

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

SCHÜLER*INNEN HELFEN SCHÜLER*INNEN

Ein Helfersystem macht Schüler*innen zu Expert*innen

In Lerngruppen können Schüler*innen mit einem fest installierten Helfersystem zur gegenseitigen Unterstützung angeleitet werden. Dies bietet vielseitige Lernchancen für die Schülerinnen und Schüler, die als Helfer*innen agieren und kann zudem die Lehrkraft entlasten.



Foto: imago

Der eklatante Lehrkräftemangel in den Grundschulen führt dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer tagtäglich den Spagat zwischen eigenem Anspruch an Förderung, pädagogischen Erfordernissen und Individualisierung leisten müssen. All dies tun sie unter schwierigen Randbedingungen. So wissen Lehrkräfte sehr wohl, was das einzelne Kind benötigt, sehen sich aber kaum noch in der Lage, den Bedürfnissen des einzelnen Kindes, denen der Lerngruppe und ihren eigenen Erwartungen zu entsprechen.

Anspruch und Erwartungen

Erwartungen und konkrete Vorgaben werden auch in den Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der KMK i. d. F. vom 11.06.2015) und im aktuellen Bildungsplan formuliert. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Differenzierung und Individualisierung nicht zur methodischen Freiheit einer Lehrkraft gehört, sondern als Kernaufgabe schulischen Handelns betrachtet wird.

Welche Möglichkeiten hat nun eine Lehrkraft, die dies anerkennt und auch bestrebt ist, dies umzusetzen?

Lehrerinnen und Lehrern steht für die Vorbereitung einer Unterrichtsstunde, je nach Schulart, ein Zeitfenster zwischen 20 und 30 Minuten



Foto: imago

zur Verfügung. In diesem Zeitfenster sind Aufgaben wie die Planung der Sequenz, Korrekturen, Entwurf eines Tests, Vor-/Nachbereitung der Unterrichtsdiagnostik etc. zu leisten. Deshalb muss kritisch überlegt werden, wie ein individualisiertes Unterrichtskonzept angelegt werden muss, damit sich das erhöhte Arbeitspensum der Lehrkräfte nicht noch weiter erhöht.

Oft werden offene Unterrichtskonzepte herangezogen, wenn es um individuelle Förderung geht. Blickt man darauf, so wird offener Unterricht häufig überfrachtet, weil Lehrkräfte in Phasen, in denen Schüler*innen selbstständig arbeiten, diverse Aufgaben zeitgleich erledigen müssen. Die Kernaufgaben wie konstruktive Unterstützung einzelner Kinder sowie individuelle Rückmeldungen kommen so teilweise zu kurz.

Es geht deshalb nicht darum, Individualisierung als ein aufwendiges Arrangement mit ständig wechselnden Methoden und enormem Vorbereitungsaufwand zu begreifen, sondern darum, über geeignetes Lehrer*innenhandeln, mithilfe der Schülerschaft und einigen geeigneten Methoden individuelle Lernchancen zu generieren und Förderung und

Förderung zu gestalten. Hierzu können klasseninterne Helfersysteme einen wichtigen Beitrag leisten.

Helfen war immer schon ein wichtiges Element im schulischen Feld. Vor allem dann, wenn die Lehrkraft in Arbeitsphasen (zu) vielen Fragen und Bedürfnissen der Schülerschaft ausgesetzt war, wurden Helfer*innen eingesetzt. Dies fand häufig nicht methodisch geleitet, sondern oft eher zufällig statt. In eine Routine, ein System oder einen methodischen Zugang wurde es meist nicht überführt.

Gelingsbedingungen

In Schulen, die bereits hoch individualisiert arbeiten, zeigt sich bei Unterrichtshospitationen, dass Helfersysteme häufig ein wesentliches Element sind. Schüler*innen unterstützen dort gerne und teilweise auch sehr kompetent ihre Mitschüler*innen und entlasten dadurch auch die jeweiligen Lehrkräfte. Zu beobachten ist, dass es Schülerinnen und Schülern oft leichter fällt, eine Mitschülerin oder einen Mitschüler um Hilfe oder Erklärungen zu bitten, als die Lehrkraft, die in der Wahrnehmung der Kinder zu wenig Zeit für sie hat.

Zum Lernzuwachs

Was sagen die Schüler*innen – was sagt die Forschung zum Einsatz von Helfer*innen bzw. zum Peer-Tutoring?

Die Perspektive der Schüler*innen

„Man muss es nicht nur wissen – sondern auch erklären können.“

(Romina, 4. Klasse)

„Wenn ich anderen was erkläre, dann verstehe ich es auch besser, weil ich ja dann nochmal nachdenke, wie man es so macht.“

(Luca, 3. Klasse)

„Dann darf ich irgendwie wie eine Lehrerin sein – und merke, dass ich es voll gut kann.“

(Alena, 4. Klasse)

Diese Äußerungen zeigen, dass sich Schüler*innen, die anderen helfen, sehr intensiv und vertieft mit dem Lerngegenstand auseinandergesetzt haben. Lernbiologisch kommt es durch das Versprachlichen und durch das Erklären einer Aufgabe bzw. durch die Auseinandersetzung mit einer von der eigenen Lösung abweichenden anderen Lösung zu einer Verdichtung neuronaler Netze.

Sehr gewinnbringend ist auch ein Blick in die Motivationspsychologie.

Folgt man den Grundgedanken von Deci und Ryan (1985 / 2000), so gehört es zu den menschlichen Grundbedürfnissen, dass sich Kinder als selbstwirksam, autonom, kompetent und sozial eingebunden erleben können.

Übertragen auf die Schule können konkrete Anforderungen und Gelingsbedingungen für das Lernen

formuliert werden. Bezogen auf Helfersysteme leisten diese hier einen wesentlichen Beitrag. Helfende Kinder können sich als selbstwirksam und kompetent erleben, wenn sie im Peer-Tutoring eingesetzt werden; auch soziale Eingebundenheit und Elemente autonomen Agierens sind Helfersystemen immanent. Deshalb genießen es Schüler*innen, eine neue (Lehrer*innen)Rolle einzunehmen – und quasi als Lehrkraft zu agieren.

Wenn aber Peer-Tutoring in einem gut aufgebauten Unterricht, bei dem die Lehrkraft nach wie vor die Unterrichtsführung innehat, eingesetzt wird, so macht Peer-Tutoring Sinn, ist abwechslungsreich und zeitigt Lerneffekte (ebd.). Da das Peer-Tutoring in unserem Kontext so verstanden wird, eingebettet in ein methodisches Setting, das keinesfalls die Lehrkraft ersetzt und große Teile des Lehrens an die Schülerschaft übergibt, wird als leitende



Foto: Verena Abrell

Hantelsystem: Hilfesignale vom Platz des Kindes aus – hier mit farblich entsprechend angemalter Toilettenpapierrolle.

Die Perspektive der Forschung

In der Forschung wird die Thematik unter dem Begriff „Peer-Tutoring“ bearbeitet. Zieht man die Effektstärken von John Hattie heran, so ist der Effekt des Peer-Tutoring mit 0,55 beachtlich (Hattie 2014). Hattie lagen für die Ermittlung dieser Effektstärke 14 Metaanalysen vor. Walcher (2017) blickte detaillierter auf die Metaanalysen; er zog etliche Studien ab, die sich beispielsweise mit Eltern- oder Erwachsenentutoring beschäftigen. Fakt war, dass fünf Arbeiten hinsichtlich der Effektwerte neu eingeschätzt werden konnten. Im Ergebnis war das Peer-Tutoring nicht überdurchschnittlich wirksam, aber doch wirksam!

Sein Fazit ist Folgendes: „Die Studien zum Peer-Tutoring sprechen keinesfalls dafür, dass es angezeigt ist, einen lehrpersonenzentrierten Unterricht zugunsten eines Unterrichts fallenzulassen, in dem die Kinder großumfänglich die Rolle der Lehrpersonen einnehmen und die Lehrkräfte zu Lernbegleitern degradiert werden.“ (Walcher 2017, S.8)

Arbeitshypothese davon ausgegangen, dass es wirksame Lerneffekte zeitigt. Bezogen auf lernschwache Kinder gibt es eine Arbeit von Grünke (2006), der hohe Effekte für lernschwache Kinder betont. Die Helfersysteme, die in diesem Artikel angesprochen sind, gehen immer von Kooperationen Schwächerer mit Leistungsstärkeren aus – insofern lässt die Arbeit von Grünke, bezogen auf unsere Herangehensweise, auf hohe Fördereffekte hoffen. Allerdings ist Peer-Tutoring insgesamt für den Bereich der Grundschulen ein weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld. Hilfreich wäre es auch, wenn die Tiefenstrukturen des Lernens im Peer-Tutoring in den Blick der Forschung kämen, um objektive und empirische Aussagen über die kognitive Aktivierung und die konstruktive Förderung im Setting des Peer-Tutorings zu erhalten. Gegenwärtig handelt es sich auch um ein bisher größtenteils nicht bearbeitetes Forschungsfeld.

Umsetzung

Zunächst einmal braucht man für das Konzept „Schüler*innen helfen Schüler*innen“ eine entsprechende Grundhaltung; Es muss innerlich bejaht werden, dass die Lehrer*innenrolle sich zeitweilig ändert.

Außerdem benötigt es viel Zutrauen in die Helfer*innen. Liest man das **Anforderungsprofil**, so entsteht zunächst der Eindruck, dass es sich an ausgebildete Lehrkräfte und nicht an Helfer*innen einer dritten Klasse richtet. In der Praxis trifft man aber immer wieder auf das Phänomen, dass Schülerinnen und Schüler sehr wohl in der Lage sind, Mitschüler*innen etwas zu erklären und diesen kompetent bei Aufgaben zu helfen. Und meist tun sie das sehr gerne! So resultiert aus diesem Kompetenzkatalog zugleich auch eine pädagogische Aufgabe – nämlich die, mit der Schülerschaft an diesen Kompetenzen zu arbeiten und dies nicht nur aus eigenem Interesse, sondern auch im Hinblick auf das soziale und fachliche Lernen der Schülerschaft.

Zudem braucht es eine methodische Form, um ein Helfersystem umzusetzen und zu ritualisieren. Hierzu dienen der **Umsetzungsfahrplan in sieben Schritten** und die **methodischen Zugänge**. Für Kinder ist eine Methode als solche auch immer ein Lerngegenstand, der sorgfältig eingeführt, erprobt, angepasst und reflektiert wird, bis dann Arbeitsroutinen entstehen.

Ganz wesentlich ist auch die Elternarbeit: Für Eltern ist Aufklärung und Transparenz erforderlich. Es ist wichtig, dass nicht der Aspekt der Entlastung der Lehrkraft im Vordergrund steht, sondern der Lernzuwachs ihres eigenen Kindes. Deshalb muss der Lernzuwachs von Helfer*innen den Eltern dargestellt werden. Sie wollen wissen, was ihr Kind als Helfer*in tut. Denn die individuellen Lernchancen und der jeweilige Zugewinn – nicht nur im sozialen Lernen, sondern auch im kognitiven, sprachlichen und methodischen Bereich – ist wichtig für die Akzeptanz in der Elternschaft. Damit können Bedenken der Eltern für den Lernzuwachs des eigenen (Helfer-) Kindes zerstreut werden.

Umsetzungsfahrplan in sieben Schritten

Hier wird in sieben Schritten beispielhaft aufgezeigt, wie die Implementierung eines Helfersystems gelingen kann.

| Schritte | Was zu beachten und zu klären ist |
|---|---|
| Schritt 1: Welcher methodische Zugang passt zu meiner Lerngruppe und zu mir? | Entscheiden Sie sich zunächst, ob Sie während des Einsatzes der Helferkinder selbst auch konstruktiv unterstützend tätig sind und einzelne Kinder mit hohem Förderbedarf mit ihrer Expertise begleiten und unterstützen. Wählen Sie dann einen passenden methodischen Zugang für Ihre Lerngruppe und für sich. Hierbei kann Ihnen die Ideenbörse helfen. |
| Schritt 2: Welche Kinder wähle ich als erstes aus? | Für die Auswahl der Helferkinder ist es hilfreich, wenn Sie zunächst den Infokasten Anforderungen an Helferkinder lesen. Nun wissen Sie, mit welchen Kindern Sie starten möchten. Kaum ein Kind wird alle Kompetenzen mitbringen – es handelt sich um eine pädagogische und fachliche Aufgabe diese nach und nach aufzubauen. Führen Sie nun Vorgespräche mit den ausgewählten Kindern und erklären Sie diesen die Methode und ihre Aufgaben als Helferkind. |
| Schritt 3: Wie führe ich die Methode ein? | Jede Methode ist zunächst selbst ein Lerngegenstand. Stellen Sie Ihrer Lerngruppe die Methode vor: Worauf kommt es an? Welche Regeln gelten? Welche Rechte haben die Helferkinder? Wann kann Hilfe in Anspruch genommen werden? Erproben Sie im Anschluss die Methode mit der Lerngruppe. |
| Schritt 4: Wie hole ich mir Feedback von den Helferkindern? | Sprechen Sie mit den Helfer*innen über deren erste Erfahrungen: Haben Sie Freude an der Tätigkeit? Wo gibt es Schwierigkeiten? Klären Sie Probleme und Fragen. |
| Schritt 5: Wie hole ich mir Feedback von der Lerngruppe? | Sprechen Sie mit der Lerngruppe über deren Erfahrungen. Welche Art der Unterstützung ist für sie förderlich? Welche Schwierigkeiten gibt es? Nehmen Sie ggf. Anpassungen aufgrund der Rückmeldungen der Helfer*innen und der anderen Kinder vor. |
| Schritt 6: Bauen Sie Umsetzungsroutinen auf – wechseln Sie die Helferkinder | Versuchen Sie auch Tage/ Wochen zu finden, in denen (kognitiv) leistungsschwächere Kinder zu Helfer*innen werden können (z. B. praktische Hilfen während Projekttagen o. ä.), damit möglichst alle Kinder, die diese Funktion übernehmen möchten, berücksichtigt werden können. |
| Schritt 7: Informationen an die Eltern | Informieren Sie die Eltern und machen Sie das Konzept vor allem im Hinblick auf den Lernzuwachs transparent. |

In einer Klasse mit einer Schülerschaft, die in dieses Setting eingearbeitet ist, lässt sich ein individualisiertes Unterrichtskonzept leichter umsetzen. Der Lernzuwachs ist dabei sowohl bei den Helfenden als auch bei den schwächeren Schüler*innen groß. Darüber hinaus werden durch den Einsatz institutionalisierter Helfersysteme wichtige Ressourcen der Lehrkraft für die Unterstützung Einzelner frei; es wird Raum für die Lehrkraft geschaffen, um einerseits Verständnislücken Einzelner schneller zu entdecken und andererseits diese auch gezielt zu fördern und zu begleiten. (Hattie 2014)

Modelle von Helfersystemen

Klasseninterne Helfersysteme

dienen dazu, dass Schüler*innen, die ihre Aufgaben bereits erledigt haben, ihre Mitschüler*innen unterstützen, wenn sie Hilfe bei der Erledigung ihrer Aufgaben benötigen. Sie helfen Mitschüler*innen bei fachlichen Problemen. Auch Klassendienste wie Ordnungs-, Aufräum-, Tafel-, Datums- und Austeildienst gehören in diese Kategorie. Beim sogenannten Ämtermodell werden Aufgaben befristet an bestimmte Kinder übertragen. Beim Tutorenmodell werden Kinder als Tutoren ausgewählt und helfen über eine bestimmte Zeitspanne anderen Kindern. Das Marktmodell beruht auf Angebot und Nachfrage. Hier regeln Kinder die Unterstützung unter sich – ganz nach Bedarf.

Klassenübergreifende Helfersysteme

sind Erleichterungen für Schüler*innen im Übergang in die Klassen 1 oder Klasse 5. Durch eine Patenschaft eines älteren Kindes mit einem jüngeren Kind soll die Eingewöhnung (Transition) in die neue Schule erleichtert werden. Hierzu gehört auch das Cross-Age-Teaching, bei dem ältere Schüler*innen jüngere Mitschüler*innen in schulischen Dingen unterstützen.

Anforderungen an Helferkinder

Anforderungsprofil an Expert*innen bzw. Lernhelfer*innen im Überblick:

Personale Kompetenzen:

Empathie – Gespür für Passung: Hierunter ist eine Sensibilität zu verstehen, sich in die Schwierigkeiten und Probleme des Gegenübers bei der Aufgabenbearbeitung und den Schwierigkeiten emotional hineinzuversetzen. Und das, obwohl es dem Helferkind selbst sehr leicht fällt, die entsprechende Aufgabe zu bearbeiten. Gespür für Passung versucht zu beschreiben, dass sozusagen erspürt wird, was das Kind im Hinblick auf Konzentration und Ausdauer leisten kann und wann es an seine Grenzen kommt. Es gehört ebenso dazu, auf die Fragen, die das Kind hat, sensibel und angemessen zu reagieren.

Fähigkeit zur Abgrenzung: Auch dies sollte ein Helferkind können: Selbst „Stopp“ zu sagen und sich wieder eigenen Aufgaben zuzuwenden, ist ebenfalls eine wichtige Kompetenz. Konkret bedeutet dies, dass das Kind seinen eigenen Lernprozess verantwortet und die Möglichkeit hat, sich abzugrenzen und Hilfe zu verweigern, wenn das Helferkind beispielsweise schon viel geholfen hat oder ein anderes Kind sehr schnell und oft um Hilfe nachsucht.

Lob – Wertschätzung – Feedback: Diese Komponenten spielen eine große Rolle, wenn das Helferkind zeitweilig als Lehrkraft agiert. Gefragt ist hier die Kompetenz, positives Feedback für „kleine getane Lernschritte“ zu geben, also lobend und wertschätzend zu agieren.

Fachliche Kompetenzen:

Umfangreiches Fachwissen: Das Helferkind sollte im Hinblick auf die Aufgabe über ein fundiertes fachliches Wissen verfügen, um sich flexibel auf den Lösungsweg des hilfesuchenden Kindes einlassen zu können.

Sprach- bzw. Kommunikationskompetenz: Nicht jedes Kind, das über ein hohes Fachwissen verfügt, kann dies auch anderen erklären. So ist die Kommunikationskompetenz für das Helfen sehr wichtig. Im Idealfall gibt das Helferkind minimale sprachliche Verstehenshilfen, um die Lösungsfindung beim anderen Kind herauszufordern.

Methodische Geschicklichkeit: Hiermit ist gemeint, dass ein Helferkind auch Visualisierungshilfen geben kann, beispielsweise mit kleinen Skizzen arbeitet – möglichst ohne die Lösung zu verraten.

Methodische Zugänge: Ideenbörse

**Einsatz von Helferkindern
beim Lernen an Stationen, am
Wochenplan oder an Lerntheken**

Diese Methode eignet sich für den Wochenplan, oder wenn Helferkinder für einzelne Aufgaben gesucht werden. Wenn ein Kind eine Aufgabe (erfolgreich) bearbeitet hat, kann es seinen Namen auf das Helferschild schreiben. Bis zu drei Kinder können ihre Namen auf das Helferschild notieren, ihn aber auch wieder wegwischen, wenn sie nicht mehr helfen möchten bzw. selbst ungestört weiterarbeiten wollen. Jedes Kind entscheidet selbst, ob es seinen Namen auf das Blatt notiert. Benötigt ein Kind Hilfe, so wählt es eines der drei Helferkinder aus – eines, das gerade Zeit hat. Der Vorteil dieses methodischen Zugangs ist es, dass das hilfesuchende Kind aus mehreren Helferkindern wählen kann, wer es unterstützen soll.



Helferschild in der Praxis

Alternativ kann die Lehrkraft auch das Foto eines Kindes oder auch ein Magnetkärtchen oder eine Wäscheklammer mit dem entsprechendem Namen des Kindes an eine bestimmte Aufgabe heften; dieses Kind ist dann zeitweilig für das Helfen bei dieser Aufgabe zuständig.

Hilfesignale vom Platz des Kindes aus

Welche Symbolik steckt hinter den Farben:

z. B. ein Hantel- oder Plastikbechersystem, das am Platz des Kindes steht:



Hantel liegt:

Ich arbeite

Hantel GRÜN nach oben:

Ich kann helfen

Hantel ROT nach oben:

Ich brauche Hilfe

z. B. Plastikbecher stehen bei jedem Kind in drei Farben:



GELBER Becher:

Ich arbeite

GRÜNER Becher:

Ich kann helfen

ROTER Becher:

Ich brauche Hilfe

Gruppentischexpert*innen

Am niedrigschwelligsten sind solche Formen: An den Gruppentischen gibt es Expert*innen, bzw. Helfer*innen für den jeweiligen Tisch, ggf. für das jeweilige Fach. Nach dem Prinzip „Ich – Du – Helfer*in“ gilt folgende Regel:

1. Ich überlege selbst
2. Nun frage ich ein Kind am Gruppentisch
3. Erst jetzt frage ich meine Lehrkraft

WENN ICH NICHT MEHR WEITER KOMME:



ICH ÜBERLEGE ERST EINMAL SELBST



ICH FRAGE EIN HELFERKIND AN MEINEM TISCH



ICH FRAGE MEINE LEHRKRAFT

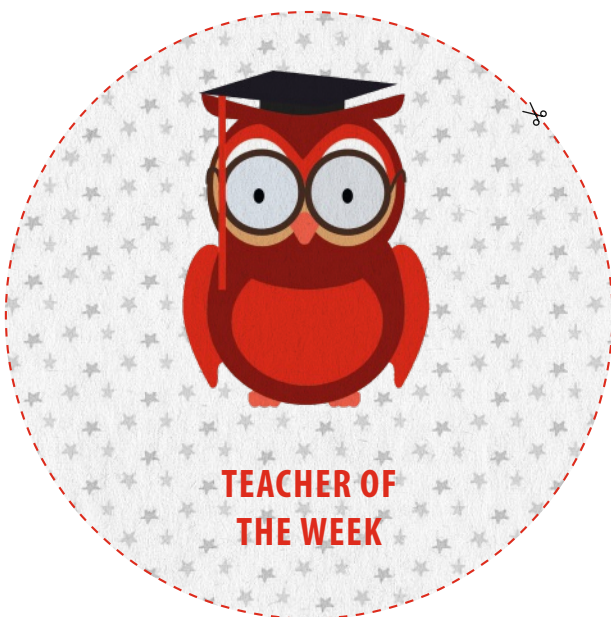


Kinder entscheiden sich, Helfer*in zu sein

Hier wählt die Lehrkraft ein Symbol für das Helferkind (z.B.: Helferblume, Helferbutton oder -schild, Helfersonne, etc.). Schüler*innen, die sich als Helfer*in sehen, nehmen dieses Schild/Symbol und werden so von den anderen Kindern in ihrer Funktion erkannt. Wenn ein Kind selbst weiterarbeiten möchte, legt es das Schild/den Button wieder ab.

Lehrkraft vergibt die Helfer*innentätigkeit

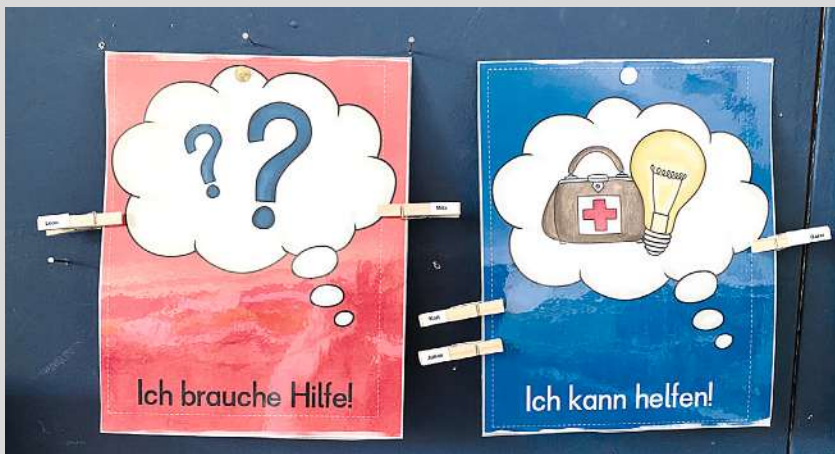
Nur das Kind, welches das Schild von der Lehrkraft bekommen hat, darf helfen oder assistieren (z.B. Eulensymbol zum Helfen; „Teacher of the Week“; „Helping Hands“). Hier hat die Lehrkraft die Entscheidungshoheit darüber, wer beim jeweiligen Thema/Fach die Helfer*innentätigkeit ausüben darf. Auch Bilder der Kinder können aufgehängt werden; z. B. wenn das Amt über einen längeren Zeitraum vergeben wird.



Lehrkraft und Schüler*innen helfen gemeinsam mithilfe eines Wäscheklammersystems

1. Wäscheklammern versehen mit den Namen aller Schüler*innen
2. „Ich kann helfen“-Schild
3. „Ich brauche Hilfe“-Schild

Kinder, die ihre Aufgabe bearbeitet haben und helfen möchten, befestigen ihre „Fertig-Wäscheklammer“ am entsprechenden Schild; andere Kinder, die Hilfe benötigen, befestigen Ihre Wäscheklammer am „Ich brauche Hilfe“-Schild. Die Lehrkraft nimmt die Wäscheklammern der Kinder zu sich, die sie selbst unterstützen möchte. Die anderen lässt sie den Helferkindern. Wenn die Wäscheklammer bereits weg ist, weiß das hilfeschuchende Kind, dass baldige Unterstützung naht. Einstweilen gilt die Regel, dass das Kind weiterarbeitet – soweit dies für das Kind möglich ist.



Fotos: Petra Bohn



Petra Bohn
Bereichsleiterin am Seminar
für Aus- und Fortbildung
GS Sindelfingen.
Arbeitsschwerpunkte:
Pädagogik, Schulein-
gangsstufe, Inklusion
Kontakt: petra.bohn@seminar-ghs-sind.kv.bwl.de



Anna-Sophie Bachmann
Lehrkraft an einer
Stuttgarter Grundschule
Kontakt:
a.bachmann@bachschule.de

Literatur:

- **Bohn, Petra:** Es darf geholfen werden – ein Blick auf Helfersysteme als ein Baustein auf dem Weg zur Individualisierung. In: *Lehren und Lernen* (2013) 1, S. 27 – 30.
- **Grünke, Matthias:** Fördermethoden. Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung* (2006) 15(4), S. 239 – 254.
- **Hattie, John:** Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von *Visible Learning* (2014).
- **Hintz, Anna-Maria; Grünke, Matthias:** Einschätzungen von angehenden Lehrkräften für Sonder- und allgemeine Schulen zur Wirksamkeit von Interventionen für den Schriftspracherwerb bei lernschwachen Kindern. In: *Empirische Sonderpädagogik* 1 (2009) 1, S. 45 – 61.
- **Walcher, René:** Peer-Tutoring keine Wunderwaffe (2017).
URL: <http://walcher1.magix.net> [04.04.2022]
- **Zumwald, Bea:** Teamteaching in der Basisstufe. *Kooperative Unterrichtsorganisation in der altersgemischten Klasse* (2012).
URL: <https://d-nb.info/1072047861/34> [04.04.2022]



unterrichtspraxis
online

Diese und weitere
Ausgaben sowie die
Unterrichtsmaterialien
stehen zum Download
zur Verfügung.

Impressum

unterrichtspraxis – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Thomas Strehle und Miriam Hannig
E-Mail: up@gew-bw.de

Gestaltung: Virginia Scaldavilla

Zur Mitarbeit sind alle Kolleg*innen herzlich eingeladen. Manuskripte bitte per E-Mail an die verantwortliche Redaktion senden.