
CO-TEACHING.
EINE STRATEGIE FÜR NACHWUCHSWISSENSCHAFTLER*INNEN ZUR
ERLEICHTERUNG DES EINSTIEGS IN DIE UNIVERSITÄRE LEHRE.

ERSTELLT IM RAHMEN DES ZERTIFIKATS LEHRKOMPETENZ AN DER UNIVERSITÄT
INNSBRUCK

EINGEREICHT VON
SEPIDEH HEYDARPUR UND ANDREA UMHAUER
*Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Innsbruck*

HOCHSCHULDIDAKTISCHER BERATER:
FRANZ KROATH

29. November 2018

Zusammenfassung

Bildungsexpansion und Veränderungen der beruflichen Welt stellen in der Moderne die ursprüngliche Ordnung des Lernens infrage. Frontalunterricht wird in vielen Bereichen als unproduktiv und überholt angesehen und von beispielsweise Projektarbeit, Selbstlernmaterialien oder Instruktionen abgelöst.[1, vgl. S. 15] Diese Veränderungen des Lernens gehen mit veränderten Erwartungen an Lehrkräfte einher und machen neue Konzepte in der Lehre notwendig. *Co-Teaching* bietet die Möglichkeit auf diese neue Lernkultur einzugehen. Dabei bietet Teamarbeit nicht nur für Lernende umfassende Möglichkeiten, sondern auch Lehrende können von der Arbeit in Teams profitieren.

In dieser Arbeit wird Co-Teaching von zwei Lehrenden auf der selben Hierarchieebene (Prädoc) untersucht. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einer Erleichterung des Lehreinstiegs, bei gleichzeitiger Kontrolle der Qualität des Unterrichts und der zu absolvierenden Qualifizierungsarbeiten.

Co-Teaching erwies sich in dieser Untersuchung als ausgezeichnete Strategie für den Lehreinstieg. Die Lehrenden konnten sowohl inhaltlich als auch stilistisch voneinander lernen und ergänzten sich gegenseitig, es fand eine Erhöhung der Motivation und des empfundenen Sicherheit in der Lehre (was sich in der Lehrperformance widerspiegelte) statt, die individuellen Stärken der Lehrenden konnten genutzt werden und die Lehrqualität wurde durch den intensiven Austausch der Lehrenden erhöht. Diese Ergebnisse werden von den befragten Studierenden bestätigt, welche die Lehrveranstaltung als besser im Vergleich zu einer Lehrveranstaltung ohne Co-Teaching (88 %) einschätzten. Die zu absolvierenden Qualifizierungsarbeiten profitieren einerseits von dem intensiven inhaltlichen Austausch der Lehrenden und werden andererseits durch den zeitlichen Mehraufwand des Co-Teaching eingeschränkt.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Aktueller Forschungsstand	4
2.1. Begriff, Abgrenzung zum Team-Teaching, Entstehung	4
2.2. Voraussetzungen für ein erfolgreiches Co-Teaching	6
2.3. Abgrenzung des Co-Teachings in der Schule in Relation zur Universität	6
3. Co-Teaching an der Universität Innsbruck	7
3.1. Problemstellung	7
3.2. Projektziele	7
3.3. Forschungsfrage	8
3.4. Hintergrundinformationen	8
3.5. Evaluationsmethoden	8
4. Ergebnisse: Effekte auf Lehrende	9
4.1. Lehrtagebuch	9
4.2. Critical Incidents	12
4.3. Kollegiale Hospitation	14
5. Ergebnisse: Effekte auf Studierende	17
5.1. Quantitative Befragung	17
5.2. Schriftliche Reflexionen	18
6. Ergebnisse: Effekte auf die Dissertation	19
6.1. Zeiterfassung	20
6.2. Lehrtagebuch	20
7. Conclusio	21
7.1. Zusammenfassung der Ergebnisse	21
7.2. Limitationen und Ausblick	21
8. Schlüsse für die Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz	22
Anhang	1
A. Abkürzungen	1
B. Erhebungsmethoden	1

Abbildungsverzeichnis

1. Die verschiedenen Wirkungsbereiche von Co-Teaching	8
2. Drei Perspektiven zur Evaluierung der Wirkungen von Co-Teaching.	9
3. Bewertung der Lehrveranstaltung im Vergleich zu einer Lehrveranstaltung ohne Co-Teaching ($N = 75$)	17

Tabellenverzeichnis

1. Auswirkungen von Co-Teaching auf die Studierenden	18
--	----

2.	Bewertung des Einsatzes verschiedener Co-Teaching Methoden durch die Studierenden für den eigenen Lernfortschritt	18
3.	Aufteilung der verwendeten Arbeitsstunden nach Funktion	20

1. Einleitung

Bildungsexpansion und Veränderungen der beruflichen Welt stellen in der Moderne die ursprüngliche Ordnung des Lernens infrage. Frontalunterricht wird in vielen Bereichen als unproduktiv und überholt angesehen und von beispielsweise Projektarbeit, Selbstlernmaterialien oder Instruktionen abgelöst.[1, vgl. S. 15] Diese Veränderungen des Lernens gehen mit veränderten Erwartungen an Lehrkräfte einher und machen neue Konzepte in der Lehre notwendig. *Co-Teaching* bietet die Möglichkeit auf diese neue Lernkultur einzugehen. Dabei bietet Teamarbeit nicht nur für Lernende umfassende Möglichkeiten, sondern auch Lehrende können von der Arbeit in Teams profitieren. So wird die Lehre durch die Arbeit im Team professioneller, da die Lehrenden Sicherheit und kollegiale Kontrolle in einem System wechselseitiger Verantwortung für eine Lerngruppe erfahren. Zusätzlich werden über die unterschiedlichen Voraussetzungen, Kompetenzen und Ausbildungen der Lehrenden in einem Co-Teaching Format Aspekte ständiger Weiterbildung wirksam. [1, vgl. Vorwort]

Vor allem der Einsatz von Co-Teaching in der universitären Lehre und deren Effekte auf Lehrende sind bisher wenig behandelte Forschungsfelder. In dieser Arbeit steht das Potenzial von Co-Teaching für Lehrende im Mittelpunkt. Dabei verfolgt die Arbeit das Ziel, Co-Teaching als Einstiegsstrategie für Nachwuchswissenschaftler*innen in die universitäre Lehre zu untersuchen. Dies geschieht im Rahmen einer ca. 6-monatigen Praxisarbeit an der Universität Innsbruck, in welcher die Autor*innen gemeinsam unterrichteten und ihre Lehre durchgehend über Lehrtagebücher, Studierendenbefragungen und einer kollegialen Hospitation dokumentierten und reflektierten.

2. Aktueller Forschungsstand

Der Forschungsstand zu Themen des kooperativen Lehrens bezieht sich vordergründig auf den schulischen Bereich. Es lässt sich kaum Literatur über gemeinsame Lehrformate in Hochschulen finden. Im universitären Bereich kommen kooperative Lehrformate im Sinne einer umfassenden gemeinsamen Co-Planung, Co-Durchführung und Co-Evaluierung nur selten vor.

Um dennoch den Forschungsstand über kooperative Lehr- und Lernsettings darzustellen, wurde auf Literatur aus der Schulforschung zurückgegriffen. Anhand dieser Literatur werden im Folgenden Begrifflichkeiten definiert, ein kurzer geschichtlicher Rückblick skizziert und die üblichen Methoden des Co-Teachings dargestellt. Im letzten Kapitel des Forschungsstands werden alsdann die Unterschiede von kooperativen Lehrsettings in der Schule und an Hochschulen thematisiert.

2.1. Begriff, Abgrenzung zum Team-Teaching, Entstehung

Die Grunddefinition des Co-Teachings stammt von Miller und Trump aus dem Jahre 1973. Sie beschreiben das Co-Teaching als „[...]an arrangement in which two or more professionals deliver substantive instruction to a diverse or blended group of students in a single physical space“ [2, S. 2] Diese Definition verweist darauf, dass zwei oder mehr Lehrkräfte zur selben Zeit in einem Klassenraum unterrichten.

Im deutschsprachigen Raum werden die Begriffe Team-Teaching und Co-Teaching nicht selten synonym verwendet. Im angloamerikanischen Unterrichtskonzepten werden unter diesen Begriffen jedoch unterschiedliche Lehrkonzepte verhandelt. Während es beim Team-Teaching meist um

die Zusammenfassung mehrerer Klassen geht, unterrichten beim Co-Teaching mehrere Lehrpersonen eine einzige Klasse. So ergibt sich beim Team-Teaching eine 1:50 – 1:100 Betreuungsquote, während das Co-Teaching idealerweise eine 2:25 Betreuung hervorbringt.

In den letzten Jahrzehnten entwickelte sich die Idee des kooperativen Unterrichtens in Europa und den Vereinigten Staaten von Amerika. In schulischen, speziell sonderpädagogischen, Bereichen erkannte man die Vorteile davon, dass mehr als eine Person die Verantwortung für die Lehre in einer Klasse übernimmt.[2, S. 1] Grundüberlegung war dabei, die Wissensvermittlung im Unterricht effizienter zu gestalten, indem man neue Lehrkonzepte einführt. Intendiert wurde damals, dass mehrere Klassen in bestimmten Unterrichtsgegenständen zusammengefasst wurden, um in der Großgruppe unterrichtet zu werden. So wurden weniger Lehrkräfte gebraucht und die Effizienz gesteigert. Diese Unterrichtskonzeption verlangte die Zusammenarbeit der Lehrpersonen, da sie den Unterrichtsinhalt, -umfang, etc. gemeinsam planen und besprechen mussten. Heutzutage steht weniger die Idee der Steigerung der Effizienz und vielmehr der Wunsch nach Steigerung der Unterrichtsqualität im Vordergrund. Letztendlich war es die fortschreitende Implementierung inklusiver Beschulung ab Mitte der 1980er Jahre, die zur Etablierung kooperativer Lehrkonzepte führte, wie sie heute weitreichend verwendet werden.[2, S. 3ff] Zudem waren es sozio-politische Gründe (beispielsweise Einführung von Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004 (IDEIA) und No Child Left Behind Act 2001 (NCLB)) und demografische Veränderungen (gesteigerte migrationsbedingte Heterogenität durch fortschreitende Globalisierung) und Paradigmenwechsel der Pädagogik (Lerner*innen-Orientierung), die kooperative Unterrichtsmethoden im schulischen Bereich notwendig machten.

Kooperative Lehrkonzepte entsprechen den modernen didaktischen Idealvorstellungen eines Lerner*innenzentrierten Unterrichtsettings. Die erhöhte Betreuungsquote erlaubt es, den individuellen Lernbedürfnissen der Lernenden gerecht(er) zu werden. Im Vergleich zum allein abgehaltenen Unterricht können mehr didaktische Mittel verwendet und das Abhalten von Frontalunterricht geringer gehalten werden. Seitdem entwickelten sich unzählige Konzepte des gemeinsamen Unterrichtens, die sich meist in der Grundidee ähneln, jedoch Unterschiede in der Konzeption, Intention oder Durchführung aufweisen.

Das Co-Teaching stellt eine partnerschaftliche Beziehung dar, bei der zwei oder mehr Lehrende die Ziele, Wissen, Ressourcen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten eines Unterrichts bewusst aufteilen. [3, vgl. S. 260ff] Dabei gilt das gemeinsame Arbeiten, Lernen und Lehren, in Abgrenzung zum sogenannten klassischen Einzelkämpfer*innentum in der Lehre, als konstitutiv um von Co-Teaching zu sprechen.[1, vgl. S. 44] Übliche Formen des Co-Teachings sind die *One-Teach-One-Observe Methode* (primäre Unterrichtsverantwortung trägt eine Lehrperson, während die*der andere Lehrende vor allem die Rolle der*des Beobachtenden einnimmt [4]), die *Supportive Co-Teaching Methode* (eine Person übernimmt die führende Rolle und die andere Lehrperson fokussiert sich vor allem auf die Betreuung und Unterstützung der Lernenden), die *Parallel Co-Teaching Methode* (bietet die Möglichkeit, die Gesamtgruppe in zwei Kleingruppen zu unterteilen; die Lehrenden sind dann für je eine Gruppe vollständig verantwortlich), Die *Remedial-teaching Methode* (eine Lehrperson unterstützt die Gruppe, die den Unterrichtsstoff bewältigen kann und die andere Lehrperson jene Lernenden, die auf einem anderen Lernniveau operieren) und die *Complementary Co-Teaching Methode* (eine Lehrperson unterstützt die andere Lehrperson operativ; während eine Lehrperson spricht und unterrichtet, ergänzt die zweite Lehrperson mit Tafelbildern oder stellt durch vertiefende Erläuterungen sicher, dass gegebene Instruktionen von allen verstanden wurden und umgesetzt werden können).

Ein umfassendes Co-Teaching verbindet die verschiedenen Co-Teachingformen und lässt die Lehrpersonen, neben einem gemeinsamen Vorbereitungs- und Planungsprozess auch auf der »Unterrichtsbühne« als Team auftreten.[1, vgl. S. 49] Die Lehrpersonen unterrichten eine Gruppe gemeinsam und teilen sich Instruktionsphasen, Selbstlernphasen, Gruppenarbeiten u.ä., sowie die Begleitung ihrer Lernenden »simultan«. Dies führt zu einem Ineinandergreifen verschiedener

Lehrstile zweier oder mehrerer Lehrpersonen.[1, vgl. S. 49]

2.2. Voraussetzungen für ein erfolgreiches Co-Teaching

Um Co-Teaching erfolgreich umsetzen zu können, bedarf es der Erfüllung einiger Grundbedingungen. „Als Erfolgsfaktoren des Miteinanders zählen hier Vertrauen, Verbindlichkeit und die Vereinbarkeit der jeweiligen Haltungen und Einstellungen im Team.“ [1, S. 49] Eine gute Zusammensetzung eines Co-Teaching-Teams zeigt sich durch einen hohen Beziehungsfaktor, klare Inhalte und eine hohe Reflexionsbereitschaft. [5, vgl. S. 117] Für die Umsetzung ist es wichtig Zeiträume für gemeinsame Vorbereitung, Planung, Nachbesprechung und Reflexion festzulegen. [1, vgl. S. 49]

Co-Teaching Teams sollten nicht willkürlich zusammengesetzt werden. Die Basis für eine gelungene Teamfindung ist die Teamentwicklung. Hierbei ist die zusätzliche Unterstützung externer Moderator*innen hilfreich. [6, vgl. S. 184] Verordnetes, nicht auf Freiwilligkeit basierendes Co-Teaching ist wenig effizient und kann gravierende negative Folgen haben. Die Bildung von Co-Teaching-Teams sollte das Resultat eines Teamentwicklungsprozesses sein.

Die Ziel- und Methodenklarheit, Aufgabenteilung, Kompetenzklärung, Beurteilungsklarheit, Regelklarheit etc. werden von Schley et al. als eine der wichtigsten Grundvoraussetzungen für ein gelingendes Co-Teaching genannt. Bevor ein Co-Teaching-Team zu lehren beginnt, müssen klare Bedingungen des Zusammenarbeitens festgelegt bzw. gemeinsam entwickelt werden: Gemeinsame Ziele entwickeln, die Übereinstimmung in mehreren sogenannten Glaubenssätzen überprüfen und die Stärken der Einzelnen identifizieren. [7, vgl. S. 11]

2.3. Abgrenzung des Co-Teachings in der Schule in Relation zur Universität

Gründe, die vor allem in Schulen zur verstärkten Einführung von Co-Teaching Modellen geführt haben, wie Forderungen nach Individualisierung, Projektunterricht, Orientierung an fächerübergreifenden Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, [8, vgl. S. 16] finden sich auch in der universitären Lehre und können in Single-Teaching Formaten nur unzureichend erfüllt werden. Zusätzlich kann die individualistisch geprägte und oftmals isolierte Lehrarbeit, sowohl in der Schule wie auch an der Universität eine Ursache von Berufsunzufriedenheit und Arbeitsbelastung sein.

Vor allem in der universitären Lehre verfügen die Lehrenden oftmals ausschließlich über eine fachspezifische Ausbildung und im Gegensatz zu Unterrichtenden an einer Schule nicht über eine didaktische. Darüber hinaus grenzt sich die universitäre von der schulischen Lehre über die Organisation der Lehrveranstaltungsstrukturen ab. Stehen in der schulischen Organisationsstruktur Klassenverbände im Vordergrund, zeichnet sich die universitäre Lehre vor allem durch ständig wechselnde Gruppenkonstellationen in den Lehrveranstaltungen aus.

Bisherige Untersuchungen zu Co-Teaching in der universitären Lehre beziehen sich vor allem auf die Wirkung, die diese Unterrichtsmethode bei Studierenden erzielt. So wurde beispielsweise beim Einsatz von Co-Teaching in Vorlesungen, nur ein schwacher positiver Effekt auf das Lernergebnis der Lernenden nachgewiesen.[9, vgl. S. 18] Co-Teaching zeigt sich in diesem Setting als eher ineffektiv. Allerdings können in einer Vorlesung, aufgrund der Gruppengröße und der räumlichen Strukturen, nicht die dargestellten Formate des Co-Teachings zum Einsatz kommen. Ein mögliches Potenzial, Co-Teaching vor allem in universitären Seminaren und Kursen mit geringerer Teilungsziffer (TZ) gewinnbringend einsetzen zu können, besteht also nach wie vor. Zusätzlich wurde der Einfluss auf die Lehrenden bisher nicht untersucht, welcher ein weiterer wichtiger Beweggrund für den verstärkten Einsatz von Co-Teaching sein kann.

3. Co-Teaching an der Universität Innsbruck

3.1. Problemstellung

Als Unterstützung für den Einstieg in die universitäre Lehre wird von Seiten der Personalentwicklung ein obligatorischer zweitägiger Kurs „Hochschuldidaktische Basisqualifizierung“ angeboten. Trotz dieses Unterstützungsangebots bleibt für viele junge¹ Mitarbeiter*innen der Einstieg in die Lehre eine Herausforderung, da Unsicherheiten in Bezug auf die eigene Lehre, bei zeitgleicher Übernahme der kompletten Verantwortung für eine Lehrveranstaltung, bestehen.

Diese Unsicherheiten zeigen sich auf unterschiedlichen Ebenen. Die wohl größte Herausforderung stellt dabei die *Wissensebene* dar. Der Einstieg in die universitäre Lehre findet zu einem Zeitpunkt statt, zu dem der eigene Bildungsweg noch nicht vollends abgeschlossen ist und sie sich selbst in Qualifizierungsarbeiten befinden. Mögliche vorhandene Wissensdefizite im Forschungsbereich oder Unsicherheiten im Umgang mit dem bereits erlangten Wissensvorrat können Zweifel vor Beginn der eigenen Lehrveranstaltung auslösen.

Hinzu kommt die Herausforderung der fehlenden *Erfahrung* bei der Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen. Neben der Vermittlung des Wissens müssen die Nachwuchslehrenden die gesamte Lehrveranstaltung zeitlich, didaktisch und strukturell planen. Besonders die didaktische Planung der Lehrveranstaltung ist eine Aufgabe, die für geübte Dozent*innen leichter zu bewerkstelligen ist, da sie bereits über einen größeren Methodenwerkzeugkasten verfügen, aus denen sie sich je nach Anforderungen bedienen können.

Nicht zuletzt sehen sich Nachwuchslehrende mit Unsicherheiten auf *zwischenmenschlicher Ebene* konfrontiert. Der meist geringe Altersunterschied zwischen ihnen selbst und den Studierenden, der Druck der Professionalisierung etc. führen zu weiteren Unsicherheiten vor Beginn der Lehrveranstaltung.

3.2. Projektziele

Über die Durchführung einer Fallstudie zu Co-Teaching in der universitären Lehre soll herausgefunden werden, ob das vordergründig im schulischen Bereich etablierte Co-Teaching eine geeignete Strategie ist, wie sich Nachwuchswissenschaftler*innen gegenseitig den Einstieg in die universitäre Lehre erleichtern können. Sollte sich Co-Teaching als geeignet erweisen, kann es im universitären Alltag etabliert und neuen Mitarbeiter*innen als Angebot offeriert werden.

Da der Einsatz von Co-Teaching nur sinnvoll ist, wenn auch die Studierenden davon profitieren oder zumindest keinen Nachteil dadurch erleiden, sollen zusätzlich die Auswirkungen, die Co-Teaching auf die wahrgenommene Qualität der Lehre durch die Studierenden hat untersucht werden. Im Optimalfall erhöht Co-Teaching die Lehrkompetenzen der Vortragenden, durch den engen Austausch in dem die Co-Lehrenden stehen und damit auch die Qualität der universitären Lehre.

Neben der Erhöhung der Lehrqualität ist eine Verbesserung der Qualifikationsarbeiten durch den engen Austausch in dem die Lehrenden stehen wünschenswert. Die Strategie sich über Co-Teaching gegenseitig den Einstieg in die Lehre zu erleichtern, kann durch den engen theoretischen Austausch während Planung und Umsetzung der Lehrveranstaltungen zu Bereicherungen für die eigene Qualifikationsarbeit führen.

Im Sinne der Umsetzbarkeit wurde eine Zeiterfassung über den gesamten Zeitraum geführt. Damit sollen die ökonomischen Voraussetzungen für Co-Teaching dargelegt werden.

¹Gemessen an Jahren in der universitären Forschung und Lehre.

3.3. Forschungsfrage

Zur Erfüllung der genannten Projektziele beschäftigt sich die vorliegende Fallstudie mit der folgenden Forschungsfrage, deren zu untersuchende Wirkungsbereiche in Abbildung 1 dargestellt werden.

Welche Auswirkungen hat Co-Teaching auf Co-Lehrende zu Beginn ihrer Tätigkeit als Universitätslehrende, unter Berücksichtigung der Lehrqualität, zu absolvierenden Qualifizierungsarbeiten und der Ökonomie der Umsetzbarkeit?

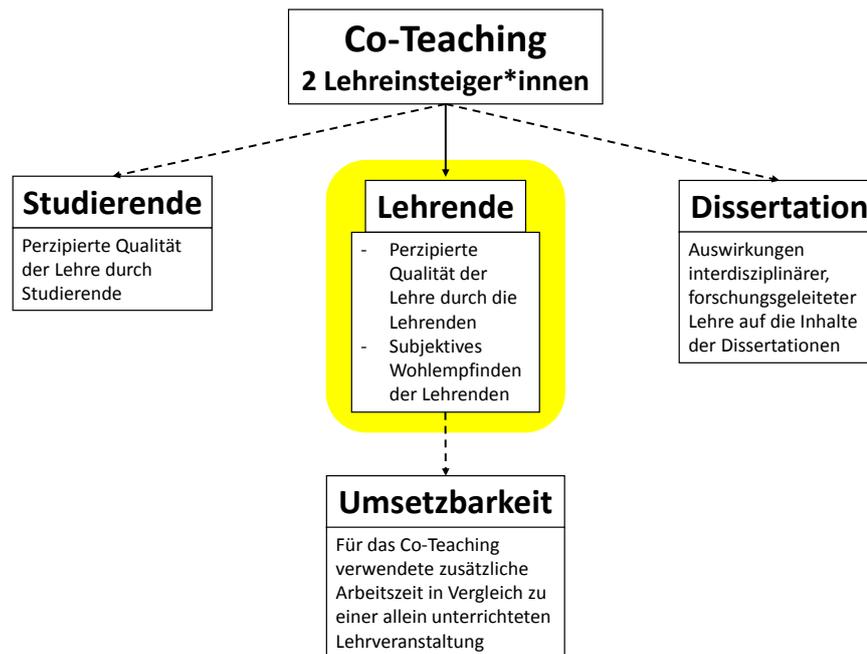


Abbildung 1: Die verschiedenen Wirkungsbereiche von Co-Teaching

3.4. Hintergrundinformationen

Die zu untersuchende Lehre findet im Bachelorstudium Erziehungswissenschaft statt. Es wird der Kurs „Lehren und Lernen“ (TZ: 60, 4 European Credit Transfer System (ECTS), Pflichtmodul 6) und das Seminar „Vertiefung II“ (TZ 35, 7,5 ECTS, Pflichtmodul 21) unterrichtet und beforscht.

Die beiden Lehrenden, die sich in das Co-Teaching-Verhältnis begeben befinden sich auf der selben universitären Hierarchieebene und stehen beide am Beginn ihres Arbeitsverhältnisses. Sie sind beide der Statusgruppe Universitätsassistentin (Praedoc) zuzuordnen. Dies ist abzugrenzen von einem Co-Teachingkonzept, bei welchem ein*e erfahrene*r Mitarbeiter*in mit einer*m weniger Erfahrene*n zusammenarbeitet. Es ergibt sich somit eine Situation in der zwei Lehrende mit wenig Lehrerfahrung, durch die gemeinsame Co-Planung, Co-Durchführung und Co-Evaluierung der universitären Lehre, sich gegenseitig den Einstieg in diese erleichtern sollen.

3.5. Evaluationsmethoden

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden zwei Lehrveranstaltungen gemeinsam geplant, durchgeführt und evaluiert. Um die Vor- und Nachteile des Co-Teachings auf den unterschiedlichen Ebenen erfassen zu können, kamen unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden

zu tragen. Dabei wurden in Anlehnung an die Forschungsfrage die Effekte des Co-Teachings auf die Lehrenden, die Studierenden und die Dissertation unterschieden.

- Für die Ermittlung der Effekte des Co-Teachings auf Lehrende kamen das Lehrtagebuch, die Critical Incident Technique² und die kollegiale Hospitation zum Einsatz.
- Für die Ermittlung der Effekte des Co-Teachings auf Studierende kamen quantitative Fragebogenerhebungen am Ende des Semesters sowie schriftliche Reflexionen während dem Semester zum Einsatz.
- Für die Ermittlung der Effekte des Co-Teachings auf die Dissertation kamen Zeiterfassungen und Lehrtagebücher zum Einsatz.

Insgesamt wurden somit drei Perspektiven erhoben, um Co-Teaching erfolgreich evaluieren zu können (vgl. Abbildung 2).

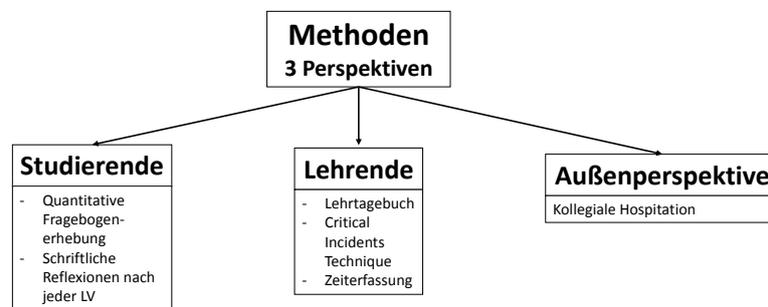


Abbildung 2: Drei Perspektiven zur Evaluierung der Wirkungen von Co-Teaching.

Die Analyse der Lehrtagebücher und der qualitativen Reflexionen der Studierenden erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. [11]) Das erhobene Material wird auf seine wesentlichen, die Fragestellung betreffenden Inhalte reduziert und systematisch in Kategorien zusammengefasst.

4. Ergebnisse: Effekte auf Lehrende

4.1. Lehrtagebuch

In den Lehrtagebüchern wurden nach Ende jeder Lehrveranstaltung die Erfahrungen der Lehrenden in Bezug auf das Co-Teaching festgehalten. Aus der Inhaltsanalyse derselbigen entstanden sechs Kategorien, die als Vorteile des Co-Teachings gedeutet werden können: die Erhöhung der empfundenen Sicherheit, die Verbesserung der Qualität der Lehre durch den ständigen Austausch, die Aufgaben- und Kompetenzverteilung, die Rollenverteilung und das voneinander Lernen in Bezug auf Stil und Inhalt und die Motivationssteigerung.

4.1.1. Erhöhung der empfundenen Sicherheit

Unsicherheiten auf der Wissens Ebene, die fehlende Erfahrung in der Konzeption und Durchführung einer Lehrveranstaltung und Unsicherheiten im Umgang mit und in der Beziehung zu

²The critical incident technique ist a „flexible set of principles“ for „gathering certain important facts concerning behavior in defined situations“. [10]

den Student*innen können Nachwuchswissenschaftler*innen beunruhigen. Hierbei erwies sich das Co-Teaching-Konzept als hilfreiche Methode zur Erhöhung der empfundenen Sicherheit.

Auf der inhaltlichen Ebene konnten die Co-Lehrenden sich in der Vor- und Nachbereitung, vor allem aber in der Lehrveranstaltung gegenseitig unterstützen. Etwaige Wissenslücken können in vielen Situationen gegenseitig kompensiert werden. Ebenso fällt es leichter, mangelndes Wissen zu einem Inhalt gemeinsam zuzugeben und damit umzugehen.

Die fehlende Erfahrung in der Konzeption und Durchführung einer Lehrveranstaltung, speziell die didaktische Planung einer Lehrveranstaltung, kann ebenso durch das Co-Teaching erleichtert werden. Der methodische Werkzeugkasten kann gegenseitig ergänzt werden und es fällt leichter gemeinsam das Risiko einzugehen, neue Methoden auszuprobieren. Viele didaktische Methoden, die in der Literatur empfohlen werden, sind zudem auf kleinere Gruppen und nicht auf Lehrveranstaltungen für Gruppen von 25 – 60 Personen zugeschnitten. Durch die durch das Co-Teaching halbierte Betreuungsquote können diese Methoden dennoch angewandt werden.

Auf der zwischenmenschlichen Ebene, der Beziehung zwischen den Lehrenden und den Student*innen kann Co-Teaching helfen, eine persönliche und gleichzeitig professionelle Beziehung aufzubauen. Durch die erhöhte empfundene Sicherheit und das Wissen darüber, dass die Lehrenden sich gegenseitig unterstützen, werden die Sorgen reduziert. Unsicherheiten im Umgang mit den Student*innen können besprochen werden und im gemeinsamen Reflexionsprozess können Umgangsweisen erarbeitet werden.

4.1.2. Verbesserung der Qualität der Lehre durch Austausch

Durch den ständigen Austausch der Lehrenden vor, während und nach den Lehrveranstaltungseinheiten kommt es zu einer Qualitätssteigerung der Lehre. Sowohl Inhalte als auch didaktische Methoden werden verstärkt diskutiert und nach Anwendung reflektiert. Durch die gemeinsame Konzeption der Lehrveranstaltung und der einzelnen Lehrveranstaltungseinheiten werden die Wahl der Inhalte und die Vermittlung derselbigen bewusster ausgewählt. Durch den verstärkten Austausch können dann im Nachhinein die Erfolge besprochen und mögliche Veränderungen initiiert werden.

4.1.3. Aufgaben- und Kompetenzverteilung

Obwohl jede Lehrveranstaltungseinheit gemeinsam geplant, vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet wurde, entstanden sehr bald natürliche Aufteilungen der Aufgaben, je nach Interesse, Kompetenzen und Typ der Lehrenden. Besonders sichtbar wurde diese Verteilung in Bezug auf operative Aufgaben. Die konkreten Ausführungen der zu erledigenden Aufgaben wurden in den Vor- und Nachbesprechungen der Lehrveranstaltungseinheiten aufgeteilt. Dies diente einer klaren Verteilung der Zuständigkeiten und der Erhöhung der Effizienz. Andrea Umhauer (Lehrende I), die sich durch ihr hohes Maß an Kreativität und pädagogischen Fähigkeiten auszeichnet, kümmerte sich speziell um die Vorbereitung und Durchführung von Aufwärm- und Konzentrationsübungen, Methoden zur Steigerung des Austauschs zwischen den Studierenden und Reflexionsmethoden etc.. Sepideh Heydarpur (Lehrende II), die sich durch ihre hohen Organisationskompetenzen auszeichnet, strukturierte, organisierte und plante vermehrt die Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung. Diese Aufgabenverteilungen wurden jedoch nicht nur von den Lehrenden selbst, sondern teilweise auch durch die Student*innen der Lehrveranstaltung mitbestimmt. So entstand beispielsweise die Aufgabenverteilung, dass fast ausschließlich Lehrende I vor und nach den Lehrveranstaltungen bei Fragen der Studierenden persönlich angesprochen wurde, während Lehrende II zum Großteil für den schriftlichen Austausch per E-Mail kontaktiert wurde.

4.1.4. Rollenverteilung

Durch die unterschiedlichen Persönlichkeitstypen der Lehrenden entstanden auch unterschiedliche Rollen. Diese wurden nicht vor Beginn der Lehrveranstaltung besprochen und verteilt, sondern entstanden sukzessive im Laufe des Semesters. Nach nur wenigen Einheiten kristallisierte sich eine klare Rollenbestimmung durch die Studierenden heraus. Lehrende I wirkte vor den Studierenden ruhiger, lockerer und kollegialer, indem sie die Rolle der Motivierenden und Verständnisvollen einnahm. Lehrende II wirkte strukturierter und klarer in den Erwartungen an die Student*innen, indem sie vermehrt auf die Rahmenbedingungen, Deadlines und Disziplin etc. hinwies. Diese natürlich entstandene Rollenverteilung führte zu einem ausgewogenen Verhältnis und Balance zwischen kollegialem Zusammenarbeiten mit den Student*innen bei klarer Positionierung als Lektor*innen.

4.1.5. Voneinander Lernen: Stil

Die Wirkung der beiden Lehrenden und deren Performance unterschieden sich zu Beginn der Lehrveranstaltungen sehr stark. Lehrende I kann in der Selbst- und Fremdwahrnehmung als lockerer, flexibler Typ beschrieben werden, während Lehrende II eher streng und autoritär auftritt. Lehrende I bereitet die Lehrveranstaltungen flexibler vor. Ihre Form der Vorbereitung lässt viel Raum für Diskussionen und Handlungsspielräume, um spontan in der Lehrveranstaltung auf Situationen reagieren zu können. Lehrende II hingegen plant die Inputs minutiös und trägt die wörtlich vorbereiteten Beiträge vor. Damit sind beide Lehrenden unterschiedlich stark formalisiert vorbereitet. Sehr bald nach Lehrveranstaltungsbeginn kristallisierte sich heraus, dass von beiden Lehrenden das Bedürfnis da war, den Stil des Gegenübers partiell zu übernehmen. Im Laufe des Semesters wurden die Lehrenden durch das Co-Teaching gegenseitig geprägt. Lehrende I gewann an Strenge bzw. übte es ein, in ihren Formulierungen vor den Studierenden klarer zu werden, während sie dennoch ihre lockere Art weiterbehalten konnte. Lehrende II gewann durch den gegenseitigen Austausch an Flexibilität. Sie schaffte es, auf Veränderungen in den Lehrveranstaltungseinheiten zu reagieren und Raum für spontane Diskussionen zuzulassen.

4.1.6. Voneinander Lernen: Inhalt

Nicht nur im persönlichen Umgang mit den Student*innen sondern auch bei der Übermittlung von Wissensinhalten konnten sehr schnell große Unterschiede zwischen den Lehrenden erkannt werden. Während Lehrende I Inhalte sehr theoretisiert vortrug, versuchte Lehrende II die theoretischen Impulse weniger komplex darzustellen und dafür mit Beispielen aus dem Alltag zu untermalen. Im Laufe des Semesters zeigte sich, dass beide Lehrenden sich in der Art und Weise der Wissensvermittlung gegenseitig prägten. Lehrende I versuchte vermehrt Inhalte studierendengerecht aufzuarbeiten und mit Beispielen zu verstärken. Lehrende II ließ mehr Raum und Zeit für die Erklärung der theoretischen Konzepte, die hinter gesellschaftlichen Phänomenen stecken, zu.

4.1.7. Motivationssteigerung

Im Laufe des Semesters gibt es meist Phasen, in denen sowohl Studierende als auch Lehrende unterschiedlich stark motiviert sind. Besonders mit fortschreitendem Semester, verbunden mit der Erhöhung der Arbeitsaufgaben, kann es passieren, dass den Lehrenden die Zeit und Energie für die intensive Vor- und Nachbereitung der Lehre fehlt. Die durch das Co-Teaching mögliche gegenseitige Motivation und Kompensation der Lehrenden zeigte sich besonders in den letzten Monaten des Semesters. Ein enger Austausch der Lehrenden führte hier zu einer gegenseitigen Kompensation, in dem die Aufgabenverteilung (beispielsweise die Aufteilung der Korrekturen

der Haus- und Abschlussarbeiten) an die zeitlichen Ressourcen der einzelnen Lehrenden angepasst wurde. Durch diese ressourcenorientierte Aufgabenverteilung, entfaltete sich ein dynamisches Miteinander der wechselnden Unterstützung, welches sich positiv auf die Motivation der Lehrenden, zu einer gelungenen Lehrveranstaltung beizutragen, auswirkte.

4.2. Critical Incidents

4.2.1. Fallbeispiel 1: Notengebung

Kontext: Große Beachtung wurde bereits in der Konzeptionsphase der Lehrveranstaltungen im Co-Teaching-Team auf ein transparentes und nachvollziehbares Benotungssystem gelegt. Die prozentualen Anteile der jeweiligen Teilnoten und die Leistungsanforderungen für die jeweiligen Teilleistungen wurden in mehreren Vorbereitungsstunden diskutiert und verschriftlicht. Bereits in der ersten Lehrveranstaltungseinheit wurden diese in schriftlicher Form ausgeteilt und zusätzlich mündlich mit den Studierenden besprochen.

Nach Absolvierung jeder Teilleistung erstellten beide Co-Lehrende unabhängig voneinander eine Notenliste. Die einzelnen Teilleistungen wurden daher stets ohne Absprache von beiden Lehrenden erstellt. Erst nach Ende des Semesters wurden die jeweiligen Einschätzungen der Teilnoten ausgetauscht. Auffällig war, dass die Benotung beider Lehrenden in allen Fällen übereinstimmte und die jeweiligen Benotungen sich im 0,1 – 0,5 Bereich unterschieden. Für die Teilnoten der Studierenden wurde alsdann der Mittelwert beider Benotungen gewählt. Die einzelnen Teilnoten wurden nach Ende des Semesters, bei gegebener Nachfrage, den Studierenden übermittelt.

Problemstellung: Eine Studentin kontaktierte die Co-Lehrenden nach Ende des Semesters und nach Erhalt der Note, um detailliertere Informationen zur Begründung ihrer Endnote zu erhalten. Bei einer Sprechstunde reklamierte sie die als unfair empfundene Benotung. Während des 1,5-stündigen Gesprächs betont die Studentin mehrfach das junge Alter von Lehrende II. Immer wieder verweist die Studentin darauf, dass die Lehrende im Vergleich zu ihr, aufgrund des geringeren Alters, Gegebenheiten anders einschätzen würde. Lehrende II versucht diese persönlichen Bewertungen immer wieder abzuwehren und das Gespräch auf einer rein fachliche Ebene zu führen. In einer nachfolgenden E-Mail, einige Tage nach der Sprechstunde, schreibt die Studentin:

„Wie gesagt, ich habe mich noch nie über eine Note beschwert, obwohl ich schon den ein oder anderen vierer und fünfer bekommen hab, weil ich meine Leistungen sehr wohl einzuschätzen weiß. Wenn ich keine Leistung erbracht habe, kann ich auch keine gute Note erwarten, aber für so viel Leistung das herauszubekommen ist nicht nur absolut demotivierend, es ist meiner Meinung nach nicht im Sinne dessen, was man als Student zu erwarten haben sollte. Ganz bestimmt jedenfalls ist das pädagogisch gesehen wertlos. Harte Arbeit mit schlechten Noten zu belohnen kann nicht sinnvoll sein. Ich glaube mich zu erinnern, dass eine von euch sogar selber mal gesagt hat, dass wir nicht hier (in der Uni) sind um perfekt zu sein, sondern um zu lernen wie man es richtig macht. Das wurde hiermit nicht erreicht. Bei mir vielleicht ein wenig mehr als bei den anderen, weil ich mir die Fehler (im Nachhinein) habe erklären lassen.“

Die Studentin ist, entgegen der restlichen Evaluierungsergebnisse der anderen Studierenden, unzufrieden mit der Lehrveranstaltung und den Lehrenden als Personen. Im weiteren Verlauf der E-mail wird mehrfach die Kompetenz der Lehrenden infrage gestellt und deren Persönlichkeit bewertet:

„Ihr seid meiner Einschätzung nach beide zielstrebige, ehrgeizige Menschen, die viel von sich selber erwarten. Vielleicht ist deshalb auch die Erwartung an die Gruppe so hoch.“

Co-Teaching: Fälle wie dieser sind besonders zu Beginn der Lehre keine Ausnahmeerscheinung. Auf einer fachlichen Ebene werden die Kompetenzen von Nachwuchswissenschaftler*innen durch die Studierenden infrage gestellt bzw. ausgetestet. Auf einer persönlichen Ebene scheinen die Hemmungen, Kritik zu üben ebenfalls geringer zu sein. Im Fallbeispiel 1 erwies sich das Co-Teaching als eine große Erleichterung im Umgang mit der Studentin. Einerseits konnte der Studentin erklärt werden, dass die Notengebung intersubjektiv nachvollziehbar ist, da sie von zwei Lehrenden unabhängig voneinander erstellt wurde. Andererseits konnte Lehrende I durch den regelmäßigen Austausch die Unsicherheit von Lehrende II, ausgelöst von der heftigen Kritik in der Sprechstunde und per E-Mail, mildern. Gemeinsam wurde entschieden, wie mit der E-Mail umgegangen werden sollte und reflektiert, wie auf persönliche Angriffe von Studierenden reagiert werden kann.

4.2.2. Fallbeispiel 2: Motivationsschwierigkeiten

Kontext: Vor Beginn der Lehrveranstaltung traten die Lehrenden mit einer Innsbrucker Schule in Kontakt und entwickelten ein praxisorientiertes forschungsgeleitetes Lehrveranstaltungsformat. Die Studierenden sollten gemeinsam an derselben Forschungsfrage arbeiten und sich dieser mit selbst gewählten Perspektiven und Forschungsmethoden nähern. Dafür hatten sie die Möglichkeit Literatur aufzuarbeiten oder an der im Vorfeld angefragten Schule eine eigene kleine Forschungsarbeit durchzuführen. Das für die Lehrveranstaltung (LV) gewählte Format setzt somit ein hohes Maß an Selbstorganisation und eigenständigem Arbeiten von den Studierenden voraus.

Die von den Lehrenden festgelegte Forschungsfrage wurde in der ersten LV-Einheit präsentiert und die Zustimmung der Studierenden zur Beschäftigung mit dieser Forschungsfrage eingeholt. Auf Rückfrage nach Veränderungswünschen der Forschungsfrage wurden keine Einwände eingebracht.

Ablauf und Teilschritte inklusive eines detaillierten Zeitplans, wann was zu erledigen und abzuschließen sei, wurde den Studierenden bei der ersten LV-Einheit ausgehändigt.

Herausforderung: Bereits bei der ersten Einheit hatten die Lehrenden große Schwierigkeiten einen Großteil der Studierenden zum Mitarbeiten zu motivieren, was sich durch wenig Wortmeldungen und Diskussionsbeiträge, sowie häufig vorkommende Sprechpausen zwischen einzelnen Wortmeldungen zeigte. Im weiteren Verlauf des Seminars schafften es viele Studierende nicht ihre Aufgaben termingerecht zu erledigen. Die Abgabefristen mussten durch die Lehrenden wiederholt verlängert werden. Die Qualität der zu erbringenden Leistungen war größtenteils mangelhaft.

Strategie: Die Lehrenden diskutierten verschiedene Strategien zur Steigerung der Motivation, Qualität und Mitarbeit im Seminar und probierten ausgewählte aus.

Es wurden pädagogische Methoden erprobt, um Aufmerksamkeit, Aktivität und Motivation zur Mitarbeit im Seminar zu steigern. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, Methoden zu wählen, die zeitgleich die Gruppe nicht überfordern (besondere Situation im Raum + Gruppendynamik) und den gewünschten Effekt der Aktivitätssteigerung haben. Dafür wurden im Durchschnitt ca. 15 Minuten jeder Einheit verwendet. Allgemein lässt sich sagen, dass die Übungen zumindest kurzzeitig den gewünschten Effekt brachten, jedoch dieser nicht nachhaltig implementiert werden konnte. Die Studierenden waren kurzzeitig aktiver, dies hielt jedoch meistens

nicht die gesamte Lehreinheit an und spiegelte sich in Qualität, Timing und Pünktlichkeit der eingebrachten Leistungsnachweisen wider.

Zusätzlich wurden aufwendige didaktische Methoden zur Gestaltung von Diskussionen und Wissensaustausch generiert und angewendet. Die Lehrenden bereiteten für eine Einheit eine Podiumsdiskussion vor, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben angeleitet ihre Erkenntnisse auszutauschen und darauf aufbauend Verknüpfungen zwischen den einzelnen Forschungsperspektiven herzustellen. Das Podium wurde im Rotationsprinzip von Studierenden aus verschiedenen Gruppen besetzt und von einer der Lehrenden unter Zuhilfenahme vorbereiteter Fragen moderiert. Über das Vorbereiten des Raums (Aufbau Podium, Namensschilder, Notizblöcke, Stifte und Wasser an jedem Platz etc.), eine einführende Moderation und Vorstellung der Podiumsteilnehmer*innen durch Lehrende I und kritische aber humoristische Einwürfe durch Studierende konnte eine für die Studierenden angenehme Atmosphäre für den Austausch geschaffen werden, was sich in Qualität der Diskussion und den gewonnenen Erkenntnissen zeigte. Für eine andere Einheit wurde ein weiterer Lehrender eingeladen und die Gesamtgruppe in drei Untergruppen geteilt, welche vertiefend zu verschiedenen Themen (Diskursanalyse, Interviewführung, Quantitative Befragung) arbeiten konnten. Beide Methoden haben sehr gute Ergebnisse erzielt.

Co-Teaching: Seminargruppen, die aus verschiedenen Gründen nicht die nötige Motivation und Leistungsbereitschaft mitbringen, sind ein regelmäßig auftretendes Phänomen in der Lehre. Über das Co-Teaching war es den Lehrenden möglich, sich intensiv über mögliche Strategien auszutauschen und diese für ihren Einsatz abzuwägen. Einige der eingesetzten Strategien (Podiumsdiskussion, Freeze, Gruppe teilen etc.) waren ausschließlich durch das Co-Teaching Format möglich, da sie mehr als eine Lehrperson zur Ausführung benötigen. Das subjektive Wohlempfinden der Lehrenden wurde durch den Austausch und die Gewissheit gemeinsam mit der Situation umgehen zu können gesteigert, sodass es nicht zu einer Überforderung kam. Die Lehrenden diskutierten sowohl gemeinsam als auch in einem Sprechstundentermin mit einer erfahrenen Lehrenden und Professorin Ursachen und analysierten Gründe, um ihre Sensibilität gegenüber Gruppenprozessen und Einflüssen auf Gruppendynamiken zu erweitern.

4.3. Kollegiale Hospitation

Die kollegiale Hospitation wurde von Tanja Vogler³ durchgeführt. Als Fokus der Beobachtung wurde die gegenseitige Unterstützung des Co-Teaching-Teams definiert. Dabei sollten Tanja Voglers Beobachtungen gezielt verbale und nonverbale Interaktionen der Lehrenden in den Blick nehmen, in denen sich die Lehrenden gegenseitig stärkten. Tanja Vogler fertigte einen Beobachtungsbericht mit den folgenden Ergebnissen an.

4.3.1. Arbeitsaufteilung

Schon bevor die Lehrveranstaltungseinheiten starten, beginnt die zu beobachtende gegenseitige Unterstützung und Arbeitsaufteilung der Lehrenden. Beide Co-Lehrende sind bereits eine halbe Stunde vor Beginn der Lehrveranstaltung in den Räumlichkeiten und bereiten die Materialien und die Bestuhlung vor. Während der routiniert wirkenden Vorbereitungen sprechen die Lehrenden über die kommende Lehrveranstaltungseinheit und sprechen die letzten Details ab. Die Redeteile der beiden Lehrenden scheinen während der Lehrveranstaltung gut aufgeteilt zu sein. Beide Lehrende sind zu jedem Zeitpunkt fokussiert. Während eine Lehrende spricht, übernimmt die andere Lehrende die Funktion der Moderation der Redeliste, macht Notizen auf einem Zettel oder an der Tafel, sodass die Rednerin sich vollkommen auf den Inhalt konzentrieren kann.

³Tanja Vogler ist damit einverstanden, dass sie in dieser Arbeit namentlich genannt wird und ihre Anonymität aufgehoben wird. Tanja Vogler ist ebenfalls Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft.

4.3.2. Stärken nutzen

Es wird deutlich, dass die Lehrenden ihre individuellen Stärken nutzen können. Bereits in der Vorbereitung, so scheint es, werden die Aufgaben so verteilt, dass die Lehrenden ihre besonderen Fähigkeiten einbringen können.

Lehrende I scheint in den Lehrveranstaltungen ihre *Kreativität* einbringen zu können. Die vielfältigen zu Beginn jeder Einheit stattfindenden Aufwärm- und Konzentrationsübung beispielsweise werden von ihr übernommen. Lehrende II nimmt an der Übung teil, moderiert diese allerdings nicht mit. Diese individuelle Stärke von Lehrende I wird durch Lehrende II im Laufe der Lehrveranstaltung thematisiert.

LEHRENDE II Diesmal war ich dran mit der Reflexion und ich muss gestehen, es war nicht sonderlich kreativ, Andrea ist für die kreativen Sachen zuständig.

Dabei hebt Lehrende II ihre eigene Schwäche hervor und die Aussage impliziert ein Lob an die Kollegin. Es wird deutlich, dass die Lehrenden individuelle Stärken erkennen und anerkennen.

Lehrende II fällt es, so scheint es zumindest, dafür leichter, *Kritik an den Studierenden zu üben*. Dies zeigt sich in mehreren Situationen besonders auffallend. Lehrende I formuliert ihre Kritik an Studierende mit höchster Vorsicht. Lehrende II nimmt diese Kritik auf und verbalisiert sie strenger und direkter. Am Ende der Lehrveranstaltung zeigt sich besonders, dass Lehrende II den Part des Kritisierens vorwiegend übernimmt. Nach der Lehrveranstaltung dürfen jene Studierende, die in der vorhergehenden Einheit ein Referat hielten, ein mündliches Feedback einholen. Dabei übernimmt Lehrende II beide Male den größeren Redeanteil. Sie beginnt das Feedback, Lehrende I ergänzt und Lehrende II schließt die Kritik ab, indem sie kurz beide Sichtweisen zusammenfasst. Während Lehrende II negatives Feedback gibt, unterstützt Lehrende I dieses mimisch.

LEHRENDE II Soll ich anfangen oder magst du?

LEHRENDE I Du kannst ruhig anfangen.

LEHRENDE II Wenn ihr Zitate auf der Power-Point-Präsentation verwendet, dann müsst ihr diese auch vorlesen.

LEHRENDE I (*ergänzend*) Das sehe ich auch so. (...) es gibt auch Menschen mit Sehbehinderung.

LEHRENDE II Ihr könnt nicht ein 10-zeiliges Zitat an die Wand projizieren und dann nicht darauf eingehen.

Hierbei nutzt Lehrende II ihre Stärke, indem sie ihre Kritik klar und direkt äußert und Lehrende I nimmt eine unterstützende und bestärkende Rolle ein.

4.3.3. Wissen ergänzen

In vielen Situationen während beider Lehrveranstaltungseinheiten ergänzen die Lehrenden sich auf einer Wissens Ebene. Es wird bald klar, dass beide Lehrenden zwar ähnliche Wissensvorräte haben, dennoch auf den jeweiligen Fachbereichen vertiefende Informationen haben. Die Spezialisierungen der Lehrenden werden sowohl in den Vorträgen, bei der Beantwortung der Fragen der Studierenden als auch bei Fragen an die Studierenden sichtbar. Die gegenseitigen Expertisen werden hierbei wertgeschätzt und aktiv genutzt.

Dies wird zum Beispiel bei der Vorstellung der quantitativen Forschungsergebnisse einer Referatsgruppe deutlich. Sämtliche Arbeitshypothesen wurden nicht bestätigt. Lehrende I, die Expertin für quantitative Forschung im Co-Teaching Team, vermutet mehrere Rechen- und Auswertungsfehler. Sie bietet den Studierenden an, in ihre Sprechstunde zu kommen, um die Ergebnisse gemeinsam durchzugehen. Lehrende II schließt an die Kritik der Kollegin an, fokussiert

sich jedoch nicht auf die Auswertung der Daten, sondern den Prozess der Erstellung der theoriegeleiteten Hypothesen. Folgender Dialog kam in der beschriebenen Situation zustande:

LEHRENDE II Vielleicht wurde der falsche Text verwendet.

LEHRENDE I (*erwähnt kurz den Unterschied zwischen explorativen Vorgehen und theoriegeleiteten Hypothesen.*) Ihr könnt natürlich auch gerne in die Sprechstunde kommen.

LEHRENDE II (*ergänzend*) Mich würde, zusätzlich zu eurer Berechnung, noch interessieren, wie ihr zum Beispiel zu der 3. Hypothese gekommen seid?

Die gegenseitigen Expertisen werden, wie der Ausschnitt zeigt, wertgeschätzt und aktiv genutzt.

Eine weitere aussagekräftige Co-Teaching Situation, bei der die flüssige Zusammenarbeit der beiden Lehrenden zum Vorschein tritt, zeigt sich während einer theoretischen Diskussion in der Lehrveranstaltungsgruppe. Während dieser Diskussionsrunde stellt eine Studentin die Frage in den Raum, ob es möglich ist, innerhalb mehrerer Generationen in der Familie den Habitus zu wechseln.

LEHRENDE I (*will die Frage beantworten, sichert sich jedoch davor ab, ob das für die Kollegin in Ordnung ist*) Wolltest du was dazu sagen oder kannst du was dazu sagen? (*Dabei macht sie eine einladende Handbewegung in Richtung ihrer Kollegin.*)

LEHRENDE II (*signalisiert, dass sie damit einverstanden ist und ergänzt im Anschluss.*)

Lehrende I kann die Frage beantworten, spricht sich jedoch zuvor mit Lehrende II ab. Es entsteht keine Situation der Konkurrenz, sondern es entsteht ein wertschätzender Austausch, in dem jede Lehrende ihr Wissen einbringen kann.

4.3.4. Mit Problemsituationen umgehen

Während der gesamten Lehrveranstaltungen achten die Lehrenden darauf, die Wir-Form zu verwenden. Lediglich in Situationen, in denen eine persönliche Meinung geäußert wird, wird das Ich verwendet. Besonders in jenen Situationen, in denen Probleme besprochen werden, wird ersichtlich, dass die Lehrenden dieses Wir verstärkt nutzen.

In der Lehrveranstaltung erklären die Lehrveranstaltungsleiterinnen, dass sie auf sprachliche Defizite von Studierenden eingehen wollen und ihnen daher alle Texte auch in englischer Sprache zur Verfügung stellen werden. Folgende Situation zeigt die gegenseitige Unterstützung der Lehrenden auf nonverbaler Ebene.

LEHRENDE I (*erklärend*) Wir können leider keine weiteren Sprachen betreuen.

LEHRENDE II (*nickt dabei und signalisiert damit ihre Unterstützung.*)

Ein weiterer Diskussionspunkt kommt auf als während einer Lehrveranstaltungseinheit eine Studentin fragt, ob jene Studierende, die auf einer negativen Note stehen, vorab informiert werden. Eine Diskussion über die Notenvergabe beginnt.

LEHRENDE II Das können wir auch jetzt noch nicht so genau sagen. Wir haben uns überlegt, dass [...]

LEHRENDE I Wir haben uns gefragt, ob [...].

Das Beispiel zeigt, dass besonders in potenziell konfliktträchtigen Situationen eng zusammengearbeitet wird, was über die Verwendung der Wir-Form deutlich wird.

5. Ergebnisse: Effekte auf Studierende

Eine der Grundvoraussetzungen für die Etablierung des Co-Teachings ist, dass auch die Studierenden davon profitieren oder zumindest keinen Nachteil dadurch erleiden, dass zwei Dozent*innen die LV leiten und betreuen. Daten zu der Zufriedenheit der Studierenden wurden mittels Fragebogenerhebung und schriftlichen Reflexionen ermittelt.

5.1. Quantitative Befragung

Zu Semesterende waren die Studierenden ein Semester lang Teil einer LV in der Co-Teaching zum Einsatz kam und haben somit umfassende Erfahrungen und Wissen zu Co-Teaching gesammelt. Dieses wurde in Form eines Onlinefragebogens nach Abschluss der Lehrveranstaltung abgefragt. An der Untersuchung nahmen 76 von insgesamt 80 Lehrveranstaltungsteilnehmer*innen teil.

Um sicherzustellen, dass Studierenden im besten Fall ein Vorteil jedoch auf keinen Fall ein Nachteil aus Co-Teaching erwächst, schätzten diese die Qualität der Lehre unter dem Einsatz von Co-Teaching ein. Sie waren aufgefordert die LV im Vergleich zu einer LV ohne Co-Teaching retrospektiv auf einer 7-stufigen Skala zu bewerten. Insgesamt gaben fast 100% der Befragten (75 von 76) einen gültigen Wert bei der Beantwortung an (vgl. Abbildung 3).

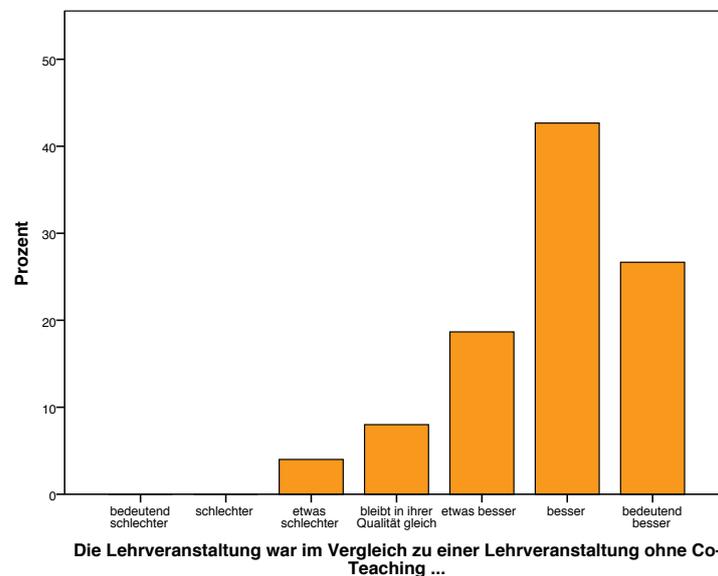


Abbildung 3: Bewertung der Lehrveranstaltung im Vergleich zu einer Lehrveranstaltung ohne Co-Teaching ($N = 75$)

Aus Abbildung 3 geht hervor, dass insgesamt insgesamt 88% der Befragten eine positive Veränderung auf Grund von Co-Teaching feststellten. Somit kann davon ausgegangen werden, dass der Einsatz von Co-Teaching in der durchgeführten Lehrveranstaltung zu ihrer Verbesserung beigetragen hat.

Im Detail zeigt sich dies in differenzierten Nachfragen: So beschrieb die Mehrheit der befragten Studierenden die LV als spannender im Vergleich zu einer LV ohne Co-Teaching, sie waren im allgemeinen davon überzeugt mehr gelernt und das Gelernte besser verstanden zu haben (vgl. Tabelle 1).

Zusätzlich kamen in der LV Methoden⁴ zum Einsatz, die ausschließlich Co-Lehrenden zur

⁴Diskussionsmoderation (Eine von zwei Personen durchgeführte Diskussionsmoderation unterscheidet sich in Struktur und Durchführung von einer von einer Person durchgeführten Moderation.), Abwechseln (Die Lehrenden wechselten sich laufend ab. Es hat nie eine Person eine komplette Einheit allein gehalten.), Vorträge

Tabelle 1: Auswirkungen von Co-Teaching auf die Studierenden

	1	2	3	4	5	<i>N</i>
Der Unterricht war spannender	39	26	6	2	3	76
Ich habe mehr gelernt	26	38	0	5	2	71
Ich habe die Lerninhalte besser verstanden	46	17	0	2	3	68

1 = trifft zu, 2 = trifft eher zu, 3 = teils/teils, 4 = trifft eher nicht zu, 5 = trifft nicht zu

Verfügung stehen. Die Studierenden waren aufgefordert mitzuteilen wie hilfreich sie den Einsatz dieser Methoden für den eigenen Lernfortschritt empfunden haben und schätzten die speziell in Co-Teaching Formaten möglichen didaktischen Möglichkeiten durchweg als unterstützend für diesen ein (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Bewertung des Einsatzes verschiedener Co-Teaching Methoden durch die Studierenden für den eigenen Lernfortschritt

	1	2	3	4	5	<i>N</i>
Diskussionsmoderation	26	35	10	2	1	74
Vortragsgestaltung	25	27	16	6	0	74
Abwechseln	44	22	6	3	0	75
Showdiskussionen	16	26	19	6	1	68
Vertreten kontroverser Standpunkte	25	30	16	4	0	75
Mehrperspektivität	45	18	9	1	0	73

1 = sehr hilfreich, 2 = eher hilfreich, 3 = teils/teils, 4 = weniger hilfreich, 5 = gar nicht hilfreich

Studierende nehmen demnach den Einsatz von Co-Teaching in der universitären Lehre als positiv und als Beitrag zur Verbesserung dieser wahr.

5.2. Schriftliche Reflexionen

Zusätzlich zu den Fragebogenerhebungen zu Beginn und am Ende des Semesters wurden am Ende der Lehrveranstaltungseinheiten regelmäßig schriftliche Reflexionen (vgl. Anhang B Erhebungsmethoden) eingeholt. Die Grundidee für die schriftlichen Reflexionen der Studierenden war das Co-Teaching auch während des Semesters von den Studierenden beobachten und bewerten zu lassen. Insgesamt wurden im Kurs Lehren und Lernen 6 Reflexionen und im Vertiefungsseminar 5 Reflexionen durchgeführt, die jeweils innerhalb von 5 – 10 Minuten erstellt wurden. Die Reflexionen waren anonym aber verpflichtend, sodass alle anwesenden Studierenden in jedem Durchgang an den Reflexionen teilnahmen und insgesamt im Laufe des Semesters mehr als 400 Bögen ausgefüllt wurden. Die Studierenden wurden angeleitet die Co-Teaching Performance der Co-Lehrenden zu beschreiben und zu bewerten. Diesem Auftrag folgten sie, nutzten den Rahmen jedoch auch für Selbstreflexionen und um Vorschläge für zukünftige Lehrveranstaltungseinheiten zu artikulieren. Diese Verwendung der Reflexionen als Kommunikationskanal zwischen Lehrenden und Studierenden erwies sich als wertvoll für die Lehrgestaltung, wird jedoch nicht in die folgende Auswertung miteinbezogen.

(Die Lehrenden haben die Vorträge der jeweils Anderen durch verschiedene Methoden begleitet (Tafelbilderstellen, inhaltliche Ergänzungen usw.)), Showdiskussionen (Die Lehrenden führten Beispieldiskussionen vor den Studierenden, um wissenschaftliche Fachdiskussionen abzubilden.), Vertreten kontroverser Standpunkte (Die Lehrenden vertraten kontroverse Standpunkte in den Lehrveranstaltungseinheiten.), Mehrperspektivität (Die Lehrenden erklärten verschiedene Perspektiven eines Themenbereichs.)

Das entstandene Datenmaterial wurde in Kategorien zusammengefasst.[12] Dabei entstanden die drei Kategorien der positiven Effekte des Co-Teachings: Wissensvermittlung, Diskussionskultur und Aufmerksamkeit.

5.2.1. Mehrperspektivische Wissensvermittlung:

Beispielzitat: *Sehr gut ist die größere Spezialisierung durch zwei Lehrende. Man bekommt die Möglichkeit Fragen zu stellen, die gemeinsam in einer Diskussion von verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet werden.*

Besonders oft wurde die Diversifizierung der Lehrinhalte der Lehrveranstaltungen als positiver Effekt des Co-Teachings aus Sicht der Studierenden erwähnt. Die Studierenden empfanden es als bereichernd für die Lehrveranstaltungen, dass die zwei Lehrenden mit unterschiedlichen Wissensvorräten die Lehrveranstaltungen leiteten. Die Verknüpfung der beiden Lehr- und Forschungsgebiete Migration und Bildung und Generationenverhältnisse und Bildungsforschung ermöglichte den Studierenden einen weitreichenderen Blick auf gesellschaftliche Strukturen. Auch die Möglichkeit der Lehrenden sich bei eventuellen Wissenslücken gegenseitig fachlich zu ergänzen wurde von den Studierenden als positiv bewertet.

5.2.2. Diskussionskultur:

Beispielzitat: *Jeder kann zu Wort kommen und soll dies auch.*

Als positive Effekte des Co-Teachings wurden auch die verbesserte Gesprächsatmosphäre und Diskussionskultur genannt. Das Co-Teaching ermöglicht es, wissenschaftliche Streitgespräche unter den Lehrenden vor den Studierenden auszutragen, sodass nicht nur unterschiedliche Inhalte, sondern auch die Art und Weise der Diskussionsführung bei Meinungsverschiedenheiten zwischen Personen auf derselben hierarchischen Ebene am Modell vorgezeigt werden konnte. Die Vermittlung unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektiven und Sichtweisen auf ein Thema eröffnete den Studierenden den Raum zum Diskutieren.

5.2.3. Aufmerksamkeit durch Abwechslung:

Beispielzitat: *Das abwechselnde Sprechen der Professorinnen finde ich sehr angenehm. Ich kann dadurch besser folgen.*

Bei jeder Reflexion wurde zudem der positive Effekt des Co-Teachings auf die Aufmerksamkeit erwähnt. Die Studierenden empfanden das Sprechen von zwei Lehrenden als „abwechslungsreich“, „weniger eintönig“, „dynamisch“, und „entspannter“. Die durch das Co-Teaching ausgelöste angenehmere Atmosphäre führe dazu, dass die Aufmerksamkeit der Studierenden erhöht und die Aufmerksamkeitsspanne verlängert wurde. Besonders der regelmäßige Sprecher*innenwechsel führte dazu, dass die Lehrveranstaltung nie zu einem monotonen Frontalvortrag werden würde.

6. Ergebnisse: Effekte auf die Dissertation

Das Voranschreiten der Dissertation ist in einem hohen Maße von den zeitlichen Ressourcen der Doktorand*innen abhängig. Um darüber Auskunft zu erhalten, in welcher Relation der zeitliche Arbeitsaufwand des Co-Teachings im Vergleich zu einer allein geplanten, durchgeführten und evaluierten Lehrveranstaltung steht, wurde eine detaillierte Zeiterfassung von den Lehrenden erstellt. Die Erfassung beginnt im Januar 2017 vor Beginn der Lehrveranstaltung und endet im Juli 2017, nach der Benotung der Studierenden und Abhaltung von Sprechstunden in den Sommerferien.

6.1. Zeiterfassung

Es wurde über einen Zeitraum von 29 Wochen (17.1.2017 bis 31.7.2017) die mit der Lehre zugeordneten Aufgaben und Arbeitsschritten verbrachte Zeit dokumentiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Zeit, die für die Erlangung dieses Zertifikats verwendet wurde und somit auch einen Lehrbezug hat, nicht in die Dokumentation einfließt. Der erfasste Zeitraum enthält die gesamte Planung, Durchführung und Nachbereitung von den beiden im Co-Teaching Format unterrichteten Lehrveranstaltungen (1 KU + 1 SE). Insgesamt wurden 251,5 Stunden (h) für Lehre aufgewendet. Dies entspricht einem Schnitt von 8,7 Wochenstunden.

Von der gesamt aufgewendeten Zeit entfallen 59 h auf Präsenzzeit (Zeit, die aktiv mit Studierenden verbracht wurde, entweder im Rahmen von Anwesenheit in einer der Lehrveranstaltungen oder in Sprechstunden und Zusatzterminen.), 137,75 h auf Vorbereitung (Vorbereitung: individuelle Vorbereitung einzelner Lehrinhalte, Kommunikation mit Studierenden, Erstellen von Lernunterlagen, Korrekturaufgaben, Betreuung der Studierenden) und 54,75 h auf gemeinsame Planung (Planung: gemeinsame Vorbesprechungen des Lehrkonzepts und der einzelnen Einheiten, Nachbesprechungen der einzelnen Einheiten, kontinuierliche Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre zu zweit im Dialog) (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Aufteilung der verwendeten Arbeitsstunden nach Funktion

	Präsenzzeit	Vorbereitung	Planung	Gesamt
Zeitaufwand pro Person	59 h	137,75 h	54,75 h	251,5 h

In der Regel werden in der Hochschullehre 4 Stunden⁵ für die Planung und Durchführung einer Lehrveranstaltungseinheit (45 min) veranschlagt. Somit kann der Zeitaufwand des Co-Teachings von 8,7 h pro Woche pro Person für zwei zweistündige Lehrveranstaltungen als angemessen bewertet werden.

8,7 h pro Woche pro Person beträgt jedoch beinahe die Hälfte der angestellten Arbeitszeit von 20 h. Relativierend kann angeführt werden, dass beide Lehrveranstaltungen von den Lehrenden eigenständig neu konzipiert wurden. Demnach würde bei einer erneuten Durchführung der Zeitaufwand bedeutend sinken, da von vorher bereits ausgeführten Arbeitsschritten profitiert werden kann. Die Zeitkategorien Planung und Vorbereitung könnten somit spürbar reduziert werden.

6.2. Lehrtagebuch

Die Auswertung des Lehrtagebuchs hat vor allem die positiven Aspekte, die das Co-Teaching auf die fachliche Entwicklung der beiden Lehrenden hat, deutlich gemacht. Es hat eine vertiefende inhaltlich orientierte Auseinandersetzung der Lehrenden mit den Forschungsinhalten und -perspektiven der jeweils anderen Person stattgefunden. Dies wurde zum einen durch die Konstitution der Lehrveranstaltungen, welche thematisch am Schnittbereich von Migration und Generation angesiedelt waren und zum anderen durch die unterschiedlichen Perspektiven, welche die Lehrenden während der Lehrveranstaltungstermine und in lehrebezogenen Diskussionen eingebracht haben, gefördert. Für beide Lehrende ist klar, dass die Auseinandersetzung mit den theoretischen Hintergründen der jeweils anderen Person, das eigene Repertoire an Perspektiven und Bezugsrahmen erweitert und vertieft hat. Hier besteht das Potenzial, dass diese zusätzlichen Gesichtspunkte Einzug in das eigene Dissertationsvorhaben finden und zu dessen Schärfung beitragen können. Die Dissertationsprojekte der beiden Lehrenden liegen jedoch sowohl thematisch

⁵Dieser Wert orientiert sich an der Einschätzung von Prof. Franz Kroath, der diesen Durchschnitt auf Basis seiner jahrelangen Lehrerfahrung für den Vergleich zur Verfügung stellen konnte.

als auch methodisch sehr weit auseinander, so dass sich vor allem die gewonnenen Erkenntnisse bezüglich dem Veranschaulichen und der Darstellung von theoretischen Bezugsrahmen sehr gut in der eigenen Schreibe umsetzen lassen.

7. Conclusio

7.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die im Rahmen des Zertifikats Lehrkompetenz entstandene Forschungsarbeit zeigt, dass Co-Teaching sich ausgezeichnet als eine Strategie für Nachwuchswissenschaftler*innen auf selber Ebene zur Erleichterung des Einstiegs in die universitäre Lehre eignet. Das gemeinsame Planen, Durchführen, Reflektieren und Evaluieren einer Lehrveranstaltung führte dazu, dass Unsicherheiten zu Beginn der Lehre schneller abgebaut wurden, indem die Vermittlung des Wissens an die Student*innen, die Planung didaktischer Methoden und der Umgang mit den Student*innen im ständigen Austausch mit einer*m Kolleg*in passierten. Mögliche Unzulänglichkeiten der Nachwuchswissenschaftler*innen können gegenseitig kompensiert werden oder ein Umgang mit den selbigen eingeübt werden. Der regelmäßige Austausch zwischen den Co-Lehrenden führt zu einem bewussten Umgang mit der eigenen Leistung und der gemeinsame Reflexionsprozess resultierte darin, dass Mängel erkannt und Veränderungen schneller initiiert werden können. Lehrstil und Lehrinhalte werden von- und miteinander erlernt und führen zu einer effizienten Professionalisierung als Lehrende.

Insgesamt haben beide Lehrende, unabhängig voneinander, die durch das Co-Teaching entstandene Sicherheit als positiv wahrgenommen. Dies hat bei beiden Lehrenden zu einer Erhöhung des Selbstvertrauens in die eigene Person und Lehre geführt, was für spätere Lehrveranstaltungen übernommen werden kann. Beide Lehrende haben stark von dem Lehrstil der jeweils anderen Lehrenden profitiert. Es hat eine Erweiterung der eigenen Lehrkompetenzen durch die Stärken der jeweils anderen Lehrenden statt gefunden, welche in späteren Lehrveranstaltungen gefestigt werden muss.

Durch die Verbindung verschiedener Fachbereiche eignet sich Co-Teaching, wie dieses Projekt aufzeigt, nicht nur als Einstiegsstrategie für Nachwuchswissenschaftler*innen, sondern erhöht, etwa durch die Verbindung unterschiedlicher thematischer Spezialisierungen, insgesamt besonders für die Studierenden die Qualität der Lehre.

Der Einsatz von Co-Teaching im Kontext der Universität erwies sich zudem als positiv für die Studierenden, die die Lehrveranstaltungen als spürbar besser zu Single-Teaching Formaten empfanden. Als besonders positiv wurden die Qualität der Wissensvermittlung, die durch das Co-Teaching ermöglichte Diskussionskultur und die erhöhte Aufmerksamkeit genannt.

Co-Teaching erweist sich sowohl als gewinnbringend als auch hinderlich für das eigene Dissertationsvorhaben. Während vor allem ein möglicher erhöhter Lehraufwand, die Zeitressourcen für die Dissertation einschränkt, trägt der fachliche, didaktische und theoretische Austausch zur Präzisierung, Schärfung und Erweiterung der eigenen Fähigkeiten als Forscherin bei.

7.2. Limitationen und Ausblick

Im Folgenden werden jene Bedingungen und Limitationen thematisiert, die derzeit einer Etablierung und Ausweitung des Co-Teachings an der Universität entgegenwirken. Um das Co-Teaching als Konzept in der Hochschullehre weitreichend umsetzen zu können, müssten sich vor allem Bedingungen auf struktureller Ebene entwickeln und verändern. Die Implementierung des Co-Teaching-Konzepts in der universitären Lehre ist speziell dann zu empfehlen, wenn die Universität die entsprechenden finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten zur Verfügung stellt und das Co-Teaching anerkennt. Derzeit wird die zeitintensive Co-Lehre nicht angerechnet und die Lehrenden müssen somit doppelt lehren, ohne dass diese Leistung honoriert wird. Zeitlich wird

jede Lehrveranstaltung nur mit einer Semesterstunde anstatt mit zwei angerechnet. Dies kann dazu führen, dass die Möglichkeit des Co-Teachings nicht in Anspruch genommen wird, selbst wenn sie als hilfreich betrachtet wird.

Die Lehrenden dieser Fallstudie haben sich freiwillig entschieden miteinander im Rahmen einer gemeinsam unterrichteten LV arbeiten zu wollen. Dennoch birgt ein solches Vorhaben einige Risiken: Was ist, wenn es nicht klappt, Konflikte entstehen oder die jeweiligen Arbeitsweisen nicht harmonisieren? Um eventuellen Überraschungen vorzubeugen haben beide Lehrende vor Beginn der LV intensive Gespräche geführt, um sich über die jeweiligen Vorstellungen, Wünsche und Ängste auszutauschen. In diesen Vorgesprächen wurden grundsätzliche Herangehensweisen bezüglich der zu unterrichtenden Lehrveranstaltungen (u.a. Benotung, Du oder Sie in der LV), Ziele in Bezug auf zu vermittelnde Inhalte (u.a. Was sollen die Studierenden am Ende können?) und generelle Ängste (u. a. Wie gehen wir damit um, wenn die Studierenden eine Lehrperson präferieren? Was ist, wenn wir als Team nicht funktionieren?) besprochen, sowie eine Kompetenzabklärung der jeweiligen Stärken und Schwächen der beiden Co-Lehrenden vorgenommen. Dieser intensive und ehrliche Austausch vor Beginn der LV hat sich als überaus wichtig für die Arbeit in einem Co-Teaching Team erwiesen und wird auch in der einschlägigen Fachliteratur empfohlen. Für die Umsetzung dieses Projekts war eine fundierte Einarbeitung der Lehrenden zu Co-Teaching notwendig, die sie in Eigenregie durchführten. Informationsveranstaltungen und Schulungen zu Grundlagen, Anforderungen und Voraussetzungen des Co-Teachings könnten zum einen Lehrende anregen dieses Format zu nützen und zum anderen zu gelungenen Co-Teaching Lehrveranstaltungen beitragen. Wie diese Fallstudie zeigt ist vor allem das Wissen und die Vorbereitung auf die Arbeit in einem Co-Teaching Team von elementarer Bedeutung für eine erfolgreiche Umsetzung.

Zudem wäre es sinnvoll, das Co-Teaching innerhalb der Institute oder Fakultäten zu intensivieren und auf den gesamten Lehrkörper auszuweiten, sodass sich mehr Teams bilden können. Das Co-Teaching eignet sich, wie dieses Projekt aufzeigt, nicht nur als Einstiegsstrategie für Nachwuchswissenschaftler*innen, sondern erhöht, etwa durch die Verbindung unterschiedlicher thematischer Spezialisierungen, insgesamt besonders für die Studierenden die Qualität der Lehre.

Aus der Theorie des Co-Teachings wird ersichtlich, dass die Potenziale des Co-Teachings besonders dann entfaltet werden können, wenn die Co-Teaching Teams längerfristig zusammenarbeiten. Einerseits erhöht sich hierbei die Intensität der Zusammenarbeit der Co-Lehrenden, andererseits verringert sich der zeitliche Aufwand, da ein routiniertes Arbeiten ermöglicht wird. Hier kann die Universität auf struktureller Ebene unterstützen, indem sie das Bilden von Co-Teaching Teams an den Fakultäten unterstützt, indem sie die zeitlichen und finanziellen Ressourcen dafür zur Verfügung stellt und eine Plattform für den Austausch von Erfahrungswissen von Co-Lehrenden etabliert.

8. Schlüsse für die Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz

Beide Lehrende waren stets umfassender vorbereitet, als es die jeweiligen Lehrveranstaltungseinheiten gefordert hätten. Dies hängt zum einen mit den Charakteren der Lehrenden zusammen und zum anderen kann es als Effekt der geringen Lehrerfahrung gelesen werden. Die durch das Co-Teaching entstandene Sicherheit und die intensiven Nachbereitungen der Lehrveranstaltungen führten dazu, dass der Vorbereitungsaufwand von Lehrveranstaltungen nun adäquater eingeschätzt werden kann. Beide Lehrenden haben das Gefühl nun besser einschätzen zu können, wie viele Lernmaterialien für eine Lehrveranstaltungseinheit vorzubereiten sind und was das maximale Lernpensum pro Lehrveranstaltungseinheit darstellt. Es ist ihnen nun möglich einen adäquaten Vorbereitungsaufwand definieren zu können und sich zeitgleich ohne eine Vorbereitung, die das Ausmaß der Lehrveranstaltung übertrifft, sicher zu fühlen. Lehrende II bereitet inhaltliche Vorträge minutiös geplant auf Karteikarten vor, während Lehrende I mit Stichpunkten

arbeitet. Somit sind die Inhalte vorbereitet, der Vortrag kann jedoch spontan je nach Feedback der Studierenden jederzeit adaptiert werden. Lehrende I ist sehr begeistert von den wörtlich vorbereiteten Vorträgen von Lehrender II. Sie sieht einen großen Vorteil vor allem in der Langzeitperspektive, da diese Vorträge auch noch nach längerer Zeit Bestand haben und in der selben Art gehalten werden können. Während der Lehrveranstaltung probierte sie diesen Vortragsstil zu kopieren. Allerdings zeigte sich, dass dies zu einer Verunsicherung in der eigenen Vortragsperformance führte. Somit kehrte Lehrende I wieder zu ihrem zuvor praktizierten Vortragsstil zurück. Der Selbstversuch hat allerdings zur Bestätigung der Passung zwischen Vortragsstil und Lehrperson geführt.

Lehrende I tat sich zu Beginn der Lehrveranstaltung schwer direkt Kritik zu formulieren. Am Vorbild von Lehrender II konnte sie lernen Kritik klar, deutlich und wertschätzend zu formulieren.

Lehrende II hatte zu Beginn der Lehrveranstaltung Schwierigkeiten mit Störungen, die eine Abänderung des Lehrveranstaltungsplans erforderten, umzugehen. Lehrende I kann flexibel auf Gruppen reagieren. Diese Gelassenheit konnte Lehrende II übernehmen. Es bereitet ihr nun weniger Probleme den Lehrveranstaltungsablauf dynamisch an die Gegebenheiten der Gruppe anzupassen und beispielsweise eine Diskussionsphase zu verlängern und den anschließenden theoretischen Input zu kürzen, um innerhalb des vorgegebenen zeitlichen Rahmens bleiben zu können.

Während der Vorträge von Lehrender II hat Lehrende I diese in einem Tafelbild visualisiert. Diese Praxis hat sich für Lehrende II als sehr fruchtbar erwiesen und sie hat sie auf anschließende allein unterrichtete Lehrveranstaltungen übertragen, indem sie bei jedem Vortrag einer*in Studentin*en den Auftrag erteilte ein Tafelbild für die Gruppe basierend auf dem Gesprochenem zu erstellen.

Literatur

- [1] KRICKE, Meike ; REICH, Kersten: *Teamteaching: Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim and Basel : Beltz, 2016 (Pädagogik). http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2142167. – ISBN 978-3-407-62940-1
- [2] COOK, Lynne ; FRIEND, Marilyn: Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. In: *Focus on Exceptional Children* 28 (1995)
- [3] MASTROPIERI, Margo A.: Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures, and Challenges. In: *Intervention in School and Clinic* 40 (2005), Nr. 5, S. 260–270. – ISSN 10534512
- [4] STATE EDUCATION RESOURCE CENTER: *Six Approaches to Co-Teaching*. <http://ctserc.org/component/k2/item/50-six-approaches-to-co-teaching>. Version: 2004
- [5] ALTRICHTER, Herbert ; SCHLEY, Wilfried ; SCHRATZ, Michael: *Handbuch zur Schulentwicklung*. 1. Aufl. s.l. : Studienverlag, 2016 <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4347389>. – ISBN 978-3-7065-1117-9
- [6] ROLFF, Hans-Günther: *Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. 4., neu ausgestaltete Aufl. Weinheim : Beltz, 2011 (Beltz Pädagogik). – ISBN 978-3-407-25564-8
- [7] WILD, Monique ; MAYEAUX, Amanda ; EDMONDS, Kathryn: *TeamWork: Setting the Standard for Collaborative Teaching, Grades 5-9*. Portland : Stenhouse Publishers, 2008 <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=362251>. – ISBN 978-157110-711-4
- [8] MÖHLER, Johannes: *Gemeinsam lehren und lernen: Erfahrungen mit Teamstrukturen in Schweden und Deutschland*. 1. Aufl. s.l. : Beltz Juventa, 2015 http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1912646. – ISBN 9783779928836
- [9] SCHNEIDER, Michael (Hrsg.) ; MUSTAFIĆ, Maida (Hrsg.): *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe: Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin : Springer, 2015. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-45062-8>. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-45062-8>. – ISBN 978-3-662-45062-8
- [10] FLANAGAN, John C.: The critical incident technique. In: *Psychological Bulletin* 51 (1954), Nr. 4, S. 327–358. <http://dx.doi.org/10.1037/h0061470>. – DOI 10.1037/h0061470. – ISSN 1939-1455Electronic,0033-2909Print
- [11] MAYRING, Philipp: *UTB für Wissenschaft Pädagogik*. Bd. 8229: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 9. Aufl., Dr. nach Typoskr. Weinheim : Beltz, 2007. – ISBN 3825282295
- [12] MAYRING, Philipp: Qualitative Content Analysis. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research; Vol 1, No 2 (2000): Qualitative Methods in Various Disciplines I: Psychology* DOI - 10.17169/fqs-1.2.1089 (2000)

Anhang

A. Abkürzungen

CIT Critical Incident Technique

ECTS European Credit Transfer System

h Stunden

IDEIA Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004

Lehrende I Andrea Umhauer

Lehrende II Sepideh Heydarpur

LuF Lehr- und Forschungsbereich

LV Lehrveranstaltung

NCLB No Child Left Behind Act 2001

TZ Teilungsziffer

B. Erhebungsmethoden

Fragebogenerhebung Online Fragebogen am Ende des Semesters unter Verwendung des Fragebogentools LimeSurvey.

Zeiterfassung Über den gesamten Zeitraum geführte Erfassung von Ausmaß und Inhalt der aufgewendeten Arbeitsstunden.

Schriftliche Reflexion Schriftliche Reflexion der Studierenden am Ende jeder Lehreinheit. Verwendet wurde die 5-Finger-Reflexion, Wetterreflexion, SOFT-Reflexion und verschiedene Reflexionsleitfäden.

Lehrtagebuch Im Anschluss an jede Lehrveranstaltung wurde von den Lehrenden der selbe Reflexionsbogen wie von den Studierenden ausgefüllt. Zusätzlich wurde jede Lehrveranstaltungseinheit durch die Lehrenden nachbesprochen und die Ergebnisse notiert. Weitere Gedanken wurden in individuellen Tagebüchern notiert. Somit bilden die schriftlichen Reflexionen, die verschriftlichten Besprechungen und die individuellen Notizen die Auswertungsgrundlage des Lerntagebuchs.



Section B: Erwartungen an Co-Teaching

B1. Durch den Einsatz von Co-Teaching verändern sich die Möglichkeiten, die Lehrenden zur Gestaltung der Lehre zur Verfügung stehen. Welche Unterschiede hat das Co-Teaching Format zu einem Single-Teaching Format?

Bitte bewerte alle Aussagen in Relation zu einem Single-Teaching Format und probiere weitere Aspekte (Eigene Persönlichkeit, Format der LV (SR, KU, VO), Persönlichkeit der Lehrenden) nicht in die Bewertung einfließen zu lassen.

Das Co-Teaching umfasst in diesem Rahmen die Co-Planung, Co-Durchführung und Co-Evaluierung einer Lehrveranstaltung durch mehrere Lehrpersonen.

Single-Teaching bedeutet die Planung, Durchführung und Evaluierung einer Lehrveranstaltung durch eine Lehrperson.

	trifft völlig zu	trifft eher zu	teils/teils	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Es kamen vielfältigere didaktische Methoden zum Einsatz.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrenden gingen verstärkt auf individuelle Fragestellungen ein.	<input type="checkbox"/>				
Es gab eine verstärkte Betreuung durch die Lehrenden.	<input type="checkbox"/>				
Es wurde vermehrt auf individuelle Schwierigkeiten eingegangen.	<input type="checkbox"/>				
Es wurde vermehrt auf individuelle Stärken eingegangen.	<input type="checkbox"/>				
Der Unterricht war spannender.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrenden haben eine offene diskursive Kommunikation vorgelebt und dadurch zur Verbesserung des Sozialverhaltens von allen beigetragen.	<input type="checkbox"/>				
Es wurde eine offene diskursive Kommunikation vorgelebt und dadurch ein kooperatives und kommunikatives Verhalten gefördert.	<input type="checkbox"/>				
Es wurde vermehrt auf Unklarheiten eingegangen.	<input type="checkbox"/>				
Es wurde vermehrt vertiefend gearbeitet.	<input type="checkbox"/>				
Die Bewertung (Feedback) fällt strenger aus.	<input type="checkbox"/>				
Die Bewertung (Feedback) fällt lockerer aus.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrenden haben höhere Erwartungen an das Engagement der Studierenden, da sie sich selbst mehr engagieren.	<input type="checkbox"/>				



B2. Durch den Einsatz von Co-Teaching in der universitären Lehre verändern sich die Partizipations- und Lernmöglichkeiten, die Studierenden zur Verfügung stehen. Wie hat sich dein eigenes Verhalten durch das Co-Teaching Format verändert?

Bitte bewerte alle Aussagen in Relation zu einem Single-Teaching Format und probiere weitere Aspekte (Eigene Persönlichkeit, Format der LV (SR, KU, VO), Persönlichkeit der Lehrenden) nicht in die Bewertung einfließen zu lassen.

Das Co-Teaching umfasst in diesem Rahmen die Co-Planung, Co-Durchführung und Co-Evaluierung einer Lehrveranstaltung durch mehrere Lehrpersonen.

	trifft völlig zu	trifft eher zu	teils/teils	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich konnte mich vermehrt in den Unterricht einbringen.	<input type="checkbox"/>				
Ich habe die Lehrveranstaltung aktiver mitgestaltet.	<input type="checkbox"/>				
Ich habe Vorschläge zur Gestaltung der Lehrveranstaltung eingebracht.	<input type="checkbox"/>				
Das Vorleben von Co-Teaching hat mir die eigene Gestaltung für Präsentationen im Rahmen von Lehrveranstaltungen erleichtert.	<input type="checkbox"/>				
Ich hatte weniger Möglichkeiten ohne Leistung einen Schein zu erwerben.	<input type="checkbox"/>				

B3. Wie hat sich der Einsatz von Co-Teaching auf dein eigenes Lernen ausgewirkt. Bitte bewerte alle Aussagen auf einer Skala von 1 (trifft zu) bis 4 (trifft nicht zu).

Bitte bewerte alle Aussagen in Relation zu einem Single-Teaching Format und probiere weitere Aspekte (Eigene Persönlichkeit, Format der LV (SR, KU, VO), Persönlichkeit der Lehrenden) nicht in die Bewertung einfließen zu lassen.

Das Co-Teaching umfasst in diesem Rahmen die Co-Planung, Co-Durchführung und Co-Evaluierung einer Lehrveranstaltung durch mehrere Lehrpersonen.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich habe mehr gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gelernte schlechter verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe verstanden, dass Migration ein Konstrukt ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in der Lage Außenstehenden Themen der Migration zu erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in der Lage Außenstehenden Transmissionsprozesse zu erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verstehe was die Familie als System bedeutet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich differenziert zu familienpolitischen Fragestellungen Äußern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann die Notwendigkeit von Nichtdiskriminierendem Sprachgebrauch argumentieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



B4. Wie hat sich der Einsatz von Co-Teaching auf dein eigenes Lernen ausgewirkt. Bitte bewerte alle Aussagen auf einer Skala von 1 (trifft zu) bis 4 (trifft nicht zu).

Bitte bewerte alle Aussagen in Relation zu einem Single-Teaching Format und probiere weitere Aspekte (Eigene Persönlichkeit, Format der LV (SR, KU, VO), Persönlichkeit der Lehrenden) nicht in die Bewertung einfließen zu lassen.

Das Co-Teaching umfasst in diesem Rahmen die Co-Planung, Co-Durchführung und Co-Evaluierung einer Lehrveranstaltung durch mehrere Lehrpersonen.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich habe weniger gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Lerninhalte besser verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe verstanden, dass Migration ein Konstrukt ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in der Lage Außenstehenden Themen der Migration zu erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in der Lage Außenstehenden Transmissionsprozesse zu erklären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich sicher im Einsatz von wissenschaftlichen Forschungsmethoden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann die Notwendigkeit von Nichtdiskriminierendem Sprachgebrauch argumentieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B5. Durch den Einsatz von Co-Teaching verändert sich die universitäre Lehre. Wie bewertest du, nachdem du Teil einer Co-Teaching Lehrveranstaltung warst, den Einsatz von Co-Teaching in der universitären Lehre?

Bitte bewerte alle Aussagen in Relation zu einem Single-Teaching Format und probiere weitere Aspekte (Eigene Persönlichkeit, Format der LV (SR, KU, VO), Persönlichkeit der Lehrenden) nicht in die Bewertung einfließen zu lassen.

Das Co-Teaching umfasst in diesem Rahmen die Co-Planung, Co-Durchführung und Co-Evaluierung einer Lehrveranstaltung durch mehrere Lehrpersonen.

	trifft völlig zu	trifft eher zu	teils/teils	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich halte den Einsatz von Co-Teaching in der universitären Lehre für erstrebenswert.	<input type="checkbox"/>				
Ich denke, dass Co-Teaching den Unterricht nicht verändert.	<input type="checkbox"/>				
Ich denke, dass Co-Teaching das Sozialklima in einer Lehrveranstaltung verbessert.	<input type="checkbox"/>				
Ich denke, dass Co-Teaching das Sozialklima in einer Lehrveranstaltung verschlechtert.	<input type="checkbox"/>				
Es kam zu Unklarheiten in der Kommunikation, da nicht immer beide Lehrende zu allen Zeitpunkten alle Infos hatten.	<input type="checkbox"/>				



B6. In der Lehrveranstaltung kamen einige Methoden zum Einsatz, die nur Co-Lehrenden zur Verfügung stehen. Bitte teile uns mit wie hilfreich du die einzelnen Methoden für deinen Lernfortschritt empfunden hast.

Diskussionsmoderation: Eine von zwei Personen durchgeführte Diskussionsmoderation unterscheidet sich in Struktur und Durchführung von einer von einer Person durchgeführten Moderation.

Abwechseln: Die Lehrenden wechselten sich laufend ab. Es hat nie eine Person eine komplette Einheit allein gehalten.

Vorträge: Die Lehrenden haben die Vorträge der jeweils Anderen durch verschiedene Methoden begleitet (Tafelbild erstellen, inhaltliche Ergänzungen usw.)

Showdiskussionen: Die Lehrenden führten Beispieldiskussionen vor den Studierenden, um wissenschaftliche Fachdiskussionen abzubilden.

Vertreten kontroverser Standpunkte: Die Lehrenden vertraten kontroverse Standpunkte in den Lehrveranstaltungseinheiten.

Mehrperspektivität: Die Lehrenden erklärten verschiedene Perspektiven eines Themenbereichs.

	sehr hilfreich	eher hilfreich	teils/teils	weniger hilfreich	gar nicht hilfreich
Diskussionsmoderation	<input type="checkbox"/>				
Vortragsgestaltung	<input type="checkbox"/>				
Abwechseln	<input type="checkbox"/>				
Showdiskussionen	<input type="checkbox"/>				
Vertreten kontroverser Standpunkte	<input type="checkbox"/>				
Mehrperspektivität	<input type="checkbox"/>				

B7. In welchen Bereichen haben sich die Vorteile einer Lehrveranstaltung, in der Co-Teaching zum Einsatz kommt, besonders bewährt? Bitte erstelle ein Ranking.

Betreuung: Betreuung der Studierenden durch die Lehrenden.

Bewertung: Differenziertheit des Feedbacks.

Gestaltung der Lehre: Struktur, Umsetzung und Nachbearbeitung der einzelnen Lehrveranstaltungseinheiten.

Betreuung

Bewertung

Gestaltung der Lehre



B8. Die Lehrveranstaltung war im Vergleich zu einer Lehrveranstaltung ohne Co-Teaching ...

bedeutend schlechter

schlechter

etwas schlechter

bleibt in ihrer Qualität gleich

etwas besser

besser

bedeutend besser

B9. Durch den Einsatz von Co-Teaching wird die universitäre Lehre:

bedeutend schlechter

schlechter

etwas schlechter

bleibt in ihrer Qualität gleich

etwas besser

besser

bedeutend besser



B10. Aufgrund deiner Erfahrungen als Teil einer Co-Teaching Lehrveranstaltung und als Student*in der Universität Innsbruck verfügst du über ein umfangreiches Wissen zur Gestaltung von Lehre. Bitte teile uns hier deine Gedanken zu Co-Teaching mit. Du kannst deine Ideen dabei völlig frei formulieren und alles hinschreiben, was dir zu diesem Thema einfällt.

Section C: Anmerkungen

C1. Gibt es etwas, das wir in diesem Fragebogen vergessen haben und was du uns gerne noch mitteilen möchtest?

Herzlichen Dank für deine Teilnahme. Du hast uns damit sehr geholfen einen Beitrag zur Entwicklung der universitären Lehre zu leisten.