder: Verpasste Chancen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: de Boer, H. & Deckert-Peaceman, H. (Hrsg). Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–70.

Schnebel, St. (2019). Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung: Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Streit, C. (2018). Mathematische Lernbegleitung in materialbasierten Settings im Übergang vom Kindergarten in die Schule. In: Fasseing Heim, K., Lehner, R., Dütsch, T., Arnaldi, U., Hildebrandt, E., Wey Huber, M. & Zumsteg, B. (Hg.). Übergänge in der frühen Kindheit. Münster: Waxmann, S. 69–88.

Textor, M. R. (2000). Lew Wygotski – der ko-konstruktive Ansatz. In: Fthenakis, W. E. & Textor, M. R. (Hrsg.). Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz, S. 71–83.

Ulrich, W. (2011). Begriffsklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. In: Pohl, I. & Ulrich, W. (Hg.). Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29–53.

Werning, R. (2009). Beobachten und Fördern. In: Rolff, H.-G., Rhinow, E. & Röhrich, T. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Köln: Carl Link, S. 123–134.

Wygotski, L.: Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein 1987.

Anhang

Elemente eines sprachbewussten Unterrichts

Im Folgenden werden wichtige Grundlagen zur Sprachförderung in Kurzform dargestellt. Vertiefung bietet das Fachkonzept «Integrierte Sprachförderung auf der Kindergarten- und Primarstufe» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017)[9].

Wortschatz bewusst vermitteln
Wörter und Formulierungen sind zentrale, allen Sprachhandlungen zugrundeliegende Elemente. Während Kinder mit durchschnittlichen oder guten Sprachkompetenzen sich den Wortschatz in vielfältigen und bedeutsamen Situationen über Jahre angeeignet haben, müssen Lehrpersonen für Kinder mit geringeren sprachlichen Kompetenzen die zu vermittelnden Wörter besonders bewusst auswählen, explizit vermitteln, vernetzen, intensiv einüben und anwenden resp. aktiv anwenden lassen (für den 1. Zyklus z. B. in handlungsbegleitendem lauten Denken, für den 2. Zyklus z. B. in gezielten Schreibaufträgen).

Vorbereiten statt nachbereiten
Lernende können von einer Vorbereitung auf den im Unterricht relevanten Sprachstoff profitieren. Im 1. Zyklus können beispielsweise die Schlüsselwörter des nächsten Themas bereits im Voraus erarbeitet werden, damit die Schülerinnen und Schüler überhaupt dem regulären Unterricht folgen können. Im 2. Zyklus kann die Vorbereitung bspw. im gezielten Aufbauen von Formulierungen bestehen, die für ein Unterrichtsthema besonders relevant sind.

Verarbeitungszeit
Lernende mit Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich brauchen mehr Zeit, um schulischen Stoff zu verarbeiten. Für diese Kinder muss etwa bei Leseaufträgen mehr Zeit zur Verfügung stehen. Im Kindergarten sind Kinder mit höherem Förderbedarf im sprachlichen Bereich auf Visualisierungen angewiesen.

Wiederholen
Das Wiederholen und Üben von Lernstoff ist für alle Kinder wichtig, Kinder mit besonderen sprachlichen Bedürfnissen brauchen aber auch hier besonders intensive Repetitions- und Übungsphasen. Zentral ist, dass das Üben und Wiederholen in sinnvolle Kontexte eingebaut wird. In beiden Zyklen brauchen diese Kinder bspw. bei der Vorbereitung einer mündlichen Präsentation mehr (evtl. begleitete) Zeit für das Einüben des monologischen Sprechens.

Klare Strukturen
Kinder mit noch nicht ausgebauten Deutschkompetenzen oder Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf im sprachlichen Bereich brauchen klare Strukturen. In beiden Zyklen kann das für das Zuhören bspw. eine Anleitung in vier Schritten sein (Vorwissen aktivieren, Informationen aufnehmen, Gehörtes verarbeiten, Verständnis überprüfen). Für die Sprachproduktion sind die Phasen Planen, Formulieren und Überarbeiten zu unterscheiden.

Sprachvermittlung
Strukturiertheit geht ab dem 2. Zyklus auch mit Explizitheit einher. Während Kinder mit durchschnittlichen oder guten Deutschkompetenzen sich viele sprachliche Phänomene implizit im Kontakt mit der deutschen Sprache aneignen können, brauchen sprachschwächere Kinder ausführliche Erläuterungen. Die systematische Sprachvermittlung im 1. Zyklus umfasst ein gezieltes sprachliches Angebot, das implizites Lernen ermöglicht, indem die Lehrperson bspw. mit Textmustern (in Geschichten, Gedichten) arbeitet. Im 2. Zyklus kann dies z. B. explizit mittels didaktischen Modellierens durch die Lehrperson geschehen. Sie führt den Kindern in einer Art lautem Denken vor, wie sie eine Sprachhandlung durchführt (z. B. das Überarbeiten eines schriftlichen Textes), welche Dinge sie dabei bedenkt usw.

Handlungsleitende, kommunikative Anlässe schaffen
Um Sprache als ein sinnvolles Instrument zu erleben, ist es wichtig, dass das schulische Sprachlernen in sinnstiftende kommunikative Handlungszusammenhänge eingebettet ist. Im Kindergarten sind dies Sprachhandlungen, die sich aus dem thematischen Kontext ergeben: erklären, vermuten, berichten. Im 1. und 2. Zyklus ist die Vermittlung von Sprachkompetenzen im Zusammenhang mit dem Lernen in den Sachfächern ein solches Anwendungsfeld.

Dialog
Der Dialog zwischen Lehrperson und Kind ist ein wichtiges Mittel, nicht nur, um Beziehung zu schaffen, sondern auch, um das Kind sprachlich zu involvieren. Das Ziel ist es, ein für das Kind bedeutsames (oft von ihm angesprochenes) Thema in einem längeren Einzelgespräch zu vertiefen. Wichtig ist dabei, dass die Lehrperson Interesse für das Kind und sein Thema signalisiert und es mit Bemerkungen und Fragen (s. nächster Punkt) zu sprachlichen Leistungen herausfordert. Die Lehrperson nimmt gegenüber dem Kind die Rolle der interessierten Sprachpartnerin ein, die gegebenenfalls Hilfestellungen leistet. Weil in solchen Situationen die Inhalte und die Kommunikation im Vordergrund stehen, sollten die Lehrpersonen sich im Korrigieren von Fehlern zurückhalten. Dialoge geben den Lehrpersonen auch vertiefte Einblicke in den Sprachentwicklungsstand der Kinder und sind in diesem Sinn aus der Sicht der Lehrperson nicht einfach Alltagsgespräche, sondern erfordern eine hohe Konzentration.

9 www.zh.ch/unterrichtsentwicklung → FSL

Fragen stellen – Impulse geben
Um Kinder sprachlich zu aktivieren, ist es wichtig, offene Fragen zu stellen, auf welche die Kinder mit einem Satz antworten müssen (und nicht einfach mit ja oder nein). Solche Fragen werden immer mit einem Fragewort (warum, wie, wozu usw.) eingeleitet. Für Kinder mit (noch) begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten im Deutschen ist es aber durchaus sinnvoll, mit mehr (Ja-/nein-Fragen) oder weniger geschlossenen Fragen (z. B. Wer-, Wo-, Wann-Fragen) zu arbeiten, um ihnen die Teilnahme an Gesprächen zu erleichtern. Oftmals können auch Impulse durch Bilder oder provokative Äusserungen Schülerinnen und Schüler zur Kommunikation anregen.

Kooperatives Lernen und Gespräche unter Peers
Kinder können sprachlich nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern lernen. Gerade in unterrichtsintegrierter Sprachbildung bietet es sich an, Gespräche zwischen den Lernenden nicht nur zuzulassen, sondern bewusst anzustreben. Die Kinder können voneinander neben fachlich-inhaltlichen Dingen auch methodische Zugangsweisen (wie gehe ich ein Problem an?) und sprachliches Können lernen. Im 2. Zyklus können Kinder bspw. gemeinsam Präsentationen vorbereiten, im 1. Zyklus ist bspw. ein Austausch in Kleingruppen zu einem neuen Thema denkbar.

Sprachliches Modell und Fehlerkorrektur
Lehrpersonen bieten mit ihren Äusserungen ein Sprachmodell, an dem sich die Kinder orientieren. Im Unterricht achten Lehrpersonen deshalb auf bewusst gestaltete und korrekte Sprache. In beiden Zyklen verwenden Lehrpersonen im Sachfachunterricht z. B. die angemessenen Fachwörter konsistent und vermeiden alltagssprachliche Varianten dazu.

Individuelle Lernziele, Beurteilung und Rückmeldung
Während in vielen kommunikativen Situationen (z. B. im Dialog, s. o.) das Inhaltliche und die Beziehung im Vordergrund stehen, sind Situationen der unterrichtlichen Sprachvermittlung anders geartet: Hier sind die Lernenden auf Beurteilung und Rückmeldungen angewiesen. Diese sollen explizit, präzise, auf das zu lernende Phänomen bezogen sein und dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechen. Im 1. Zyklus kann bspw. eine explizite Rückmeldung während der Erarbeitung und nach Abschluss eines Themas gegeben werden zur Frage, ob die Lernenden den Zielwortschatz gelernt resp. noch nicht gelernt haben. Im 2. Zyklus sollten die Kinder bspw. grundsätzlich die lautgetreue Rechtschreibung beherrschen. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache brauchen aber meist länger als andere Kinder, um lautgetreu schreiben zu lernen. Diesem Umstand tragen Lehrpersonen in der Beurteilung und Rückmeldung Rechnung.

Checkliste «Zusammenarbeit im Team zur Sprachförderung»

Die folgende Checkliste[10] kann bei der Planung, Durchführung und Reflexion eines möglichst lernwirksamen, sprachfördernden Unterrichts im Team unterstützen. Lehrpersonen wählen passend zu ihrer Situation einige Punkte der Checkliste aus. Für eine stetige Verbesserung der Unterrichtsqualität ist es sinnvoll, über einen gewissen Zeitraum an wenigen Schwerpunkten, dafür aber intensiv zu arbeiten. Es ist empfehlenswert, Fachpersonen beizuziehen, die Lernende mit besonderen Bedürfnissen gezielt im Blick haben.

LP = Lehrperson/en
SuS = Schüler und Schülerinnen
SuSspr = Schüler und Schülerinnen mit besonderem Sprachförderbedarf
BP = Beratungsperson (kann DaZ-BP oder SHP-BP sein)

	Zu beachtende Aspekte	**Handlungsleitende Fragen**	**Konkrete Umsetzungspunkte → stets einplanen, wie beide LP gezielt eingesetzt werden**
Organisation und Pflege der Zusammenarbeit	Zusammenarbeitsvereinbarung (s. dazu das Dokument auf www.zh.ch/unterrichtsentwicklung → FSL	Wie wollen wir unsere Absprachen dokumentieren?	
	Regelmässige gemeinsame Planung	Welche Zeit im Stundenplan reservieren wir uns für gemeinsame Planung, um die Unterrichtsqualität zu erhöhen?	
	Heterogenität nutzen	Wer von uns hat welche Stärken – wie nutzen wir diese? Wer von uns hat welche Schwächen? Wie können wir uns da am besten unterstützen?	
	Konflikte	Wo sehen wir Konflikte? Wann und wie sprechen wir sie an? Wann und wo holen wir uns Unterstützung?	
	Regelmässige Beratung	Welchen regelmässigen Termin organisieren wir mit der BP? Welche Themen geben wir ihr vorab, damit sie uns gut vorbereitet beraten kann? Wie sammeln wir unsere Themen, damit wir die Beratungszeit optimal nutzen können?	
	Teamteaching-Zusammenarbeit reflektieren	Wann holen wir uns Feedback zu unserer Zusammenarbeit, um auf «blinde Flecken» aufmerksam zu werden und um neue Impulse zu erhalten?	
Bzgl. Unterricht allgemein zu beachten	(Lern-)Ziele bewusst klären	Was wollen wir genau erreichen? Für alle? Für bestimmte SuS?	
	Lernstand erfassen – Feedback geben	Wann erheben wir den Lernstand zwischendurch? Wie geben wir Feedback?	
	Kognitiv aktivieren in der Lernbegleitung	Welche Impulse und Fragen haben wir heute verwendet? Haben diese tatsächlich zum eigenständigen Denken und Erkennen angeregt? Was nehmen wir uns vor, um kognitiv aktivierender zu begleiten?	

10 Eine bearbeitbare Datei findet sich auf www.zh.ch/unterrichtsentwicklung → FSL

	Zu beachtende Aspekte	Handlungsleitende Fragen	Konkrete Umsetzungspunkte → stets einplanen, wie beide LP gezielt eingesetzt werden
	Lernbegleitung durch Scaffolding	Welche Hilfen, «Gerüste» bieten wir SuS, um ihre Lernzeit optimal zu nutzen und die Inhalte gut zu verstehen?	
	Individuelle Lernziele, Beurteilung und Rückmeldung	Wie können unsere SuS erkennen, dass sie in Bezug auf ihre individuellen Lernziele vorankommen, was sie noch zusätzlich tun können, um sie zu erreichen? Wer gibt welchem Schüler/welcher Schülerin Rückmeldung zu einem bestimmten Lernbereich? Wo geben wir den SuS Möglichkeiten, um zu ihrem Lernen oder auch zu unseren Lernangeboten Feedback zu geben?	
Sprachbewusst unterrichten 	(Ziel-)Wortschatz bewusst vermitteln und Herkunftssprachen wertschätzen	Welche Schlüsselwörter bzw. Formulierungen sind relevant, damit auch SuSspr den Unterricht mitverfolgen, daran teilhaben und sich dabei als selbstwirksam erleben können? Wie ermöglichen wir es den SuS, den Zielwortschatz handelnd und vernetzend zu lernen und anzuwenden? Auf welche Weise schätzen wir andere Herkunftssprachen wert?	
	Vorbereiten statt nachbereiten	Wann und/oder wie kann eine LP Schlüsselwörter oder -sätze für das neue Thema einführen, damit alle auf ihrem Niveau aktiv am Unterricht teilnehmen können?	
	Verarbeitungszeit	Wie organisieren wir es, dass die SuSspr X und Y mehr Zeit für die Auftragsbearbeitung erhalten? Wie begleiten wir sie dabei?	
	Wiederholen	Wo liegen die Zeiten für sinnvolle Wiederholungen? Wie können wir das Wiederholen zweckdienlich binnendifferenzieren? Wie erarbeiten und festigen wir Strategien zum Üben?	
	Klare Strukturen	Wie und wann aktivieren wir das Vorwissen – besonders auch der SuSspr? Wie stellen wir sicher, dass die SuS neue Informationen tatsächlich verstehen? Welche Methoden wählen wir, dass Gelesenes/Gehörtes verarbeitet wird? Wie überprüfen wir das Verständnis? Wie unterstützen die LP SuS beim Planen, Formulieren und Überarbeiten ihrer Texte?	

	Zu beachtende Aspekte	Handlungsleitende Fragen	Konkrete Umsetzungspunkte → stets einplanen, wie beide LP gezielt eingesetzt werden
	Sprachvermittlung	Sind die Lernziele der SuS klar umrissen und für SuSspr individualisiert? 1. Zyklus: Sind die sprachlichen Ziele in thematisch sinnvolle Lern- und Spielangebote eingebaut? Welche LP begleitet dabei wie? 2. Zyklus: Welche SuSspr benötigen in Lernprozessen explizite Begleitung z. B. durch lautes Denken einer LP?	
	Handlungsleitende, kommunikative Anlässe	In welchen thematischen Spiel- und Lernangeboten erhalten die SuS die Gelegenheit, vielfältig und handelnd miteinander zu kommunizieren? Welche Aufgabe übernimmt dabei welche LP?	
	Dialog mit Lehrperson	Welche LP kreiert welche Situation, um mit einzelnen SuS einen Dialog zu führen? Welche SuS sollten z. B. in Zeiten des Ankommens angesprochen werden? Welches Kind hat welche besonderen Interessen?	
	Fragen stellen – Impulse geben	Welche Fragen (geschlossene und offene) formulieren wir in welchen Sequenzen, damit alle SuS unabhängig von ihrem Sprachniveau am Lernen teilhaben können? Welche Bilder oder (provokative, lustige ...) Bemerkungen regen welche Kinder zum Sprechen an?	
	Kooperatives Lernen und Gespräche unter Peers	In welchen Sequenzen können sich SuS untereinander austauschen? Welche Gruppeneinteilung unterstützt dabei die Sprachbildung?	
	Sprachliches Modell und Fehlerkorrektur	Wann geben wir uns gegenseitig Feedback, inwieweit wir als Sprachmodell agieren? Wann sprechen wir darüber, wie wir Fehlerkorrektur, bezogen auf mündliche Sprache, praktizieren? Wo bieten wir z. B. in kurzen Rollenspielen ein Sprachvorbild im Dialog?	
	Individuelle Lernziele, Beurteilung und Rückmeldung	Wie können unsere SuS erkennen, dass sie in Bezug auf ihre individuellen sprachlichen Lernziele vorankommen, was sie noch zusätzlich tun können, um sie zu erreichen? In welchen Situationen geben wir dazu Rückmeldung?	
	Weiteres	Eigene Fragen, die bestimmt unterstützen, die Unterrichtsqualität zu erhöhen und die gemeinsame Arbeit als wertvoll zu erleben.	

006454