

Realisierungsformen von Teamteaching im überfachlichen Unterricht am Beispiel einer Klassenleiterinnenstunde

10

Felician-Michael Führer

1. Einführung

Der vorliegende Beitrag analysiert das ko-konstruktive Potenzial von *Teamteaching* (TT) am Beispiel einer Klassenleiterstunde zum Thema „Cybermobbing“. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass der Erwerb von Wissen in einen ko-konstruktiven Prozess eingebettet und eng mit der *Qualität* sozialer Beziehungen verbunden ist (Piaget, 2000). Daher benötigt das Lernen in unterrichtlichen Zusammenhängen „Anleitung, Anregung, Fragen, Erklären, Diskutieren, Austausch von Sichtweisen und Standpunkten“ (Lambrich, 2015, S. 279), um Lernprozesse anzuregen.

Während im Fachunterricht das fachliche Lernen im Vordergrund steht, bietet überfachlicher Unterricht wie eine Klassenleiterstunde die Möglichkeit, gezielt(er) das soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler (SuS) zu fördern. Gerade das Thema „Cybermobbing“ bietet hier die Möglichkeit, Gegenstände sozialen, handlungsorientierten und problemlösenden Lernens wie zum Beispiel Mechanismen von Gruppendynamiken, Empathie- und Konfliktfähigkeit oder kommunikative Kompetenzen zu thematisieren.

Einem so akzentuierten und im TT durchgeführten Unterricht kann dabei einerseits das Potenzial zugesprochen werden, dass die Lehrpersonen als Modell dafür dienen, auf welche Art und Weise Themen oder Anliegen kollaborativ, interaktiv und dialogisch bearbeitet werden können, wenn sie vor der Klasse gleichberechtigt auftreten, wertschätzend und respektvoll miteinander interagieren, Ideen und Meinungen aus-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75398>



tauschen, zielführend und sachlich diskutieren, sich gegenseitig Feedback geben oder konstruktiv Kritik üben. Andererseits kann diese Kooperationsform auch genutzt werden, um individueller und (binnen-)differenzierend auf die SuS einzugehen, alternative Unterrichtsformen zu erproben, innovative Methoden umzusetzen und durch anregende Lehr-Lern-Settings und Interaktionsformen die SuS in ihrem (sozialen) Lernen zu fördern und zu selbstständigem und kritischem Denken zu befähigen.

In der mehrperspektivischen Analyse der vorliegenden Klassenleiterstunde soll daher einerseits in den Blick genommen werden, (1) *auf welche Art und Weise* die Lehrpersonen ihre Zusammenarbeit im TT realisieren und ob beziehungsweise inwiefern sich daraus Merkmale für ko-konstruktives TT ableiten lassen. Andererseits soll aber auch danach gefragt werden, inwiefern die Kooperationsform des TT in der konkreten Stunde einen (2) *Mehrwert für die SuS* darstellt, indem unterrichtliche Situationen identifiziert werden, die eine Lehrperson hinsichtlich des (sozialen) Lernens der SuS alleine nicht so zielführend und/oder wirkungsvoll hätte ausgestalten/lösen können. Daher wird die Stunde als Ganzes betrachtet und in ihrem Verlauf beziehungsweise ihrer Grundstruktur beschrieben, um davon ausgehend exemplarisch Phasen im Unterrichtsverlauf einer genaueren Analyse unterziehen zu können, die für die genannten Fragestellungen relevant sind.

2. Forschungsstand

2.1. Begriffsbestimmungen: Teamteaching, collaborative teaching und co-teaching

Mit den Begriffen *Teamteaching* oder *collaborative teaching* werden unterrichtsbezogene Kooperationsformen bezeichnet, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sowohl einzelne Lehr-Lern- und Unterrichtssettings als auch die Klassensituation insgesamt von zwei (oder mehr) Lehrpersonen gemeinsam geplant und organisiert, betreut, durchgeführt und verantwortet werden (Abbeglen et al., 2017). In Abgrenzung zu Kooperationsformen, die im englischen Sprachraum als *co-teaching* bezeichnet werden und für die eine interdisziplinäre Zusammenarbeit oder eine integrative Konstellation charakteristisch ist, wird in diesem Beitrag unter dem Terminus TT zunächst ganz allgemein die gleichzeitige Anwesenheit von zwei Lehrpersonen im Unterricht zusammengefasst, die diesen „gemeinsam planen, durchführen und auswerten“ (Graumann, 2006, S. 308), mit dem Ziel, innovative Unterrichtsmodelle zu realisie-

ren, die SuS individuell zu fördern und deren Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung zu unterstützen.

2.2. Teamteaching als Kooperationsform

Auch wenn TT als eine Realisierungsvariante von differenzierendem Unterricht, oft im Kontext heterogener Klassensituationen (Mehrsprachigkeit, Inklusion etc.), im deutschsprachigen Raum bislang nur wenig systematisch erforscht ist, gilt die Kooperation von Lehrpersonen grundlegend als ein wesentlicher Faktor für Prozesse der Unterrichts- und Schulentwicklung (Seitz, 2008), aber auch für die Entwicklung pädagogischer Professionalität (Fussangel & Gräsel, 2011). So können bspw. Gräsel et al. (2006) zeigen, dass kollaborative Lehr-Lern-Arrangements das Potenzial besitzen, ko-konstruktive Prozesse in Gang zu setzen, die zu Innovationen im Unterricht führen können. Daneben gibt es jedoch nur wenige empirische Erkenntnisse, die über subjektive Einschätzungen von Lehrpersonen und Einzelfallanalysen hinausgehen, wobei neben positiven Rückmeldungen auch negative Erfahrungen berichtet werden, zum Beispiel hinsichtlich der zeitlichen Belastung, des Arbeitsaufwandes beziehungsweise ungleicher Aufgabenverteilung (Hildebrand & Maienfisch, 2014) oder verminderte Zusammenarbeit und Konkurrenzverhalten zwischen den TT-Partnern beobachtet wird aufgrund mangelnder Passung(en) (Gardiner & Robinson, 2011).

2.3. Realisierungsvarianten und Modelle von Teamteaching

Als entscheidende Faktoren für eine effiziente und erfolgreiche Zusammenarbeit werden für die Realisierung von TT (1) gemeinsame Ziele, (2) verbindliche Vereinbarungen, (3) geteilte Wertevorstellungen, (4) klare Rollenverteilungen, (5) Gleichberechtigung und (6) die Übernahme von Verantwortung genannt (Halfhide, 2009). Daneben spielen auf der persönlichen Ebene soziale und fachliche Kompetenzen sowie die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion eine Rolle, auf der institutionellen Ebene organisatorische Rahmenbedingungen wie zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen, Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium oder Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten (Gräsel et al., 2006).

Auch hinsichtlich der konkreten Umsetzungspraxis von TT zeigt sich, dass die Realisierung eines bestimmten Kooperationsmodells eng mit strukturellen Faktoren, Einstellungen und Haltungen der beteiligten Lehrpersonen sowie Aus- und Weiterbildungsangeboten zusammenzuhängen scheint (Pancsofar & Petroff, 2016). Wie das TT also im konkreten Fall umgesetzt wird, lässt sich anhand der *Intensität* der Zu-

sammenarbeit und hinsichtlich der *Rollenverantwortlichkeit* beschreiben. Baeten und Simons (2014, S. 94–95) nennen ausgehend von einer Literaturanalyse exemplarisch 5 Basismodelle von TT im Regelunterricht: (1) *observation model* (verteilte Lehr- und Beobachterrollen), (2) *coaching model* (verteilte Lehr- und Coachingrollen), (3) *assistant teaching model* (verteilte Lehr- und Assistenzrollen), (4) *equal status model* (gleichberechtigtes Unterrichten: abwechselnd, gleichzeitig oder in Stationen) und (5) *teaming model* (gemeinsames Unterrichten: kollaborativ, interaktiv, dialogisch). Die Metaanalyse von Scruggs et al. (2007) legt dabei nahe, dass das Modell (3) mit verteilter Lehr- und Assistenzrolle am häufigsten zum Einsatz kommt und TT in dem Sinne, dass beide Lehrpersonen gleichzeitig und gemeinsam, kooperativ und ko-konstruktiv vor der gesamten Klasse interagieren, eine eher untergeordnete Rolle spielt. Auch hinsichtlich der Auswirkungen von TT auf Schülerleistungen lassen sich in der Literatur so gut wie keine aussagekräftigen Informationen finden, was darauf hindeutet, dass dieser Aspekt aktuell nicht ausreichend beforscht wird (Abbeglen et al., 2017). Wenn eines der zentralen Ziele von TT nun aber darin besteht, den Unterricht besser auf die Lernvoraussetzungen der einzelnen SuS auszurichten und sie in ihren je individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen wirkungsvoller zu unterstützen, so sollte die Analyse solcher Unterrichtsstunden grundsätzlich danach fragen, ob und vor allem wie die Lehrpersonen im TT das Lernen und die Entwicklung der SuS effektiver und sinnvoller unterstützen, als dies eine Lehrperson alleine tun könnte.

3. Beschreibung des Verlaufs der Klassenleiterstunde zum Thema „Cybermobbing“

Die Klassenleiterstunde zum Thema „Cybermobbing“ wurde von zwei Lehrpersonen ausgestaltet (Frau Rathgeber und Frau Uecker) und fand in der ersten Woche der Datenerhebung an einem Dienstag in der 3./4 Stunde (9.35–11.05 Uhr) statt (Dauer der Aufnahme: 82:01).

Die Stunde beginnt mit einem gemeinsamen Begrüßungsritual und dem Verteilen und Auspacken von Geschenken der Klassengemeinschaft an die aktuellen Geburtstagskinder sowie der Frage von Frau Rathgeber an die Klasse nach allgemeinem Klärungs-/Gesprächsbedarf. Die Hinführung zum Thema und das Aktivieren von Vorwissen erfolgt per Arbeitsauftrag, indem Frau Rathgeber eine Partnerarbeit anleitet, bei der sich die SuS nacheinander gegenseitig Bilder zum Thema beschreiben, die per Beamer an die Wand projiziert werden, wobei jeweils nur derjenige Schüler/diejenige Schülerin das Bild sieht, das von ihm/ihr beschrieben wird. An-

schließend werden die Bilder im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs zwischen Frau Rathgeber und den SuS im Plenum gemeinsam besprochen, die Relevanz des Themas „Cybermobbing“ wird geklärt, und Frau Rathgeber fasst unter Bezugnahme auf die aktuelle Klassensituation zentrale Punkte zusammen. Anschließend leitet Frau Rathgeber zur nächsten Phase über und erklärt den SuS das Vorgehen bei der sogenannten „Value Line“ (Meinungslinie): Die SuS sollen sich im Folgenden auf einer gedachten Linie zwischen den Polen „stimme 100 % zu – stimme 0 % zu“ zu Aussagen positionieren, die von Frau Rathgeber vorgelesen werden und schülerbeziehungswise alltagsnahe Situationen der Mediennutzung thematisieren. Anschließend befragt Frau Rathgeber einzelne SuS zu ihrer Positionierung, fordert Begründungen ein und nimmt z.T. selbst Stellung. Danach bereitet Frau Rathgeber die nächste Unterrichtsphase vor, indem das weitere Vorgehen erläutert wird. Per Laptop/Beamer wird dann ein rund 7-minütiger Film (Englisch mit dt. Untertiteln) vorgeführt, den sich die SuS zunächst einmal ohne konkreten Arbeitsauftrag anschauen. Nach dem Ende des Films stellen die SuS, initiiert von Frau Rathgeber, einige Nachfragen, bevor sie der Klasse den Arbeitsauftrag zur vertiefenden und weiterführenden Bearbeitung des Films gibt: Frau Rathgeber teilt die SuS in Gruppen ein, die jeweils einen Arbeitsauftrag zum Film zugeteilt bekommen; nachdem die SuS ihre Gruppentische zusammengestellt und sich in ihren Gruppen zusammengefunden haben, wird der Film ein zweites Mal abgespielt, anschließend bearbeiten die SuS ihre jeweiligen Arbeitsaufträge in der Gruppe. Frau Rathgeber und Frau Uecker bewegen sich während dieser Arbeitsphase gleichzeitig durch das Klassenzimmer und sprechen jeweils mit unterschiedlichen Gruppen. Danach werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit von Frau Rathgeber moderiert im Plenum besprochen. Zum Abschluss gibt Frau Rathgeber einen Ausblick auf die nächste Klassenleiterstunde, dann singt die Klasse gemeinsam für das Geburtstagskind des Tages und schließlich packen die SuS ihre Sachen zusammen. Frau Rathgeber sammelt dabei noch die Blätter der Gruppenarbeit ein und die SuS bekommen beim Rausgehen vom Geburtstagskind Kuchen ausgegeben, den sie in die anschließende Pause mit nach draußen nehmen.

4. Fallanalyse: Realisierungsformen und Potenziale von Teamteaching in der Klassenleiterstunde

Ganz grundsätzlich kann im vorliegenden Fall zunächst einmal deshalb von TT gesprochen werden, da zwei Lehrpersonen gleichzeitig im Unterricht anwesend sind

(Abbeglen et al., 2017); darüber, inwiefern diese beiden die Stunde gemeinsam geplant oder ausgewertet haben, kann aufgrund fehlender Kontextinformationen keine Aussage getätigt werden, sodass allein die beobachtete Durchführung im Zentrum der Analyse steht.

Um nun Aussagen über die Qualität des TT treffen zu können, müssen über die bloße Anwesenheit der beiden Lehrpersonen hinaus weitere Interaktions- beziehungsweise Kooperationsformen identifiziert werden, um die Realisierungsweise des TT beschreiben und analysieren zu können (Guise et al., 2017). Der erste zu analysierende Aspekt betrifft daher die in der Einleitung (siehe Kap. 1) angesprochene *Art und Weise*, in der die Lehrpersonen ihre Zusammenarbeit im TT umsetzen und ob beziehungsweise inwiefern sich daraus Merkmale für ein ko-konstruktives TT ableiten lassen.

4.1. Auftreten im/als Team

Gemeinsames Agieren vor der Klasse kann über verbale und nonverbale Kommunikationsmittel signalisiert werden; so spielen neben dem gemeinsamen/abwechselnden Sprechen zu der Klasse und dem miteinander Kommunizieren und Interagieren vor der Klasse die Positionierung im Klassenzimmer (Proxemik) und die Bewegung im Raum (Kinesik) eine ebenso entscheidende Rolle (Gräsel et al., 2006). Im vorliegenden Fall stehen KL1 und KL2 in insgesamt drei Situationen gemeinsam als Team zentral vor der Klasse, und zwar:

- ▶ zu Stundenbeginn beim Begrüßen und dem Verteilen und Auspacken der Geschenke (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 01:29–04:45),
- ▶ beim Übergang vom Beenden der Gruppenarbeit zur Auswertung der Ergebnisse im Plenum (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 64:47–65:05) und
- ▶ am Stundenende beim gemeinsamen Singen (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 83:00–84:10).

In allen anderen Situationen steht KL1 alleine im Zentrum des Geschehens und ist diejenige Person, die mit der Klasse interagiert, während KL2 entweder an der Seite (Türreihe) oder hinten im Raum steht beziehungsweise in einigen wenigen Situationen im Hintergrund am Lehrerpult, während KL1 mit der Klasse oder einzelnen SuS spricht (z. B. Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 56:40).

4.2. Aufteilung der Rollenverantwortlichkeiten

Dass KL1 die hauptverantwortliche Lehrperson ist, zeigt sich durchgehend während der gesamten Unterrichtsstunde. Nur in einer einzigen Situation richtet KL2 das Wort an die Klasse (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 64:47–65:05), indem KL2 nach Beendigung der Gruppenarbeit in die Hände klatscht, die gesamte Klasse zum Zuhören und Ruhigsein sowie einen einzelnen Schüler zum Umdrehen auffordert. In allen anderen Phasen des Unterrichts ist es ausschließlich KL1, die zu den SuS spricht, Arbeitsaufträge verteilt, das weitere Vorgehen erklärt, das Unterrichtsgeschehen lenkt etc. Entsprechend sehen auch die SuS KL1 als die inhaltlich verantwortliche Person, da sie bei Anmerkungen (z. B. Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 31:57–32:15) oder Rückfragen (z. B. Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 56:15–56:44) nach vorne kommen und KL1 ansprechen, obwohl auch KL2 ansprechbar gewesen wäre. Die Verantwortlichkeit von KL2 beschränkt sich dabei auf technische/organisatorische Aspekte:

- ▶ KL2 wird von KL1 vor Beginn der eigentlichen Unterrichtsstunde darum gebeten, den Beamer einzuschalten (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 00:05),
- ▶ KL2 greift disziplinierend ein, als sich zwei Schüler während der „Value Line“ hinter einer Säule verstecken und stören (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 27:47–28:07),
- ▶ KL2 unterstützt KL1 beim Vorbereiten der Technik (Laptop/Beamer u. ä. umstecken, z. B. Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 55:11–55:41) und
- ▶ KL2 verlässt kurz das Klassenzimmer, um vor der Tür lärmende SuS zurechtzuweisen, während KL1 mit der Auswertung der Gruppenarbeit im Plenum fortfährt (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 81:44–82:26).

Diese Beobachter- und Assistenzrolle verlässt KL2 lediglich während eines Teils der Gruppenarbeitsphase (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 56:48–64:47), in der KL1 und KL2 parallel zu jeweils unterschiedlichen Gruppentischen gehen und mit den SuS sprechen, auf Fragen antworten und Unterstützung anbieten. Dieses Auftreten als Lernbegleitung im Lehr-Lernarrangement „arbeitsteilige Gruppenarbeit“ ist der einzige Moment in der gesamten Unterrichtsstunde, in dem die Teamsituation genutzt wird, um den Unterricht flexibel zu gestalten und getrennt auf die je spezifischen Bedürfnisse der Lerngruppen einzugehen (Wyss, 2018).

4.3. Intensität der Zusammenarbeit

Angesichts der klaren und stark asymmetrischen Rollenverteilung zwischen KL1 und KL2 ist die Intensität der Zusammenarbeit eher schwach ausgeprägt. Eine Kooperation der beiden Lehrpersonen vor der Klasse im Sinne einer Interaktion lässt sich zu keinem Zeitpunkt identifizieren. In vier Situationen abseits des Unterrichtsgeschehens beziehungsweise nach Stundenende kommunizieren beide Lehrpersonen kurz miteinander, ohne dabei allerdings einen direkten die Unterrichtsdurchführung oder -organisation betreffenden Bezug herzustellen (z. B. Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 31:53–31:56; 55:18–55:21 oder 85:49–86:00). Darüber hinaus finden sich in der Unterrichtsstunde selbst keine Situationen, in denen die beiden Lehrpersonen miteinander kooperieren, um den Unterricht gemeinsam zu gestalten.

4.4. Alternative Handlungsmöglichkeiten: Optionen der Ausgestaltung von Unterrichtssituationen im Rahmen einer Teamteaching-Interaktion

Im Folgenden werden anhand zweier Unterrichtssituationen exemplarisch alternative Handlungsmöglichkeiten aufgeführt, mit denen ein TT im Sinne eines *equal status* oder *teaming models* (Baeten & Simons, 2014; siehe Kap. 2) hätte realisiert werden können:

- Die „Value Line“ im zweiten Teil des Stundeneinstiegs (ab Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 15:00), bei der die SuS sich zu bestimmten Aussagen auf einer imaginierten Linie positionieren sollen, ist eine ganzheitliche Unterrichtsmethode, die sich zur Ermittlung von Einstellungen und Vorwissen, aber auch für die schnelle Visualisierung von Meinungsbildern in der Klasse eignet (Meyer, 2017). Im vorliegenden Fall wird diese Methode noch ergänzt durch kurze Interviews, in denen die SuS ihre jeweilige Positionierung kurz begründen. Auf diese Art und Weise lassen sich ein differenzierteres Stimmungsbild sowie vertiefte Einblicke in das Vorwissen ermitteln. Um diese Situation effektiv auszugestalten, hätten die beiden Lehrpersonen hier eine Rollenaufteilung vornehmen können, dergestalt, dass einer/eine die Rolle des „Erzählers“/der „Erzählerin“ einnimmt (Vorlesen der Aussagen/Situationen) und der/die andere als „Interviewer“ oder „Reporter“ agiert; diese Trennung der Rollen kann vor allem während der Interviews zu einer Fiktionalisierung der Situation beitragen und die SuS in einen rollenspiel-ähnlichen Kontext versetzen, der sie dazu befähigt, sich distanzierter und gegebenenfalls tiefgründiger und umfassender zu äußern, als sie es in dem vorliegenden Fall getan haben. Zudem kann der/die Interviewende spontan und

flexibel agieren und individuell auf die befragten SuS eingehen, gleichsam in der Situation und der Rolle bleiben, da er/sie von dem Handlungsdruck entlastet wird, permanent zwischen den beiden Rollen hin- und herwechseln zu müssen. Somit hätten in dieser Unterrichtsphase sowohl die SuS als auch die Lehrpersonen von einer Aufgabenverteilung im Sinne einer Rollenaufteilung profitieren können (Halfhide, 2009).

- Nach der Gruppenarbeit werden die von den SuS erarbeiteten Ergebnisse in dieser letzten Unterrichtsphase im Plenum besprochen (ab Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 65:10), wobei KL1 die Gesprächsführung, -steuerung und -moderation allein übernimmt. Aus der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf ist bekannt, dass die strukturierte, situationsadäquate, flexible und zielführende Gesprächsführung im Unterricht zu den am meisten herausfordernden Aufgaben der beruflichen Praxis gehört (Bittner, 2006; Pauli & Reusser, 2018). Daneben gehört die Ergebnissicherung zu den konstitutiven Unterrichtsprinzipien, an denen sich die Qualität der methodischen Gestaltung von Unterricht messen lassen muss (Wiater, 2018). Im vorliegenden Fall nun fallen diese beiden Aspekte zusammen, da die Auswertung der Gruppenarbeit im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs erfolgt und diese Plenumsarbeit zugleich die letzte inhaltliche Phase der Unterrichtsstunde darstellt, in der häufig die Sicherung der erarbeiteten Ergebnisse vorgenommen wird, was in der beobachteten Stunde jedoch nur mündlich realisiert wird.

Auch hier hätten die beiden Lehrpersonen eine Aufgaben- und Rollenverteilung vornehmen können, um kooperativ und kollaborativ diese komplexe und herausfordernde Unterrichtssituation auszugestalten (de Zordo et al., 2018). Dabei wäre denkbar gewesen, dass eine Lehrperson das Unterrichtsgespräch mit den SuS führt und die andere Lehrperson die – gemessen an den Lehr-Lernzielen der Stunde – zentralen Ergebnisse zum Beispiel in Form eines strukturierten Tafelbildes festhält. Hier hätten die Lehrpersonen nach bestimmten Kriterien eingesetzt werden können (z. B. Stärken in der Gesprächsführung, Stärken im Strukturieren und Visualisieren; Wyss, 2018), die auch schon in der Stundenplanung bedacht werden müssten. Dies hätte zur Folge, dass durch dieses Lehr-Lern-Arrangement (einer spricht, einer schreibt) für die Lehrpersonen eine Komplexitätsreduktion und eine Handlungsdruckentlastung erreicht werden könnten – und für die SuS eine lernförderliche Gesprächsführung sowie eine schriftlich fixierte Ergebnissicherung gewährleistet wären.

5. Fazit

Im vorliegenden Fall lässt sich keine unterrichtliche Situation identifizieren, die hinsichtlich des (sozialen) Lernens der SuS im TT zielführender und/oder wirkungsvoller ausgestaltet oder gelöst wurde, als es eine Lehrperson auch alleine hätte tun können.

Dies trifft bspw. auf die Gruppenarbeitsphase zu, in der die Klasse weder in disziplinarischer Hinsicht besonders herausfordernd war noch erkennbare Schwierigkeiten im Bearbeiten der Arbeitsaufträge zeigte, auch wenn der zweiten Lehrperson als Lernbegleitung in dieser Phase eine Entlastungsfunktion sicher nicht abgesprochen werden kann. Dies lässt die Vermutung zu, dass die beobachtende und partiell assistierende Funktion der zweiten Lehrperson von vornherein vereinbart war und dieses Modell der Rollenverteilung beziehungsweise -verantwortlichkeiten auch von beiden Lehrpersonen so akzeptiert wurde. Die durchaus klassische Struktur der Stunde, der Wechsel von Arbeits- und Sozialformen, der unterschiedliche Material- und Medieneinsatz und nicht zuletzt das Stundenthema haben dabei jedoch verschiedene Möglichkeiten geboten, eine Form von TT zu praktizieren, das für die SuS einen Mehrwert darstellt im Vergleich zu einem Unterricht, der von einer Lehrperson allein durchgeführt wird (siehe Kap. 4).

Damit zeigt sich, dass das Potenzial, das durch die Anwesenheit und Verfügbarkeit von zwei Lehrpersonen im Unterricht entsteht, nur in Ansätzen genutzt werden konnte. An bereits vorliegende Forschungsbefunde anschließend wird deutlich, dass es sich beim TT um eine unterrichtliche Kooperationsform handelt, die auch von den Lehrpersonen zunächst erlernt und erprobt werden muss, bevor sie effektiv im Unterricht zum Einsatz kommen kann. Es kann durchaus mehrere Monate in Anspruch nehmen, bis aus einer regelmäßigen Zusammenarbeit von Lehrpersonen eine gleichberechtigte Teamarbeit entsteht (Chiasson et al., 2006; Murawski, 2006). Zudem sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer, die im TT kooperieren (sollen), besonderen Herausforderungen ausgesetzt, die sowohl individuelle Ebenen (z. B. angemessene und offene Kommunikation, gegenseitige Wertschätzung und Empathie, gemeinsame Zielorientierung) als auch kontextuelle Faktoren (z. B. kollektive Ressourcen im Kollegium, strukturelle Aspekte wie zeitliche Ressourcen, Unterstützung durch die Schulleitung) betreffen (de Zordo et al., 2018). So lässt sich festhalten, dass TT nicht automatisch beziehungsweise von selbst wirksam und effektiv ist, sondern erstens die Qualität der Zusammenarbeit in den Blick genommen werden muss (Carpenter et al., 2007), zweitens die Frage in den Fokus rücken sollte, welchen *Mehrwert* TT für Lern- und Entwicklungsprozesse der SuS besitzt und drittens, welche individuellen und

institutionellen Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Lehrpersonen die Potenziale von TT im Unterricht auch umsetzen können. Denn die Präsenz von zwei Lehrkräften im Unterricht allein sagt noch nichts aus über dessen Qualität und Wirksamkeit. Effektives TT verlangt vielmehr eine sorgfältige Planung und Vorbereitung, genaue und verbindliche Absprachen und nicht zuletzt Zeit, Erfahrung sowie regelmäßige professionelle (Unterrichts-)Reflexion. Die Frage, welche Faktoren und Gelingensbedingungen eine Rolle dafür spielen, dass ein kooperatives, kollaboratives und konstruktives TT in der schulischen Unterrichtspraxis tatsächlich realisiert werden kann, zeigt, dass weitere (empirische) Forschungsarbeiten zu Realisierungsformen von TT eine Perspektiverweiterung begünstigen können. Auch Untersuchungen zur Wirksamkeit von Fort-/Weiterbildungsmaßnahmen als Instrumente der Lehrerprofessionalisierung und zur Steigerung von Unterrichtsqualität können einen Beitrag dazu leisten, das zweifellos vorhandene Potenzial von TT-Interaktionen effektiv(er) zu nutzen.

Literatur

- Abbeglen, H., Schwab, S., & Hessels, M. P. G. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 437–456.
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student Teachers' Team Teaching: Models, effects and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110.
- Bittner, S. (2006). *Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*. Klinkhardt.
- Carpenter, D. M., Crawford, L., & Walden, R. (2007). Testing the efficacy of team teaching. *Learning Environment Research*, 10(1), 53–65.
- Chiasson, K., Yearwood, J.-A., & Olsen, G. (2006). The best of both worlds: Combining ECE and ECSE philosophies and best practices through a coteaching model. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(3), 303–312.
- de Hordo, L., Bisang, D., & Hascher, T. (2018). Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum. In L. Pilypaityté & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 169–183). Springer.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667–682). Waxmann.
- Gardiner, W., & Robinson, K. (2011). Peer field placements with preservice teachers: Negotiating the challenges of professional collaboration. *Professional Educator*, 35(2), 1–12.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Graumann, O. (2006). Teamteaching. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 308–311). Klinkhardt.
- Guise, M., Habib, M., Thiessen, K., & Robbins, A. (2017). Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 66, 370–382.
- Halfhide T. (2009). Teamteaching. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 103–120). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hildebrand, E., & Maienfisch, K. (2014). Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiTT) – ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der Nutzung kreativer Potentiale. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 202–205). Springer.

- Lambrich, H.-J. (2015). Soziale Dimensionen des Lernens. Zur Kultur des Klassenzimmers. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 279–284). Springer VS.
- Meyer, M. (2017). *Unterrichtsmethoden – 2. Praxisband* (15. Aufl.). Cornelsen.
- Murawski, W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary english classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 227–247.
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with Co-Teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043–1053.
- Piaget, J. (2000). *Die Psychologie der Intelligenz* (10. Aufl.). Klett-Cotta.
- Pauli, C., & Reusser, K. (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36(3), 365–377.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007): Co-Teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Seitz, S. (2008). *Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis?* Kovač.
- Wiater, W. (2018). *Unterrichtsprinzipien* (7. Aufl.). Auer.
- Wyss, M. (2018, Januar 19). *Teamteaching im Unterricht. Ein zentrales Element professioneller Kooperation.*