

MASARYK-UNIVERSITÄT

PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT

LEHRSTUHL FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR

Teamteaching im DaF-Unterricht

Diplomarbeit

Betreuerin

Mgr. Pavla Marečková, Ph.D.

Verfasserin

Bc. et Bc. Veronika Fráňová

Brno 2020

Name der Verfasserin:	Bc. et Bc. Veronika Fráňová
Name der Diplomarbeit:	Teamteaching im DaF-Unterricht
Name der Diplomarbeit (ENG):	Teamteaching in German class
Lehrstuhl:	Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur
Name der Betreuerin:	Mgr. Pavla Marečková, Ph.D.
Ort und Jahr:	Brno 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

Brno, 20. 4. 2020

.....

Bc. et Bc. Veronika Fráňová

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei Mgr. Pavla Marečková, Ph.D. für ihre Arbeitsführung, wertvolle Ratschläge, Hinweise und Hilfsbereitschaft, die sie mir bei der Gestaltung dieser Bachelorarbeit gewidmet hat, herzlichst bedanken. Ihr umfangreiches Fachwissen, ihr menschlicher und stets persönlicher Ansatz haben mich während meines Studiums am Institut für Deutsch inspiriert. Ich danke ihr hiermit für all die Beobachtungen und Vorschläge, die von ihr gemacht wurden.

Ich möchte mich bei den Untersuchungsteilnehmern für ihre Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit und ihr Interesse an der Forschung sehr bedanken.

Nicht in der letzten Reihe gehört mein herzliches Bedanken meinen Freunden und hauptsächlich meiner Familie für ihre Unterstützung und Geduld.

Abstrakt

Ve své diplomové práci se věnuji tématu párové výuky (tzv. Teamteaching) ve výuce německého jazyka. Vycházím z předpokladu, že tato forma výuky je vhodná pro současnou moderní výuku cizích jazyků. Cílem této práce je, v návaznosti na předchozí osobní zkušenost, reflexe této formy výuky. V empirické části práce je tato zkušenost reflektována a vyhodnocena jak ze strany žáků, tak obou učitelů.

Abstrakt

In meiner Diplomarbeit beschäftige ich mich mit dem Thema des Teamteaching im DaF-Unterricht. Ich gehe von der Voraussetzung aus, dass diese Unterrichtsform für den modernen Fremdsprachenunterricht geeignet ist. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es, infolge der Erfahrung mit Teamteaching diese Unterrichtsform aus der Sicht der Lernenden und der beiden Lehrenden zu reflektieren und auszuwerten.

Abstract

In my diploma thesis I deal with the topic of Teamteaching in German lessons. I proceed from the assumption that the form of teaching is suitable for contemporary modern foreign language teaching. The aim of this work is, in connection with previous personal experience, a reflection of this form of teaching. In the empirical part of the work, this experience is reflected and evaluated by participating students and teachers.

Schlüsselwörter

Teamteaching, Fremdsprachenunterricht, Teamteaching im FSU, didaktisch-methodische Prinzipien, Individualisierung, Differenzierung, Co-teaching, DaF-Unterricht

Klíčová slova

teamteaching, výuka cizího jazyka, teamteaching ve výuce cizího jazyka, párové vyučování, didaktické principy, individualizace, diferenciacce, co-teaching, výuka němčiny

Key words

Teamteaching, language lessons, Teamteaching in language lessons, didactic principles, individualization, differentiation, Co-Teaching, German lessons

Inhaltsverzeichnis

EINFÜHRUNG.....	9
1 THEORETISCHER TEIL.....	11
1.1 METHODEN DES MODERNEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS	12
1.1.1 Methodenentwicklung im 20. Jahrhundert.....	13
1.2 DIDAKTISCHE PRINZIPIEN DES MODERNEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS	15
1.3 TEAMTEACHING	20
1.3.1 Kurzeinführung in die Geschichte von Teamteaching	20
1.3.2 Begriffsbestimmung.....	21
1.3.3 Unterrichtsgestaltung.....	23
1.3.4 Teamteaching in der Tschechischen Republik.....	32
1.3.5 Teamteaching im Fremdsprachenunterricht	32
2 EMPIRISCHER TEIL	34
2.1 ZIELE DER FORSCHUNG.....	34
2.2 FORSCHUNGSFRAGEN	35
2.3 PROBANDEN.....	35
2.4 FORSCHUNGSMETHODEN.....	36
2.4.1 Methoden der Datengewinnung	36
2.4.2 Methode der Datenanalyse	37
2.5 DATENAUSWERTUNG UND ERGEBNISSE.....	39
2.5.1 Ergebnisse der Evaluation aus der Sicht der SchülerInnen.....	40
2.5.2 Ergebnisse der Evaluation aus der Sicht der Lehrerin	47
2.6 SELBSTREFLEXION DER ERFAHRUNG MIT TEAMTEACHING	52
2.7 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	55
2.8 SCHLUSSFOLGERUNG FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS UND AUSBLICK	57
ZUSAMMENFASSUNG	59
QUELLEN.....	60

LISTE DER TABELLEN.....	63
LISTE DER ABBILDUNGEN	63
LISTE DER ANLAGE.....	63
ANLAGE	64

Einführung

Im Jahre 2017-2019 habe ich mit einem Gymnasium in Brno im Rahmen des Konzepts Teamteaching im Fremdsprachenunterricht kooperiert. Dieses Projekt wurde im Allgemeinen als „Tandemová výuka“ bzw. „Tandem“ genannt und besteht tatsächlich in der Berufsentwicklung der Lehrkräfte mit einem gesamten Ziel, im Fremdsprachenunterricht die Prinzipien Differenzierung bzw. Individualisierung so viel wie möglich zu ermöglichen. Da dieses Thema meiner Meinung nach höchst spannend und vielsprechend ist, habe ich mich deshalb entschieden, dieses Thema für meine Diplomarbeit auszuwählen.

Für unser Tandem-Projekt wurde eine bestimmte Klasse ausgewählt und zwar eine Klasse in dem ersten Jahrgang. Die SchülerInnen dieser bestimmten Klasse haben zwei Pflichtfächer von Fremdsprachen. Die erste obligatorische Fremdsprache ist zurzeit natürlich das bevorzugte Englisch und die zweite ist Deutsch. Im Rahmen des Projekts wurde vorgeschrieben, dass das Lehrerteam aus zwei Lehrkräften oder einer Lehrkraft und einem Studenten/einer Studentin des Masterstudiums besteht.

Im Januar 2018 begann das Teamteaching und ging zum Ende im Juni des gleichen Jahres. Danach wurde ich noch einmal zu einer Fortsetzung dieser Zusammenarbeit eingeladen und dieses Projekt wurde noch einmal für eine Klasse im nächsten ersten Jahrgang (ab September 2018) ausgewählt.

Das Projekt „Tandem“ bedeutet hier das Teamteachingmodell im Fremdsprachenunterricht. Im Rahmen des Projekts sind für jede Sprachgruppe (in der Klasse werden die SchülerInnen für den FSU in zwei Sprachgruppen geteilt, jeweils 15 SchülerInnen) zwölf Unterrichtseinheiten dotiert. Innerhalb der zweiundzwanzig Unterrichtseinheiten (2x12 Unterrichtseinheiten) haben wir ein gesamtes Ziel festgestellt, den SchülerInnen Raum und Möglichkeit so viel wie möglich ermöglichen, den Lernprozess von einer Fremdsprache höchst differenziert zu erfassen.

Ich habe mich entschieden, die Erfahrung mit diesem Unterrichtsmodell in meiner Diplomarbeit zu reflektieren und auszuwerten. Der Schwerpunkt der Reflexion ist, in wie weit das Unterrichtsmodell von Teamteaching für das FSU geeignet ist, welche

Vorteile stellt diese Form des Unterrichts dar und welche Möglichkeiten bietet dieses Format den SchülerInnen und Lehrkräften an. Dazu dient mir in dem empirischen Teil der Arbeit zwei halbstrukturierte und offene Interviews (Gruppendiskussion und Leitfadeninterview) und eigene Selbstreflexion der Erfahrung mit dem Teamteaching.

1 Theoretischer Teil

Zusammenkommen ist ein Beginn,

Zusammenbleiben ein Fortschritt,

Zusammenarbeiten ein Erfolg.

(Henry Ford)

Im theoretischen Teil der Diplomarbeit beschäftige ich mich zuerst mit der Einführung in die Methoden des modernen Fremdsprachenunterrichts. Zuerst wird es kurz von Methoden und ihrer Entwicklung im 20. Jahrhundert gesprochen und an dieses Thema knüpft nachfolgend ein Kapitel an, wo ich mich mit den Prinzipien des FSU beschäftige und diese kurz zusammenfasse. An dieses Kapitel wird ein kurzes Kapitel angeschlossen, wo die Aufmerksamkeit auf die Begriffsbestimmung von Teamteaching und anderen angewandten Begriffen im Rahmen des Teamteaching gerichtet wird. Ich widme mich den theoretischen Grundlagen, wo im Mittelpunkt die Gedanken stehen, was diese Form der Zusammenarbeit von kooperierenden Lehrpersonen in die Praxis mitbringt und wie sie den Lehr- und Lernprozess bereichern kann. Im nächsten Schritt gehe ich in einem kurzen Kapitel darauf näher ein, ob das Teamteaching im Fremdsprachenunterricht angewendet werden kann und welchen Beitrag in den modernen Unterricht anbietet. Damit ist der theoretische Teil abgeschlossen.

1.1 Methoden des modernen Fremdsprachenunterrichts

Wenn es im modernen Fremdsprachenunterricht (FSU) von einer Methode/Methodik gesprochen wird, ist es nötig diesen Begriff auch zu definieren. Wolfgang Gehring (2018, 59) stellt fest: „In der didaktischen Diskussion versteht man unter einer Methode ein bestimmtes Lehr-Lernkonzept zur Vermittlung einer Fremdsprache“. Decke-Cornill und Küster (2010, 75) verstehen unter dem Begriff „einen wiederholbaren, planvollen Zugang zu einem Gegenstand und zu einem Lehr- bzw. Lernziel“.

Laut Janíková (2015, 7) ist Methodik „ein planmäßiger Prozess zur Vermittlung von Lerninhalten zu verstehen.“ und ist ein Teilbereich der Didaktik, die schon ein methodisches Verfahren einschließt. Unter dem Begriff „Methode“ unterscheidet sie zwei folgende Definitionen, und zwar der Terminus Methode im engeren und im weiteren Sinne (vgl. Janíková, 2015, 7). Zur Veranschaulichung werden die Begriffe mit bestimmten Definitionen in eine Tabelle eingetragen:

der Begriff “Methode”	
im engeren Sinne	im weiteren Sinne
<p>das konkrete Vorgehen für das Lehren und Lernen um ein bestimmtes Lernziel oder Teilziel zu erreichen</p> <p>z.B.: Methode zur Vermittlung lexikalischer Kenntnisse</p>	<p>eine didaktisch-methodische Konzeption, die der Planung und Gestaltung der Unterrichtsprozesse zugrunde liegt</p> <p>z.B.: Direkte Methode, Audiovisuelle Methode,...</p>

Tabelle 1: vgl. Janíková (2015, 7)

Im engeren Sinne bedeutet eine Methode ein konkretes Verfahren zum Erreichen eines konkreten Zieles, im Gegensatz zu der engeren Bedeutung des Begriffs, wenn es um eine gesamte didaktisch-methodische Konzeption geht (vgl. Janíková, 2015, 7).

Wird es von Methodik gesprochen, basiert nach Gehring (2018, 59) eine Methodik auf drei Säulen; es sind die Lern- oder Erwerbstheorie, Plan, Aktivitäten und Verfahren. Erwerb- und Lerntheorie befasst die Unterrichtsstruktur und bezogene Aktivitäten. Weiter ist es der Plan der Vermittlung von sprachlichen, strategischen und kommunikativen Elementen und als die letzten Komponenten nennt Gehring (2018) die Aktivitäten und Verfahren, die für eine Methode typisch sind. Diese Theorie wird noch in der folgenden Tabelle veranschaulicht:

Lern- oder Erwerbstheorie	Plan	Aktivitäten und Verfahren
Unterrichtsstruktur, Aktivitäten	nach dem die sprachlichen, strategischen und kommunikativen Elemente verteilt sind, die vermittelt werden sollen	sind kennzeichnend für eine bestimmte Methode

Tabelle 2: vgl. Gehring (2018, 58)

1.1.1 Methodenentwicklung im 20. Jahrhundert

Der Prozess der Methodenentwicklung begann selbst im 19. Jahrhundert und seitdem wird es von Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht gesprochen. Diese haben wegen konkreten historischen Rahmenbedingungen entstanden, haben sich jedoch getrennt als ungenügend erwiesen. Dies folgt zum Methodenpluralismus und Entwicklung der Debatte von Unterrichtsprinzipien. Diese didaktisch-methodischen Prinzipien stellen im Gegensatz zu bestimmten Methoden einen hohen Allgemeinheitsgrad dar und können als geschlossene methodische Konzepte im Lehrprozess implementiert werden (vgl. Janíková, 2011, 33).

Dies hat für den FSU bestimmte Folgen, dass zurzeit fast keine getrennten Methoden in dem Unterricht verwendet werden. Darunter sollte man nicht verstehen, dass die klassischen Methoden mit dem Anstieg anderer Konzepte verschwunden sind, sondern

sie wurden in einen Unterricht zum Teil implementiert und eine Kombination der Elemente klassischer Methoden und moderner Aufgabenformaten wird bevorzugt. Die bevorzugten freieren Konzepte ermöglichen im Vergleich zu den klassischen Methoden eine stärkere Ausrichtung der konkreten Ziele (vgl. Gehring, 2018, 59).

Die Tendenz der modernen Fremdsprachendidaktik ist es, nicht von einzelnen Lehrmethoden, sondern von didaktisch-methodischen Prinzipien zu sprechen, denn diese stehen heutzutage im Zentrum des modernen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Gehring, 2018, 59). Die Unterrichts- bzw. didaktisch-methodischen Prinzipien stelle ich im Kapitel 1.2 näher vor.

1.2 Didaktische Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts

Wie schon im vorherigen Kapitel dargelegt wurde, im Rahmen des heutigen Fremdsprachenunterrichts wird nicht mehr eine einzelne und bestimmte Methode bevorzugt, sogar spricht man von didaktisch-methodischen Prinzipien des FSU, die den Lehrenden dienen und nach dem sich der Unterricht richtet. Ende, Grotjahn, Kleppin und Mohr (2013, 145) definiert die Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts folgendermaßen: *„Mit Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts sind generelle Leitlinien gemeint, die das Handeln von Lehrkräften in ihrem Unterricht steuern und ihnen dadurch Orientierung bieten“*.

Diese Leitlinien, didaktisch-methodischen Prinzipien haben die traditionelle Methodenkonzepte vielerorts ersetzt, das Ende der großen Methodenkonzepte wird von Funk in dem Sinne begründet, dass es heutzutage keine feste Belegung gibt, dass *„bestimmte Lernziele ausschließlich mit bestimmten Methoden zu erreichen sind oder dass bestimmte methodische Ansätze bei allen Lernenden die gleichen Resultate zeigen“* (Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, 2013, 26).

Wie schon die Definition von Ende et al. anbietet, im Zentrum stehen die didaktisch-methodischen Prinzipien, die als Leitlinien betrachtet werden (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, 2013, 145), die den Lehrenden eine Orientierung bieten und bei Entscheidungen helfen und sich sowohl auf die Planung und Gestaltung von Unterricht, als auch bei der Aufgabenauswahl und Übungsgestaltung auswirken. Es kann festgestellt werden, dass die Orientierung an Prinzipien eine Schlüsselrolle bei der Unterrichtsorganisation spielt. Falls es sich um einen guten Unterricht handeln sollte, ist es für die Lehrenden unvermeidlich, dass diese Prinzipien für die Lehrkraft unbekannt wären. Die theoretische Basis ist daher sehr wichtig, damit *„Lehrkräfte grundlegend und nicht nur anhand von Beispielen über ihren Unterricht sprechen können“* (Funk et al., 2014, 17).

Diese Prinzipien unterscheiden sich je nach dem Wissenschaftler bzw. Autor, bleiben jedoch im Prinzip sowieso parallel: zu dem Schwerpunkt zählen laut Ende et al. (vgl. 2013, 32) zwei Prinzipien: Handlungs- und Kompetenzorientierung. Als wesentliche Prinzipien, die für die Gestaltung von Aufgaben und Übungen wichtig sind, werden diese betrachtet (vgl. Funk et al., 2014, 17):

- Kompetenzorientierung
- Erfolgsorientierung
- Aufgabenorientierung
- Interaktionsorientierung
- Kontextualisierung
- Personalisierung
- Lerneraktivierung

Diese Prinzipien werden noch durch Lernerorientierung, Förderung vom autonomen Lernen, interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung ergänzt (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, 2013, 26). Von Janíková (vgl. 2011, 32-33) werden sowohl Prinzipien wie das Prinzip der Handlungsorientierung, des selbstständigen Lernens oder Lernorientierung genannt, noch andere Prinzipien werden dazu eingereicht:

- das Prinzip der Mündlichkeit
- das Prinzip der Kommunikation
- das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit
- das Prinzip des systematischen Übens
- das Prinzip der muttersprachlichen Vorleistung
- das Prinzip der Individualisierung
- das Prinzip der Entwicklung der ganzen Schülerpersönlichkeit (die sog. Relevanz)
- das Prinzip der emotionalen Sicherheit

Decke-Cornill und Küster (2010, 90) ergänzt die schon umfassende Prinzipienreihe mit Prinzipien wie die Forderung nach Schülerorientierung und -partizipation, Mitbestimmung, Interaktivität, Partnerschaftlichkeit, Inhaltsorientierung, Fehlertoleranz und Nichtdidaktisierung von Unterrichtsmaterialien, weiter noch

kooperativen Arbeitsformen, Prozessorientierung, Kreativität, Begegnungsorientierung.

Es ist scheinbar, dass im heutigen FSU eine ganze Reihe von verschiedenen Prinzipien je nach dem Autor bevorzugt werden. Offensichtlich ist es auch, dass sich diese Prinzipien in erster Linie auf den Schüler sowie den Lernprozess und die Person des Lehrers konzentrieren. Denn sie sind alle ein Teil des Bildungsprozesses. Es ist offensichtlich, dass dies die Kompetenzen sind, die der Schüler während des gesamten Bildungsprozesses erwerben sollte, nicht nur im Raum des Fremdsprachenunterrichts. Ich widme mich ausgewählten didaktisch-methodischen Prinzipien, welche ich näher vorstelle.

Handlungsorientierung ist ein Prinzip, dessen Aufgabe ist die Lernenden aufgrund guter Simulationen auf sprachliches Handeln vorzubereiten. Das Ziel ist laut Ende, Grotjahn, Kleppin und Mohr (2013, 143) „*authentische Sprechansätze und Lernmaterialien sowie pragmatisch angemessenes sprachliches Handeln*“. Ein weiteres Prinzip, die Aufgabenorientierung, bezieht sich auf das Prinzip der Handlungsorientierung. Die Aufgaben sollten ihre Lebenswelt widerspiegeln und sie auf zukünftige sprachliche Handlungen vorbereiten (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, 2013, 142).

Das Prinzip der Kompetenzorientierung, wie schon der Begriff andeutet, versteht den Unterricht als Entwicklung von Kompetenzen. Diese Kompetenzentwicklung bezieht sich auf das Wissen, die Fertigkeiten und die Entwicklung der Persönlichkeit. Bei der Kompetenzorientierung wird der Schwerpunkt auf die Lernerautonomie, eigene Verantwortung im Lernprozess, inkl. Bewertung der erreichten Ziele gelegt. Die Lernziele werden als Kann-beschreibungen festgelegt (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, 2013, 144). Daran knüpft die Förderung von Lernerautonomie, ein weiteres Prinzip des heutigen FSU. Dies bedeutet nicht nur bewusster und selbstreflexiv Umgang mit eigenem Lernen, sondern auch die Sprachlernerfahrungen effektiv beim weiteren Fremdsprachenlernen zu nutzen (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, 2013, 142-143).

Bei der Interaktionsorientierung wird den Schwerpunkt auf die gegenseitige Kooperation unter den Lernenden aufgrund verschiedener Aufgabestellungen gelegt. Geeignete Aufgaben sind z.B. Rollenspiele (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, 2013, 144).

Die Prinzipien der Lerneraktivierung und Lernerorientierung legen den Schwerpunkt auf die Lernenden. Während sich die Lerneraktivierung auf die höchst aktive Beteiligung der Lernenden am Lernprozess und Unterrichtsgeschehen beteiligen (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, 2013, 144), legt die Lernerorientierung den Schwerpunkt auf die Berücksichtigung individueller Lernbedarfe, Lerndispositionen oder Lernverhalten. Berücksichtigt wird z.B. die Sprachlerneignung, das Bedürfnis autonom zu lernen oder die Motivation (vgl. Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr, 2013, 145).

Differenzierung ist ein weiteres Prinzip des modernen FSU. Laut Janíková (2011, 149) ist es eine *„Zusammenfassung von Lernenden zu Gruppen, die möglichst homogen sind“*. Den Schwerpunkt legt man auf das Unterrichtsmodell, wo sowohl leistungsstärkere als auch leistungsschwächere Lernenden optimal gefördert werden können. Man spricht von äußerer Differenzierung und innerer Differenzierung (Binnendifferenzierung). Das Ziel der Binnendifferenzierung ist es, die Lerndefizite auszugleichen und für alle Lernenden eine günstige und aktivierende Umgebung (vgl. Janíková, 2011, 149) und *„eine sinnvolle Nutzung der Heterogenität bei möglichst optimaler Förderung des Einzelnen“* (Brintzer, 2013, 121) herzustellen.

Die innere Differenzierung bezieht sich im Rahmen des FSU auf das Lernangebot und Unterrichtsaktivitäten, die Notwendigkeit der Hilfe (direkter/indirekter), den Angebot von verschiedenen Medien, die Sozialformen (in diesem Fall wird besonders die Gruppenarbeit bevorzugt), den zeitlichen Aufwand, den Komplexitätsgrad und nicht zuletzt die Bewertung (vgl. Janíková, 2011, 149). Vielfältige Möglichkeiten bietet das Stationenlernen (vgl. Brintzer, 2013, 124), das gleichzeitig eine Variante der Lehrerrollen beim Teamteaching darstellt (siehe Kapitel Rollen der Lehrpersonen – Ansätze der Kooperation).

Individualisierung berücksichtigt die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und stellt ein Sonderfall der Differenzierung dar. Das bedeutet, dass infolgedessen die

Lernaufgaben selbst von den Lernenden oder von der Lernperson so anpassend und geeignet ausgewählt werden und ermöglichen z.B. das eigene Arbeitstempo oder die eigene Arbeitsintensität selbstzubestimmen (vgl. Janíková, 2011, 149).

Heutzutage verfügen die Lernenden über unterschiedliche Lernvoraussetzungen, über abweichendes Interesse am (Fremd)Sprachenlernen, unterschiedlich ist selbstverständlich auch ihre Lernpräferenz Motivation oder Bestrebung. Das Ziel der oben beschriebenen Prinzipien gibt es in der Ausrichtung auf die einzelnen Lernenden, damit jeder von dem Unterricht profitieren kann und ähnliche Situationen wie in der Abbildung unten vermieden werden können.



Abbildung 1: Heterogenen Lerngruppen und Binnendifferenzierung (Brintzer, 2013, 118)

1.3 Teamteaching

In diesem Kapitel widme ich mich zuerst einer Kurzeinführung in die Geschichte von Teamteaching. Danach folgt die Begriffsbestimmung der Termini, die die Kooperation von Lehrkräften im Unterricht umfassen. Da auch andere Begriffe wie Co-Teaching in Bezug auf einen kooperativen Unterricht verwendet werden, sind auch diese zu erklären und diese werden noch durch ihre tschechischen Entsprechungen ergänzt. Im nächsten Schritt wird das Unterrichtsmodell von Teamteaching vorgestellt und charakterisiert, Gelingensbedingungen und seine möglichen Wirkungen auf das Unterrichten und auf das Lernen werden festgestellt, wobei andere Parameter dieser Unterrichtsform enthalten werden.

1.3.1 Kurzeinführung in die Geschichte von Teamteaching

Das Unterrichtsmodell von Teamunterricht wurde ursprünglich schon am Ende der 1950er Jahre verwendet, mit dem Ziel den Lernenden interdisziplinären und individuellen Unterricht anzubieten. In den 1960er Jahren entwickelte sich eine Reihe von Variationen des Teamunterrichts und in all diesen Modellen bestand das Hauptziel darin, eine Umgebung zu schaffen, die auf die Schüler ausgerichtet wäre. In den siebziger Jahren war diese Unterrichtsform sehr beliebt, aber es kann nicht gesagt werden, dass alle diese Unterrichtsformen genau Teamunterricht (bzw. Teamteaching) waren und es daher nicht möglich ist, zuverlässig über den Erfolg des Teamunterrichts zu sprechen. Dank der gelungenen Erfahrungen wird dieses Modell in den 1980er Jahren im Rahmen der Sonderpädagogik implementiert und bezeichnet als cooperative teaching oder Co-Teaching (vgl. Friend, Reising, Cook, 1993, 6-7). Laut der Erfahrungen bedeutet diese Unterrichtsform nicht nur eine positive Wirkung für die SchülerInnen im Lernprozess, sondern auch für die Lehrkräfte, die ein erhöhtes Klassenraum-management und verbesserte Fertigkeit von Zusammenarbeit äußern und nicht in der letzten Reihe auch Sicherheit und Selbstvertrauen im Kontakt mit Kindern mit verschiedenen Lernbedürfnissen (vgl. Hartnett, Weed, McCoy, Theiss, Nickens, 2013, 6) gewinnen.

1.3.2 Begriffsbestimmung

Schon die Begriffsbestimmung kann problematisch wirken. Die Bezeichnungen dieser Unterrichtsform unterscheiden sich je nach dem Autor und sprachlichen Raum und sind daher nicht geeint. In der Fachliteratur spricht man von **Teamteaching** (vgl. Halfhide, 2009, 4, vgl. Hämmerle, 2009, 9), auch von **Team Teaching/Teamtandem** und **Teampartner** in einem **Lehrerteam** (vgl. Wimmer 2014, 1-2), oder von **Lehrertandem** und **Tandemklassen** (vgl. Dworschak und Inckemann, 2014, 206). Hildebrandt und Maienfisch (2014, 202) wenden den Begriff **Teamteaching** und **Teamteacher** an. In der englischsprachigen Fachliteratur wird von **Co-Teaching** gesprochen (vgl. Friend, 2015/2016, 16). Im Gegensatz dazu im tschechischen sprachlichen Raum wird von „**párová výuka**“ (mögliche deutsche Entsprechung: *Paarunterricht*) gesprochen (vgl. Kapcová, 2016, 10, vgl. Kopecká, Jenšíková, Králová, 2015, 134). Außer dem Begriff „párová výuka“ kann man auf Tschechisch auch „**párové vyučování**“ verwenden. Der Begriff „**tandem**“ oder „**tandemová výuka**“ wird auch im tschechischen Raum verwendet (vgl. Jirotková, Lauermann, 2015, 137). Obwohl sie sich nach dem Autor und sprachlichen Raum unterscheiden, beziehen sich alle auf einen kooperativen Unterricht.

Definitionen: Teamteaching, Co-teaching (bzw. Coteaching) und „párová výuka“

Halfhide (2009, 4) definiert Teamteaching als „*eine Unterrichtsform, bei der zwei oder mehr Lehrpersonen zur gleichen Zeit an derselben Klasse unterrichten.*“ Es geht um eine kooperative Form, bei der die beiden Lehrkräfte „*gemeinsame Verantwortung für die Unterrichtsentwicklung und -gestaltung im Zentrum steht*“. Die beiden Lehrpersonen einen gemeinsamen Unterricht inhaltlich und methodisch planen, sind beide für den Unterricht verantwortlich und den Unterricht in wechselnden Rollen leiten oder unterstützen. Sie haben den Raum für Differenzierung und Individualisierung der Unterrichtseinheit und für Anpassung der nötigen Sozialform nach verschiedenen Kriterien (Lernanlässen oder Lernniveaus u.a.) (vgl. Halfhide, 2009, 4). Ursi Hämmerle (2009, 9) definiert Teamteaching als eine „*gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachvorbereitung durch zwei oder mehrere Lehrende*“. In diesem Zusammenhang wird von ihr betont, dass das

Teamteaching vor allem die Funktion erfüllt, Schülergruppen oder konkrete Lernende zu fördern. Diese Form des Unterrichts ermöglicht den Lehrenden mit ganzen Klassen, großen oder kleinen Gruppen, oder mit konkreten Lernenden zu arbeiten, und dies sogar im Rahmen einer Unterrichtseinheit. (vgl. Hämmerle, 2009, 9).

Im tschechischsprachigen Raum wird der Begriff „párová výuka“ aber auch „tandemová výuka“ oder „tandem“ benutzt. Man kann sagen, dass „párová výuka“ hat sich am besten etabliert und ist nach Kopecká, Jenšíková und Králová (2015, 134) definiert als ein Unterricht *„von zwei oder mehr Lehrern geleitet, die gemeinsam den Unterricht für dieselbe Gruppe planen, leiten und bewerten. Dieses Unterrichtsmodell kann ein effektives Werkzeug sein die Bedürfnisse einzelner Schüler zu erfüllen“*.

Wie beim Teamteaching ist unter dem Begriff Co-Teaching bzw. cooperative teaching oder Coteaching (vgl. Hartnett, Weed, McCoy, Theiss, Nickens, 2013, vgl. Friend, 2015/2016) einen Lehrprozess zu verstanden, wo zwei Lehrkräfte im Unterricht kooperieren und alle Aspekte des Unterrichts miteinander teilen, d.h. nicht nur den Klassenraum, sondern auch alle Aspekte der Planung, Organisation, Instruktionen und Bewertung/Benotung (vgl. Hartnett, Weed, McCoy, Theiss, Nickens, 2013, 6). Dies ergänzen Friend, Reising und Cook (1993, 6), dass es sich beim Co-Teaching um die Zusammenarbeit unter einem (Klassen)lehrer, einem Sonderpädagogen und einer Gruppe von Studenten geht, von denen einige außergewöhnliche Bedürfnisse haben.

Hier sollte betont werden, dass Co-Teaching ursprünglich mit seinem wichtigsten Ziel konzipiert wurde, Schüler mit besonderen Bedürfnissen in die allgemeine Bildung einzubeziehen. Diese Vereinbarung bedeutet, dass ein Lehrer für Allgemeinbildung und ein Lehrer für Sonderpädagogik oder ein anderer Spezialist zusammenarbeiten, um SchülerInnen mit oder ohne besondere Bedürfnisse zusammen zu unterrichten und eine Unterrichtskultur der Akzeptanz zu schaffen (vgl. Friend, 2015/2016, 16-20). Da die Idee einer Art Teamunterricht am Ende der 1950er Jahre populär wurde, gab er im Laufe der Zeit die Grundlage für das Co-Teaching (vgl. Friend, Reising, Cook, 1993, 6). Es sollte aber hinzugefügt werden, laut Halfhide (2009, 6) ist auch das Teamteaching besonders für einen inklusiven Unterricht geeignet.

Wie schon die Definitionen der beiden Begriffe andeuten, geht es sowohl beim Co-Teaching / cooperative teaching (vgl. Friend, Reising, Cook, 1993, 7) als auch beim

Teamteaching um gleichzeitige Anwesenheit von zwei oder mehreren Lehrenden im Unterricht und Zusammenarbeit der Lehrpersonen im Lehrprozess. Wichtig bei dieser Zusammenarbeit ist es, dass es um einen Unterrichtsmodell geht, wo alle Aspekte des Lehrprozesses zwischen zwei Lehrpersonen untergliedert werden, die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern wird gestärkt, wobei der Schüler und seine Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen und somit eine Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts angestrebt wird.

Es kann festgestellt werden, dass es zwischen den Begriffen keinen Unterschied gibt. Es geht tatsächlich um abweichende Zielrichtung (auf inklusiven Unterricht) und die Begriffsbestimmung verschiedener sprachlichen Räume. Obwohl alle diese Termini nicht hundertprozentig geeignet sind, wähle ich für meine Diplomarbeit den Begriff „Teamteaching“, damit die Terminologie einheitlich ist. Mit diesem Terminus wird auch im Fall der Quellen aus einem englischsprachigen Raum gearbeitet.

1.3.3 Unterrichtsgestaltung

An dieser Stelle wird folgende Frage gestellt: Was bedeutet diese Zusammenarbeit in einem Lehrprozess und welche Auswirkungen stellt sie dar?

Insofern wird auch von Neuem Verständnis von „Lehrer-Sein“ gesprochen. Auf Wechsel den Unterrichtsformat und erkennbare Veränderung ihren Rollen müssen sich Lehrpersonen erst theoretisch vorbereiten. Dies bedeutet, sie brauchen Zeit um einen „gemeinsamen Weg“ zu finden und Freiheit ihre Ideen und Engagement in den Unterricht umzusetzen zu können.

Laut Hämmerle (2009, 9) gibt es Faktoren, die den gemeinsamen Unterricht beeinflussen. Zuerst spricht sie von benötigter Chemie zwischen den beiden Lehrpersonen, danach nennt sie die Klasse, Größe der Klasse, die einzelnen SchülerInnen, die über verschiedene Bedürfnisse und abweichenden Unterstützungsbedarf verfügen.

Von beiden Lehrpersonen wird beim Teamteaching sowohl Freiheit und Verantwortung als auch Kooperation erforderlich (vgl. Hämmerle, 2009, 9). Die Kooperation ist deshalb zentral. Um gute Kooperationsbedingungen zu schaffen, braucht es laut Halfhide (2009, 5) ein klares Ziel zu stecken, verbindliche

Abmachungen zu treffen und die Rollenklarheit festzulegen. Weiterhin gehören unter die Bedingungen Übernahme von Verantwortung durch beide Lehrpersonen und hierbei auch Gleichberechtigung im Sinne von Gleichwertigkeit.

Entwicklungsphasen des Teams

Teamteaching stellt ein bewusst gestalteter Prozess dar, der Zeit und Kontinuität braucht. Der Einstieg fällt leichter, wenn sich das Lehrerteam auf das Teamteaching gut vorbereiten können. Einige der möglichen Vorbereitungen können Hospitieren bei erfahrenen Teamteaching-Lehrern oder Weiterbildung sein. Halfhide (2009, 7) nennt einige Gelingensbedingungen, die bei der Entwicklung und Umsetzung von Teamteaching notwendig sind. Folgende Fragen sollte sich die Lehrerteam stellen und zusammen absprechen (Halfhide, 2009, 7):

- Wie organisieren wir unsere Zusammenarbeit?
- Wie gestalten wir den gemeinsamen Unterricht?
- Wie kommunizieren wir (Lehrpersonen untereinander und Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern)?

Laut Halfhide (2009, 5) laufen die neu gebildeten Teams vier Phasen durch. Diese Phasen erfolgen nicht immer in folgender Reihenfolge, sind aber als ein Muster auch zur Reflexion des Teamteaching gegeben:

- *Forming*
- *Storming*
- *Norming*
- *Performing*

Die erste Phase wird Forming genannt. Sie stellt den Raum für die Besprechung der Ziele, Wünsche, Vorstellung dar (vgl. Halfhide, 2009, 6). Das Lehrerteam denkt über mögliche Lernstrategien nach, bereiten im Voraus die Verteilung ihrer Rollen im Unterricht vor, wobei sie ihre Stärken nutzen können (vgl. Jirotková, Lauer mann, 2015, 138). In dieser Phase machen die Lehrpersonen ihre ersten Erfahrungen mit Teamteaching (vgl. Halfhide, 2009, 6). Kopecká, Jenšíková und Králová (2015, 136) betonen eine Übergangszeit der gegenseitigen Selbsterkenntnis im Lehrerteam.

Storming ist eine weitere Phase, bei der mögliche Spannungen oder Konflikte entstehen. Das bezieht sich auf die Rollen, da die Lehrpersonen im Unterricht verschiedene Rollen einnehmen. Während der Storming-Phase zeigt sich, dass die Unterrichtsstile sowie die pädagogischen Grundhaltungen nicht übereinstimmen können. Kopecká, Jenšíková und Králová (2015, 136) erwähnen mögliche Gründe für die Konflikte:

- die Lehrpersonen sind keine gleichberechtigten Partner
- sie haben unterschiedliche Anforderungen an die Bewertung der SchülerInnen
- sie haben unterschiedliche Anforderungen an die Anleitung der SchülerInnen
- sie haben unterschiedliche Unterrichtsstile
- zwischen den Lehrpersonen ist schlechte Kommunikation
- es gibt einen Wettbewerb um die Gunst der SchülerInnen
- sie haben abweichende Wahrnehmung des Verhaltens der SchülerInnen
- sie haben unterschiedliche Wahrnehmung der Einhaltung der Regeln (vgl. Kopecká, Jenšíková, Králová, 2015, 136).

Das wichtigste Merkmal ist Offenheit, gefolgt von Respekt, Kooperationswillen und Verständnisfähigkeit (vgl. Kopecká, Jenšíková, Králová, 2015, 136). Andernfalls kommt es zu Enttäuschungen und Stagnation (vgl. Halfhide, 2009, 6).

Die dritte Phase heißt Norming. Die Aufgaben Aufgabe dieser Phase ist es, die Kommunikation weiterzuentwickeln und nach konstruktiven Lösungen zu suchen. Nach der Norming-Phase erfolgt die letzte Phase Performing. Das Lehrerteam arbeitet ohne weitere Spannungen oder Konflikte, andernfalls können diese offen besprochen werden. Es geht um eine konstruktive und ausgeglichene Phase, wo die Lehrpersonen auch ihr Rollenrepertoire vergrößern (vgl. Halfhide, 2009, 6).

Kooperation: Gelingensbedingungen

Die Zusammenarbeit ist allgemein unerlässlich, nichtsdestoweniger stellt das Teamteaching eine der herausfordernderen Formen der Zusammenarbeit dar, weil sie über die bloße Arbeitsteilung hinausgeht. Die Lehrpersonen in dem entstandenen

Teamteaching-Team einen genügenden Raum haben sollten, um die eigenen Vorstellungen des Unterrichts und anderen Kriterien der gemeinsamen Anstrengung vereinbaren. Für eine gelungene Kooperation zwischen zwei Lehrkräften sind folgende Schlüsselwörter zu nennen: gemeinsame Verantwortung, Bereitschaft, gegenseitige Wertschätzung, Vertrauen oder Akzeptanz sicherlich zu nennen. Falls es abweichende Vorstellungen vom gemeinsam geleiteten Unterricht gibt, sollte das Lehrerteam fähig sein, die Meinungsverschiedenheiten zu diskutieren und mögliche Konflikte zu lösen. Andere wichtige Bedingung liegt darin, dass die beiden Lehrpersonen genügend Raum haben sollten, um ihre Stärken benutzen zu können (vgl. Halfhide, 2009, 5). Halfhide (2009, 5) fasst diese und weitere Gelingensbedingungen in kurz zusammen:

- ein klares Ziel setzen,
- verbindliche Vereinbarungen abschließen,
- Rollenklarheit und Gleichberechtigung im Sinne von Gleichwertigkeit,
- die Übernahme von Verantwortung durch beide Lehrpersonen, d.h. wer für welche Aufgaben, Inhalte oder SchülerInnen zuständig ist,
- soziale und fachliche Kompetenz,
- die Fähigkeit und Bereitschaft Feedback anzunehmen,
- genügend Zeit (vgl. Halfhide, 2009, 5).

Rollen der Lehrpersonen – Ansätze der Kooperation

Teamteaching ist eine komplexe Unterrichtsform, die vielfältige Unterrichtsformen ermöglicht, bei denen wichtig ist, dass die Rollen der Lehrpersonen variieren und die aktive Lernzeit der SchülerInnen möglichst hoch ist (vgl. Halfhide, 2009, 7). Beim Teamteaching steht vor den Lehrpersonen die Aufgabe, sich von der traditionellen Rolle der Einzellehrperson abzugewöhnen. Dies kann mit Unsicherheit und Angst verbunden sein. Es geht aber um ein normales Phänomen in Veränderungsprozessen. Gute Vorbereitung, entsprechende Kommunikation und Absprachen zwischen den beiden Lehrpersonen, klare Festlegung von Zielen und Rollenklarheit sind in diesem Fall unbedingt entscheidend (vgl. Halfhide, 2009, 5).

Friend (2015/2016, 18) unterscheidet sechs Ansätze der Aufteilung von Lehrerrollen. Es sollte hinzugefügt werden, dass die beiden Lehrpersonen in allen sechs Ansätzen den gleichen Status und die gleiche Verantwortung tragen. Alle sechs Ansätze umfasst folgende Klassifizierung (vgl. Friend, 2015/2016, 18, vgl. Abegglen, Schwab, Hessels, 2017, 440, vgl. Wimmer, 2014, 7-8):

- *station teaching (Stationenbetrieb)*
 - Im Stationsunterricht ist das Klassenzimmer in verschiedene Stationen unterteilt. Beide Lehrpersonen befinden sich an bestimmten Stationen; die anderen Stationen werden unabhängig von den Schülern oder von einem Lehrerassistenten betrieben.
- *parallel teaching (Parallelunterricht)*
 - Im parallelen Unterricht teilen die Lehrpersonen das Klassenzimmer in zwei Hälften und jede Lehrperson arbeitet mit einer Gruppe. Die beiden Gruppen können gleichzeitig dieselbe Arbeit tun (z.B. Grammatikregeln werden erklärt und geübt).
- *alternative teaching (im Anspruchsniveau differenzierter Unterricht)*
 - Die erste Lehrperson verwaltet den größten Teil der Klasse, während die andere Lehrperson mit einer kleinen Gruppe innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers arbeitet (mit einem Ziel – z.B. preteaching, reteaching).
- *teaming/teamteaching (gemeinsame Lehre)*
 - Die Lehrpersonen unterrichten gemeinsam und integrieren ihre Beiträge während des gesamten Unterrichts, die Lernenden bleiben in einer einzigen Gruppe.
- *one teach, one assist (einer unterrichtet, einer assistiert, verteilte Lehr- und Assistenzrollen)*
 - Die Lernenden bleiben in einer einzigen Gruppe, während ein Lehrer die Hauptverantwortung für die Planung und den Unterricht trägt und der andere Lehrer sich im Klassenzimmer bewegt, um Einzelpersonen zu helfen (z.B. etwas individuell erklären, auf Fragen antworten usw.).

- *one teach, one observe* (einer unterrichtet, einer beobachtet, verteilte Lehr- und Beobachterrollen)
 - Die erste Lehrperson leitet den Unterricht, während die andere einen Schüler, eine Gruppe von Schülern oder die gesamte Klasse beobachtet.

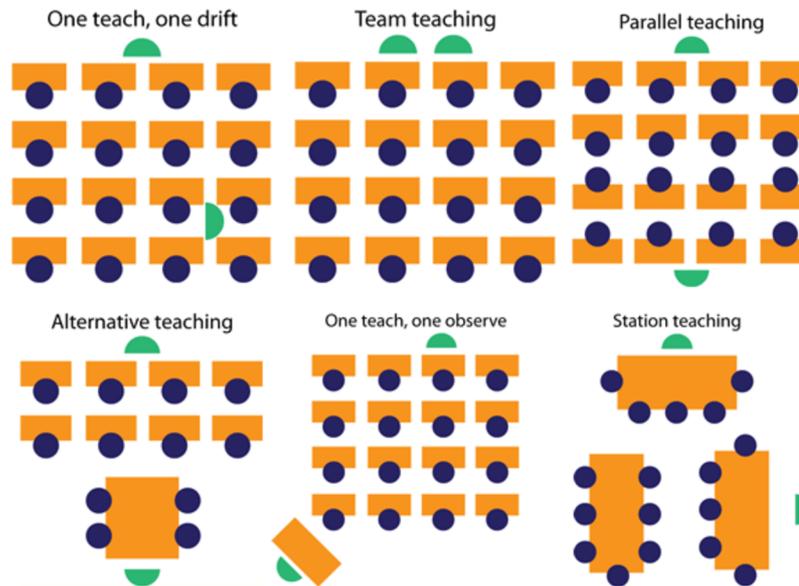


Abbildung 2: Quelle: <https://edu240coteaching.wordpress.com/what-does-co-teaching-look-like/>

Halfhide (2009, 7) bietet Ansätze der Teamteaching an, die Form und Rollen der Lehrpersonen berücksichtigen:

- *Niveau-/Interessengruppen oder Halbklassen*
 - Jede Lehrperson betreut je eine bis zwei Niveau- oder Interessengruppen oder ist verantwortlich für je eine Halbklasse.
- *Klassenunterricht und wechselnde kleine Fördergruppen*
 - Eine Lehrperson leitet den Unterricht und die andere Lehrperson arbeitet mit kleinen Gruppen (z.B. für intensives Üben, Nachhilfe).
- *Selbstständiges Arbeiten in offenen Lernformen und Förderdiagnostik/Einzelförderung*
 - Die Lernenden arbeiten z.B. am Wochenplan. Eine Lehrperson ist Ansprechperson und die andere arbeitet gezielt mit einzelnen Kindern nach deren Förderplan.

- *Lernstationen oder Werkstattunterricht*
 - Beide Lehrpersonen sind Ansprechpersonen für bestimmte Lernstationen.
- *Klassenumterricht gemeinsam*
 - Die Lehrpersonen sind gegenseitig und mit der Klasse im Dialog (z.B. Einführen in ein neues Thema).
- *Klassenumterricht und Lernen am Modell*
 - Eine Lehrperson leitet den Unterricht, die andere sitzt unter den SchülerInnen und beteiligt sich wie ein/e Schüler/in am Unterricht und wirkt dabei als Rollenmodell.
- *Themenbezogenes Klassengespräch/Protokoll führen*
 - Eine Lehrperson arbeitet mündlich mit den SchülerInnen zu einem Thema, die andere Lehrperson protokolliert dies am Computer (vgl. Halfhide, 2009, 7).

Im Vergleich zu den oben beschriebenen Lehrerrollen, stellt Gian Martin Camenisch (2009, 12-13) anhand seiner veranschaulichten Abbildung sieben Rollenkombinationen fest, die zwischen den Lehrenden vorkommen können. Seine Klassifizierung fokussiert sich eher an die Beziehungsebene:

- symbiotische Ergänzung,
- eineiige Zwillinge,
- gute Freunde,
- Hauptmann und Fourier,
- Artist und Assistentin,
- Meister und Lehrling,
- Co-Referenten und Expertenstreit (Camenisch, 2009, 12-13).

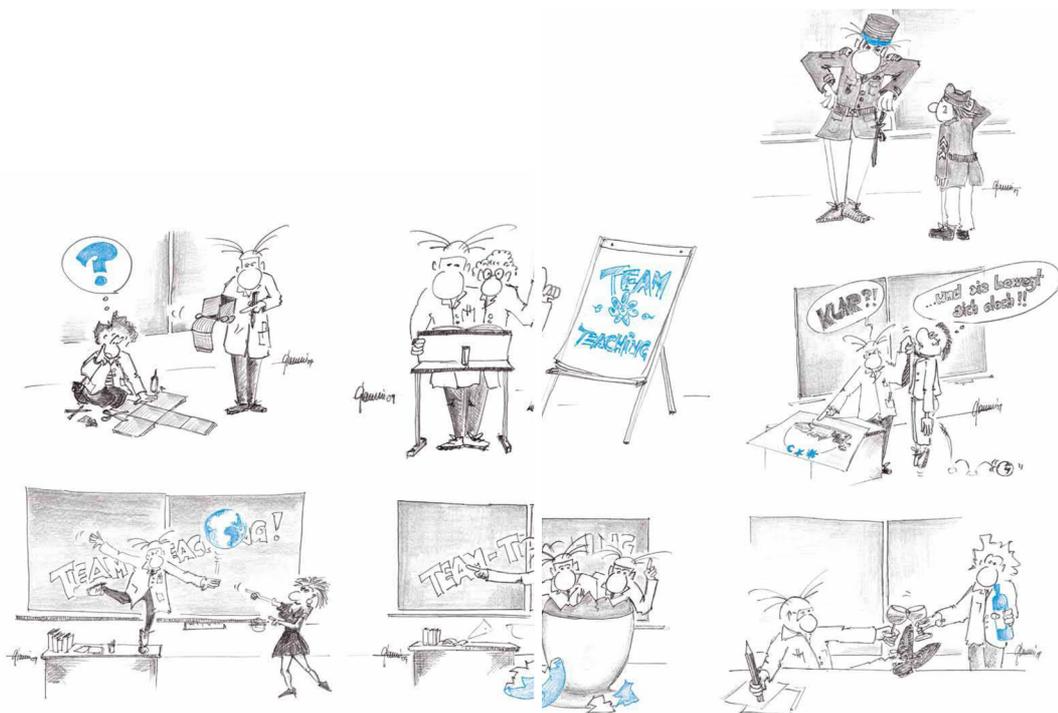


Abbildung 3: Stellen wir uns zwei Lehrende vor... (Gian Martin Camenisch, 2009, 12-13)

Wirkungen auf die Lehrpersonen und das Unterrichten

Teamteaching ist für die Lehrpersonen als sehr hilfreiche Unterrichtsform zu schätzen, weil sie zahlreiche positive Wirkungen auf die Lehrpersonen und das Unterrichten anbietet.

Zu den positiven Auswirkungen zählt auf jeden Fall der Durchbruch der Isolationen von den Lehrpersonen, was führt zu verbesserter Qualität des Unterrichts dank der gegenseitigen Ergänzungen der Lehrpersonen, während ihre persönlichen und fachlichen Stärken und Schwächen entdeckt werden. Infolgedessen gibt es einen ungefährlichen Raum für gegenseitige Hospitation oder gezieltes Beobachten einzelner Lernenden (z.B. für die Förderdiagnostik). All dies ermöglicht eine Unterrichtsentwicklung, die auch durch das Feedback vom Teampartner oder auch durch das Feedback der SchülerInnen entstanden ist. Die Beobachtung beim Teamteaching hilft sowohl Schülern als auch erfahrenen und unerfahrenen Lehrenden (vgl. Halfhide, 2009, 9).

Die kooperierenden Lehrpersonen können sich gegenseitig anregen und wie schon erwähnt wurde, den Unterricht systematischer reflektieren. Teamteaching entlastet das

Tandemteam, sobald die Zusammenarbeit beginnt, da die Aufgaben und Verantwortung im Lehrerteam geteilt werden. Die Entlastung kommt auch in belastenden Situationen, weil sich die Lehrpersonen gegenseitig beraten und unterstützen können (vgl. Kopecká, Jenšíková und Králová, 2015, 135-136).

Im Rahmen der didaktisch-methodischen Prinzipien bietet Teamteaching dem Lehrerteam die einzigartige Möglichkeit an, in sehr heterogenen Klassen den Unterricht genügend zu differenzieren und zu individualisieren (vgl. Halfhide, 2009, 9). Das mögliche Potenzial von Teamteaching stellt übersichtliche Abbildung nach Hildebrandt, Maienfisch (2014, 203) dar, die das Teamteaching-Team als kreatives Feld mit großem Potenzial ansehen.

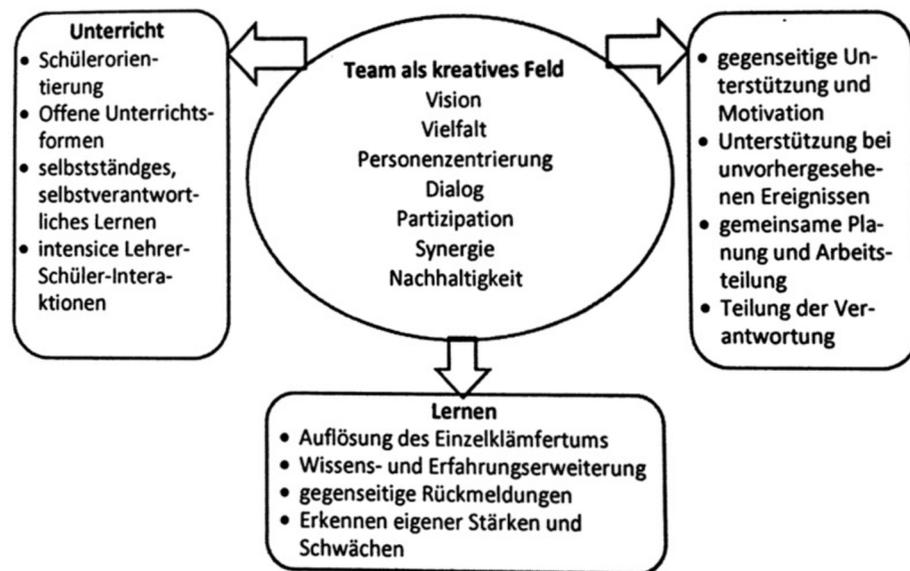


Abbildung 4: Teamteaching und sein mögliches Potenzial (Hildebrandt, Maienfisch, 2014, 203)

Wirkungen auf SchülerInnen und das Lernen

Teamteaching hat positive Wirkungen auch auf die Lernenden und das Lernen. Da der Unterricht eng an den Lernbedürfnissen der Lernenden ausgerichtet ist, bekommen sie gleichere Partizipations- und Lernchancen für die maximale Leistung (vgl. Halfhide, 2009, 8, vgl. Kopecká, Jenšíková, Králová, 2015, 135). Teamunterricht hilft dabei, die SchülerInnen fokussiert zu halten, die Abwechslung der Lehrpersonen führt zur erhöhten Aufmerksamkeit der Lernenden, was sich positiv auf ihre Lernmotivation auswirkt. Die SchülerInnen lernen untereinander kooperatives Verhalten und können

in bestimmten Lernformen (z. B. in Gruppen) und auch an anderen Lernorten (z. B. in der Bibliothek) leichter arbeiten (vgl. Halfhide, 2009, 8-9, vgl. Kopecká, Jenšíková, Králová, 2015, 137).

Zu den positiven Effekten zählen sicherlich ein schnelleres Feedback des Lehrerteams Lehrerteam und eine erhöhte Objektivität bei der Bewertung. Die SchülerInnen können im Unterricht, der von zwei Lehrpersonen geleitet wird, schneller ein Feedback erhalten. Dies unterstützt ihre Lernprozesse und verlängert ihre aktive Lernzeit. Sowohl beim Feedback, als auch bei der Beratung wird als Vorteil gesehen, dass den Lernenden ermöglicht wird, zwischen zwei (oder mehr) Bezugspersonen zu wählen. Die Lehrer haben mehr Zeit für die einzelnen SchülerInnen und können ihnen beim Üben helfen, Ratschläge geben und unterstützen (vgl. Halfhide, 2009, 8-9).

1.3.4 Teamteaching in der Tschechischen Republik

Heutzutage können wir über das wachsende Interesse am Teamteaching sprechen. Schulen können an Programmen teilnehmen, die diese Form des Unterrichts unterstützen (vgl. Jirotková, Lauer mann, 2015, 137). Die Grundschule Základní škola Kunratice ist seit langem im Teamteaching tätig (vgl. Kapcová, 2016, 10, vgl. Kopecká, Jenšíková, Králová, 2015, 134). Trotzdem kann es festgestellt werden, dass die mögliche Begrenzung des Teamteaching die Finanzierung ist (vgl. Friend, Reising, Cook, 1993, 8) und die finanzielle Unterstützung durch die Eltern eine wichtige und bedeutende Rolle spielt (vgl. Kopecká, Jenšíková, Králová, 2015, 135).

1.3.5 Teamteaching im Fremdsprachenunterricht

Teamteaching ist eine Art der Unterrichtsform, die heutzutage nicht nur wesentliche Bedeutung im Rahmen des inklusiven Unterrichts und Sonderpädagogik hat, sondern auch in der allgemeinen Bildung häufig angewendet wird. Es gibt erfolgreiche Projekte, die das Teamteaching in verschiedenen Schulfächern implementiert haben (vgl. Kapcová, 2016, vgl. Kopecká, Jenšíková, Králová, 2015, 137, vgl. Jirotková, Lauer mann, 2015) und gute Erfahrungen und Feedback gewonnen.

Gute Ergebnisse bringt auch Teamteaching im Englischunterricht (vgl. Wimmer, 2014, 3, 15). Wimmer (2014, 3) wertet seine Erfahrung mit Teamteaching im FSU, einschließlich der Fragebogenergebnisse von seinen Kollegen, folglich aus:

- Teamteaching stellt spannende und herausfordernde Zeit dar
- dank Teamteaching werden neue Perspektiven angeboten
- die LehrerInnen sehen Teamteaching als gegenseitige Bereicherung
- es gibt weniger „Leerlauf“ in der Klasse, da man zu zweit einen besseren Überblick haben kann
- ihr Eingehen auf die SchülerInnen kann individueller werden.

Es stellt sich heraus, dass dieses Modell im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden kann, eine bestimmte Bedeutung hat und mögliche Auswirkungen auf das Lernen und Unterrichten mit sich bringt. Das Teamunterricht im Fremdsprachenunterricht und sein Beitrag werden im empirischen Teil der Arbeit weiter untersucht.

2 Empirischer Teil

Im Rahmen der Zusammenarbeit am Projekt „Tandem“ erlebte ich an einem Gymnasium in Brno das Teamteaching im FSU, konkret im DaF-Unterricht. Da ich im Teamteaching ein großes Potenzial sehe, habe ich mich entschieden, die Erfahrung mit diesem Unterrichtsmodell in meiner Diplomarbeit zu reflektieren und auszuwerten.

Der empirische Teil der Diplomarbeit beschäftigt sich daher mit dem Einsatz des Teamteaching im DaF-Unterricht, während dieser Einsatz anhand der Reflexion aus der Sicht der Lernenden und aus der Sicht der Lehrerin, die als meine Teamteaching-Partnerin teilnahm, reflektiert und ausgewertet wird. Die Ergebnisse werden noch durch meine eigene Reflexion der Erfahrung ergänzt.

Auf dem Gymnasium wurde eine Aktionsforschung realisiert. Die Aktionsforschung stellt *„die Möglichkeit, Theorie und Praxis in der Forschung untrennbar miteinander zu verbinden“* (Caspari, 2016, 72) dar, während die *„Grundgedanke ist die Vorstellung von Lehrer/innen als reflektierenden Praktiker/innen, die aktiv und systematisch ihren Unterricht erforschen und im Forschungsprozess verändern wollen“* (Caspari, 2016, 72). Sie richtet sich sowohl an den Schüler als auch an den Lehrer und bietet Möglichkeiten für Änderungen, die persönliche und berufliche Weiterentwicklung fördern (Nezvalová, 2003, 300).

2.1 Ziele der Forschung

Das Ziel des empirischen Teils dieser Diplomarbeit ist es, infolge der Erfahrung mit Teamteaching diese Unterrichtsform aus der Sicht der Lernenden, der Lehrerin (Teamteaching-Partnerin) und aus meiner Sicht zu reflektieren und auszuwerten. Zur Datensammlung dient mir eine Gruppendiskussion mit sieben Schülerinnen, die an dieser Unterrichtsform teilgenommen haben, ein Leitfadeninterview mit der Lehrerin und meine eigene Reflexion. Die induktiv orientierte qualitative Inhaltsanalyse dient als Methode zur Bewertung des erhaltenen Materials.

2.2 Forschungsfragen

Das Teamteaching ist ein modernes Unterrichtsmodell, das eng an den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler verbunden ist. Die Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung werden in hohem Maße unterstützt und in diesem Sinne werden den Lernenden gleichwertige Lern- und Partizipationschancen gewährt. Alle Schüler werden dabei unterstützt, um maximale Leistung zu erzielen. Hiermit stelle ich folgende Fragen:

- Inwieweit ist das Unterrichtsmodell von Teamteaching für das FSU geeignet?
- Was ist der Beitrag zum Fremdsprachenunterricht?
- Welche Vorteile und Nachteile stellt diese Form des Unterrichts im DaF-Unterricht dar?
- Wird diese Unterrichtsform sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden besser wahrgenommen als die klassische Form des Unterrichts?
- Welche Selbstentwicklungsmöglichkeiten im Lernprozess bietet dieses Format den Lernenden und Lehrenden an?

2.3 Probanden

An der Gruppendiskussion nahmen sieben Schülerinnen aus der bestimmten Klasse teil, die die Unterrichtsform von Teamteaching erlebte, und ihre Teilnahme an der Forschung war ganz freiwillig. Als zweite Probandin diente mir die Deutschlehrerin, die auch meine Tandempartnerin war. Bei den Gesprächen handelt sich um halbstrukturierte und offene Interviews, d.h. ich hatte ein Leitfaden mit Fragen, während ich die Fragen oder ihre Formulierungen jedoch beim Gespräch variieren konnte und die Gefragten konnten auf die Fragen frei antworten¹. Die Interviews

¹ Die Lehrerin und ich sind Duzfreunde, deshalb duzen wir uns im Gespräch. Nach dem Ende des Tandems haben die SchülerInnen und ich Duzfreundschaft geschlossen, diese Tatsache ist auch während unseres Gesprächs berücksichtigt.

wurden mit meinem Handy aufgenommen und anschließend in maschinengeschriebene Form transkribiert².

2.4 Forschungsmethoden

Da ich in dem empirischen Teil die Erfahrungen mit dem Teamteaching sowohl aus der Sicht der Lernenden als auch der Lehrerin sammeln und bewerten wollte, wählte ich zwei qualitativen Befragungsmethoden als Methoden der Datengewinnung, und zwar eine Gruppendiskussion mit den SchülerInnen und ein Leitfadenterview mit der Deutschlehrerin. Die induktiv orientierte qualitative Inhaltsanalyse dient als Methode zur Bewertung des erhaltenen Materials.

2.4.1 Methoden der Datengewinnung

Zur Datensammlung wurde eine Gruppendiskussion mit den Lernenden und ein leitfadengestütztes halbstrukturiertes Interview (Leitfadenterview) mit der Lehrerin eingesetzt. Sowohl die Gruppendiskussion als auch das Interview fanden sich nicht im Rahmen des Unterrichts statt, sondern nach einem zeitlich gewissen Abstand und aus organisatorischen Gründen außer des Schulgebäudes.

Gruppendiskussion

Mit sieben an der Untersuchung freiwillig teilgenommenen SchülerInnen führte ich ein Interview, konkret eine Gruppendiskussion, die zu den qualitativen offeneren Interviewformen gehört. Gruppendiskussion (engl. focus group interview) ist nach Riemer (2016, 166) als „eine Sonderform der qualitativen mündlichen Befragung“ definiert, die „im Idealfall ökologisch valide und reichhaltige Daten“ (Riemer, 2016, 166) erlauben.

² Als Transkriptionsaufweisungen diente mich das Handbuch „Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů.“ hergestellt von Kaderka und Svobodová, verfügbar online <http://ujc.dialogy.cz/?q=node/89>

Das Interview wird in kleinen Gruppen (von sechs bis zwölf) Befragten durchgeführt, während ein festgelegtes Thema diskutiert wird. Der Interviewer hat eine stark zurückhaltende Rolle des Moderators, wobei er idealerweise nur die Einstiegsfrage stellt und danach aktiv zuhört (vgl. Riemer, 2016, 166).

Interview

Im Rahmen der Datensammlung von der Lehrerin, führte ich mit ihr ein halbstrukturiertes, offenes Interview. Konkret ging es um Leitfadeninterview, die nach Riemer (2016, 163) eine vorstrukturierte mündliche Befragungsform des qualitativen Interviews darstellt.

Der Interviewer stellt den Befragten Leitfragen anhand eines vorab festgehaltenen Leitfadens, *„die wesentlichen Aspekte des Untersuchungsgegenstands und der Forschungsfrage(n) werden vorab in Stichworten und (offenen) Fragen festgehalten“* (Riemer, 2016, 163), während die Fragen so offen wie möglich gehalten sein sollen. Auch offene Impulsfragen sollen den Befragten eine Einbringung von eigenen Sinnzusammenhängen und Schwerpunkten ermöglichen. Der Leitfaden dient dem Interviewer eher für die Orientierung, wobei keine exakten Fragenreihenfolge und Formulierungen nicht vorgegeben sind. Dieses Vorgehen stört den Gesprächsfluss nicht und gibt den Untersuchungsteilnehmern im Idealfall freien Raum für ausführliche und offene Antworten bzw. Erzählungen (vgl. Riemer, 2016, 163).

Vor dem Interview fasste ich eigene Leitfragen zusammen, die die Forschungsfragen berücksichtigen.

2.4.2 Methode der Datenanalyse

Wie schon erwähnt wurde, für den empirischen Teil wurde als geeignete Forschungsmethode die Inhaltsanalyse eingesetzt. Sie umfasst ein *„kodifiziertes und kodifizierendes Forschungsverfahren, das kommunikative Texte im weiteren Sinne systematisch untersucht und auswertet“* (Burwitz-Melzer, Steininger, 2016, 256). Sie bietet zwei Verfahren an: quantitatives und qualitatives.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist hier als „*interpretative Analyse der Texttiefenstruktur durch Überführung sprachlicher Phänomene in Kodes mittels Abstraktion*“ (Burwitz-Melzer, Steininger, 2016, 267) zu betrachten. Heutzutage wird bereits die qualitative Inhaltsanalyse bevorzugt, aber es besteht eine wachsende Tendenz, beide Analysemethoden zu kombinieren. Die qualitative Methode der Inhaltsanalyse begünstigt auch die Forschung auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger, 2016, 256). Grundlegende qualitative Inhaltsanalyse umfasst Folgendes:

- Sie enthält auch Interpretationselemente.
- Charakteristisch sind die Kategorienbildungen und die Kategorisierung des gesamten Datenmaterials.
- Der Interpretationsakt muss den Prozess der Zuordnung von Kategorien und Textpassagen berücksichtigen (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger, 2016, 258).

Bei der qualitativen Analyse können zwei Verfahrensweisen getrennt eingesetzt werden – ein deduktiv orientierter und ein induktiv orientierter Ansatz, denkbar ist auch ihre Mischform (d.h. eine deduktiv-induktive Kategorienbildung), die theoriegeleitet ist und gleichzeitig die vorab bestimmten Kategorien später ergänzen oder bearbeiten kann. Die beiden Ansätze sind für die Forschung erfolgversprechend (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger, 2016, 258-259). Bei dem induktiven Ansatz werden die Kategorien aus dem Datenmaterial abgeleitet, „*ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen*“ (Mayring, 2010, 83). Induktiver Ansatz „*strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers*“ (Mayring, 2010, 84). Es handelt sich um eine offene Kodierung, bei der reduktive Prozeduren verwendet werden. Die Forschungsfragen der Analyse helfen gegen die abweichende Richtung und gelten als Basis für die Kategorienbildung. Die Kategorien werden mit bestimmten Textpassagen verbunden und das ganze System kann weiter im Sinne der Fragestellung interpretiert werden (vgl. Mayring, 2010, 85, vgl. Burwitz-Melzer und Steininger, 2016, 261).

In der qualitativen Analyse können zwei Ansätze getrennt verwendet werden - deduktiv orientierter und induktiv orientierter Ansatz, deren gemischte Form (d.h. eine

deduktiv-induktive Kategorienbildung) ebenfalls denkbar ist, die auf Theorie basiert und gleichzeitig zuvor festgelegte Kategorien hinzufügen oder modifizieren kann. Beide Ansätze sind vielversprechend für die Forschung (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger, 2016, 258-259). Bei dem induktiven Ansatz werden die Kategorien aus dem Datenmaterial abgeleitet, „ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (Mayring, 2010, 83). Induktiver Ansatz „strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers“ (Mayring, 2010, 84). Es handelt sich um eine offene Kodierung, die reduktive Verfahren verwendet. Forschungsfragen der Analyse helfen als Grundlage für die Erstellung von Kategorien. Kategorien sind bestimmten Textpassagen zugeordnet (vgl. Mayring, 2010, 85, vgl. Burwitz-Melzer und Steininger, 2016, 261).

Meine Forschung befasst sich mit einem induktiv orientierten Ansatz der Inhaltsanalyse. Da ich die Erfahrungen mit dem Teamteaching sowohl aus der Sicht der Lernenden als auch der Lehrerin bewerten wollte, wähle ich eine Gruppendiskussion und ein Leitfadenterview als Methode der Datengewinnung. Die induktiv orientierte qualitative Inhaltsanalyse dient als Methode zur Bewertung des erhaltenen Materials.

2.5 Datenauswertung und Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Datenanalyse und Datenauswertung vorgestellt. Die Kategorien, die die zuvor festgelegten Forschungsfragen berücksichtigen, werden induktiv erstellt und durch wortwörtliche Aussagen³ von den SchülerInnen und der Deutschlehrerin ergänzt. Die Forschungsergebnisse werden dann in Bezug auf die Forschungsfragen zusammengefasst.

³ Die Beispielaussagen werden mit Berücksichtigung der Rechtschreibung bearbeitet. Aus Platzgründen werden die Beispielaussagen direkt in der deutschen Übersetzung angeführt. Alle Aussagen wurden von der Autorin des Beitrags übersetzt, wobei die tschechische Originalfassung in der Anlage erhältlich ist.

2.5.1 Ergebnisse der Evaluation aus der Sicht der SchülerInnen

In Bezug auf die von mir gestellten Forschungsfragen wurden folgende Kategorien festgelegt:

Differenzierung und Individualisierung

Da sich die Gruppe im Rahmen des DaF-Unterrichts oft in kleinere Gruppen aufteilte, wird die Differenzierung und Individualisierung häufig erwähnt. Die Möglichkeit der Differenzierung und Individualisierung wird von den Befragten sehr oft positiv bewertet. Einige Befragte beschreiben es als Schlüssel zum Erfolg im eigenen Lernprozess, andere als positiven Beitrag in den Unterricht.

„[...] Ich sehe ein großes Plus in diesem individuellen Ansatz. Wenn es diese beiden Lehrer gibt und jemand, der nicht sicher ist oder gerade mit dieser Sprache beginnt oder langsamer ist, dann steht hier den anderen Lehrer zur Verfügung, der es erklärt oder zu ihm geht, um es zu erklären.“

„[...] ich habe mit Deutsch angefangen und ich denke, es hat mir geholfen, dass sich tatsächlich die Zahl der Schüler pro Lehrer reduziert hat. Deshalb war es besser, dass ich als Anfänger mehr Fragen stellen konnte [...]“

„[...] ein individueller Ansatz [...] dass wir dann in die Fortgeschritteneren oder diejenigen aufgeteilt wurden, die das Gefühl hatten, schneller arbeiten zu wollen, und dann in die Langsameren. [...]“

„[...] so wie es die Gruppe von dieser Klasse noch kleiner unterscheidet, ist der individuelle Ansatz immer besser, meiner Meinung nach. [...]“

Im Vergleich zum üblichen Fremdsprachenunterricht sehen sie spürbare Unterschiede. Eine Schülerin erwähnt sogar, dass sie sich in diesen Stunden mehr bewegten oder sie können in ihrem eigenen Tempo arbeiten.

„Es war insofern anders, dass wir immer noch in einige einzelne Gruppen aufgeteilt waren [...] wenn jemand etwas nicht verstanden hat, also wurde es ihm separat erklärt [...] oder die Gruppe wurde genommen und es wurde den Schülern separat erklärt [...]"

„[...] der Unterschied war, dass es einen individuelleren Ansatz gab, es gab eine kleinere Gruppe von Menschen [...] es war alternativer oder dass wir im Unterricht uns mehr bewegten.“

Sehr interessant ist die Ansicht der Schülerinnen auf die Aufteilung in Gruppen und auf die Arbeit in verschiedenen Sozialformen. Die Mehrheit der Befragten ist der Meinung, dass der völlig getrennte Unterricht (kleinere Gruppen in zwei Klassenzimmern) sehr zufriedenstellend war.

[...] Es war schön, dass wir den Unterricht sogar in den getrennten Klassenzimmern hatten [...] andererseits war die Stunde, in der wir verbunden waren, in Ordnung. Die Lehrerin erklärte etwas, du gingst unter uns oder fragte. Also mochte ich beide Varianten oder alle Ansätze, die von euch eingesetzt wurden. [...]"

Die Betonung der Gruppenarbeit, die Beachtung einer kleineren Gruppe spielten laut einer Schülerin die Schlüsselrolle im Lernprozess und nicht zuletzt auch für die Förderung der aktiven Teilnahme der SchülerInnen.

„[...] mir alles gleich erschien, dass es immer das Beste war, wenn wir uns trennten, wir waren nur die kleinen Gruppen und wir sprachen darüber, besonders was wir brauchten. Ich denke, das war absolut entscheidend und es hat uns geholfen, denn es ist einfach gut, wenn die Person mit dir darüber sprechen kann, was sie braucht, und sie muss sich nicht mit dreißig MitschülerInnen befassen, sondern nur mit drei. Also war es gut, egal in welchem Raum wir waren.“

Einer Schülerin hat die Arbeit in kleineren Gruppen besonders gefallen, da sie frei und ohne Angst etwas fragen kann. Bei der Aufteilung in Untergruppen wird von ihr die Variante mit den getrennten Klassenzimmern bevorzugt, da sich die Gruppen gegenseitig nicht stören können.

„Ich persönlich mag die kleinere Gruppe mehr, denn dann habe ich kein Problem zu fragen als in einer großen Gruppe. Und insgesamt fühle ich mich wohler, wenn man in kleinere Gruppen aufgeteilt ist und dass sie tatsächlich getrennt sind, weil sie sich sonst gegenseitig stören.“

„Es war angenehmer, da es weniger Leute in der Gruppe gibt, denke ich, dass selbst einige nicht so viel Angst haben, zu fragen oder zu sagen, dass sie etwas nicht verstehen.“

„[...] in einigen Fällen teilten wir uns auf, dass jede Untergruppe ihr eigenes Klassenzimmer hatte, was auch großartig war, weil wir einfach mit Brüllen den anderen nicht gestört wurden und ihr konntet uns wirklich volle Aufmerksamkeit ohne anrede Störungen widmen.“

Eine Schülerin schätzt auch positiv die Tatsache, dass das ganze Teamteaching so friedlich war. Es wird gleichzeitig positiv bewertet, wie die Klasse in Gruppen aufgeteilt wurde.

„Solch eine gewaltfreie individuelle Form. Sowie die Bildung der Gruppen.“

Null Erfahrung mit Teamunterricht spielt ebenfalls eine Rolle. Eine Befragte sagt, dass es Differenzierung und Individualisierung waren, die ihr geholfen haben, sich als fortgeschrittene Schülerin in diesem Unterricht nicht zu langweilen.

„Ich mochte die Tandems, weil ich in der Grundschule keinen solchen Unterricht erlebt habe, es war so eine Abwechslung. [...] ich mochte es, weil mir Deutsch sehr langweilig war, weil ich das alles schon einmal gelernt hatte und es für mich nichts Neues war. Also begrüßte ich es, diese Stunden, weil es so eine Abwechslung war und etwas anderes auch.“

anfängliche Verwirrung

Die meisten Befragten geben zu, dass sie sich am Anfang verwirrt fühlten, weil sie zum ersten Mal auf diese Form des Unterrichts gestoßen waren und daher nicht wussten, was sie zu erwarten hatten.

„Am Anfang war ich wirklich verwirrt, weil ich noch nie einen solchen Unterrichtsstil, eine so plötzliche Aufteilung der Klassen usw. erlebt habe [...]“

„[...] ich war am Anfang verwirrt, weil es einfach komisch war [...]“

Nichtsdestoweniger fügen die Befragten hinzu, dass diese anfängliche Verwirrung durch Zufriedenheit mit der Unterrichtsform ersetzt wurde. Von einigen wird die freundliche Atmosphäre bevorzugt.

„[...] aber am Ende fühlte ich mich wirklich gut dabei [...]“

„[...] aber als Ergebnis fand ich es schön [...]“

„[...] viel freundlicher [...] die ganze Stunde war im anderen Geiste.“

„Es hat mehr Spaß gemacht [...]“

Wahl der Lehrperson

Die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen wird als Vorteil empfunden. In diesem Zusammenhang sprechen die Befragten über die Möglichkeit, die mehr zufriedenstellende Lehrperson zu fragen oder um mögliche Hilfe zu bitten.

„[...] wenn der zweite Lehrer für mich nicht genügend war, warst du immer noch da [...]“

Man spricht über die Auswahl der Lehrperson nach einer eigenen Präferenz. Es geht um die eigenen Präferenzen der Lernenden, die sich sowohl in Bezug auf die

persönliche Ebene als auch in Bezug auf die berufliche Kompetenz der Lehrperson ergeben können.

„[...] zumindest war es etwas von dir angemessener für mich, als von der anderen Lehrerin. Denn was ich von ihr nicht verstanden habe, könnte ich dich fragen und du hast es mir einfach ganz anders erklärt und ich habe es verstanden. [...]“

Sie bewerten diese Wahl positiv und nehmen sie als Vorteil wahr. Sie kann ihnen sogar beim Lernprozess helfen, z.B. das Thema oder die Grammatikerklärung besser zu verstehen.

„[...] ich mochte die Tatsache, dass jeder von euch etwas sagte, und ich nahm einfach etwas von jedem, damit ich es verstehen konnte [...] dies ist meiner Meinung gut [...]“

Abwechslung⁴ und Bereicherung

Die Befragten sprechen eindeutig von Teamteaching als Abwechslung des Unterrichts und sie halten es für Bereicherung des Unterrichts. Diese Abwechslung ist nicht nur auf die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen zurückzuführen, sondern auch auf den Inhalt des Unterrichts, als neue Ideen und Aktivitäten in den Unterricht gebracht werden, die nicht realisiert werden können, wenn es nur eine Lehrperson gibt und nur mit dem Lehrbuch gearbeitet wird.

„[...]es schien mir, dass es eine Abwechslung war [...] das machte den Unterricht zu etwas Besonderem und hat mich auf jeden Fall bereichert. Wenn es nur mit dem zweiten Lehrer nur durch das Lehrbuch und alles wäre, wäre es nicht viel. Es war so eine schöne Abwechslung.“

„[...] Deutsch war nicht so langweilig [...] ich nehme es als Vorteil, dass es diese Stunden irgendwie besonders waren.“

⁴ auf Tschechisch: zpestření, ozvláštnění

„[...] Ich denke, es ist besser für den Fremdsprachenunterricht geeignet [...] im Fremdsprachenunterricht kann es alternativ sein oder so, [...]“

„[...] es ist nicht so stereotyp, ich mag es einfach und es macht mehr Spaß, in kleineren Gruppen oder so etwas zu arbeiten.“

Es wird oft erwähnt, dass der Unterricht lebhafter war, was von den Schülern positiv aufgenommen wurde.

„[...]es hat mir gefallen, weil der Unterricht immer so belebt war, dass es nicht nur das Lehrbuch war, sondern eine „interessantere Tiefe der deutschen Sprache⁵“. [...]“

„[...] es war etwas lebhafter als der reguläre Unterricht, als alle dort saßen und versuchten, sich an alle anzupassen.“

Verlangsamung des Unterrichts

Es besteht die Überzeugung, dass der Unterricht langsamer wird. Diese Verlangsamung kann als Nachteil, aber auch als positiver Vorteil angesehen werden, da sie auf verschiedene andere Spiele und Aktivitäten zurückzuführen sein kann. Der Unterricht hat tatsächlich ein anderes Tempo.

„Ich sehe die Nachteile, dass es vielleicht nicht so schnell geht, wie man es normalerweise tut, weil du diese Aktivitäten hast, du hast die Spiele, du hast etwas zusätzliches Lernen [...]“

„[...] es kann den Unterricht ein wenig verlangsamen, aber ich denke nicht, dass es irgendwie falsch ist. Der Nachteil ist jedoch, dass man möglicherweise etwas nicht so schnell schaffen kann.“

„[...] dann hätte es verschiedene Spiele und Aktivitäten geben können [...] die die Lehrerin wahrscheinlich nicht selbst

⁵ auf Tschechisch: zajímavější zákoutí němčiny, von der Autorin frei übersetzt

organisieren könnte, aber weil ihr zwei wart, haben wir mehr getan [...]“

Als Nachteil angesehen ist der Ablauf des Umzugs in andere Klassenzimmer, wenn der Unterricht zu verlangsamt wird.

„[...] als wir in die anderen Klassenzimmer zogen [...] war es sehr langwierig [...]“

Im Gegenteil, eine Schülerin ist der Meinung, dass der Unterricht dank des Teamteaching beschleunigt wird.

„Ich denke, es war gut, dass ihr zwei wart, also war es möglich, mehr als in dem normalen Unterricht zu lernen, weil wir geteilt waren.“

„Es war eine solche Veränderung, die Stunde war schneller vergangen [...] es war gut.“

innere und äußere Motivation

Teamteaching spielt eine bestimmte Rolle bei der Motivation der Schüler. Auch hier gibt es unterschiedliche Meinungen. Für jemanden war es ein Impuls für einen engeren Kontakt mit Deutsch, jemand war nur motiviert, im Unterricht zu arbeiten, und jemandem half es bei der Erfüllung seiner Schulpflichten.

„Es war wahrscheinlich ein ursprünglicher Impuls, um etwas mehr zu machen.“

„Ich denke, es hat mir ein wenig geholfen. Besonders wenn es Dinge gibt, die du normalerweise nicht erfahren kannst [...] Spiele, und es war nicht nur das Lehrbuch.“

„Ich denke, es war motivierend für mich, weil ich nie Hausaufgaben mache, [...] also sagte zu mir, was ein anderer Lehrer über mich sagen würde [...]“

„[...] ich nahm sicherlich mehr von diesen Stunden als von den normalen Stunden.“

2.5.2 Ergebnisse der Evaluation aus der Sicht der Lehrerin

In Bezug auf die von mir gestellten Forschungsfragen wurden folgende Kategorien festgelegt:

Unterrichtsunterstützung

Aus dem Gespräch geht hervor, dass die Lehrerin das Teamteaching als Gelegenheit sieht, wie man den Unterricht unterstützen und gut fördern kann, wenn man aktiv mit der gesamten Klasse zusammenarbeiten möchte und das Interesse der SchülerInnen wecken sollte. Gleichzeitig betont sie, dass das Teamteaching auch für ganz homogene Gruppen sehr sinnvoll und nützlich ist.

„[...] ich fand es eine großartige Möglichkeit, den Unterricht zu unterstützen [...]“

„[...] es ist sehr schwierig, mit der Gruppe zu arbeiten, wenn sie sich alle beschäftigt werden müssen und ihr Interesse wecken, [...]“

„[...] auch wenn es keine Inklusion gab, auch wenn es sich um völlig homogene Gruppen handelte, machten die beiden Lehrer immer Sinn.“

Die Tatsache, dass es der Fremdsprachenunterricht ist, für den das Teamteachingmodell wirklich geeignet ist, wird von ihr durch die Tatsache gerechtfertigt, dass in diesen Fächern so viel wie möglich kommuniziert werden sollte. Gleichzeitig werden die SchülerInnen im Lernprozess sehr unterstützt.

„[...] aber für Fremdsprachen macht es sehr viel Sinn, weil es viel Kommunikation geben muss. [...] Je weniger Menschen da sind, desto besser ist die Kommunikation. Oder sie bekommen mehr Unterstützung. Und wenn es zwei Lehrerpersonen gibt, kann es ihnen helfen, die Barriere zu überwinden. [...]“

„[...] Dieselben Schüler hatten Erfahrung mit einem anderen Tandemunterricht in einem anderen Fach und bewerteten unseren sprachlichen im Allgemeinen sehr positiv. [...]“

Sie sieht die Unterrichtsunterstützung auch in der Zusammenarbeit in dem Lehrerteam. Die gegenseitige Hilfe und Unterstützung innerhalb des Teams werden sogar als ein großer Vorteil angesehen.

„[...] wenn man es hinter sich lässt, befreit es ihn fürchterlich, denn wenn man in diesem Moment stecken bleibt oder keine Ahnung hat, wie man es ihnen noch einmal sagen soll [...] dann gibt es jemanden, der es vielleicht in diesem Moment sieht und kann einfach reagieren, weil er den Abstand hat. [...]“

Differenzierung und Individualisierung

Es wurde bereits am Rande erwähnt, aber es ist gerade die Möglichkeit der Differenzierung und Individualisierung, die die Lehrerin häufig betont. Nach ihrer Meinung kann dies nicht nur den Unterricht attraktiver machen, sondern es kann auch eine bessere Kontrolle folgen. Gleichzeitig ist die Möglichkeit, allen Schülern im Klassenzimmer maximale Aufmerksamkeit zu widmen, für die Lehrerin sehr wichtig.

„[...] es könnte interessanter Unterricht sein [...]“

„[...] dann kann es mehr Kontrolle geben [...]“

„[...] mehr Gelegenheit um die Schüler mehr kümmern zu können [...]“

Verschiedene angewendete Sozialformen können ihrer Meinung nach den SchülerInnen helfen, eine schnellere Vertiefung des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten gewinnen.

„[...] dass es eine Art Beseitigung von Hemmungen gab, indem man in einer kleineren Gruppe war, und sicherlich eine schnellere Vertiefung dieses Wissens, dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten hatte.“

Es kann gut mit Schülern gearbeitet werden, während ihre Vielfalt nicht aufgehoben wird, aber im Gegenteil, dieser individuellere Ansatz trägt dazu bei, dass Unterschiede (auf der sprachlichen Ebene) bald ausgeglichen werden können.

„[...] die Unterschiede etwas schneller loszuwerden, damit sich die Gruppe der Fortgeschrittenen nicht langweilt und die Gruppe der Anfänger nicht das Gefühl hat, es nie schaffen zu können, weil sie bereits die Guten haben.“

„[...] als wir die Tatsache nutzten, dass es fortgeschrittene und weniger fortgeschrittene gab, wurde diesen weniger fortgeschrittenen mehr Raum zum Erklären und Üben gegeben [...]“

innere und äußere Motivation

Eine andere Kategorie bezieht sich auf die innere und äußere Motivation sowohl der SchülerInnen als auch des Lehrerteams. Die Lehrerin gibt an, dass das Teamteaching zur Erhöhung der Motivation der Schüler beigetragen habe, sei es die Persönlichkeit der Lehrenden, die Wahl und Verarbeitung des Lehrstoffs oder die Atmosphäre in der Klasse.

„[...] Einerseits ist es sicherlich eine große Motivation, weil wir interessante Themen ausgewählt haben, die wir unterschiedlich behandelt haben. [...]“

„[...] ich denke auch, dass die Atmosphäre in unserem Unterricht sehr angenehm und positiv war und wir versucht haben, sie zu motivieren, und dass wir es manchmal geschafft haben, sie weiterzugeben. [...]“

„[...] dass meine Partnerin deutlich jünger und näher an ihrem Alter war, spielte sicherlich eine große Rolle. [...]“

Erwähnenswert ist sicherlich, dass das Lehrerteam es sogar geschafft hat, die SchülerInnen so sehr zu motivieren, dass einige von ihnen zusammen mit der Lehrerin schließlich zum Konzert ihres deutschen Lieblingssängers gingen.

„[...] so motivierend, seien es die Songs, die sie so motiviert haben, dass wir endlich für ein Konzert nach Wien gingen. [...]“

Teamunterricht beeinflusst auch die innere und äußere Motivation der Lehrpersonen. Die Einbeziehung beider Personen in die Phasen der Planung, Durchführung und

Bewertung des gemeinsamen Unterrichts wirkt sich positiv auf die persönliche Entwicklung des Lehrers aus.

Berufliche und persönliche Entwicklung

Wie bereits erwähnt, trägt das Teamteaching zur beruflichen und persönlichen Entwicklung beider Lehrpersonen bei. Die Anwesenheit des zweiten Lehrers wird von der Lehrerin als Bereicherung wahrgenommen. Es gab ihr die Möglichkeit neue Ideen zu sammeln, andere Aktivitäten und insgesamt etwas anderes auszuprobieren.

„[...] ein neuer frischer Wind [...]“

„[...] für mich hier hat der Unterricht persönlich in einigen Dingen geholfen, und es war, dass ich neue Ideen bekam, die mir nicht einfielen [...]“

Die Lehrerin nimmt die Anwesenheit des zweiten Lehrers und mögliche Beobachtungen positiv wahr.

Entlastung und gegenseitige Bereicherung

Eine andere Kategorie wird im Zusammenhang mit der beruflichen und persönlichen Entwicklung gebildet. Die Lehrerin spricht über das Teamteaching als über eine Art Entlastung, die sie fühlen kann. Sie sagt dazu, dass es ihr half, ein mögliches Burnout zu verhindern.

„[...] vor allem freute ich mich darauf, weil es für mich mental sehr entlastend war [...] es war wie eine positive Aufladung. [...]“

„Er gab mir eine enorme Motivation, weiter zu unterrichten [...]“

anfängliche Unsicherheit

In dieser Kategorie wird über die anfängliche Unsicherheit gesprochen. Dies hängt nicht nur damit zusammen, dass die Lehrerin noch keine Erfahrung mit diesem

Unterrichtsmodell im DaF-Unterricht hatte, sondern auch damit, dass sie sich Sorgen darüber machte, wie das Lehrerteam mit dieser Unterrichtsform umgehen könnte und wie sie von den Schülern akzeptiert würde.

„[...] Aber ich kann nicht sagen, dass ich am Anfang nicht nervös wäre. Ich war. In der Tat war ich, ja. [...]“

„[...] wie sie es akzeptieren werden, wie es gehen wird, wie wir damit umgehen werden können, ob es funktionieren wird [...]“

Feedback von den Lernenden

Die Schüler hatten die Möglichkeit, den beiden Lehrpersonen regelmäßiges Feedback zu geben, was oft sehr positiv war.

„[...] In Bezug auf Sprache und Motivation hatte ich in verschiedener Hinsicht sehr gute Rückmeldungen. [...]“

„[...] jedes Mal, wenn ich am Ende um Feedback bat, war es sehr oft positiv oder die positiven Eigenschaften waren vorherrschend. [...]“

„[...] dass schon bereits die ersten Stunden für die SchülerInnen Sinn hatten und wurden sehr gut angenommen [...]“

Gelingsbedingungen

Eine neue Kategorie ist entstanden, die die Gelingsbedingungen umfasst. Als wichtige Bedingungen werden die Unterstützung von der Schulleitung, die Rollenklarheit im Lehrerteam, die Harmonie bzw. Einklang zwischen den beiden Lehrpersonen erwähnt. Nicht zuletzt wird der Mangel an methodischen Ressourcen und die Bedeutung der entsprechenden Finanzierung hervorgehoben.

„[...] Die Schulleitung hat sich nicht eingemischt [...] sie wusste, wie ich unterrichtete [...] sie war so froh, dass ich es nehmen würde. [...]“

„Es kommt darauf an, ob es vereinbart ist oder ob es automatisch gut funktioniert. Meiner Meinung nach kann dann alles im Klassenzimmer funktionieren, aber sie müssen sich bewusst sein, dass sie entweder automatisch eine Rolle haben oder diese auswählen.“

„Aber sicherlich dreht sich alles um zwei Dinge, und leider geht es in erster Linie um Finanzen und in zweiter Linie darum, ob die beiden Lehrer auf der gleichen Welle liegen, aber ich denke, es ist immer möglich, diese Leute zu finden [...]“

2.6 Selbstreflexion der Erfahrung mit Teamteaching

Ich war von Anfang an am Teamteaching (an diesem bestimmten Gymnasium „Tandem“ genannt) interessiert, sobald ich ein Angebot von einer Deutschlehrerin erhielt, die ich während meines Praktikums im Rahmen meines Deutschunterrichts an der Pädagogischen Fakultät kennengelernt hatte. Als sie mir anbot, ob ich als Studentin vom Magisterprogramm nicht an diesem Projekt an ihrer Schule beteiligt sein würde, zögerte ich nicht. Ich muss zugeben, dass ich dieses Format zum ersten Mal gehört habe, aber ich war definitiv an dieser Form des Lernens interessiert und wollte es versuchen.

Natürlich habe ich mich gefragt, ob ich voll kompetent sein würde, was meine Aufgaben wären und man ich von mir wollen würde. Es gab auch Fragen wie: Wie wird es sein, in einer Lektion zusammen mit einem anderen Lehrer zu unterrichten? Wird es nicht eine 100%ige Beobachtung sein und ich werde mich eher peinlich als wohl fühlen? Was würden die Schüler sagen? Aber mehr als mir Sorgen um diese Fragen zu machen, freute ich mich bald auf diese Art des Unterrichts und die damit verbundenen Herausforderungen, Ideen, Aktivitäten. Durch all dies hatte ich die Möglichkeit, verschiedene SchülerInnen zu treffen, die, wie ich bald entdeckte, Menschen sind, die ich in Zukunft respektieren werde und die auch nach dem Abschluss dieses Projekts in meinem Herzen bleiben werden. Ich habe nicht nur Freunde gefunden, sondern auch meine unverkennbare Erfahrung mit dem Schulsystem gewonnen.

Denn ich hatte das große Glück, dass die Lehrerin, der mit mir zusammengearbeitet hat, keine Angst hatte, mich sofort für alles zu engagieren - vom Klassenzimmer bis zum elektronischen System - und wirklich sehr bereit war, mir Ratschläge zu geben oder darüber zu diskutieren.

Ich bin wirklich der Meinung, dass es für diese Art des Unterrichts äußerst wichtig ist, dass die beiden Kollegen sowohl im menschlichen als auch im Unterrichtsstil auf gleicher Welle liegen. Natürlich wird es immer individuelle Unterrichtsstile geben, die der bestimmte Lehrer in seinem Beruf verwendet, aber für uns war es wichtig, dass wir uns gegenseitig so viel Freiheit und Raum gegeben haben, dass wir uns gegenseitig bereichern und inspirieren konnten. Es dauerte nicht lange bis wir uns bewusst wurden, was wir voneinander erwarten konnten, selbst in Situationen, in denen es notwendig war, schnell zu improvisieren. Und im besten Fall so improvisieren, dass die Schüler es nicht erkennen. Darin waren wir oft erfolgreich und ich muss zugeben, dass es bis zu einem gewissen Grad ein zusätzlicher Komfort war, weil man im Unterricht viel fokussierter ist und gleichzeitig nicht unter dem Druck steht, die Situation zu retten.

Die Tatsache, dass man in diesen Unterrichtseinheiten im Allgemeinen sehr gut gearbeitet hat, hatte mehrere Gründe. Erstens die Umgebung dieser Schule - es ist ein familienähnliches Gymnasium. Ich habe mich dort wirklich zu Hause, angenommen und willkommen gefühlt.

Der zweite Faktor war das deutsche Vorbereitungszimmer. Dort arbeiteten zwei Deutschlehrerinnen und wann immer ich dort eintrat, fühlte ich eine angenehme Atmosphäre. Fragen, wie es mir geht und was neu ist, wurden gleich nach dem Eintrag gestellt. Der kollegiale und gleichzeitig sehr persönliche Ansatz hat mich sicherlich verzaubert.

Der dritte Faktor waren meine SchülerInnen. Ich schätze jeden Menschen sehr, der auf diesen Bänken saß und mich „ansah“ - mit oder ohne Interesse. Diese jungen Leute haben es geschafft, mich mit so viel Energie und einem Gefühl der Erfüllung zu füllen, dass ich die Schule oft mit dem Gefühl verlassen habe, dass ich es vorziehen würde, an diesem Tag dort zu bleiben und jeden Tag im Format des Teamteaching zu unterrichten. Ich glaube, wir haben uns aufeinander gefreut. Ich hatte nie das Gefühl, mich über sie erheben zu sollen, die Oberhand zu haben, ich wollte eher ihr Freund

sein, ihr Kollege, an den sie sich jederzeit wenden konnten, ihn etwas fragen, ich wollte sie für das, was ich tue, aufregen. Mehr als einmal kam es vor, dass ich nach einer Unterrichtseinheit mit einer Einzelperson oder einer Gruppe auf dem Flur stand und wir über etwas sprachen, ob es mit Deutsch etwas zu tun hatte oder nicht. Normalerweise endete die Konversation mit dem Klingeln zum Unterricht. Dies waren Momente, in denen ich Brücken zwischen uns bauen, Mauern und Barrieren entfernen konnte, und deshalb war auch die Atmosphäre in dem Unterricht sehr angenehm.

Natürlich fühlte ich mich im Unterricht manchmal unwohl. Was man zubereitet, fällt nicht immer auf fruchtbaren Boden. Jeder erwartet natürlich etwas anderes und etwas anderes passt zu ihm. Aber ich muss zugeben, dass uns die Schüler in fast allen Unterrichtseinheiten unterstützt haben und ihnen der Inhalt des Unterrichts gefallen hat. Ich erinnere mich, dass wir sogar ein paar Mal das Klingeln zur Pause überhört haben. Oder wir haben ein paar Minuten überzogen, weil die Schüler es wollten.

Ohne diese Erfahrung hätte ich sicherlich ein anderes Herangehen an den Lehrerberuf. Ich hatte viel Glück, dass ich an diesem Gymnasium das Praktikum absolvierte und danach mit einem Teamteachingangebot angesprochen wurde. Ich habe das Gefühl, dass es die besten Jahre meiner Unterrichtserfahrung waren und es gab mir das Gefühl, dass es etwas ist, was mich erfüllt und was ich in meinem Leben tun möchte. Was mir Spaß macht, was ich gut kann und wie ich anderen zugute kommen kann. Die Tatsache, dass ich während des Teamteaching keine Noten gegeben habe, stört mich nicht, weil ich nicht gerne benote. Auf der anderen Seite konnte ich das mündliche Feedback geben, darum geht es hier. Über persönlichen Kontakt und Wörter, die Gewicht haben. Motivation und Ermutigung, dass es nicht unüberschaubar ist, dass ich hier immer zur Verfügung stehe und dass es keine Schande ist etwas nicht zu wissen oder nach etwas zu fragen.

Ich wünsche mir, dass ich mich die ganze Zeit an diese zwei Schuljahre erinnern könnte. Damit ich mich immer an sie erinnern und mich daran erinnern kann, wie ich es genossen habe, wie viel Glück ich hatte und wie lohnenswert es war. Adrenalin sowie Stress, Freude und manchmal Angst. Dass das Zusammenarbeiten im Unterricht sehr wichtig ist, dass es mir Selbstvertrauen aber auch neue Erfahrungen gibt und dass es insgesamt Freude ist, mit jemandem im Team zusammenzuarbeiten.

2.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Es kann festgestellt werden, dass alle Forschungsfragen innerhalb der qualitativen Forschung anhand der induktiv gebildeten Kategorien beantwortet werden. Auf die erste Forschungsfrage, inwieweit das Unterrichtsmodell von Teamteaching für das FSU geeignet ist, antworteten sowohl die Lernenden als auch die Lehrerin eindeutig. Von beide befragten Seiten wird das Teamteaching für den FSU als geeignet gesehen. Dies wird auch von der Lehrerin begründet, da der Fremdsprachenunterricht (bzw. DaF-Unterricht) so viel Raum wie möglich für die Kommunikation, Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts benötige. Dies kann gerade durch diesen kooperativen Ansatz realisiert werden. Die Möglichkeit der Differenzierung und Individualisierung wird von den befragten Schülerinnen sehr oft positiv bewertet, sogar für einen Weg zum Erfolg im eigenen Lernprozess gehalten oder für einen positiven Beitrag in den Unterricht gehalten.

In Bezug auf meine zweite Forschungsfrage, werden die Differenzierung und Individualisierung von den befragten Schülerinnen als ein positiver Beitrag wahrgenommen, wobei der völlig getrennte Unterricht (kleinere Gruppen in zwei Klassenzimmern) von ihnen gut ausgewertet wurde. Bei der Aufteilung in Untergruppen wird sogar die Variante mit den getrennten Klassenzimmern bevorzugt, da sich die Gruppen gegenseitig nicht stören können. Ein anderer Beitrag in den DaF-Unterricht ist Abwechslung und Bereicherung der Stunden. Dieser Beitrag wird sowohl aus der Sicht der Lernenden als auch aus der Sicht der Lehrerin erwähnt. Diese Bereicherung ist nicht nur auf die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen zurückzuführen, sondern auch auf den Inhalt des Unterrichts, wenn neue Ideen und Aktivitäten in den Unterricht gebracht werden. Nicht zuletzt liegt der Beitrag des Teamteaching darin, dass sich die innere und äußere Motivation sowohl der SchülerInnen als auch der Lehrpersonen erhöhen kann.

Auf die dritte Forschungsfrage, welche die möglichen Vorteile und Nachteile des Teamteaching im DaF-Unterricht umfasst, ergeben sich folgende Antworten: Die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen wird als Vorteil empfunden, gleichzeitig wird auch die Wahl der Lehrperson nach ihrer Präferenz positiv bewertet und als ein Vorteil wahrgenommen. In diesem Zusammenhang sprechen die Befragten über die Möglichkeit, die mehr bevorzugte Lehrperson etwas zu fragen oder sie um mögliche

Hilfe zu bitten. Die Lehrerin ist der Meinung, dass die im Rahmen der Differenzierung angewendeten Sozialformen als Vorteil gesehen werden können. Die SchülerInnen können schneller ihr Wissen vertiefen und Fähigkeiten und Fertigkeiten gewinnen.

Ein anderer Vorteil ist die Abwechslung und Bereicherung des Unterrichts durch neue Gestaltung des Unterrichts (z.B. die Arbeit in Sozialformen, Einsatz neuer Ideen und Aktivitäten). Ein möglicher Nachteil ist die Verlangsamung des Unterrichts innerhalb des Umzugs in zwei getrennte Klassenzimmer wegen der getrennten Arbeit in verschiedenen Sozialformen. Die Verlangsamung des Unterrichts wird auch als ein Vorteil gesehen, da sie auf verschiedene andere Spiele und Aktivitäten zurückzuführen sein kann. Der Unterricht hat tatsächlich ein anderes Tempo. Aus der Sicht der Lehrerin wird die gegenseitige Unterrichtsunterstützung und Hilfe innerhalb des Lehrerteams als ein großer Vorteil gesehen. Die Anwesenheit des zweiten Lehrers wird von der Lehrerin als Bereicherung wahrgenommen.

Anhand der Aussagen aller in der Forschung Befragten wird klar, dass das Teamteaching vor der klassischen Form des DaF-Unterrichts bevorzugt wird. Die Antwort auf die Frage, ob diese Unterrichtsform sowohl von Lernenden als auch von den Lehrenden besser als die klassische Form wahrgenommen wird, kann unter anderem anhand der oben erwähnten Vorteile und des wahrgenommenen Beitrags in den FSU beantwortet werden.

Was die Selbstentwicklung im Lernprozess betrifft, bietet dieses Format sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden die Möglichkeit für persönliche Entwicklung an. Insbesondere lernen die Lernenden kooperatives Verhalten und lernen in bestimmten Sozialformen zusammenzuarbeiten. Die Lehrpersonen können sich dank des Teamteaching beruflich und persönlich entwickeln. Sie lernen das kooperative Verhalten innerhalb des Teams und sie können sich gegenseitig mit neuen Impulsen und Ideen bereichern. Das Teamteaching kann ihnen deshalb ganz neue Perspektiven anbieten. Ergänzt durch meine eigene Reflexion der Erfahrung mit dem Teamteaching ist dieser Ansatz sehr hilfreich und spielt eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung zukünftiger LehrerInnen und bei ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung.

2.8 Schlussfolgerung für die Unterrichtspraxis und Ausblick

Eine sehr wichtige Tatsache ergibt sich somit aus den Forschungsergebnissen. Diese Unterrichtsform ist sowohl für den Schüler als auch für den Lehrer von Vorteil. Darüber hinaus erfüllt es im DaF-Unterricht maximal das Prinzip der Differenzierung und Individualisierung, das sicherstellen kann, dass jeder Schüler in der Klasse das maximale Ergebnis erzielt, motivierter ist und länger aktiv am Unterricht teilnimmt.

Natürlich werden die Schüler im Sprachunterricht derzeit in zwei oder mehr Sprachgruppen (je nach Schulleitung) unterteilt, entweder in der Grundschule oder in der Sekundarschule. Der Unterricht in kleineren Gruppen wird somit unterstützt. Die Frage ist, ob fünfzehn Personen ausreichen, um eine maximale Individualisierung zu erreichen.

Der Einsatz des Teamteaching bot uns eine ideale Situation, in der die SchülerInnen (eine Gruppe von etwa 15 SchülerInnen) nach der Auswahl des geeigneten Lehrerrollen (Parallelunterricht) in kleinere Gruppen von 6-8 Personen aufgeteilt wurden, abhängig von der Anwesenheit der SchülerInnen. Erst dann bekam jeder das Wort, der Lehrer stand ihm so weit wie möglich zur Verfügung. Die Beurteilung der SchülerInnen spiegelt dies ebenfalls wider und zeigt die Vorteile von Teamteaching bei der Organisation des Unterrichts. Die Schüler sind der Meinung, dass sie sich in dieser kleinen Gruppe am besten fühlten, weil sie keine Angst hatten, dass ihre MitschülerInnen mögliche „dumme“ Fragen in Betracht ziehen könnten. Sie könnten so oft wie möglich Fragen stellen und halten diese kleineren Gruppen daher nicht für unnötig, aber sehr nützlich. Dies beseitigt nicht nur Angst und Schüchternheit, sondern, wie ein Schüler sagte, dass der Lehrplan im Parallelunterricht schneller durchlaufen könnte.

Aus verschiedenen Gesprächen mit meiner Umgebung habe ich festgestellt, dass man diese Form des Unterrichts weder in nicht-sprachlichen noch in sprachlichen Fächern kennt. Die Bezeichnung „Tandem“, wie unser Projekt genannt wurde, assoziiert man oft mit etwas anderem oder es assoziiert ihm überhaupt nichts. Dies kann daran liegen, dass dieses Unterrichtsformat an tschechischen Schulen nicht weit verbreitet ist, aber auch an dem Mangel an verfügbaren Ressourcen und Informationen. Wie ich bereits

angedeutet habe, hat Tandembildung auch in anderen Schulfächern Potenzial. Ihr mögliches Scheitern kann auch von einem Mangel an methodischen Ressourcen abhängen.

Ich hatte das Glück, dass die Schule, an der ich forschte, diese Unterrichtsform nachdrücklich unterstützte, jedes Jahr mehrere genehmigte Tandemprojekte in verschiedenen Fächern hatte und darin großes Potenzial sah. Die Frage ist, ob dieses Projekt möglich wäre, wenn es nur die Eltern oder die bestimmte Schule finanzieren müssten. Es muss hinzugefügt werden, dass es genau die Finanzen und folglich die persönlichen und organisatorischen Gründe (Zeitplan) sind, die viele Schulleitungen entmutigen können.

Mein Wunschdenken ist daher, dass diese Form des Unterrichts vom tschechischen Bildungssystem und den Schulen selbst stärker unterstützt wird. Als zukünftige Deutschlehrerin habe ich einen Wunsch, dass dieses Modell so weit wie möglich in Sprachfächer eingeführt wird. Da ich überzeugt bin, dass es sich wirklich lohnt.

Zusammenfassung

In meiner Diplomarbeit beschäftigte ich mich mit dem Thema des Teamteaching im DaF-Unterricht. Ich ging von der Voraussetzung aus, dass diese Unterrichtsform für den modernen Fremdsprachenunterricht geeignet ist. Das Ziel dieser Diplomarbeit war es, infolge der Erfahrung mit Teamteaching diese Unterrichtsform aus der Sicht der Lernenden und aus der Sicht der beiden Lehrenden zu reflektieren und auszuwerten.

Im theoretischen Teil der Diplomarbeit beschäftigte ich mich zuerst mit den Methoden und Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts. Diese wurden kurz beschrieben und zusammengefasst. Im nächsten Schritt wurde die Aufmerksamkeit auf die Begriffsbestimmung von Teamteaching und auf die theoretischen Grundlagen gerichtet, wo im Mittelpunkt die Gedanken standen, was diese Form der Zusammenarbeit von kooperierenden Lehrpersonen in die Praxis mitbringen kann und wie sie den Lehr- und Lernprozess bereichern kann. Im nächsten Schritt ging ich in einem kurzen Kapitel darauf näher ein, ob das Teamteaching im Fremdsprachenunterricht angewendet werden kann und welchen Beitrag in den modernen Unterricht anbietet.

Das Ziel des empirischen Teils dieser Diplomarbeit war es, infolge der Erfahrung mit Teamteaching diese Unterrichtsform aus der Sicht der Lernenden, der Lehrerin und aus meiner Sicht zu reflektieren und auszuwerten. Zur Datensammlung diente mir eine Gruppendiskussion und ein Leitfadeninterview. Die Ergebnisse der Datenanalyse wurden ausgewertet und zusammengefasst und sie wurden noch durch meine Selbstreflexion der Erfahrung ergänzt.

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass das Teamteachingmodell in Rahmen des DaF-Unterrichts sich positiv auf die am Lernprozess beteiligten Lernenden auswirkt. Darüber hinaus wird das Prinzip der Differenzierung und Individualisierung maximal erfüllt und es kann sicherstellen, dass jeder Schüler in der Gruppe das maximale Ergebnis erzielt, motivierter ist und länger aktiv am Unterricht teilnimmt. Es kann bestätigt werden, dass diese Unterrichtsform für die SchülerInnen effektiver als die klassische Form (ohne Teamteaching) ist. Für die beteiligten Lehrpersonen hat dieses Lernmodell einen positiven Beitrag, der sich sowohl auf Entwicklung beruflicher Kompetenz als auch auf Entwicklung der Persönlichkeit bezieht.

Quellen

- Abegglen, Hansjörg / Schwab, Susanne / Hessels, Marco G. P. (2017): Interdisziplinäres Teamteaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen *Zeitschrift für Pädagogik*. **63**(4), 437-456.
- Brinitzer, Michaela (2013): Heterogenen Lerngruppen und Binnendifferenzierung. In: Brinitzer, Michaela / Hantschel, Hans-Jürgen / Kroemer, Sandra / Möller-Frorath, Monika / Ros, Lourdes: *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. ISBN 978-3-12-675309-8.
- Burwitz-Melzer, Eva / Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 256-269. ISBN 978-3-8233-6839-7.
- Camenisch, Gian Martin (2009): Stellen wir uns zwei Lehrende vor. *Bündner Schulblatt*, Juni **2009**/3, 12-13.
- Caspari, Daniela (2016): Prototypische Designs. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 67-78. ISBN 978-3-8233-6839-7.
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. ISBN 978-3-8233-6474-0.
- Dworschak, Wolfgang / Inckemann, Elke (2014): Soziale Integration in einer Klasse mit festem Lehrertandem – zum Stand nach dem ersten Schuljahr. In: Kopp, Bärbel / Martschinke, Sabine / Munser-Kiefer, Meike / Haider, Michael / Kirschhock, Eva-Maria / Ranger, Gwendo / Renner, Günter: *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. 206-209. DOI 10.1007/978-3-658-04479-4_35. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Lagenscheidt. Deutsch lehren lernen. ISBN 9783126065238.

Friend, Marilyn (2015/2016 Dezember-Januar): Welcome to Co-Teaching 2.0. *Educational Leadership*. **73**(4), 16-22.

Friend, Marilyn / Reising, Monica / Cook, Lynne (1993): Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*. **37**(4), 6. doi: 10.1080/1045988X.1993.9944611.

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E. / Ricart Brede, Julia (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Lagenscheidt. Deutsch lehren lernen. ISBN 9783126069687.

Gehring, Wolfgang (2018): *Fremdsprache Deutsch unterrichten: Kompetenzorientierte Methoden für DaF und DaZ*, 1. Aufl., Klinkhardt. ISBN 9783825250300.

Halfhide, Therese (2009): Teamteaching. *Bündner Schulblatt*, Juni **2009**/3, 4-9.

Hämmerle, Ursi (2009): Teamteaching aus Sicht der Schulleitung. *Bündner Schulblatt*, Juni **2009**/3, 8.

Hartnett, Joanie / Weed, Rahila / McCoy, Ann / Theiss, Deb / Nickens, Nicole (2013): Co-teaching: A new partnership during student teaching. *SRATE Journal*, **23**(1), 5-12.

Hildebrandt, Elke / Maienfisch, Karin (2014): Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiTt) – ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der Nutzung kreativer Potentiale. In: Kopp, Bärbel / Martschinke, Sabine / Munser-Kiefer, Meike / Haider, Michael / Kirschhock, Eva-Maria / Ranger, Gwendo / Renner, Günter: *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. 202-205. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Jirotková, Darina / Lauermann, Zdeněk (2015): Tandemová výuka. In: Spilková, Vladimíra / Tomková, Anna / Mazáčová, Nataša / Kargerová, Jana a kolektiv: *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Retida spol. s r.o., 137-142. ISBN 978-80-7290-832-5.

Kapcová, Barbora (2016): *Specifika párového vyučování na 1.stupni ZŠ*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky.

Kopecká, Jana / Jenšíková, Eva / Králová, Olga (2015): Párová výuka v Základní škole Kunratice. In: Spilková, Vladimíra / Tomková, Anna / Mazáčová, Nataša / Kargerová, Jana a kolektiv: *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Retida spol. s r.o., 134-137. ISBN 978-80-7290-832-5.

Nezvalová, Danuše (2003): Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. **53**(3), 300-308.

Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 155-173. ISBN 978-3-8233-6839-7.

Wimmer, Anton (2014): *Team Teaching an der PHS/PNMS Michaelbeuern Nützen wir die Chance von Anfang an!* [online]. Klagenfurt, [cit. 2020-04-09]. online: https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/0/05/Wimmer_Anton_-_Team_Teaching_an_der_PHS_PNMS_Michaelbeuern.pdf. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Liste der Tabellen

Tabelle 1: vgl. Janíková (2015, 7)	12
Tabelle 2: vgl. Gehring (2018, 58)	13

Liste der Abbildungen

Abbildung 1: Heterogenen Lerngruppen und Binnendifferenzierung (Brinitzer, 2013, 118)	19
Abbildung 2: Quelle: https://edu240coteaching.wordpress.com/what-does-co-teaching-look-like/	28
Abbildung 3: Stellen wir uns zwei Lehrende vor... (Gian Martin Camenisch, 2009, 12-13)	30
Abbildung 4: Teamteaching und sein mögliches Potenzial (Hildebrandt, Maienfisch, 2014, 203)	31

Liste der Anlage

Anlage 1: Gruppendiskussion mit den Schülerinnen	64
Anlage 2: Interview mit der Lehrerin	74

Anlage

Anlage 1: Gruppendiskussion mit den Schülerinnen

Dauer: 34 Minuten 44 Sekunden

Die Schülerinnen werden als S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 anonymisiert.

VF: moje první otázka je. když jsme se celý rok potkávali v tom tandemu, na začátek bych se chtěla zeptat jaké jste z toho měly dojmy, na to co si vybavíte.

S1: já jsem z toho na začátku byla hrozně zmatená, protože jsem nikdy ee takovej styl výuky jako nezažila jako na základce nebo tak, jako takový najednou rozdělení tříd a tak, ale potom ve výsledku jsem z toho měla hrozně dobrej pocit, protože jsem s tou němčinou začínala a: myslím že mi to pomohlo tím že se vlastně zmenšil ten počet těch žáků jakoby na toho jednoho učitele, takže to bylo lepší v tom že jsem se třeba právě jako začátečník mohla víc doptat nebo tak.

VF: díky.

S2: můžu pokračovat?

VF: určitě.

S2: tak jo. já stejně jako má spolužačka jsem ze začátku byla zmatená, protože to ee bylo prostě takový divný a dycky jsme se to dlouho trvalo než jsme už někam jako přesunuli a pak jsme se museli ještě někam přesunovat, ale ve výsledku mně to přišlo fajn protože ee když mně třeba nevyhovovala druhá paní učitelka nebo tak, taks tam byla ještě ty a ee to a přišlo mi že je to takový jako ozvláštněný, že jako hm ses připravovala víc hm jako něco zajímavýho do těch hodin. no dojem z toho mám dobrý. přišlo mi to, že to hezky ozvláštnilo tu výuku a určitě mě to obohatilo. kdyby to bylo jako jenom s druhou paní učitelkou jenom jako podle učebnice a tak, tak si myslím že by to bylo takový jako nic moc. to bylo takový příjemný zpestření.

VF: díky.

S3: můžu já? ee mně to jako celkem bavilo a: jako se vším tím souhlasím a mně víc aspoň vyhovovalo to tvoje než od druhé paní učitelky. protože mně asi úplně nesedlo příliš. protože co jsem nepochopila od ní, to jsem se mohla zeptat tebe a tys mi to prostě vysvětlila zas úplně jiným pohledem a pochopila jsem to.

VF: takže ti vyhovovalo když jsem něco vysvětlovala třeba trošku jinak než druhá paní učitelka. dobře, díky. má k tomu ještě někdo nějakou poznámku?

S4: já tak nějak jako souhlasím s: holčkama vlastně co řekly jako shrnuly. že prostě jak se ta (.) podle rozliší ta skupinka z té třídy ještě na menší, tak je vždycky jako lepší individuální přístup, si myslím.

S5: já to asi vnímám tak jako s ()

S6: já jsem to ze začátku taky moc jako nepobrala nebo já jsem nevěděla jako co to má výst jako jsi nějaká praktikantka co tam zkouší jako učit nebo ((smích)) ale ale jakoby líbilo se mi to protože ta hodina vždycky jakoby byla taková oživená a nebylo to jenom takový ty učebnicový věci ale takový jako zajímavější zákoutí té němčiny nebo tak něco. takže to se mi tak vybavilo.

S7: mně se třeba na tom líbilo to že ee jako každá jste třeba řekla něco a: já jsem si třeba z každého prostě vzala to tak abych já jako to pochopila nebo (..) ne vždycky jsem třeba i od prostě druhé učitelky všechno pobrala a od tebe třeba jo nebo naopak. takže v tomhle mi to přijde fajn.

VF: čím se to lišilo podle vás od klasické hodiny od klasické výuky?

S5: bylo to jiný v tom že jsme byli jakože fakt ještě rozdělený do nějakých individuálnějších skupin jak říkala moje spolužačka a myslím si že to bylo i takový jako kdo něčemu nerozuměl, tak se mu to vysvětlilo zvlášť a bylo to jiný v tom, nebo jako vzala se ta skupinka a těm se to vysvětlovalo úplně zvlášť, a jiný v tom mi přišlo, že to bylo živelnější trošku než ta: běžná výuka, kdy při ní všichni seděli a tak nějak se snažili přizpůsobit všem.

S2: ee myslím si že se to lišilo tím že to mělo individuálnější přístup, () byla menší skupina lidí a: žejo měly jste nás rozdělený (.) a myslím si že to bylo i: jakoby víc alternativní nebo že v těch hodinách jsme se víc hýbali. ses snažila vždycky dát nějakou aktivitu na začátku nebo tak, ee potom dělání ve dvojicích a různé hry, takže si myslím že v tomhle.

VF: děkuju.

S1: no:.

VF: no tak jestli k tomu už nikdo nechce nic doplnit, tak mě by zajímalo jaké výhody v tomto třeba vidíte? když jste měly možnost být vlastně v rámci tady tohoto formátu výuky, který není třeba úplně obvyklý. tak jakou výhodu v tom vidíte. nejen třeba pro sebe, ale obecně.

S1: individuální přístup a já mám pocit, nevím jestli jsme to fakt tak dělali nebo jestli to je nějak můj pocit ale, že jsme se fakt aji potom dělali jakože na ty ee jakoby pokročilejší nebo na ty co se cítili jakoby že chtěou pracovat

jakoby rychleji, a potom na ty co pomalejš, jsme se tak rozdělili do těch dvou skupinek a podle toho jste si nás ee s paní učitelkou jako rozebraly. nebo to byly nebo je to jenom můj pocit? že jsme se dělili podle té jakoby náročnosti. nevím. ale mám ten pocit že možná párkrát se nám to tak povedlo? ne? nevím.

VF: podle náročnosti, ale teď nevím jestli to bylo i u vás ale o ročník níž jsme se dělili i náhodně. dělali jsme vlastně to stejné, takže se to příště třeba prohodilo, ty skupiny.

S1: no takže to bylo takové jako no příjemnější, prostě jak je míň lidí v té skupině tak si myslím že se ani někteří třeba nebojí tolik jako zeptat nebo ozvat se s tím že jako něčemu nerozumí nebo takhle.

VF: díky. nějaké jiné výhody?

S2: jiná výhoda. jakože no: nebyla němčina (.) taková nuda jako když to bylo s paní učitelkou ((smích)). nebo jako beru jako výhodu že (.) no: že že prostě: to bylo nějak ozvláštěný ty hodiny.

S7: takový jako nenásilný docela jakože ta individuální forma. a tak jako stejně (než) rozřazení do skupin jako.

VF: případně nějaké nevýhody by mě zajímaly. jestli v tom třeba spatřujete.

S5: mně přišlo že když jste se domluvily s: paní učitelkou na začátku té hodiny, co bude to téma co chcete splnit a domluvily jste se na tom rozdělily jste si třeba potom v průběhu kdo bude co komu vysvětlovat, jaké skupině, takže to ani nemělo tak nevýhodu proto jste byly sehraný. ale když byste se asi potkaly před hodinou a řekly jste si jo tak lekce dvacet sedm, tak to je: tak by to bylo jinačí. ale vzhledem k tomu že jste to měly připravený tak tam asi žádný výhody ee nevýhody nejsou. nebo tak si myslím že, tak to vnímám.

S2: vidím v tom nevýhody že se třeba neprobere (.) jako úplně tak jako rychle jak když to bereš normálně. protože tam máš ty aktivity, máš tam (.) máš tam ty hry, máš tam nějaký jako učení navíc jako třeba nevím jestli bylo v učebnici to když jsme dávali to chen na konec.

VF: ne, to nebylo. to bylo třeba navíc no, to je pravda.

S2: no takže to trochu pozdrží tu výuku, ale nemyslím si že to je jako nějak špatně. ale jako nevýhoda je to že se to prostě třeba nestihne probrat tak rychle.

VF: jak je podle vás vnímána role toho učitele v tandemu. jak jste to vnímaly vy, bylo to podle vás rovnocenné a nebo učitel a asistent?

S1: mně přišlo ee že furt to tam jako bylo že protože (.) jakože tys přišla a bylas nám představená jako praktikantka nebo jako něco takovýho že jo nebyla jsi jako přímo učitel na naší škole jako vedená nebo pro nás nebo aspoň já jsem to tak jako vnímala, takže to bylo takové, ale potom ve výsledku jako v té výuce já jsem žádnéj rozdíl jako nevnímala nebo jsem to nějak pak už jako neřešila. a nějaký vnímání jako jestli seš učitel jako učitel, jestli tam máš ty tituly nebo nemáš, tak to jsem jako vlastně vůbec neřešila (.) jo. takže to bylo takový (míň) možná ozvláštňení aji tím že vlastně my jsme měli potom třeba i ten tandem v matice, kde jsme měli normálně dva profesory, ale tady tím že tys byla jak kdyby někdo úplně cizí člověk pro nás ze začátku, tak to bylo taky jako takové ozvláštňení a takový (.) něco jak nám () nějaký čas na to aklimatizování se na sebe, ale na druhou stranu to jsem to vnímala pozitivně.

VF: děkuju.

S2: já jsem to brala jakože když budu potřebovat něco učebnicovýho nebo tak, tak se zeptám druhé paní učitelky a když budu potřebovat něco co to jako nějaký modernější pojem nebo něco, tak se zeptám tebe. já jsem občas (.) žejo tak ee (..) přij- přijde mi že k tobě jsme mohli být víc jako taková víc jako upřímnější jako víc sami sebou a paní profesorka byla taková jakože ta byla ta učitelka prostě. ale: jinak mi to přišlo jako co se týče vyučování jako vyrovnaný. že: na něco jsem se mohla zeptat tebe a na něco paní učitelky.

S6: já si myslím třeba že bylo dobrý to (.) že jak jste na to jakoby byly dvě, tak ee se pak jakoby toho stihlo udělat jakoby víc než v normální hodině, protože to bylo jakoby rozdělený. se pak mohly dělat i různý takový ty hry a nebo různý takový ty aktivity, protože si myslím kdyby to paní učitelka jakoby dělala sama, tak by to nestihla jakoby nebo by to nezvládla tak jako udělat i zorganizovat, ale tím že jste jako byly dvě jakoby rovnocenně si, tak (.) jakože se toho stihlo víc podle mě jako.

S2: v němčině jsem vás nebrala jako jeden tým, ale jako dva jednotlivce. paní učitelka která jede podle učebnice a ty která se snaží to trochu oživit. nebrala jsem vás jako jeden tým. v matice jsem pana učitele a paní učitelku brala jako jeden tým, protože se doplňovali a bylo to fakt vidět a ještě spolu vtipkovali jako a tak. takže to bylo fakt vidět že jsou na stejné úrovni, ale nijak mě to nepodpořilo v tom že bych se chtěla týmovat prostě mezi spolužákama.

VF: jak jste vnímaly atmosféru v těch hodinách celkově?

S5: jako o mnohem jako přátelštější asi tím jak jsi byla někdo cizí a (.) nebyla jsi jako paní učitelka co tam je čtyřicet let tak ((smích)) tak to bylo takový jakoby ozvláštňení kdy (..) i ty () nevím jak to mám vysvětlit. prostě tím že seš jako mladá nám blízko věkově i tak jako smýšlením, tak ono to potom i tu: druhou paní učitelku tak jako (.) o- omladilo nebo já nevím

jak to říct ((smích)) a a celá ta hodina byla trošku v jinačím duchu. nebo třeba my jsme: to jsem chtěla říct že jsme potom měli i německej tandem s jiným panem učitelem, a jak ses ptala na to jestli jsme vás vnímali jako partnery nebo tebe jenom jako nějakou praktikantku nebo asistentku, tak tam jsem to jako když jsme měli ten tandem s panem učitelem tak mi to připadalo takový víc že: (.) jsou tam ti dva učitelé jako partáci a že to není nějaká jako pomoc jedno druhýmu, ale je to takové rovnocenné. A: a ta atmosféra tam byla taková trošku vážnější no. ale u tebe naopak pak bylo (..) musela jsem si zvyknout že teda tam nejsi abys nás jako moc o- nebo právě jako dělala nějaký praxe ale že tam jsi jako taky nějakej stoprocentní partner a no (.) tak. jak to mám zakončit. asi to co jsem chtěla říct jsem řekla.

S1: mě k tomu ještě napadlo že jak jsme to měli v těch ostatních předmětech, a aji tohleto s tím učitelem, tak jsme vlastně zůstávali všichni spolu v jedný třídě, ale: ee tady na tu němčinu pokud vím tak jsme se (.) nebo určitě v nějakých případech jsme se jako rozdělili, že jsme měli každá jak kdyby ta sk- ještě podskupinka vlastní třídu nebo učebnu, což bylo taky supř protože jsme se prostě nepřeřvávali a fakt jsme ee jako jste se jako mohli jako nám jako každý ten pedagog věnovat jakože ee naplno nebo bez nějakých () rušení.

S2: byla tam větší sranda a mohli jsme si víc dovolit. protože tam byla ty, tak se to bralo tak jako freš ((míněno fresh)) tak jako svěží prostě, že jako novej (přístup) nebo tak a s druhou paní učitelkou to bylo jako vyhod' tu žvýkačku ty budeš číst a tak. a jako jasný dobrý ((smích)). prostě vždycky když když začínala němčina, tak jsem si říkala hm tak si tu žvýkačku dám až potom. jakože to bylo takový jako () no.

VF: osobně vnímám že je tento formát pro němčinu ideální. ale tím že vy jste to měli ještě v jiných předmětech, tak je to i vhodné pro ostatní předměty, nebo to mohlo jinde ztroskotat tím že to ti učitelé nedokázali nějak pojmout?

S6: no my jsme ten tandem teda měli jenom jakoby v němčině a v matematice. a v té matematice to bylo dobrý v tom že tam vlastně byl jakoby učitel a ee učitelka a jakoby ten učitel vždycky vysvětloval tu látku a ta učitelka tam jako byla od toho že chodila jakoby mezi náma a pomáhala nám když jsme třeba ty příklady nechápali nebo takhle. že v tomhle se i to třeba líbilo. a ta matika že je to úplně jiný jak jazyk žejo takže tam prostě (.) se to takhle nemůže brát. no a: v té němčině vloni s tím učitelem, tak to jsme tam spíš předkládali jenom texty pí- nebo texty písniček si pamatuju () jsme nic jinýho moc neudělali.

S2: hmm myslím si že je to vhodnější spíš pro ty jazyky. protože (.) jako matika třeba taky, protože ee člověk to může pochopit od: ee prostě žejo tam jsou věci jako na chápání, v jazykách jsou věci že to může být jako takový jako alternativní nebo tak, ale nedokážu si to představit třeba ve výtvarce. tam fakt jako jedem rychle a tak a přijde mi že učitelka nám to ozvláštňuje

jako dost a stačí na to sama. a nevím třeba na počítače, to si myslím že je úplně zbytečný jako. jako bylo by fajn, kdyby tam byl nějaký učitel, který to umí a ne učitel kterýho máme teď ((smích)) ale ee jako kdyby to byl schopný informatik, myslím si že je to předmět kde stačí jeden učitel. jak jsi říkala ta čeština nebo dějepis, tak v češtině si to úplně nedokážu představit, protože si myslím že by se to strašně zdržovalo a my ani tak nestíháme. ale třeba v dějepise kdyby to bylo formou jako scének, jakože třeba by komunista prostě s nějakým američanem, a byli tam dva lidi a (.) měli by hodně jako nastudované to svoje, myslím si že by to bylo jako zajímavý hodně. by se mohli tak jako hádat a my vlastně jako viděli prostě. přišlo mi to fajn. jakože ee v matice jsem ve stresu, protože tomu nerozumím, nechci tomu rozumět, nebaví mě to a snažím se mít těch momentů, kdy je mi někdo za zadkem co nejmenší. a dělat že to umím tvářit se chytře a říct to (.) a- aha () jedna plus jedna, tak řeknu a není to dva? a: vy jste mě to dobře naučil. takže už nemusíte chodit já tomu rozumím jo? takže takhle. ale právě v těch jazycích třeba, jakože v čem co mě baví v čem se chci rozvíjet a nemám z toho učitele strach ani normálně, tak mi to přijde jako fajn. takže němčina jako úplně v pohodě.

VF: je pravda že my jsme takhle využili víc způsobů, že jsme odešli do té jiné třídy, že jsme pracovali v těch skupinkách. který z těch formátů vám nejvíc seděl? nebo který neseseděl absolutně neseseděl? myslím tím když jsme úplně odešli z té třídy, když se pracovalo ve skupinkách po třech a jenom jsme procházely mezi vámi. nebo třeba jsme dělaly tu stejnou věc ale ve dvou oddělených skupinkách. nebo jsme třeba šli na hřiště.

S1: mně to bylo asi jedno upřímně. nebo jako neviděla jsem v tom jako nějaké extra rozdíl jako. že občas prostě. jakože bylo fajn že jsme měli ty hodiny aji úplně přímo zvlášť jakože v těch učebnách, ale potom aji na druhé straně nějaká hodina kde jsme prostě kde jsme byli jako skupina spojení, ale vy jste byly tam s náma obě dvě, s paní profesorkou, tak to bylo taky v pohodě. že prostě ona právě taky třeba něco vysvětlovala tys chodila mezi náma nebo ptala ses, když byla nějaká samostatná práce a tak. takže mi to vyhovovalo asi jako na obojí nebo všechny ty způsoby co jste dělaly.

S5: já jsem se právě ptala, protože mi to přišlo-

S7: mně se vybavovalo to. ee když jsme byli na ty jako malé skupinky. že mám osobně jako ráda (.) víc jako menší kolektiv že pak jako nemám problém se ptát než velké skupiny. a celkově mně je mi příjemnější vlastně, když už je to rozdělený na ty menší skupiny, že jsou vlastně odděleně, protože se navzájem ruší.

VF: a chtěla bys to nějak doplnit?

S5: no já jsem chtěla říct že (..) že mi to že jsem ptala právě proto že mi to všechno přišlo takový nastejno jako, že bylo z toho pořád nejlepší když

jsme se rozdělili, právě jsme byli ty malý skupinky a bavili jsme se o tom o čem jsme potřebovali jako zvláště. že to podle mě bylo úplně klíčové (..) k tomu všemu už jen to nám pomohlo protože ee je to prostě dobrý když ten člověk s tebou může (.) mluvit o tom o čem potřebuje a nemusí se přeřvávat s třiceti lidma ale třeba jenom se třema že((smích)). tak to bylo fajn ať jsme byli v jakýkoli místnosti. ee no.

S2: já si myslím, že když jsme se stěhovali do těch jiných učeben, a protože jsme se i tak stěhovali do jazykovek, tak to bylo strašně zdlouhavý a strašně ta hodina strádala. ee takže tady to z toho jsem měla jako blbej pocit. se ještě řešilo podle čeho se to bude a to a čtvrt hodiny s tím třeba jako deset minut jako zabítý. což je jako v těch čtyřiceti pěti minutách docela část. a: ee asi nejvíc si toho vzpomínám, když jste tam byly jako zároveň a byly jste tam obě. tak ee jakože právě jak jsem říkala, že se můžu zeptat na něco tebe a na něco prostě paní profesorky a tak no.

VF: zajímalo by mě to, že když jsme byli na začátku tandemu tak jste třeba šli i s nějakým očekáváním vůči němčině i vůči tomuto formátu a jestli tady ten formát jestli se podařilo vás nějakým způsobem vás třeba víc motivovat pro ten jazyk, jestli to změnilo vlastně váš vztah k němčině. to že tady ten formát ten tandem vlastně jste zažili. na vlastní kůži.

S5: mě to asi do němčiny jako nemotivovalo ((smích)). to je asi celkově můj problém že (.) pořád hledám ten důvod proč bych se měla učit německy když se v rakousku a v německu domluví anglicky. ((smích)) takže jako určitě to bylo fajn. jako nějak víc motivovaně do němčiny jsem se potom necítila, ale to je jako můj problém prostě no tak. kdybych věděla že si potom neobjednám pití jako v rakousku tak snad se naučím něco víc. ((smích))

S2: myslím si, že mi to trochu pomohlo. zvláště když tam jsou věci, které se většinou nedozvíš. ve smyslu, že tam byly zdobněliny, hry a nebyla to jenom učebnice.

VF: tento dotaz bych ještě rozdělila na dva, protože se to týká motivace k jazyku a motivace do hodin. ty jsi mluvila o motivaci k učení se německy, ale jestli ty hodiny měly takto smysl. jestli ses takto těšila do hodin o to víc nebo ne.

S5: jo to jako jo. těšila jsem se na ten průběh výuky, ale zase to že ta výuka byla taková jako přátelská v klidu a mohla jsem se zeptat kolikrát jsem chtěla, tak mě to nemotivovalo k tomu připravovat se na ty hodiny. ((smích)) takže. ale určitě jsem si z těch hodin vzala víc. než z těch normálních.

S3: bylo to jakože takový zpestření, že ta hodina jako () rychleji utekla, ale asi mě to nemotivovalo k tomu abych se ten jazyk učila jako. ale bylo to příjemné.

VF: takže to bylo pro tebe zpestření, ale nemotivovalo tě to jakoby do toho jazyka jako takového.

S7: já to mám asi taky dost podobně. že jsem si vždycky říkala, jo tys přišla, bude to dobrý, bude to dobrá hodina, (.) třeba bude písnička nebo tak. ((smích)) jinak mě to nemotivovalo moc jako k němčině no.

VF: k němčině tě to tedy úplně nevedlo.

S7: já k ní asi prostě nemám vztah a k těm hodinám nebo takhle, ale rozhodně to bylo takový fajn ozvláštňení hodiny.

S4: tak já jsem to měla ee dost podobně. ((smích)) jakože jo supr tys přišla bude to fajn, a v té době spíš jako němčinu úplně jako nemusela, jednak proto protože jsem se v ní hrozně ztrácela a: hm (.) ten tandem byl pro mě asi prostě lepší v tom že jsem se mohla různě doptávat a tak (.) a bylo fajn že jste tam právě byly dvě. a teďka jsem si k němčině našla tak jako jako svůj jinej vztah. ale jakože je fakt že prostě jsem to brala tak jako (.) takovou klidnější hodinu jakože v rámci prostě toho jak to šlo a tak.

S6: mně se ty tandemy jakože líbily, protože jsem jakoby takovou výuku němčiny jakoby nezažila na základce jakože nikde prostě, že to bylo takový ozvláštňení. a hlavně já jsem se v prváku v němčině děsně nudila, protože- no se mi to líbilo protože jsem se vlastně v němčině nudila, protože jsem to vlastně všechno už jednou dělala a nebylo to pro mě jako nic nového ty základy, takže jsem to jako uvítávala ty hodiny protože to bylo takový zpestření a taky něco jiného. takže.

S1: jo mně se to taky jako (.) bylo to takový ozvláštňení jako už říkaly holky asi jako nic nového. akorát možná s tím rozdílem, že mám dojem, nevím jestli to byl přímo tandem anebo potom nějaký to bližší jak jsme potom spolu mívaly to doučko nebo takhle, každopádně to byl asi nějaký takový první impuls k tomu že: jakoby mě to (.) ne že úplně jako mohlo bavit že bych se v tom vyžívala, ale že jako třeba ta že to nějak půjde. protože já jsem byla zas taková beznadějná s tou němčinou zase ze začátku. jako což jsem sama úplně nechtěla, ale pak jsem tak nějak zjistila že by to možná mohlo jít. takže nějaký prvotní impuls k nějakému jako děláni něco ať už jako mimo právě to doučování nebo tak.

S2: myslím si že motivaci to pro mě mělo, protože (.) ee já soustavně nedělám domácí úkoly nebo tak, ale ee obzvlášt když je to prostě nějaký učitel že prostě paní profesorka byla taková jakože tak si to udělejte tak mě je to jedno no tak. jako ona to třeba kontrolovala, ale prostě nebylo to jakože (.) <prostě jedno jestli to udělá nebo ne>. tak (.) takže motivace to pro mě byla, protože jsem si třeba jako říkala že to, že (.) ee já nevím (.) co si o mně (.) že když tam bude další kantor, co si o mě budou myslet jako (jejdmane) jako jeden to bych přetrpěla jako nějakou paní profesorku

VF: dobře děkuji. no a pomalu se blížíme do konce. moje poslední otázky jsou. zda byste si jako studenti v budoucnu chtěli zopakovat tandem? a druhá otázka, protože budete všechny učitelky předpokládám, jestli by to pro vás do budoucna byl i formát který byste si chtěly samy vyzkoušet.

S1: tak já začnu. ((smích)) ee já (.) já bych jako (.) určitě bych si to nějak zopakovala jako z pohledu studenta, akorát spíš v jazycích, než v nějakých odlišných, a když už v nějakých odlišných, tak jediné tím způsobem ee jakoby na ty dvě skupiny do jiných učeben. jakože (.) jo. a: a jako učitel nebo tak si myslím že to může být jako zajímavá zkušenost, takže kdyby jako byla příležitost tak si to ráda asi vyzkouším. ((smích))

VF: děkuji.

S5: tak já můžu pokračovat ee. jako žák bych ten tandem třeba ocenila v češtině. u vedlejších vět a to je jedno. ((smích)) prostě v čemkoliv čemu nerozumím a co bych potřebovala vysvětlit trošku víc než ee než normálně. takže určitě ano (.) ale chápu zase že je to prostě personálně finančně a: prostorově náročný. takže se to nedá asi zavádět do každého jazyka (.) a: já se úplně nevidím v roli učitele, takže to nevím jestli můžu odpovídat, ale chtě- kdybych tedy někdy (.) musela nebo chtěla mít tu možnost něco takového dělat, tak s člověkem který mi jako lidsky a: tak ee učebně sedne abysme se navzájem v tý hodině nepřebíjeli pohledama na věc a způsobama vysvětlování nebo naopak aby to nebylo úplně stejné. takže jo, určitě je to budoucnost.

VF: děkuju. tak jestli ostatní ještě k tomu máte nějaký-

S7: já souhlasím, že určitě jako student bych si to klidně znova jako zopakla, a jako budoucí učitel, což se (tedy) nevidím ((smích)). no (.) přívětivé podmínky, i ta třída by mi sedla a takhle, tak bych do toho asi šla.

VF: máte k tomu ještě někdo jiný nějakou odpověď?

S6: no (.) já bych ten tandem teda z pohledu studenta, tak bych si ho jako zopakovala asi určitě, protože je takový dobrý zpestření jakože těch hodin že je to takový není takový stereotypní, mě se to prostě líbí, a že pracuju v těch menších skupinkách nebo takhle víc zábavnější. a: z pohledu učitele, tak asi bych to jako kdybych měla možnost tak jak říkala spolužačka tak bych si to asi taky ráda jako vyzkoušela. že to může být zajímavý prostě (.) jakože.

S4: já souhlasím s holkama. já teda jinak taky učitelka být nechci. ((smích)) ale jako (.) ale jako student tak (.) jako já v tom prostě jako hodně velký plus vidím jako ten individuální přístup lepší. že když tam jsou prostě ti učitelé dva a někdo třeba konkrétně v tom jazyce prostě třeba začíná s tím jazykem nebo: je v tom pomalejší nebo tak, je prostě tam od toho i ten druhý

učitel aby to třeba: dovysvětlil nebo šel za ním vysvětlil mu to a tak. takže asi tak.

S3: já s tím souhlasím a já teda učitelkou chci být. ((smích)) a tak (.) jako chtěla bych tandem někdy zkusit jako na vlastní kůži to (určitě), ale myslím že nebudu mít na to (vázaný) jako předměty který bych chtěla (studovat).

S2: jako žák bych do toho šla, ale ne ve všech předmětech. jako učitel, zní to pro mě jako výzva, jakože jo můžu si ty děcka získat, je to pro mě nějaké čeleně ((miněno challenge)), můžu to ozvláštnit a můžu jim (.) nějak jako změnit ten pohled jako v dobrým slova smyslu. že jim můžu jako nějak pomoci nebo je povzbudit nebo tak.

VF: díky moc za vaši trpělivost, za váš čas a za to, že jste se v případě nejasností dotazy doptaly.

Anlage 2: Interview mit der Lehrerin

Dauer: 36 Minuten 47 Sekunden

Die Lehrerin wird als L anonymisiert.

VF: jak ses k tomu dostala, k tomu tandemu, kdo vlastně nějakým způsobem ti řekl, toto je, nebo jestli ti vůbec někdo řekl, dal ti nějaké doporučení, ano, toto je ta věc, kterou by bylo dobrý zkusit. jak ses k tomu dostala?

L: tak k tandemu v němčině jsem se dostala tak že byly vypsaný šablony a mě tady ta šablona velmi zaujala a přišlo mi to jako skvělá možnost jak podpořit výuku, dát jim větší možnost prostoru se vyjádřit v němčině, ale tak jsem prostě řekla že to chci, byla jsem asi jedna z mála na škole která se do toho ve velkém pustila, ale nebylo to poprvé co jsem něco takového měla, protože v rámci pedagogiky jsme už s kolegyní v (.) v jiných hodinách v rámci rozvíjení přípravy na praxi a obráceně jako byly v hodině společně, takže už jako jsem nějakou představu o tom měla, ale ne o jazykovém vyučování.

VF: a tam byla ta podmínka, že to musí být nějaký student anebo učitel

L: =tam byly tři podmínky, buď to musí být student magisterského studia nebo kolega ze školy a nebo učitel z jiné školy.

VF: jo a padlo to nakonec ((smích))

L: ((smích)) padlo to na studenta ((smích)) nebo studentku ((smích)), protože tam bylo víc věcí, jednak časově si myslím že z jiné školy to nedávalo moc smysl že to bylo jako špatně nastaveno ee třeba rodilý mluvčí který by nebyl v jiné škole zaměstnán by to být nemohl, to tam ty šablony neumožňovaly, s kolegyní jsem jeden taky tandem měla, nebo nějaký, a toto mi přišlo nejschůdnější, ale v té době, když jsem řekla že do toho jdu tak jsem si nemusela rozhodnout kdo, a pak jsem rozhodla a hledala.

VF: no a proč jsi pak vlastně vybrala ty konkrétní třídy?

L: ee proč jsem vybrala. primárně jsem vybírala první ročník střední školy, protože ee to jsou žáci, kteří přišli z velmi rozdílnými znalostmi jazyka, někteří neměli vůbec německý jazyk, někteří až čtyři roky, a s tou skupinou se velmi špatně pracuje když se mají všichni nějak zaměstnat zaujmout, tak proto se primárně zvolily eeh ten první ročník střední školy a s kolegyní se zvolila tercié což je třída která s němčinou začíná, právě proto aby byla větší možnost se jim věnovat.

VF: přemýšlím nad tím že vlastně tam bylo těch dvanáct hodin ee plus dvě poloviny a to bylo po šestnácti jestli si dobře pamatuju.

L: lidí.

VF: ano ty skupiny.

L: zhruba třináct až šestnáct no.

VF: a třeba to že vlastně ty skupiny byly rozdělený podle jména a ne úrovně, tak (.)

L: =to se na naší škole už řešilo hrozně dlouho, a myslím si, že podle jména v důsledku bylo výrazně lepší. to se řešilo už spoustu let, kdysi se dělilo podle testu v angličtině a němčina se tomu přizpůsobovala, ee teď jsem třeba v úplně jiné situaci a mám skupiny rozdělené podle pos- postupu v němčině a angličtina se přizpůsobuje a po zkušenostech si myslím to na střední škole do dává větší smysl pouze v případě, že ee ta jedna skupina dojde výrazně dál než jsou předpoklady švp ((míněno ŠVP)) a ervépé ((míněno RVP)) jinak je jednodušší rozdělení podle (.) skupin i protože pak dost často ta jedna skupina je opravdu jazykově slabší a hůř se tam pracuje. a: celkově samozřejmě škole to pak dělá potíže při rozvrzích, ale když to vezmu jenom jako jazykář tak za sebe můžu říct, že pro střední školu v současném nastavení ee ve většině škol dává větší smysl náhodné rozdělení což je třeba podle abecedy.

VF: hm takže vlastně ten tandem byl de facto (.) on je ee přirozeně

L: =já jsem

VF: =je pro heterogenní skupinu, takže proto to vlastně bylo ideální

L: =mně se ale líbil i pro homogenní skupinu protože si myslím že pak je tam může být větší kontrola, může to být zajímavější výuka ať už se zvolí různé metody možná se k tomu dostanem, ale tady to bylo primárně jako voleno tak, já jsem taky nevěděla co si můžu dovolit kolik hodin si můžu naplánovat co mi škola či ee ten člověk se kterým budu spolupracovat ee dovolí takže zase jsme nemohla naplánovat dvacet tandemů, ale prostě jakoby primárně to byly tři na rok. pak se to bylo tak že tam přibýlo na ten další školní rok ale původní bylo tři.

VF: a vzpomínáš si třeba na ty první hodiny když jsme měli tandem? jako jaký z toho máš pocit jestli si ještě vybavíš

L: já jsem měla velmi šťastnou ruku při volbě své spolupracovnice takže já ee zároveň ta třída velmi dobře reagovala takže já si myslím že už ty první hodiny jako měly pro žáky smysl a byly velmi kladně přijímány samozřejmě trvalo než jsme vymyslely nějaký systém který bude dobře fungovat a na co budou reagovat protože každá skupina byla jiná. někde bylo víc začátečníků někde míň. takže takže já jsem od začátku z toho měla jako dobrý pocit a byla jsem ráda že jsem do toho šla.

VF: pamatuji si že první dvě hodiny byly spíš že jsem si tam jenom sedla myslím. nebo nevzpomínáš si?

L: myslím si že to nebylo úplně že by (.) si sedlas ale že to bylo spíš jako asistent. že to nebylo ve formě toho že bychom byly jako vedly ty hodiny napůl nebo že jsme pak časem jestli si vz- jsme pak udělaly přesnej opak že já jsem dělala tu asistentku a tys vedla ty hodiny myslím si že ty první jsme volily tak že jsem jakoby vedla tu hodinu a ty ses zapojovala nějakým způsobem třeba do té činnosti ve skupinkách ale nebyla jako vedená. to tak určitě ze začátku bylo ale pokud bychom to chtěly přesně, tak to tam je určitě popsáno.

VF: jsou určité formy které my jsme dělaly, aniž bychom třeba věděly že opravdu jsou, nějakým způsobem někde popsány.

L: ee já jsem asi nehledala úplně protože jsem se dívala a nenašla jsem moc podkladů nicméně, myslím si že za sebou jsem měla různá ⁹⁵školení na metody či formy, které se dají použít i v jednom. a trochu je aplikovat do dvou že možná je to trochu o zkušenostech, že snad se něco podařilo nicméně spousta věcí pak šla i z tvé strany, takže to nebylo jako jednostranné.

VF: jo jo

L: ale snažila jsem se najít ale neměla jsem úplně šťastnou ruku takže to bylo spíše trochu intuitivně na základě znalostí metodiky ee obecně cizího jazyka.

VF: z různých definic autoři zdůrazňují že vlastně se jenom o ten prostor ee uvnitř té hodiny ale i o tu přípravu hodiny a o tu evaluaci, tak vlastně já když si vzpomínám, tak jsme hodně se o tom bavily i o těch žácích, že když šlo pak o nějaké rozdělování do skupinek tak jsme jim daly volnost ale hodně jsme o tom mluvily ee

L: já myslím že určitě. já myslím že to souviselo i s tou (.) že jsme to vlastně měly dva roky ve spoustě skupinách, že ten začátek byl možná byl tak že první hodiny jsem spíš jakoby iniciovala já, pak to určitě přecházelo do půl na půl a někdy to bylo i úplně obráceně. že jsem já vlastně se jenom přizpůsobila něčemu co původně nebylo, protože jsme pracovaly jak s učebnicí, to znamená s plánem který musíme splnit, tak jsme tam zadávaly věci které byly naprosto nad rámec zájmové (.) a tak dále to samozřejmě do té výuky patří, a tam (.) takže si myslím jako jo.

VF: a když to bylo jednou týdně, možná to úplně ee nesplňuje ty podmínky, co třeba mají na školách když opravdu třeba oni to využívají

¹²⁰L: =jo ono to právě bylo tak že já jsem musela jakoby (.) ee protože měla vlastně tři hodiny za týden a z toho jednu jsme měli spolu, někdy i jednou za čtrnáct dní když náhodou něco se stalo že ve třídě třeba třída byla na nějaké akci, a myslím si že tam to bylo právě o tom že já jsem musela dopředu přemýšlet ee a někdy jsem i ¹²⁵upravovala pořadí toho co budu dělat aby nám třeba zrovna to téma se líp hodilo nebo procvičování gramatiky nebo výuka aby

se to hodilo do těch tandemových třeba jako zbytečně ee celou hodinu nevysvětlovala gramatiku a nebyly jsme tam dvě kdy jakoby je to při tom úkonu zbytečný.

130VF: zajímalo by mě, co to udělalo s motivací těch žáků, celý tento formát. co to znamenalo nějakým způsobem mohlo posunout dál nejen jazykově ale i třeba to že nás viděli, že nějakým způsobem my kooperujeme?

L: tak co se týká jazykově a motivace tak jsem měla ee velmi dobrou zpětnou vazbu a to v různých ohledech. co se týká výuky němčiny co jsme měly my dvě. ee jednak třeba když jsme využívaly toho že byli pokročilí míň pokročilí, ti míň pokročilí dostali víc prostoru na vysvětlení procvičení takže v tom. nebo obrovská ee způsob byl když se přišlo s něčím novým, což většinou nebyl úplně můj ee moje parketa, tak motivace ať už to byly ty písně, kterými jsme je motivovaly až tak že jsme nakonec vyrazili do Vídně na koncert jo. ee a a jo takže si myslím že i ten nový svěží vítr něčeho protože člověk když učí a učí a učí a musí se držet do určité míry toho co má naučit, tak tolik neodbočuje. tady nám to třeba dalo větší prostor někde odbočit, z té cesty, a taky to že ee ta moje partnerka byla výrazně mladší a byla jim věkově bliž hrálo určitě velkou roli. takže já jsem z, v podstatě vždycky když jsem si na konci nechávala dát nějakou zpětnou vazbu, tak byla velmi často pozitivní, anebo převažovaly ty pozitivní rysy. ee s tím že třeba vím že něco podobného probíhalo v matematice, a tam ta stejná skupina lidí pozitivní nebyla. že jim to přišlo zbytečné. nebo málo využitý ten potenciál těch dvou učitelů. že třeba s tím ee neuměli tolik pracovat nebo se to možná na matematiku hůř ee napasuje netuším protože jsem v těch hodinách nebyla. ti stejní lidé měli ještě zkušenosti s jinou tandemovou výukou v jiném předmětu a obecně tady tu naši jazykovou hodnotili výrazně kladně. a kdykoli ee jsem řekla že třeba ještě se objeví navíc, nebo neplánovaně se v té jedné skupině ten tandem další rok přidal, tak byli strašně rádi.

VF: proč si myslíš, že je to vhodné zrovna pro cizí jazyky?

¹⁶⁰L: ee já si myslím že to není dobré jenom pro cizí jazyky, já třeba v rámci pedagogiky bych klidně ee protože můj druhý obor je pedagogika bych to klidně zavedla, ale pro cizí jazyky to dává velký smysl protože tam se musí hodně komunikovat. a ee ta komunikace čím je těch lidí míň, ee je lepší. nebo dostávají větší podporu, zároveň cizí jazyk jak se říká je neustále šajtrn ((míněno scheitern)) neustále musí zakopávat něco se jim nedaří, a když jsou tam dva lidi, tak jim to třeba pomáhá překonat tu bariéru, a taky si myslím že ee ta atmosféra v těch našich hodinách jako byla velmi příjemná pozitivní a snažily jsme se je motivovat a to se nám možná podařilo na ně někdy přenést. že mě to třeba u mě tady ta výuka pomohla osobně v několika věcech a to bylo to že jsem dostala nové nápady které na které člověk nepřijde, ale hlavně jsem se na ně těšila protože pro mě to psychicky bylo strašně ulevující.

nejenom že tam jsme dvě, to jako já si myslím že nemám problémy být ale bylo to takové jako prostě pozitivně nabízející. ((smích))

VF: ((smích)) to mě zaujalo jaks řekla že nebyla jsem tam sama, tak vlastně ono je asi pro učitele přirozenější když tam právě stojí sám a je ten manažer té třídy.

L: =to sice jo, a taky musí člověk ee ee si říct že ee když se něco nepodaří že vlastně jako by to není problém ta kontrola je jako zvláštní jo. člověk i já jsem s tím na začátku i když třeba jak jsi říkala mám zkušenosti se třídou kterou znám, tak člověk taky je v jakémsi rozpoložení a nejsem úplně ten typ co bych si řekla všechno umím jsem dokonalá, a teď jako nevím, a teď řeknu náhodou se mi podaří nějaká chyba nebo něco nebudu v tu chvíli vědět, ale když se od toho člověk pak odproští, tak ho to strašně o- jako osvobozuje protože když v tu chvíli se třeba zasekne nebo nemá už nápad jak jim to znovu říct jinak protože prostě to pořád nefunguje, tak je tam ještě někdo další kdo třeba to vidí v tu chvíli. a dokáže prostě zareagovat protože má ten odstup jo.

VF: já si teď na to vzpomínám

L: ale nemůžu říct že bych byla že bych nebyla se začátku nervózní. byla jsem. jako fakt jsem byla jo. ((smích))

VF: a třeba jak to přijmou nebo jak to půjde celé nebo

¹⁹⁵L: =jak to přijmou jak to půjde jak to my dvě zvládneme jestli to bude fungovat jestli já nebudu pak za tu, někdy musím říct že jsem skoro žárlila, protože ee jako ten jiný člověk, který tam není pořád a vlastně nemá ještě tu úlohu jakoby toho hodnotit, není tam za toho kdo musí ještě pak dát ty známky, tak oni se jako na tebe strašně těšili, vždycky se ptali kdy zase přijdeš, a musím říct že jako vnitřně zpracovat takový ten pocit jako jestli i mě mají v uvozovkách rádi jako byl jako někdy, že jsem si říkala to je jako hloupost ale bylo to tam. nemůžu říct že by to tam někdy nebylo. ale zároveň jsem s jednou kolegyní zažila tandem který fungoval úplně jinak protože ona je jiná rozpoložení, a pak ještě s kolegou vlastně. takže tři. a tři typy jako lidí, a s tou kolegyní to většinou spíš bylo tak že jsme využívaly tu metodu ee že jsme každá učily polovinu skupiny, jako paralelní výuku, že málokdy nastal dohromady protože tam to prostě osobnostně nebylo tak úplně možné, a s tím kolegou jsem měla pak jenom jeden tandem, jako těch dvanáct hodin a ee tam to zase bylo jiné protože on na té škole byl jako relativně nový ee jazyk neučil na té naší škole v té chvíli, učil jiné obory a ale zase pro mě to bylo jednodušší v tom protože jsem už měla nějaké zkušenosti a mohla jsem trošku nasměrovat tu hodinu co si představuju že by mohlo fungovat a co ne. ale jako je to hodně závislé i na těch osobnostech, jak si ti dva mezi sebou sednou, co si dovolí no.

VF: oba mezi sebou mají mít chemii a že to nějak funguje a když to vlastně vidí i ti žáci tak je ta hodina mnohem vlastně i atmosférou lepší, a také teda co se zmiňuje, že opravdu se oba podílí na všech těch fázích. to znamená, já třeba za sebe můžu říct že v tomto jsme se asi ee vlastně lišily od řekněme nějakých teoretických modelů, že já jsem opravdu nebyla v té v té roli toho hodnotitele. ee jako ve třídě ano ale vím třeba testy a takhle tak to prostě²²⁵ známky zcela logicky jako ty jejich učitel vlastně muselas zadávat ty.

L: no ale ve formě přípravy pak té realizace a pak i té evaluace už si myslím že jsme byly jako ee relativně pak jako přítomny obě jo. že ale celkově samozřejmě v hodnocení ne tandemu ale v hodnocení té třídy ee to i z pohledu toho že to bylo dvanáct hodin, ee což znamená když si spočítáš že na pololetí já nevím mají padesát pětačtyřicet hodin tak tak i téhle pozice to prostě úplně nedává smysl vyhodnotit. nicméně ale vím že nějaký test jsi taky opravovala.

²³⁵VF: ano ano.

L: takže tam to asi jakoby to by muselo fakt být opravdu o tom že ten ta škola má peníze a může si to dovolit mít ve všech hodinách a pak si myslím že je to naprosto v pořádku.

VF: mám tady takové obrázky kde jsou znázorněny šablony vztahů jak se pak ti dva učitelé chovají. může to být symbióza, dvojčata, dobří přátelé, kapitán a voják, potom umělec a asistent, mistr a učeň a koreferenti anebo srážka expertů. když se na to podívám co si myslíš že funguje? třeba to nebylo konkrétně u nás.

L: ale myslím si že můžou fungovat všechny. i když to zní divně, že i třeba tam kde je ten jako mistr a učeň nebo asistent. pokud se do té v té poloze ti učitelé cítí dobře, ta hodina je tím způsobem vedena, tak si myslím že jako všechny tady ty varianty v podstatě můžou fungovat. záleží jestli jakoby je to dohodnuto nebo to automaticky dobře funguje, podle mě jako to nemusí být jako podle mě všechno může potom v té výuce fungovat ale musí si člověk být toho vědom že nějakou roli buď automaticky má nebo si ji vybere jo.

VF: když jsem se na to dívala tak mám pocit že my jsme převzaly třeba tu roli těch co si tukají s tím vínem tady ti kamarádi a pak se mi líbily tady ty dva

L: =u té týmové výuky že jsme zaráz a že jsme na stejné jakoby lodi a učíme jako jedna osoba jo tady. to si myslím že fungovalo dobře, aha.

VF: opravdu se mi líbí jak se to ztvárnilo.

L: možná si větší šoumen ((showman)) než já ale sedělo to.

260VF: když se ale teď vrátíme k tandemu ve škole. my jsme tandem využily vlastně ve výuce cizích jazyků ale v zahraničí sloužil i jako forma výuky v rámci inkluze.

L: já mám třeba ještě za sebou ještě jedno školení kde na to narazili úplně jako aniž by to byla inkluze aniž by to byl jazyk, jednalo se o třeba příklad v zeměpise kdy v podstatě ee když se dalo využít dvou učitelů jako vzorovou to nebyla hodina ale ukázka hodiny kdy třeba ee je problém nebo v dějepise problematika nějakých dvou stran. já už si teď nepamatuju jestli to bylo na stranu izrael a palestina a nebo na základě diskuze. třeba v té pedagogice by se to dalo využít, jedna skupina zastává jeden názor druhá druhý názor a vlastně ti učitelé pomáhají té skupině těm jednotlivcům těch skupinách třeba s ee vytvořit ty názory a pak je dávat k sobě, takže si myslím že to prostě dává fakt smysl všude akorát že já na těch našich úrovních ee jazyka se třeba jako dá špatně diskutovat. ale určitě je to celé o dvou věcech a bohužel na prvním místě jsou to finance a na druhém pak to jestli si ti dva sednou ale to se podle mě vždycky dá a najdou se ti lidé ale jako ve chvíli kdy, ale určitě při inkluzi taky ale jakože i kdyby tam nebyla inkluze i kdyby to byly naprosto jakoby homogenní skupiny, tak ti dva učitelé vždycky dávají smysl.

VF: a co vedení? zasahovalo ti do toho nějak nebo vůbec.

L: nezasahovalo mi do toho nijak, ee možná i proto že v podstatě vedení školy relativně už kdysi na hospitacích několikrát byli, takže věděli jak učím, možná měli i ee ta škola byla tak že ²⁸⁵komunikovali i žáci s vedením, takže možná měli nějakou zpětnou vazbu přímo od žáků já nevím, jediné co ee vlastně jsem potřebovala odevzdávat vedení byly ty výkazy, co se dělalo kdy se to dělalo a zpracovávat celé ty ty papíry ty podklady které se pak odevzdávají, takže v podstatě nezasahovalo. ba naopak když pak protože těch tandemů na školu bylo o něco víc, a pak třeba to někteří nechtěli ten další rok že to nestihli tak ee byli hrozně rádi že si to vezmu zrovna já.

VF: my jsme to rády využily. To už jsme zmiňovaly, že jsme měly dostatek času se o tom pak pobavily.

L: jo a určitě si myslím že jsme to, aspoň já jsem se snažila aby to co fungovalo nebo lépe řečeno to co nefungovalo, tak abychom to třeba dál nevyužívaly. jako ještě další věc byla že tady ty tandemy byly postavené tak že se jakoby nesmělo nic opakovat. nesměly to být paralelní třídy. takže my když jsme, nebo nesměly se dělat ty stejné aktivity. takže nešlo teď o stejnou aktivitu principiálně přesně ale třeba o metodu nebo formu nebo o způsob nějakého časového rozvržení, které když fungovalo tak jsem se snažila ee dát někam dál, a když nefungovalo tak ho buď uzpůsobit nebo naprosto vynechat. ale jako v podstatě jako nebylo možnost udělat to stejné paralelně ve dvou skupinách a: čekat ee efekt, protože to tady ty šablony vlastně neumožňovaly.

VF: moje poslední otázka. jaké vidíš výhody a nevýhody tandemu.

L: nevýhody vidím pouze v případě že by ti lidé ee jako spolu nekomunikovali a nebo věnovali malou část přípravy že se to může někdy zdát jako že to bez přípravy půjde líp nebo stačí málo, nebo v tom když by ee jako zase měli pocit že se spolu můžou bavit v těch hodinách. jinak já moc jako nevýhody nevidím.

VF: a výhod jsme už řekly-

L: =výhod jsme asi řekly dost. to možná určitě je jich spoustu. spíš možná těch žáků se zeptat. určitě byly hodiny které se podařily líp a ty by se hodnotily líp hodně, určitě byly i nevýhody ve smyslu že se v těch hodinách něco nepovedlo, a pak to ti žáci cítili jako že dnes teda ne:, toto jakoby to negativní není ale celkově jako tandem bych jako nevýhodu neviděla.

VF: pamatuji si, že to bylo co skupina to jiný efekt. že k některé aktivitě byly v jedné skupině hodně rezervování, ale že v jiné skupině k tomu byli zase blahosklonnější. nebo když to pak měli podruhé už dělat, tak jim to přišlo-

L: =nebo píšně. to prostě když jsme někde pracovaly s písni, tak byly skupiny které to vyžadovaly pořad a i skupiny které to sice udělaly, třeba i se zájmem ale ale bylo vidět že jako je to úplně nezaujalo.

VF: jasně.

VF: my jsme tandem využily ten první rok spíš k tomu asi jazykovému sjednocení-

L: v té nižší, v té vyšší možná spíš jako bych tam viděla několik věcí. jednak určitě obrovskou motivaci, tím jakoby jsme vybíraly zajímavá témata jsme zpracovávaly jinak. na co nebyli zvyklí. že tam fungovala motivace, fungovalo tam jakési odstranění zábran tím že byli v menší skupině a: ee určitě rychlejší prohloubení těch znalostí dovedností schopností.

VF: a v kontrastu k té skupině v následujícím školním roce,

L: v té nižší kde se to určitě ze začátku minimálně v tom prvním pololetí používalo jako hodně aby se trochu rychleji odstranily ty rozdíly nebo lépe řečeno, aby ee ta skupina těch pokročilých se nám nenudila a ta skupina těch začátečníků zas neměla pocit že to nikdy nezvládnou, protože tam mají už ty dobré. takže tam se to lišilo i podle toho kdy to bylo jestli to bylo jako září říjen listopad, anebo třeba pak duben květen červen. i ve stejné třídě.

VF: úplně poslední otázka. co ti tandem dal a co ti tandem vzal?

L: ee dal mi obrovskou motivaci dál učit, vzal možná: někdy trochu času a iluzí o tom jak jsem úžasná i když to tak není.

VF: chci ti poděkovat za to že ses se mnou o své a vlastně naší společné zkušenosti s tandemem pobavila, a díky za rozhovor.