



Laura Bauer & Dirk Rohr

Wertschätzen im Teamteaching

Operatoren zur Wirksamkeit

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

herausgegeben von

Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln)

Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover)

Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn)

Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln)

Nr. 13 | 2022 | Research Paper

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <https://portal.dnb.de/opac> abrufbar.

„Forschung und Innovation in der Hochschulbildung“ ist eine wissenschaftliche Schriftenreihe des Hochschulservers „Cologne Open Science“ der TH Köln. Sie wird herausgegeben von Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln), Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover), Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn) und Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln).

Die Verantwortung der Beiträge liegt bei den Autor*innen.

Nr. 13 | 2022 | Research Paper

Titelgestaltung: Prof. Andreas Wrede / TH Köln

Layout: Ariane Johanna Larrat / TH Köln

Lektorat und Satz: Ariane Johanna Larrat / TH Köln

DOI: 10.57684/COS-970

URN: urn:nbn:de:hbz:832-cos4-9709

Dieses Werk wurde als elektronisches Dokument über Cologne Open Science, dem Hochschulserver der Technischen Hochschule Köln, publiziert. Abruf unter: <https://cos.bibl.th-koeln.de>



Zusammenfassung

Der Fokus dieses Artikels liegt auf den zwischenmenschlichen Herausforderungen und Dynamiken, die dem Teamteaching, bspw. in Form eines Lehr-Duos in der Praxis immanent sind. Hierbei wiederum liegt der Schwerpunkt der Untersuchung auf einer lösungsorientierten Perspektive. Der Hypothese folgend, dass Wertschätzung ein elementarer Faktor interdisziplinärer Lehre ist, wird diese definitorisch, konzeptionell und theoretisch beleuchtet. Hier ergibt sich die Korrelation der professionellen und der persönlichen Ebene als wichtiges Merkmal der Wertschätzung im Teamteaching.

Gliederung

1	Einleitung	6
2	Teamteaching	6
2.1	Definition	6
2.2	Konstruktivismus als Basis des Teamteaching	7
2.3	Fokus ‚Lehrpersonen aus verschiedenen Fachbereichen‘	8
2.4	Das ‚Team‘	9
3	Wertschätzung	10
3.1	Wertschätzung als Konzept	10
3.2	Wertschätzen im Teamteaching	12
3.2.1	Fokus auf die professionelle Ebene	13
3.2.2	Die Methode Reflecting Team im Teamteaching	13
3.2.3	Reflecting Team bei einem Professional Disagreement	13
3.2.4	Das Reflecting Team in der Nachbereitung	14
3.2.5	Wirksamkeit des Reflecting Team bei einem Professional Disagreement und bei einer Prozessevaluation	14
3.2.6	Gemeinsame Vorbereitung als ‚Muss‘	15
3.2.7	Die persönliche Beziehung im Teamteaching	15
4	Empirische Erhebung	15
4.1	Methodisches Vorgehen	16
4.1.1	Die Teams	16
4.1.2	Interviewanalyse	16
4.2	Ergebnisdarstellung	16
4.2.1	Wie denken die Teammitglieder über die Relevanz eines Kennenlernens vor dem Teamteaching?	17
4.2.2	Die Vorbereitung	17
4.2.3	Interdisziplinarität	17
4.2.4	Studierendenperspektive aus Sicht der Lehrpersonen	18
4.2.5	Einteilung der Redezeit	19
4.2.6	Momente der Wertschätzung	19
4.2.7	Anerkennung für das andere Fach	19
4.2.8	Uneinigkeiten im Teamteaching	20

4.2.9 Sachlichkeit im Teamteaching	20
4.2.10 Forderung nach mehr Teamteaching	20
4.2.11 Wertschätzung von außen	21
5 Operatoren für Wertschätzung	21
6 Fazit	22
7 Literatur	23

1 Einleitung

Interdisziplinarität in der Lehre kann bedeuten, im Teamteaching zu lehren. Gerade für kooperatives und problembasiertes Lernen oder ‚Forschendes Lernen‘ ist interdisziplinäres Lehren unabdingbar (Rohr et al., 2015). Artmann (2021, S. 2) schreibt hierzu: „Im Prozess des Forschenden Lernens spielen Beratung und Begleitung der Studierenden durch die Dozierenden eine wichtige Rolle, weil das forschungsorientierte Lernen konzeptionell mit einer stärkeren Selbstständigkeit der Lernenden bei gleichzeitiger Zurücknahme instruktionaler Lehrformen auf Seiten der Dozierenden verbunden ist“. Lehrende treten demzufolge weniger als Wissensvermittelnde, denn als Lernbegleitende auf, die moderieren, motivieren und coachen, (Beyerlin et al., 2020; Sonntag et al., 2017). In diesem Verständnis befasst sich der vorliegende Artikel mit dem Thema ‚Wertschätzen im Teamteaching‘. In Best-Practice-Beispielen zu Teamteaching (Kempen & Rohr, 2009; Rohr et al., 2014; Rohr et al., 2015) wird Wertschätzung als Voraussetzung postuliert. Daran schließt die Forschungsfrage „Wie wird im Teamteaching eine gegenseitige Wertschätzung gestaltet?“ an. Die Relevanz ergibt sich aus der noch dürrtigen Forschungslandschaft zum Thema Teamteaching in seiner Verbindung zu Versuchen der Operationalisierung. Die hierzu veröffentlichte Literatur bringt bisher überwiegend Teamteaching ‚an sich‘ zur Sprache, wodurch sich die Frage stellt, was gelingendes Teamteaching ausmacht. Warum *Wertschätzung* sowohl als Oberbegriff als auch als konkreter Operator angesehen werden kann, wird im Folgenden erst konzeptuell-theoretisch analysiert und dann empirisch beleuchtet.

Im ersten Teil dieser Untersuchung wird der Konstruktivismus als Grundgedanke des Teamteaching erläutert, wodurch Teamteaching im Hochschulkontext grundlegend als multiperspektivisches, interdisziplinäres Lehren und Lernen definiert werden kann. Der Fokus dieses Artikels liegt dabei auf den zwischenmenschlichen Herausforderungen und Dynamiken, die dem Teamteaching, bspw. in Form eines Lehr-Duos in der Praxis immanent sind. Hierbei wiederum liegt der Schwerpunkt der Untersuchung auf einer lösungsorientierten Perspektive. Der Hypothese folgend, dass Wertschätzung ein elementarer Faktor interdisziplinärer Lehre ist, wird diese im zweiten Teil definitorisch, konzeptionell und theoretisch beleuchtet. Hier ergibt sich die Korrelation der professionellen und der persönlichen Ebene als wichtiges Merkmal der Wertschätzung im Teamteaching.

Im empirischen Teil der vorliegenden Analyse wurden vier Teams zu ihrem Teamteaching an der Universität zu Köln im Hinblick auf ihren wertschätzenden Umgang befragt. Aufgrund der Interviewanalyse ergeben sich drei besondere Erkenntnisse. Die erste ist die Bedingung einer funktionierenden professionellen Ebene auf Basis einer wertschätzenden, metakommunikativen Selbstreflexion. Die zweite Erkenntnis ist, dass es zwei sogenannte ‚Muss-Kriterien‘ für gelungene Wertschätzung gibt: die Bereitschaft aufeinander zuzugehen und eine regelmäßige Kommunikation miteinander zu führen. Die dritte wichtige Erkenntnis ist die gemeinsame Vorbereitung als unerlässliche, essenzielle Phase des Teamteaching. Alle befragten Mitglieder der Teams fühlten sich wertgeschätzt und erkennen eine große Wirksamkeit des Teamteaching. Aus den Interviewergebnissen wurden Operatoren für gelungene Wertschätzung im Teamteaching generiert. Zudem werden die folgenden zwei Fragen beantwortet:

- a) warum eine wechselseitige Wertschätzung besonders wichtig ist und
- b) wie sich die Lehrenden über die Teamzusammenarbeit hinaus wertgeschätzt gefühlt haben und hätten, wenn gewisse weitere Faktoren mitbedacht worden wären.

Darüber hinaus werden weitere Faktoren der Wertschätzung aufgezeigt, an denen zukünftig nicht nur die Lehrenden eines Teamteaching, sondern auch die jeweilige Hochschule selbst ansetzen kann. In jedem Falle erweist sich Wertschätzung als Schlüsselement für wirksames Teamteaching, das es zu berücksichtigen gilt, sodass (interdisziplinäre) Lehre nicht ins Leere läuft.

2 Teamteaching

2.1 Definition

Eine einheitliche Definition von Teamteaching ist in der Literatur nicht gegeben. Gurman (1989) spricht von einem Ansatz, in dem zwei oder mehr Personen aufgetragen ist, sich denselben Schüler*innen als Lehrperson zu zeigen (Gurman, 1989, S. 275). Hatcher et al. (1996) sehen im Teamunterricht ebenfalls zwei oder mehr Ausbilder*innen (Hatcher et al., S. 367), führen aber weiter aus, dass diese „bei der Konzeption und/oder Implementierung und Bewertung desselben Kurses oder derselben Kurse zusammenarbeiten“ (Hatcher et al., 1996, S. 367). King-Sears et al. (2019) sprechen von einem Teamteaching, in dem „beide Co-Teacher den Unterricht gemeinsam geben, wobei beide die Hauptrolle spielen und den Unterricht gleichermaßen teilen“ (S. 313). Kempen und Rohr (2011) unterscheiden u. a. nach Verantwortlichkeit und Erfahrung, „aber nicht nach Status[, denn] Tutor(inn)en und Professor(inn)en haben in der Regel unterschiedliche Lehrerfahrungen, und sie haben auch eine andere Verantwortlichkeit und Funktion; in Bezug zum Team Teaching ist der Status nicht relevant.“ Hier gilt allerdings zu unterscheiden, ob die Lehrperson auch wirklich mitwirkt. Kempen und Rohr (2011) geben folgende Definition:

Wenn wir im Folgenden von Team Teaching sprechen, verstehen wir darunter eine kooperative Lehr-, Lern- und Arbeitsform von mindestens zwei Lehrpersonen in mindestens zwei Phasen einer Lehrveranstaltung (Vorbereitung, Durchführung, Reflexion). (Kempen & Rohr, 2011, S. 4)

Die verschiedenen Formen des Teamteaching wurden von Kempen und Rohr entsprechend in einer Teamteaching-Matrix typisiert (s. Abb. 1):













Konzeption	Realisation	Reflektion	Typisierung
			I.
			II.
			III.
			IV.

Abbildung 1: Erweiterte Teamteaching-Matrix (Kempen & Rohr, 2011, S. 12).

Im vorliegenden Artikel wird mit der Definition von Kempen & Rohr (2011) gearbeitet, die für den weiteren Verlauf eine breit aufgestellte Grundlage zur strukturierten Aufteilung der einzelnen Phasen des Lehrens bietet. Damit Teamteaching als solches gelten kann, ist es nicht wichtig, welche der drei Phasen zusammen, sondern lediglich, dass zwei von drei Phasen als Team durchgeführt wurden. So wäre eine alleinige Realisierung des Unterrichts ohne gemeinsame Vor- oder Nachbereitung – nach der Definition von Kempen & Rohr (2011) – kein Teamteaching.

2.2 Konstruktivismus als Basis des Teamteaching

Ausschließlich positive Ergebnisse zum Teamteaching liegen in einer empirischen Studie von Anderson und Speck (1998) vor. Diese Ergebnisse liegen laut Anderson und Speck nicht wegen, sondern trotz der verschiedenen Definitionen des Teamteaching vor, da diese Definitionen den falschen Schwerpunkt setzten (Anderson & Speck, 1998, S. 680). Im Gegensatz zu Kempen und Rohr (2011, S. 12) bestimmen Anderson und Speck (1998) ihre Definition von Teamteaching nach dessen „benefits“ (Anderson & Speck, 1998, S. 680) bzw. der dahinterliegenden pädagogischen Theorie des Konstruktivismus:

While we held to many tenets of constructivism before we began team teaching, we see in retrospect that the great heterogeneity of the various circumstances on which descriptive reports of team teaching are based becomes less perplexing when those reports are interpreted as affirmations of constructivist principles. (Anderson & Speck, 1998, S. 680)

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass das Wissen und Erkennen der Menschen auf einem inneren gebauten Verständnis davon beruht, wie die Welt funktioniert. Brooks und Brooks (1993) treffen hier eine wichtige Unterscheidung, inwiefern die Studierenden ihre Wahrnehmung der Welt durch neues Wissen tatsächlich weiterentwickeln und wie Studierende darauf trainiert werden, die richtige Lösung für ein Problem zu finden. Es wird betont, dass es für eine hohe Anzahl an Studierenden durchaus nahe liegt, den einfachen Weg des ‚einen Problems‘ mit der ‚einen Lösung‘ zu wählen. Allerdings zeigen Studien, wie die des National Assessment of Educational Progress (NAEP) (1992) und die des Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) (Robitaille & Donn, 1992), dass testkonzipierte Aufgaben für Studierende vertieftes Lernen nicht fördern, weswegen sie keine Transferleistungen erbringen können. Dies kann und darf nicht pauschalisiert werden, weswegen Brooks und Brooks (1993) auch auf diejenigen Studierenden eingehen, die mit dem sogenannten „linear approach“ (S. X), mit dem Frontalunterricht gemeint ist, besser lernen.

Nichtsdestotrotz führen die Erkenntnisse des Konstruktivismus zu der Frage, ob eine gute Lehrmethode angewandt wird, bei der Studierende nicht ‚wirklich‘ lernen, obwohl sie alle Aufgaben bearbeiten können und ihre Prüfungen bestehen. Aus diesem Grund wurde in den USA in Staaten wie z. B. Kalifornien, New York und Kentucky das Denken über Lehrmethoden reformiert, indem der Konstruktivismus im Lehren den Vorzug bekam. Des Weiteren brachten Brooks und Brooks (1993) die Reflexion einiger Studierender über ihre Bildung als Unterstützung ihrer These mit ein. Die Studierenden nannten Lehrpersonen, die ihnen schwierige Sachverhalte zugänglich machten, indem sie versuchten, die Komplexität dem derzeitigen Wissenstand des Studierenden anzupassen, als diejenigen, die sie am meisten beeinflusst hätten. Den genannten Lehrpersonen ginge es nicht primär um den Lehrplanverlauf, sondern um individuelle und kreative Förderung der Studierenden. So waren diese Lehrenden bemüht, die Ideen der Studierenden mit neuen zu verbinden (Brooks & Brooks, 1993, S. X, XI).

The languid instructional practices of the past, even dressed in new clothing, cannot trick students into learning ... [because] teachers [who] are constructivists ... are the ones we remember" (Brooks & Brooks, 1993, S. X, XI).

Im Folgenden werden die fünf Prinzipien des konstruktivistischen Lernens nach Brooks und Brooks (1993) erläutert. Diese zeigen wichtige Punkte, die beim Teamteaching beachtet werden müssen, damit eine wirksame Aneignung von Wissen erfolgen kann. Die fünf Prinzipien umfassen:

- 1) „*Teachers seek and value their student's point of view*“. Lehrende suchen und schätzen die Sichtweise ihrer Studierenden.
- 2) „*Classroom activities challenge students' suppositions*“. In der Lehr-Lern-Situation werden die Annahmen der Studierenden wertschätzend infrage gestellt.
- 3) „*Teachers pose problems of emerging relevance*“. Hier werden die Bezüge zum ‚Problem Based Learning‘ deutlich. Die Lehrenden werfen Probleme von neuer Relevanz auf.
- 4) „*Teachers build lessons around primary concepts and ,big' ideas*“. Die Lehrpersonen bauen ihre Lehre auf grundlegenden Konzepten und „großen“ Ideen auf.
- 5) „*Teachers assess student learning in the context of daily teaching*“. Konstruktivistische Lehrpersonen bewerten – im Sinne des „constructive alignment“ (Biggs & Tang, 2011) – den Prozess. (Brooks & Brooks, 1993, S. IX)

Im ersten Prinzip geht es um Wertschätzung. Brooks und Brooks (1993) bringen die Variable der Wertschätzung der Lehrpersonen im Lehrverhältnis zu den Studierenden ein. Wie sich anhand der Frage, wie Wertschätzung zwischen den Lehrpersonen sichergestellt werden kann, gezeigt hat, ist davon auszugehen, dass sich beide Systeme von Wertschätzung gegenseitig bedingen.

In Anbetracht der fünf Prinzipien ist überdies eine klare Rollenverteilung zwischen fachkompetenten Lehrpersonen und den Studierenden, die das Wissen noch zu erwerben haben, zu erkennen. Jedoch wird trotz dieser Einteilung nicht hierarchisiert. So kollaborieren die Lehrpersonen und die Studierenden auf Augenhöhe, denn das Lehr-/Lernverhältnis zeichnet sich den Prinzipien von Brooks und Brooks (1993) folgend durch gegenseitige Anerkennung, Respekt und Wertschätzung aus. Dieselbe Auffassung eines solchen Lehr-/Lernverhältnisses vertreten Heath, Carlson und Kurtz (1987): „for a team to function well, mutual respect and equal participation is necessary“ (Heath et al., S. 80). Mit dieser Definition geht einher, dass nicht nur die Lehrpersonen die Lehre vorbereiten und aufmerksam gestalten, sondern auch die Studierenden. Diese tragen genauso wie die Lehrpersonen zu einem erfolgreichen Lernen bei, indem sie die Möglichkeit wahrnehmen, ihre eigenen Ideen durch gemeinsamen Diskurs zu entdecken (Anderson & Speck, 1998, S. 680).

Kersten Reich fasst sein konstruktivistisches Lehren darüber hinaus wie folgt zusammen: „Ich habe versucht, Menschen eher partizipativ an allem zu beteiligen, also auch meine Studierenden an dem zu beteiligen, was geprüft wird, wie geprüft wird, wie sie selbstwirksam lernen können“ (Reich, 2021, S. 151). Reich nimmt zudem direkt Bezug auf Wertschätzung: „Man muss ja den Mut haben, etwas auszuprobieren, etwas zu riskieren. Man muss sich trauen, alles kritisch zu hinterfragen. Die Art und Weise, wie das geschieht, ist allerdings wichtig: begründet, wertschätzend, neugierig und freundlich. Diese wohlwollende Beteiligung scheint mir ein zutiefst systemischer und konstruktivistischer Aspekt von Lehre, auch von Hochschullehre, zu sein“ (Reich, 2021, S. 151).

2.3 Fokus ‚Lehrpersonen aus verschiedenen Fachbereichen‘

Interdisziplinäres Arbeiten ermöglicht es, ein Problem in einem neuen, weniger spezifisch gesehenen Rahmen zu betrachten (Banse, 2011, S. 59). Durch das Zusammenarbeiten verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen findet ein ‚Reframing‘ statt. Dies kann aufgrund mehrerer Perspektiven und mit einem Pool methodischer Möglichkeiten neue Interpretationswege oder Lösungsansätze aufzeigen (Fleischer, 2011, S. 46) – vor allem im Teamteaching (Rohr et al., 2015, S. 70). Wechselseitige Wertschätzung ist besonders wichtig, wenn die Lehrpersonen aus zwei verschiedenen Fachbereichen kommen (Kempen & Rohr, 2011, S. 11). Stammen die Lehrpersonen aus demselben Fachbereich, besteht ein größeres Risiko an Konkurrenz (Kempen & Rohr, 2011, S. 11). Auch Anderson und Speck stellen in ihrer Studie heraus, dass sich ein unterschiedlicher Fächerhintergrund der Lehrpersonen als durchaus gewinnbringend für Studierende erweisen kann (Anderson & Speck, 1998, S. 677). Dadurch würden Studierende im Teamteaching mehr Perspektiven für die Problembearbeitung kennenlernen. Die unterschiedlichen Anweisungen werden von ihnen als durchaus „interessant und ermutigend“ erlebt (Anderson & Speck, 1998, S. 677). Dies belegt auch die positive Rückmeldung eines Schülers: „Being able to see more than one way to approach a problem or issue fosters self-reflection and the ability to think critically“ (Anderson & Speck, 1998, S. 678). In die Perspektive der Lehrenden wird folgender Einblick gegeben: „During team teaching, the same idea can be related by two or more instructors from differing points of focus based upon each instructor's individual experiences. Such teaching method affords the student the opportunity to find the experience with which she or he can relate for greater understanding“ (Anderson & Speck, 1998, S. 678).

Der Studie von Anderson und Speck (1998) folgend lassen sich ausschließlich positive Rückmeldungen zum Teamteaching mit Lehrpersonen aus verschiedenen Fachbereichen festhalten. Auf der einen Seite wird der Punkt der Multiperspektivität genannt, auf der anderen die der Möglichkeit zur Selbstreflexion und der Förderung des kritischen Denkens. Durch letzteren haben die Studierenden einen größeren Lerneffekt („... thus have a powerful effect on student learning“ (Anderson & Speck, 1998, S. 677). Hervorzuheben ist, dass Teamteaching eine Win-win-Situation für Lehrpersonen *und* Studierende bieten soll. Wie sich bereits zeigte (s. Kap. 2.2), können Lehrpersonen und Studierende durch Teamteaching ein besseres Lehr-Lernerlebnis erzielen. Die Wirksamkeit der jeweiligen Team-Teaching-Situation der Studierenden ist in der Studie von King-Sears et al. (2019) klar zu erkennen: „All students agreed that both teachers were equal in the classroom and that they learned better having two teachers“ (King-Sears et al., 2019, S. 313). Dieses positive Ergebnis zeigt sich darüber hinaus auch in einer weiteren Studie zur Beziehung zwischen Team-Normen und Effektivität im Teamteaching (Mohamed et al., 2012).

Als weiteren, aus dem Aspekt der Multiperspektivität resultierenden Punkt, bringen Anderson und Speck das Model des „Professional Disagreement“ mit ein (Anderson & Speck, 1998, S. 677). Dieser wird aus konstruktivistischer Perspektive sowie aus der Forschungsliteratur zum Teamteaching als zentraler Grundsatz eines wirksamen Teamteachings erklärt, in dem die Lehrpersonen Leitbilder einer professionellen Uneinigkeit sind. „Professionell“ sei hier als fachkundig und kollegial zu verstehen (Anderson & Speck, 1998, S. 677). Auch Kempen und Rohr (2011) schreiben über den Umgang mit Uneinigkeiten im Team:

Hierfür wiederum ist es fast unumstößlich, meinen Teamteaching-Kollegen tatsächlich – oder, wie Rogers sagt, „bedingungslos“ – wertzuschätzen. Im TT [Teamteaching] sehe ich ganz viele Verhaltensweisen meines TT-Kollegen, die ich anders machen würde: Um diese nicht abzuwerten oder gering zu schätzen (denn das, was ich mache, halte ich ja für richtig), ist diese empathische, wertschätzende Haltung vonnöten. Und auch hier ist es wieder lehrreich, diese Verschiedenheit zu verbalisieren. Studierenden und Lehrenden wird somit die Perspektivenvielfalt [mit Bezugnahme auf den Konstruktivismus] deutlich – sowie die im Hier und Jetzt stattfindende, gelingende Kooperation. (Kempen & Rohr, 2011, S. 6)

Durch die Relevanz der Multiperspektivität im Teamteaching in Verbindung mit dem Konstruktivismus als theoretische Grundlage, sind verschiedene Lehrmethoden eines Teams aus Lehrpersonen mit unterschiedlichem Fächerhintergrund nicht als problemerezeugend zu betrachten, sondern als unerlässlich. So erklärt sich eine Notwendigkeit an vielseitigem Lehren und Lernen, was eine professionelle Meinungsverschiedenheit miteinschließt. Folglich gilt es für wirksames Teamteaching, eine Angst vor dem Nichtübereinstimmen zu überwinden (Pitfield & Rees, 1972, S. 100). Diese Angst kann allerdings nur überwunden werden, oder bestenfalls von Anfang an gar nicht erst entstehen, wenn offen miteinander geredet wird (Higgins et al., 2019, S. 1155).

2.4 Das ‚Team‘

Der Definition von Mabey und Caird (1999, S. 7) folgend existieren bestimmte Kriterien für ein ‚Team‘:

- Es besteht mindestens aus zwei Personen.
- Das Team verfügt über eine eigene Teamidentität, welche klar von den Identitäten der einzelnen Mitglieder abzugrenzen ist.
- Es herrscht eine ziel- und aufgabenorientierte Struktur.
- Die Summe der sich ergänzenden Fähigkeiten und Fertigkeiten tragen zur Zielerreichung bei. Nicht die einzelnen.
- Innerhalb des Teams gibt es Kommunikationspfade, die sie auch nach außen tragen.
- Periodische Überprüfung ihrer Produktivität.

In Kempen und Rohr (2009) wurden bereits in einer erweiterten Form der Team-Teaching-Matrix weitere Kriterien und Symbole zur Unterscheidung und Betrachtung genannt (s. Abb. 2), nämlich in Bezug auf die Verantwortung, die Lehrerfahrung, die fachliche Qualifikation und das Geschlecht.




Kriterium	Symbol	Bedeutung	Typisierung
Lehrfunktion		leitend gleichberechtigt mitwirkend	a-gleichwertig b-leitend/mitwirkend im Wechsel
Lehrerfahrung		viel mittel wenig	1. ähnliche Lehrerfahrung 2. unterschiedliche Lehrerfahrung
fachliche Qualifikation		Experte im Fach A Experte im Fach B Experte im Fach C	A. fachintern B. fachübergreifend

Abbildung 2: Erweiterte Teamteaching-Matrix (Kempen & Rohr, 2011, S. 12).

Diesen Kriterien entsprechend ergibt sich ein großer Unterschied in Gestaltung und Verlauf des Teamteaching, ob die beteiligten Lehrpersonen ähnlich viel Lehrerfahrung besitzen, oder ob eine Lehrperson über erheblich mehr Lehrerfahrung verfügt als die andere(n). Ebenso ist es nicht unerheblich, ob die beteiligten Lehrpersonen aus demselben Fachbereich stammen, oder ob Lehrpersonen aus ganz unterschiedlichen Fachbereichen in einer Lehrveranstaltung zusammenkommen. Im ersten Fall besteht – wie in Kapitel 2.3 ausgeführt – ein größeres Risiko an Konkurrenz, während im zweiten Fall die Frage der wechselseitigen Wertschätzung besondere Aufmerksamkeit erfordert (Kempen & Rohr, 2009).

Des Weiteren bestimmten Mabey und Caird (1999) einige Merkmale, damit sich das Team auch als solches fühlen kann, u. a.: „Die Teammitglieder müssen sich sehen und miteinander sprechen“ oder auch der Aspekt der „gegenseitige[n] Akzeptanz“ (Mabey & Caird, 1999, S. 7). Die genannten Aspekte zum Team führen zur Relevanz des wertschätzenden Umgangs miteinander.

3 Wertschätzung

Im folgenden Kapitel werden die folgenden Fragen beantwortet: ‚Wie ist Wertschätzung zu verstehen?‘, ‚Wie macht sie sich bemerkbar?‘ und ‚Wie bringt man sie im Teamteaching dem*der Partner*in entgegen?‘. Im Duden wird Wertschätzung als Ansehen, Achtung, Anerkennung oder hohe Einschätzung definiert. Eine etwas umfangreichere Definition liefern Brockhoff und Panreck (2016). Generell setzen sie Wertschätzung und Menschlichkeit in Beziehung zueinander. Für Brockhoff und Panreck (2016) bedeutet, jemanden wertzuschätzen die Begegnung auf Augenhöhe und das Unterlassen von Vergleichen mit den Anderen. Es ist „eine innere Haltung und etwas Aktiveres: Es bedeutet, dass wir unserem Gegenüber positiv und unvoreingenommen entgegenstehen und für richtig und gut ansehen, wie sie oder er ist“ (Brockhoff & Panreck, 2016, S. 21). Wertschätzung wird als Voraussetzung für gelingendes Teamteaching genannt (Kempen & Rohr, 2011, S. 11). Im Folgenden wird sich zeigen, dass Wertschätzung allerdings nicht als alleinige Voraussetzung bestimmt ist. Sie kann jedoch als übergeordnete Kategorie betrachtet werden.

3.1 Wertschätzung als Konzept

Den Begriff der Wertschätzung kann man nur schwer von anderen zwischenmenschlichen Phänomenen, wie z. B. Ehrlichkeit oder Vertrauen, isolieren. Es gilt als anerkannt, dass man authentisch und selbstkongruent sein, Interesse zeigen und Anerkennung zollen sollte. Kempen und Rohr (2011) erweitern die Voraussetzungen u. a. mit Offenheit, Vertrauen und der Bereitschaft mit- und voneinander zu lernen (Kempen & Rohr, 2011, S. 16;24). Als Begründer des „Personenzentrierten Ansatzes“ und des „Gesprächsansatzes“ beschreibt Carl Rogers in einer Therapeut*innen-Klient*innen-Beziehung die Grundhaltungen Empathie, Wertschätzung und Kongruenz, die den Klienten durch Selbstachtung langfristig aus starren Verhaltensmustern lösen und ihn dadurch handlungsbestimmter machen sollen (Rogers, 1958, S. 218 – 240). Dies führe bei den Klient*innen zu mehr Selbstvertrauen, Eigenverantwortung und einer realistischeren, weniger eingegengten Wahrnehmung ihrer selbst und der

Mitmenschen (Rogers, 1958, S. 218 – 240). Rogers bezieht sich in seinen Theorien stets auf die eingangs beschriebene Therapeut*innen-Klient*innen-Beziehung. Die hier vorliegende Analyse untersucht Wertschätzung auf ein kollegiales Verhältnis hin, nicht auf eine therapeutische oder beratende Situation (Rohr, 2016). Rogers Grundhaltungen sprechen allerdings bedeutsame Aspekte des menschlichen Umgangs an und lassen sich somit auf eine kollegiale Beziehung anwenden.

Rogers erklärt die Kongruenz als „grundlegendste Bedingung“ (Rogers, 1981, S. 26). Diese liege vor, „wenn man ‚echt‘ ist, wenn man ‚kongruent‘ und ohne Fassade ist“ (Rohr, 2016, S. 1). Diese Echtheit zeigt sich, wenn die inneren Empfindungen mit dem Verhalten zueinander kongruent, d. h. „selbstkongruent“ sind (Rohr, 2016, S. 4). Im weiteren Sinne bedeutet Selbstkongruenz das Erkennen, Verbalisieren, Verstehen und wertschätzende Annehmen der eigenen Emotionen, nicht nur das Erleben (Rohr, 2016, S. 4). Diese Selbstkongruenz soll zu einer „self-regard“, also Selbstachtung, des*der Klient*in führen (Rogers, 1958, S. 226). Allerdings gilt es, auch den Fall einer Inkongruenz des*der Klient*in zwischen Wahrnehmung seiner*ihrer selbst und der gemachten Erfahrung miteinzubeziehen:

F. The Development of Incongruence between Self and Experience

1. Because of the need for *self-regard*, the individual *perceives* his *experience* selectively, in terms of the *conditions of worth* which have come to exist in him.

1. Experiences, which are in accord with his conditions of worth, are *perceived* and *symbolized* accurately in *awareness*.
2. Experiences, which run contrary to the conditions of worth, are *perceived* selectively and distortedly as if in accord with the *conditions of worth*, or are in part or whole, *denied to awareness*. (Rogers, 1958, S. 226)

Es ist also zu erkennen, dass es nicht nur auf die Erfahrung an sich ankommt, sondern ob die gemachte Erfahrung in die eigenen Wertbedingungen („conditions of worth“) passen. Nun lässt sich daraus schlussfolgern, dass der Wert in einer Polysemie gesehen werden muss. Besonders bei Erfahrungen im sozialen Kontext kommt es nicht immer darauf an, was genau passiert, zumal man darauf nicht unbedingt einen konkreten Einfluss hat, sondern auch, *wie* man es passieren lässt. Übertragen auf das Teamteaching würde es bei einem angenommenen Konflikt nicht nur auf dessen ‚Kern‘ ankommen, sondern darauf, wie mit diesem und vor allem, wie mit der angesprochenen Person im Teamteaching umgegangen wird. So spielen bei einer wertschätzenden Kommunikation auch nonverbale Signale wie Mimik und Gestik oder auch die Tonlage eine wichtige Rolle, wie im weiteren Verlauf der Analyse nachgewiesen wird.

Im von Rogers beschriebenen Szenario F.1 (Rogers, 1958, S. 226) wird die Erfahrung genau wahrgenommen und symbolisiert, da eine Kongruenz zu den eigenen Wertbedingungen besteht. In Szenario F.2 wird die Erfahrung selektiv und verzerrt wahrgenommen, da eine Inkongruenz zu den eigenen Wertbedingungen besteht. Es ist der Person zuwider, ehrlich zu reflektieren, da sie sich in ihrer Selbstachtung unbestätigt fühlt. Die Erfahrung wird somit als unpassend erlebt. Es wird also deutlich, dass durch Wertschätzung gegenüber des*der Anderen der Zugang zu einer ehrlichen, authentischen Reflexion möglich gemacht wird, da auch eine unbequeme Situation als passend erlebt werden kann, sodass miteinander lösungsorientiert geredet werden kann (Rogers, 1958). Brockhoff und Panreck (2016) ergänzen diesen Punkt um die hohe Relevanz von Ehrlichkeit in der Wertschätzung, da sie sonst schnell wie Manipulation wirken könne (Brockhoff & Panreck, 2016, S. 29):

Wertschätzung umschließt einen respektvollen Umgang mit diesem Menschen: Nämlich ihn so zu nehmen, wie er ist, ohne ihn manipulieren zu wollen. Wir bringen ihm Achtung entgegen und lassen ihm den Raum, den er benötigt. Wir erkennen ihn dadurch auch an: Wir spiegeln unserem Gegenüber, dass wir seine Person begrüßen, auch wenn sie andere Werte leiten als uns. Anerkennung zeigt sich zum Beispiel darin, dass wir jemandem aktiv zuhören, ihn bestätigen, ihn bestärken. (Brockhoff & Panreck, 2016, S. 22)

Laut Brockhoff und Panreck (2016) werden also folgende Aspekte benötigt, um jemanden wertzuschätzen:

Ziel: Jemanden wertschätzen

Voraussetzung:

- „dass man sich selbst akzeptiert und würdigt, wer man ist und was man erreicht hat“ (Brockhoff & Panreck, 2016, S. 24)
- „Sich nicht ständig kritisiert und die Schwächen vor Augen hält, sondern die eigenen Grenzen erkennt und annimmt“ (S. 24)

Wie umsetzen?

- fragen, wie es dem anderen geht. (S. 23)
- „authentisch verhalten, also zeigen, was wir tatsächlich empfinden. Es bedeutet, sich selbst gegenüber treu zu sein, zur eigenen Meinung und zu den eigenen Gefühlen zu stehen“ (S. 26)
- „loben – durch Lob fühlt sich der andere und dessen Leistungen wahrgenommen und anerkannt“ (S. 22)
- „versuchen, unser Gegenüber wirklich zu verstehen: Wir bringen ihm Interesse entgegen und hören zu.“ (S. 24)

Resultat:

- Eine Vertrauensatmosphäre ist ermöglicht (S. 24)
- „Verbundenheitsgefühl“ (S. 22)

In der Literatur wird vermehrt betont, dass die Bereitschaft, ehrlich zu sich selbst und zum Gegenüber zu sein, ein grundlegendes Kriterium für eine gelingende Wertschätzung darstellt. Zum einen verhilft diese Ehrlichkeit, ein möglichst realistisches Bewusstsein für Situationen bzw. Erfahrungen zu haben, zum anderen birgt sie das Potenzial, konstruktiv an dem arbeiten zu können, was den*die Einzelne*n bewegt. Wird ehrlich über eine Erfahrung gesprochen, erfordert dies großen Mut von der Person, denn hier gilt die Furcht, sich selbst verletzlich und angreifbar zu zeigen (Brockhoff & Panreck, 2016, S. 26). Nur wer ehrlich zu sich ist, kann tatsächlich auf die Frage antworten, wie es ihm*ihr geht, seine*ihre Meinung verbal miteinbringen und loben oder Kritik üben. Eine authentische Teamkommunikation legt somit die Basis für ein Vertrauensverhältnis sowie für eine Selbstachtung (Rogers, 1958, S. 226). Das Zuhören als Form von Wertschätzung ist weiterhin hervorzuheben. Auf den ersten Blick erscheint dies einfach. Kombinierte man allerdings die Aspekte des Wertschätzens und ließe den des Zuhörens außer Acht, wird schnell klar, wie ein wertschätzender Umgang ins Leere laufen würde. Schenkt Person A Person B das Vertrauen und die Bereitschaft, sich seinen Gefühlen und seiner Meinung zu öffnen sowie diese kommunizieren zu wollen, ist es vorstellbar, wie frustrierend und zurückweisend es ist, wenn Person B ihr nicht zuhört. Das Verhältnis der beiden geriete ins Ungleichgewicht und der Konflikt des Nichtzuhörens müsste im Rahmen der eigentlichen Situation besprochen werden.

Es lässt sich letztlich sagen, dass weniger Aspekte, die ins Ungleichgewicht führen, besser sind. Allerdings gibt es Kriterien, die mehr und andere, die weniger erfüllt sein müssen. Sie unterscheiden sich in ‚Muss-‘ und ‚Soll-Kriterien‘: Beim Teamteaching muss das Kriterium i) die Bereitschaft, aufeinander zuzugehen und das Kriterium ii) miteinander zu reden, erfüllt sein. Auch Rogers räumt den Aspekt einer Hierarchie von Kriterien ein, indem er die „necessary elements“ (Rogers, 1958, S. 216) herausstellt. Festzuhalten ist, dass eine Beziehung, die zu Beginn nicht alle Kriterien erfüllt, nicht direkt als ‚gescheitert‘ gelten muss. Sind die ‚Muss-Kriterien‘ oder nach Rogers die „necessary elements“ erfüllt, dürfte wenig im Weg stehen, an anderen Punkten zu arbeiten. Hinzu kommt, dass individuelle Charakteristika wie Vorlieben und wunde Punkte im kommunikativen Umgang von Personen eine Generalisierung von ‚Muss-Kriterien‘ nicht zulassen.

3.2 Wertschätzen im Teamteaching

Im vorliegenden Artikel liegt der Fokus des Wertschätzens auf dem*der Team-Teaching-Partner*in. So ergeben sich einige weitere Merkmale, die im Besonderen im Team-Teaching-Kontext Geltung zeigen. Teamteaching ist eine professionelle Beziehung zwischen Lehrpersonen, die sich vor dem Teamteaching nicht unbedingt kennen. Causten und Kluth (2016) raten, vor Beginn der professionellen Beziehung etwas für das Gemeinschaftsgefühl im Team zu unternehmen, um auf eine stimmige persönliche Ebene zu kommen. Hier sei es fast egal, was für eine Aktivität geplant sei. Wichtig sei dabei nur, dass man sich persönlich kennenlerne, z. B. bei einem Mittagessen. Das Kennenlernen solle helfen, bei der späteren professionellen Beziehung über unangenehme Angewohnheiten des*der Kolleg*in hinwegzusehen und ihm*ihr mit mehr Sympathie zu begegnen (vgl. Causten & Kluth, 2016, S. 8). Die Kennenlernphase mit dem*der Kolleg*in kann insofern für beide Seiten vereinfacht werden, indem individuell einige Fragen beantwortet werden, die mit dem*der Kolleg*in ausgetauscht werden. Insgesamt haben Causten und Kluth (2016) 20 Fragen erstellt, um Kolleg*innen besser kennenzulernen (Causten & Kluth, 2016, S. 11). Einige dieser Fragen sind:

- 1) Was denkst du, wird das Beste an unserem ‚co-taught classroom‘?
- 2) Warum bist du Lehrende*r geworden?
- 3) Was ist deine schlimmste Angewohnheit?
- 4) Zum Ausfüllen: Ich wünschte, ich wäre besser in _____
- 5) Was ist deine Lehrphilosophie?

Die Fragen zielen auf ein Kennenlernen auf der professionellen sowie der persönlichen Ebene ab. Die Antwort auf Frage 1 kann bspw. die Lehrphilosophie des Teams bestimmen. Frage 2 ist eine gute Erinnerung daran, mit welchem Esprit und welchen Prinzipien man an die Lehraktivität herangegangen ist. Frage 5 knüpft daran an. Die Antwort auf Frage 5 zeigt dem*der Fragenden, was dem*der Kolleg*in beim Lehren wichtig ist und wie das Lehren vorzugsweise realisiert wird. Die Antworten auf Frage 3 und 4 zeigen Vulnerabilität und sind eine Hilfe, dem*der Kolleg*in und sich selbst gegenüber ehrlich zu sein. Dies bietet die Chance, das Verhältnis nachhaltig zu stärken. Schließlich ist Ehrlichkeit die Grundlage des Wertschätzens, wodurch ein gelungenes Teamteaching entstehen kann. Die unmittelbare Wechselwirkung der professionellen und der persönlichen Ebene wird im Folgenden weiter vertieft.

Wie die Antworten auch letztlich ausfallen, in jedem Fall sind durch diese Fragen beide Lehrende eingeladen, ihre Vision des Teamteaching zu konkretisieren und sich vor Augen zu führen, warum und wie sie ihre Lehrtätigkeit ausüben. So helfen die Antworten nicht nur, sich gegenseitig besser kennenzulernen, sondern bestenfalls helfen sie, sich selbst etwas besser kennenzulernen, wodurch eine Inkongruenz (Rogers, 1958) minimiert und die Selbstkongruenz gefördert wird. Zuletzt lässt sich sagen, dass das Grundprinzip der Reziprozität, also der Gegenseitigkeit bezogen auf die Lehrpersonen im Team, alle Wesensmerkmale für gelingendes Teamteaching beinhaltet. Die Beziehung der Lehrpersonen – und damit die Qualität ihres Teamteaching – korreliert in einem hohen Maße mit der Fähigkeit der Partner*innen, gleichberechtigt in die Teamarbeit zu investieren, damit keine*r den Eindruck gewinnen muss, eine höhere Belastung als der*die Partner*in zu tragen. Die für das Gelingen des Teamteaching relevante Begegnung der Lehrpersonen auf Augenhöhe drückt sich in einer ausgewogenen Arbeitsteilung aus. Ist die Arbeitsteilung ungleich, gerät die Stabilität und damit die Attraktivität der Beziehung in Gefahr und das Teamteaching kann scheitern, so wie jede soziale Beziehung, sofern keine Reziprozität vorliegt.

3.2.1 Fokus auf die professionelle Ebene

Grundlegend plädieren Causten und Kluth (2016) sowie Anderson und Speck (1998) für einen Ausgleich der professionellen und der persönlichen Beziehung. Causten und Kluth (2016) erklären den Ausgleich als Grundlage eines gelungenen Teamteaching. Anderson und Speck (1998) binden ihn im Professional Disagreement ein. Hier ist die persönliche Ebene über die Definition von 'professional' (s. Kapitel 2.3) als ‚kollegial‘ impliziert. Nichtsdestotrotz liegt der Fokus in der Definition von 'professional' auf der ‚Fachkundschaft‘ mit dem Hintergrund einer persönlichen Beziehung.

[C]ollaboration is the essence of learning, and collaboration requires, from a constructivist perspective, multiple perspectives. Thus, a central tenet of effective team teaching, both from constructivist perspective and from the literature on team teaching, is that team teachers become models of professional disagreement. By professional, we mean both expert and collegial (Anderson & Speck, 1998, S. 681).

3.2.2 Die Methode Reflecting Team im Teamteaching

Bei einer Diskussion bzw. einem Professional Disagreement kann die Methode ‚Reflecting Team‘ mit den Studierenden angewendet werden. Dabei handelt es sich um eine Gruppen-Reflexionsmethode, die in allen Lehr-Lern-Situationen stattfinden kann (Rohr et al., 2014, S. 16). Bis jetzt sind noch keine Studien zur Anwendung und konkreten Wirksamkeit des Reflecting Team beim Teamteaching zu finden, woran weitere Forschung anknüpfen könnte. Um die theoretische Grundlage vorab zu erläutern, die zur Problembehandlung in der Zusammenarbeit dient, folgt eine Anwendungsmöglichkeit: Das Reflecting Team ist in verschiedene Phasen aufgeteilt. Jede Phase dauert ca. drei bis fünf Minuten. In der ersten Phase hören die Studierenden nur zu, während die Lehrpersonen z. B. ein Referat reflektieren. In der zweiten Phase wird getauscht; die Lehrpersonen hören zu, während die Studierenden sich austauschen – ggf. werden diese beiden Phasen wiederholt. In der abschließenden Phase treten beide Parteien miteinander in den Dialog. Um eine gelungene Kommunikation untereinander zu ermöglichen, sollten zu Beginn Voraussetzungen und bestimmte Feedbackregeln festgelegt werden. Darunter fallen z. B. aktives Zuhören, Höflichkeit, kein Unterbrechen des Anderen und in der ‚Ruhe-Phase‘ nicht in den Dialog der anderen Gruppe einzuschreiten (s. Lehrbeispiel; Rohr, 2014).

3.2.3 Reflecting Team bei einem Professional Disagreement

Die Bearbeitung des Professional Disagreement im Reflecting Team beginnt in Phase 1 mit der Erörterung der Uneinigkeit der Lehrpersonen. In der zweiten Phase können sich dann die Studierenden besprechen. Damit die Studierenden einen guten Einblick in die Situation bekommen, sollte das Zeitlimit von drei bis fünf Minuten auf den Umfang der Uneinigkeit angepasst werden. Es kann für einen prägnanten professionellen Austausch sinnvoll sein, ein Zeitlimit von insgesamt 15 Minuten festzulegen. Sollte nach der dritten Phase weiterhin Diskussionsbedarf bestehen, bietet es sich an, das Reflecting Team um eine

vierte Phase zu erweitern, in der die Lehrpersonen nochmals die Möglichkeit bekommen, miteinander zu reden. An dieser Stelle wäre es interessant, ihre Reflexion über die Phasen zu erfahren und ob es sie von der Uneinigkeit in einen Konsens gebracht hat. Zwar könnte die Runde aufgrund der offenen Kommunikation miteinander auf Einzelne einschüchternd wirken, da man sich dadurch verletzlich zeigen könnte. Jedoch sind durch die Methodik des Reflecting Team die Voraussetzungen für eine Ermütigung zur Ehrlichkeit und einen wertschätzenden Umgang geschaffen. Diese Voraussetzungen sind:

- Keine direkte Gegenrede = aktives Zuhören des Gegenübers;
- Die ehrliche Gegenperspektive wird in einer ruhigen Antwort eröffnet;
- Metaebene durch Phasenwechsel. Die andere Gruppe beobachtet von außen die Kommunikation und kann sich dazu äußern.

3.2.4 Das Reflecting Team in der Nachbereitung

Zusammengefasst kann das Reflecting Team einen lehrreichen Aspekt im Kontext der Anwendung handlungsorientierter oder dialogischer Lehr-/Lernmethoden im Sinne des Konstruktivismus aufweisen. Des Weiteren kann es einen hohen Mehrwert bieten, das Reflecting Team bei der Nachbereitung des Teamteaching anzuwenden. Die Nachbereitung gilt laut der festgelegten Arbeitsdefinition als Teil von Typ II, III, IV (Teamteaching-Matrix; Kempen & Rohr, 2011; s. Abb. 1). Somit ist die Nachbereitung ein wesentlicher Bestandteil eines Teamteaching-Prozesses. Auch hier sollte gegenseitige Wertschätzung für ein gelungenes Teamteaching miteingebaut sein. Laut Kempen und Rohr (2011) findet bei einer Vor- und Nachbereitung ein noch „intensiverer Austausch, eine weit intensivere Kooperation der beiden Lehrenden“ statt (S. 10). In diesem Austausch würden sie „auch eine gewisse Aufwertung erfahren“ (Kempen & Rohr, 2011, S. 10). Diese Aufwertung wird hier als Wertschätzung verstanden:

[Durch] die Dynamik des Prozesses und das wechselseitige Feedback war die Zusammenarbeit für uns sehr bereichernd. Wir machten dabei die Erfahrung, dass man durch die Zusammenarbeit entlastet, aber gleichzeitig auch in seinen didaktischen Gewohnheiten und Verhaltensweisen auf kollegialer Ebene supervidiert und wertgeschätzt wird (Kempen & Rohr, 2011, S. 14).

Überdies weisen Kempen und Rohr (2011) darauf hin, dass eine Nachbereitung nicht im klassischen Sinne im Anschluss an das Teamteaching eingehalten werden muss und eigentlich auch gar nicht soll (Kempen & Rohr, 2011, S. 10). Vielmehr dürfe man Nachbereitung als Evaluation verstehen, die als „Prozessevaluation oder gar Empowerment-Evaluation“ (Kempen & Rohr, 2011, S. 10) durchgeführt werden könne. Hierfür richteten sie

... einen gemeinsamen Arbeitsbereich in der eLearning Plattform der Universität ein und boten im Tandem Online Sprechstunden und Beratungstermine zur Einführung der Studierenden in die Lernmodulerstellung an. Alles erfolgte nach Absprache und auf Augenhöhe. (Kempen & Rohr, 2011, S. 14)

Die Reflexion, dass alles „nach Absprache und auf Augenhöhe“ erfolgte, ist nach der Definition von Wertschätzung nach Brockhoff und Panreck (2016) ein Zeichen dafür, dass das Team wertschätzend miteinander umgegangen ist, wodurch dem Team ein wirksames Teaching gelungen ist (Brockhoff & Panreck, 2016, S. 16). Diese wertschätzende Kommunikation kann ebenfalls gut im Reflecting Team angewendet werden, sodass erneut ein Lerneffekt sowie eine zusätzliche Einbindung der Studierenden im Prozess des Lernens besteht. Außerdem könnte es zielführend für die Lehre sein, wenn die Lehrpersonen in einer Reflecting-Team-Prozessevaluation erfahren, wie Studierende manche Situationen auffassen, um somit ihre Perspektive besser einnehmen zu können.

3.2.5 Wirksamkeit des Reflecting Team bei einem Professional Disagreement und bei einer Prozessevaluation

Durch das Anwenden der Methode Reflecting Team bei einem Professional Disagreement oder einer Prozessevaluation wird – der konstruktivistischen Erkenntnis- und Lerntheorie folgend – durch die Perspektivenvielfalt ein Lernerfolg von Studierenden und Lehrpersonen möglich. Darüber hinaus wird eine aktive Beteiligung aller Anwesenden gewährleistet. Die Anwesenden üben sich in ihrem kommunikativen Austausch untereinander, der aktives Zuhören, Feedback, Ehrlichkeit, Minimierung von Hemmschwellen und Unsicherheiten sowie Wertschätzung beinhaltet. Rohr et al. (2014, S. 20) beantworten die Frage, inwiefern diese Aspekte tatsächlich ausgeübt werden, wie folgt:

- Förderung für das Bewusstwerden von Wahrnehmungskonstruktionen,
- Förderung des wohlwollend kritischen Abgleichs von Selbst- und Fremdwahrnehmung

Im Hinblick auf die von Rogers postulierte Selbstkongruenz und Inkongruenz wird deutlich, dass genau diese Förderung solcher Wahrnehmungsabweichungen eine Schlüsselkompetenz für einen wertschätzenden Umgang ist.

3.2.6 Gemeinsame Vorbereitung als ‚Muss‘

Über die Gesprächsebene hinaus können sich die Lehrenden im Teamteaching in ihrem professionellen Agieren gegenseitige Wertschätzung bieten. Wie in Kapitel 2.1. festgelegt, müssen beim Teamteaching mindestens zwei von drei Phasen des Unterrichts bzw. der Lehre zusammen erfolgen. Dies bedeutet eine Zeitintensität, auf die sich beide Partner einlassen müssen. Alsarawi (2019) wie auch Kempfen und Rohr (2011, S. 14) heben in diesem Zusammenhang die Relevanz eines gemeinsam geplanten Terminkalenders hervor. Alsarawi (2019) empfiehlt eine Absprache der Lehrpersonen im Vorhinein, in der geklärt wird, wann sie sich zur Vor- und Nachbereitung treffen, wann Sprechstunden stattfinden und wann sich speziell Zeit für nicht eingeplante Eventualitäten genommen wird (Alsarawi, 2019, S. 6.).

Ein Konsens in der Literatur ist die Bedeutung einer im Team besprochenen Lernzielabklärung (Alsarawi, 2019, S. 6; Anderson & Speck, 1998, S. 679; Bufkin & Bryde, 1996, S. 56; Causten & Kluth, 2016, S. 19; Higgins et al., 2019, S. 1156; Kempfen & Rohr, 2011, S. 16; Mohamed et al., 2012, S. 6). Die Lehrpersonen sollten sich bewusst sein, was sie lehren möchten und wie ihre Lehrziele erreicht werden können. Die explizite Hervorhebung der Relevanz der Lernzielabklärung in der Literatur zeigt letztlich, dass die Vorbereitung des Teamteaching theoretisch auf einer Verhandlungsbasis steht, es aber eigentlich unabdinglich ist, sich gemeinsam vorzubereiten. Wird keine Lernzielabklärung durchgeführt, liefert dies nach Alsarawi (2019) einen „professional conflict“ (S. 9). Um diesen zu vermeiden, sei die Zusammenarbeit der Lehrenden im Teamteaching gefragt, in der sie gegenseitige und gemeinsame Verantwortung und Eigenverantwortung für die Planung, Bereitstellung des Unterrichts und der Bewertung des Erfolgs aller Lernenden übernehmen würden (Alsarawi, 2019). Dafür empfiehlt Alsarawi (2019) ein persönliches Treffen, bei dem die Erwartungen besprochen werden. Darauf aufbauend sollten die Lehrenden im Teamteaching einen gemeinsamen Kalender („unit plan“, S. 10) erstellen, über den sie sich auf dem Laufenden halten können. Durch eine gemeinsame Vorbereitung wird dem Teamteaching also ein gewisses Konfliktpotenzial genommen. Auch Mohamed et al. (2012) setzen eine Vor- und Nachbereitung des Teamteaching als ein Kriterium für dessen Wirksamkeit voraus (S. 12). Einerseits könnten die Lehrpersonen eine gute Basis bauen, indem sie über ihre Erwartungen redeten und daran arbeiten könnten, einen guten Unterricht zu gestalten. Andererseits sei durch eine gemeinsame Vorbereitung eine Entwicklung besser erkennbar. Die Lehrpersonen würden ihre Rolle und die des anderen kennen und dadurch wissen, was sie mit den Lernenden erreichen möchten. Durch diese Basis würde weiteres Brainstorming vereinfacht, da es offenliege, wie man den Inhalt oder die Materialien auf den Lehrstil der Lehrperson oder auch die Fähigkeiten und Interessen der Lernenden anpassen könnte (Mohamed et al., 2012, S. 11). Alsarawi (2019) stellt letztlich das „co-planning“ als Schlüsselement für erfolgreiches Teamteaching auf (S. 19). Zudem bietet sich hier die weitere Möglichkeit, den Kolleg*innen Wertschätzung entgegenzubringen, indem man sich beim „co-planning“ als pünktlich und verlässlich erweist.

3.2.7 Die persönliche Beziehung im Teamteaching

Ziel der vorliegenden Studie war es, Operatoren zu erstellen, die Lehrenden im Teamteaching helfen sollen, sich gegenseitig Wertschätzung zu zeigen. Dies zielt hauptsächlich auf ein Gelingen der professionellen Beziehung ab und erfordert bei erfolgreicher Wertschätzung zwangsläufig eine stimmige persönliche Beziehung zueinander, da die professionelle von der persönlichen Ebene nicht zu trennen ist. Stehlik (1995) stellt genau diese Verbindung der persönlichen und der professionellen Ebene her, indem er in seiner Studie die Aussage trifft, dass Teamteaching nicht notwendigerweise funktioniert, wenn sich die Partner nicht gegenseitig ausgesucht haben, sondern aus administrativen Gründen zusammengebracht wurden (Stehlik, 1995, S. 106). Anderson und Speck (1998) stellen diesbezüglich die Frage, unter welchen Bedingungen sich die beiden Lehrenden im Teamteaching gegenseitig ausgewählt haben. Demnach könnte man Parameter erstellen, die die Intuition, sich gegenseitig auszusuchen, messbar machen, um bessere Teams zu bilden (Anderson & Speck, 1998, S. 682). Des Weiteren werfen Anderson und Speck die Frage auf, wie Teamteaching bzw. die Lehrpersonen von außen wertgeschätzt und wann sie sich genug anerkannt fühlen (Anderson & Speck, 1998, S. 683). Diese zwei Fragen sollen nachfolgend beantwortet werden.

4 Empirische Erhebung

Insgesamt vier Team-Teaching-Gruppen der Universität zu Köln haben sich für die vorliegende Untersuchung bereit erklärt, ein Leitfadenterview zu ihren Erfahrungen in Bezug auf die Wertschätzung im Teamteaching zu geben.

4.1 Methodisches Vorgehen

Aufgrund der COVID-19-Pandemie wurden die Interviews online geführt. Die Namen der Teammitglieder sind im Folgenden anonymisiert, wohingegen die genannten Kurse und Institute namentlich nicht geändert wurden.

4.1.1 Die Teams

T1 (Personen P1a und P1b)	T2 (Personen P2a und P2b)	T3 (Personen P3a und P3b)	T4 (Personen P4a und P4b)
Beide kommen aus unterschiedlichen Instituten und boten im Wintersemester 2018/2019 für ein Semester einen Kurs an, der eine Schnittstelle ihrer beider Expert*innengebiete darstellt und somit <i>interdisziplinär</i> war. P1a arbeitete am Archäologischen Institut und P1b im Department für Digital Humanities. Es wurden alle drei Phasen des Teamteaching gemeinsam durchgeführt. Das Teamteaching erfolgte freiwillig – die Partner*innen haben sich selbstständig gegenseitig ausgewählt.	Auch diese Personen kommen aus unterschiedlichen Instituten und boten im Wintersemester 2018/2019 für ein Semester einen Kurs an, der ebenfalls aufgrund der unterschiedlichen Fachgebiete <i>interdisziplinär</i> konzipiert und durchgeführt war. P2a arbeitet am Historischen Institut und P2b am Romanischen Seminar. Auch sie führten alle drei Phasen des Teamteaching gemeinsam durch. Das Teamteaching erfolgte freiwillig, die Partner*innen haben sich selbstständig gegenseitig ausgewählt.	Diese Personen boten im Sommersemester 2019 <i>einen interdisziplinären</i> Kurs für ein Semester an. P3a arbeitet an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät im Fach Soziologie. P3b arbeitet an der Humanwissenschaftlichen Fakultät im Fach Sozialpsychologie. Es wurden alle drei Phasen des Teamteaching gemeinsam durchgeführt. Das Teamteaching erfolgte freiwillig, die Partner*innen haben sich selbstständig gegenseitig ausgewählt.	Dieses Team bietet seit dem Wintersemester 2016/2017 bis zum Zeitpunkt der Analyse im Sommersemester 2020 das Teamteaching in <i>einem</i> Kurs an, der ebenfalls <i>interdisziplinär</i> konzipiert und durchgeführt ist. P4a arbeitet an der Humanwissenschaftlichen Fakultät am Lehrstuhl Rehabilitation und Pädagogik bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung. P4b ist Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Philosophischen Fakultät. Es wurden alle drei Phasen des Teamteaching gemeinsam durchgeführt. Das Teamteaching erfolgte wie bei den übrigen Interviewgruppen freiwillig. Die Partner*innen haben sich gegenseitig ausgewählt.

Bei allen vier Teams handelt es sich um Dozent*innen / Professor*innen der Universität zu Köln. Jedes Team hat einen Kurs im Semester angeboten, der einmal wöchentlich eineinhalbstündig stattfand. Bis auf T4, das seit 3,5 Jahren im Teamteaching lehrt, haben alle Teams ihr Teamteaching nur ein Semester lang abgehalten. Jedes Team hat alle drei Phasen des Teamteaching durchgeführt: Konzeption, Realisierung und Evaluation. Somit qualifizieren sich alle Teams entsprechend der vorliegenden Arbeitsdefinition nach Kempen und Rohr (2011) für das Teamteaching. Zudem stammen die Lehrenden in jedem Team aus verschiedenen Fachbereichen, wodurch den Studierenden ein interdisziplinärer Kurs angeboten wurde. Alle Teams führten das Teamteaching freiwillig durch, d. h. die Partner*innenwahl erfolgte selbstbestimmt.

4.1.2 Interviewanalyse

Die Interviews wurden nach Mayring (2010) qualitativ ausgewertet. Die Inhaltsanalyse setzte sich aus einer zusammenfassenden und explizierenden zusammen, wodurch bessere Transparenz für den*die Leser*in geboten ist. Des Weiteren wurde das Kriterium der Intersubjektivität beleuchtet, da hier die Analyseergebnisse in den theoretischen Rahmen eingebettet wurden. Somit stellt sich durch die Ergebniskongruenz aus dem theoretischen Teil und der Analyse sicher, dass die Aussagen der Interviewpartner*innen, also der Lehrenden im Teamteaching, nicht großen subjektiven Einflüssen unterlagen. Dadurch wird das Kriterium der Reichweite gestärkt, da eine Reproduzierbarkeit der Ergebnisse sichergestellt ist und die Ergebnisse deduktiv abgeleitet werden können. Dies gilt allerdings nur für die auf die Theorie bezogenen Ergebnisse. Die eigenen Erkenntnisse dieser Arbeit werden induktiv abgeleitet, d. h. es ergibt sich eine eigene Theorie aus den Analyseergebnissen. Zwar könnte die Reliabilität aufgrund einer geringen Reichweite der Studie angegriffen werden, jedoch bestätigen sich die Erkenntnisse in den Ergebnissen aller Teams, wodurch auf eine Reproduzierbarkeit bei erneuter Durchführung zu schließen ist. Folglich sind alle Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse gegeben.

4.2 Ergebnisdarstellung

Es kann festgehalten werden, dass alle Teams ein persönliches Kennenlernen vor dem Teamteaching wichtig finden.

4.2.1 Wie denken die Teammitglieder über die Relevanz eines Kennenlernens vor dem Teamteaching?

T1 gibt hierzu als Begründung an, dass es die Zusammenarbeit erleichtere. Außerdem denkt das Team, dass die persönliche Ebene die professionelle stark beeinflusst und dementsprechend auch ein Teamteaching durch ein persönliches Kennenlernen vorab positiv beeinflusst.

In T2 beschreibt P2b, die Grundlage seiner gesamten Team-Teaching-Erfahrung basiere auf der Gemeinsamkeit ähnlicher Forschungsinteressen, an denen die Lehrenden den Kurs ausrichteten. Ohne gemeinsame/ähnliche Interessen und/oder einem ähnlichen Arbeitsstil würde sich ein gelungenes Teamteaching schwierig gestalten. Die Möglichkeit, sich seine Team-Teaching-Kolleg*innen selbst aussuchen zu können, sei absolut entscheidend. So empfindet es P2b als „Zumutung ...“, wenn einem das irgendwie vorgeschrieben würde; „man muss das und das zusammen machen“.

Obwohl T4 zu Beginn des Teamteaching noch keine ausgeprägte persönliche Ebene hergestellt hatte und P4a es als „konstruiert“ empfunden hätte (s. Kap. 4.2.1.), findet das Team insgesamt beim Teamteaching eine stimmige, persönliche Ebene sehr wichtig und könnte sich in der Retrospektive eine andere Art der Zusammenarbeit „gar nicht vorstellen“. So betont P4a, dass eine persönliche Ebene nicht aufgezwungen werden könne und sich ein gutes Verhältnis erst über die Jahre so entwickelt habe. Für beide sei eine intrinsische Motivation für das Teamteaching und die dazugehörige gute Zusammenarbeit entscheidend.

4.2.2 Die Vorbereitung

Die Treffen für die Vorbereitung wurden von allen Teams aufeinanderfolgend neu vereinbart, wofür keines der Teams einen gemeinsamen Terminkalender hatte. T4 traf sich am Anfang persönlich, was P4a als ein Hauptmerkmal dafür nennt, dass das Team miteinander im fachlichen Diskurs gewachsen sei. Anfangs bedeutete die Vorbereitung sehr viel Arbeit und kostete viel Zeit. Durch die lange Teamarbeit seien sie aber nun eingespielt. T1 traf sich anfangs ebenfalls persönlich, um die allgemeine Konzeption des Kurses und die Themen zu besprechen. Für die Planung einzelner Sitzungen wurde ein Cloud-Service genutzt. Dort wurden Veranstaltungsinhalte definiert, besprochen und weiterentwickelt. Außerdem hatte das Team eine Website eingerichtet, auf der der Kurs für die Lehrpersonen und für die Studierenden vollständig online gestellt wurde. Dort konnten die Lehrpersonen, aber auch die Studierenden, Organisatorisches veröffentlichen und Ergebnisse festhalten, wodurch der gesamte Kursinhalt transparent und jederzeit zugänglich für alle war.

Insgesamt betonen alle Teams die Relevanz einer gemeinsamen Vorbereitung und Konzeption. Laut P4b bestimme die menschliche Ebene die Organisation und Durchführung des Teamteaching. Auch P1a hebt den notwendigen Arbeitsschritt der gemeinsamen Absprachen in der Vorbereitung für ein gelungenes Teamteaching hervor. Diesen Aussagen zufolge hat die Vorbereitung eine große Bedeutung für das Teaching und ist essenziell. Es bestätigt sich durch die Aussagen der Interviewteilnehmer*innen die These, wonach die geeignete Vorbereitung unerlässlich für ein gelungenes Teamteaching ist.

4.2.3 Interdisziplinarität

Alle Teams bestehen aus zwei Mitgliedern verschiedener Fachbereiche, wodurch alle Kurse interdisziplinär ausgerichtet sind. Im Folgenden zeigt sich, dass alle Teams, teils mit unterschiedlichen Schwerpunkten, stark auf eine multiperspektivische Gestaltung des Kurses geachtet haben. T1 bot an der Universität zu Köln erstmalig eine Veranstaltung mit ihrer Fächerkombination an. Sie bauten den Kurs interaktiv auf, indem sie in fast jeder Sitzung neue Gruppen innerhalb der Studierenden bilden lassen. P1a und P1b nutzten durch das Teamteaching die Möglichkeit, über die fachlich isolierte Lehre hinaus ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen, um auf diese Weise zu prüfen, was interdisziplinär möglich ist. Ihre Zusammenarbeit erachten beide als sehr bereichernd, da sie nach eigener Aussage voneinander gelernt haben. Die fächerübergreifende Lehre macht sich demnach nicht ausschließlich für die Studierenden durch ein vielseitigeres Lernen bezahlt, sondern erzielt ebenso einen Lerneffekt bei den Lehrpersonen. Dieser Lerneffekt sei nur durch das Teamteaching gegeben, denn P1a hätte solche Aspekte des Kurses nicht in der Tiefe erklären können, in denen sie sich nicht so gut auskenne wie P1b. Die Studierenden profitierten aber nicht nur von zwei Expertisen im Kurs, sondern ebenso durch die Sicherstellung der Lehre. So habe das Teamteaching den großen Vorteil, dass die Lehre auch im Krankheitsfall einer Person nicht ausfalle.

In T2 ist P2b französischer Literaturwissenschaftler und seine Teamteaching-Kollegin ist Kunsthistorikerin. Die interdisziplinäre Konzeption des Kurses zeichnet sich in diesem Fall durch eine durchdachte Vorbereitung aus. So haben sich P2a und P2b Gedanken gemacht, was die Studierenden aus dem jeweils anderen Fach lernen könnten und was für bestimmte Bereiche ihres eigenen Studiums interessant sei. Zudem haben sie in der Vorbereitung die Lernzielabklärungen für die einzelnen Sitzungen bestimmt und versucht, sie konkret auf die Studierenden anzupassen. Die Motivation von T2, den Studierenden ein

umfangreiches, interessantes Kursangebot über das Teamteaching zu bieten, ist deutlich zu erkennen, auch wenn, laut Aussage von P2b, er dabei in der Vorbereitung sowie in den Veranstaltungen selbst an die Grenzen der eigenen Kompetenz geraten sei: Bei spezifischen Nachfragen der Studierenden zum jeweils anderen Fach der Teamteaching-Partner*in nennt P2b als „typische Verhaltensweise“, während des Teamteaching die Frage an den*die Kolleg*in weiterzugeben, wenn man den Eindruck habe, man selbst sei weniger kompetent oder „man sagt, aus der Perspektive meines Faches, beantworte ich das, und gibst die Frage weiter an die Kollegin“. Wichtig ist hier hervorzuheben, dass P2b auf die eigene Perspektive des Faches verweist, wodurch die Studierenden erneut mit konstruktivistischem Lernen konfrontiert sind und ein Bewusstsein für verschiedene Herangehensweisen entwickeln.

So sei es laut P2b sehr wichtig anzuerkennen, dass es unterschiedliche Seminarstile gebe und die Aufgabe im Teamteaching sei, zwischen diesen unterschiedlichen Stilen und Anforderungen zu vermitteln. Erst durch das Teamteaching lerne man große Unterschiede zwischen den Fachkulturen kennen, „weil man sonst immer nur mit den Seminarteilnehmern alleine ist und nicht direkten Einblick ... gewinnt in die Art und Weise, wie die anderen so ein Seminar gestalten“. Diese Aussage zeigt, dass i. d. R. erst durch das Teamteaching bewusst multiperspektivisch gelehrt und gelernt wird. Da das Teamteaching für P2b ein „Ort“ war, an dem er dazulernen konnte, besonders was die Gestaltung einer Lehrveranstaltung angeht, hatte er einen ausgeprägten Lerneffekt. Die Teamarbeit regte ihn zur Reflexion an, in der er sich Fragen stellte, wie „Was gibt es da noch für andere Optionen?“ und „Was könnte ich vielleicht auch in meinem eigenen Stil übernehmen?“.

Eine Idealform des Teamteaching liegt P2b zufolge dann vor, wenn sowohl zwischen den Studierenden als auch den Professor*innen eine intensive Zusammenarbeit stattfindet, da auf diese Weise eine ständige Kooperation zwischen den Fächern bestehe.

Interdisziplinarität ist auch für T4 sehr wichtig und auch sie haben mit ihrer Fächerkombination erstmalig an der Universität zu Köln solch einen Kurs angeboten. Über die gemeinsame Konzeption, die Realisierung und die Evaluation des Kurses ist es P4a und P4b wichtig, dass die Studierenden nur im Tandem mit ihnen sprechen und/oder im E-Mail-Kontakt stehen. Diese Ausrichtung des Teamteaching haben sie gewählt, weil sie auf diese Weise am gewinnbringendsten für alle Beteiligten sei. Durch die Partizipation aller Beteiligten gewähren sie Transparenz und vermeiden unklare Absprachen im Team hinsichtlich der Kommunikation mit den Studierenden.

P4a und P4b betonen durchweg, wie viel sie von- und miteinander gelernt haben. Durch ihren kontinuierlichen Lernprozess konnten sie die Teamarbeit weiterentwickeln, sodass diese über die Jahre einen „ziemlichen Sättigungsgrad ... an Optimierbarkeit“ erreicht habe. Da P4a und P4b anfangs an- und miteinander gelernt und auch die Studierendenfragen als Ansatz für deren Lernprozess genutzt hätten, habe es oft Irritationen bei den Studierenden gegeben. Diese Aussage stellt nochmals die Relevanz der guten Vorbereitung, aber vor allem der Möglichkeit nach einem längerfristigen Teamteaching heraus. Des Weiteren ordnet P4a den Aspekt des von- und miteinander Lernens als „ökonomischen Variante“ des Teamteaching ein. So sagt P4a:

Mir ist wichtig noch zu sagen, dass wir auch voneinander lernen. Das war etwas, das wir von Anfang an zugelassen haben, ... dass die unterschiedlichen Perspektiven auch für uns super gewinnbringend sind. Wir merken aneinander, dass der andere mittlerweile auch [eine] entsprechende Fachlichkeit erworben hat. Wir haben gelernt voneinander. Das heißt, unsere Begleitprozesse sind noch viel intensiver für die Studierenden.

Die Aussage von P4a zeigt die Interaktivität im Teamteaching auf. Jede*r wird in den Prozess mitaufgenommen, sodass multiperspektivisch gelernt werden kann. Dass „der andere mittlerweile auch [eine] entsprechende Fachlichkeit erworben hat“, zeigt die Entwicklung bzw. den Erfolg des multiperspektivischen Lernens in T4. Zudem unterstreicht die Aussage von P4b das bewusste Lehren und Lernen mit konstruktivistischem Hintergrund, indem sie sagt: „... und das ist natürlich ein Lernen mit Menschen mit ganz unterschiedlichen Hintergründen und sehr heterogen das Bild“.

4.2.4 Studierendenperspektive aus Sicht der Lehrpersonen

P1a und P1b achteten darauf, den Kurs kreativ, frei und offen für die Studierenden zu gestalten. Laut P1a wurde der Kurs von den Studierenden sehr gut angenommen. Besonders scheint ihnen dabei die Gestaltung des Kurses und dessen interdisziplinäre Ausrichtung gefallen zu haben:

Also wie gesagt, ich habe definitiv dazu gelernt und ich weiß auch von meinen Archäologiestudierenden, die waren teilweise sehr, sehr glücklich, wenn sie in einer Gruppe einen Medieninformatiker hatten, weil sie von dem auch gelernt haben. Wir haben sie am Ende Videos schneiden lassen, das war zum Beispiel auch so eine Aufgabe, da kommt er (ein Studierender) normalerweise nur drauf, wenn er sich schon mal irgendwie damit beschäftigt hat, aus irgendeinem anderen

Grund, nicht aus dem Archäologiestudium heraus. Aber das ist ja eine Kompetenz, die kann man ja für viele Sachen nutzen und da einfach eine Kompetenzerweiterung bekommen, war für die, glaube ich, sehr, sehr hilfreich. Das kam gut an.

Die Aussage von P1a zeigt, dass interdisziplinäres Lernen an der Universität wichtige Kompetenzen adressiert, die den Studierenden sonst entgangen wären. Des Weiteren zeigt die Betonung der Formulierung „sehr, sehr glücklich“, dass sich die Studierenden mehr interdisziplinäre Lehre an der Universität wünschen würden. Diese These wird ebenso dadurch gestützt, dass sich die Studierenden aus T1 und T2 gerne und schnell in interdisziplinäre Gruppenkonstellationen begeben haben. Die Formulierung „weil sie von dem auch gelernt haben“ (P1a) unterstützt die Prinzipien von Brooks und Brooks (1993), dass die Studierenden herausgefordert werden wollen, mehr und multiperspektivisch zu lernen.

Es wäre interessant, die Aussagen der Studierenden zum Teamteaching zu erfassen. Dieses Unterfangen sprengte allerdings den Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes, würde aber als kontemplatives Vorgehen die Auseinandersetzung mit dem Teamteaching abrunden können.

4.2.5 Einteilung der Redezeit

Die Einteilung der Redezeit stellt sich als wichtiger Aspekt für das Teamteaching heraus. Während bei T2 die Redezeiteinteilung intuitiv gut funktionierte, zeigt sich diese als Lernprozess bei T4. Beide erzählen in ihren Seminaren gerne viel und neigen zum Monologisieren. Hier sei das Teamteaching ein Reflexionselement, um am Anderen wahrzunehmen, wie das wirke. Die Herausforderung im Teamteaching war es laut P4a und P4b, sich vor dem Kurs beim Redeanteil selbst zurückzunehmen. So lernten sie, anzuerkennen, wann etwas bereits gesagt wurde, um Wiederholungen zu vermeiden. Dies gab den Studierenden die Möglichkeit, sich selbst mehr einzubringen, wodurch der Kurs interaktiver wurde.

4.2.6 Momente der Wertschätzung

P1b schätzt besonders den Einsatz von P1a für die Veranstaltung. Da P1b während des Team-Teaching-Semesters mehrere Veranstaltungen und P1a nur eine hatte, übernahm sie des Öfteren Aufgaben, wenn P1b es nicht immer schaffte. Aufgrund der offenen Kommunikation von P1b bzgl. seiner Situation konnte P1a Verständnis aufbringen. Dadurch zeigte sie gerne die Bereitschaft, die Aufgaben zu übernehmen und P1b zu unterstützen. Ihr Verständnis und den Umgang mit der Situation macht sie folgenderweise deutlich: „Das kenne ich aus anderen Teams auch. Es ist okay, wenn jemand was nicht schafft, er muss es nur rechtzeitig sagen“ (P1a). Auch P1b schätzte den offenen Umgang und ehrlichen Austausch mit P1a, wodurch sich der Arbeitsaufwand erheblich gesenkt habe. Alle Teammitglieder fühlten sich wertgeschätzt und empfanden die Zusammenarbeit sogar als stärkend. Dies wird deutlich, indem sie ihre Kolleg*innen als Rückhalt und stärkend beschreiben.

4.2.7 Anerkennung für das andere Fach

Als wertschätzende Grundhaltung wird das Anerkennen der unterschiedlichen Seminarstile genannt. So sei es wichtig, keine Engstirnigkeit in der Zusammenarbeit zu zeigen und es zu „respektieren, dass jeder das auf seine Art macht“ (P2b). So sollte man seine eigenen Vorstellungen von einem Seminar nicht dem*der Anderen aufzwingen und die eigene Meinung und das eigene Vorgehen nicht einfach durchsetzen. Anstelle dessen solle man versuchen, sich in der Mitte zu treffen und die Zusammenarbeit als Bereicherung anzusehen. Indem man sie als solche ansehe, könne man durch Fragen wie „Ja, was ist jetzt eigentlich interessant an dem, was ich ... selbst mache, was ich dazu zu sagen habe?“ (P2b), den eigenen Seminarstil besser reflektieren.

Als weiteren Aspekt der Wertschätzung ist P2b Vertrauen und Anerkennung der fachlichen Kompetenz wichtig. In einem idealen Teamteaching wären diese Grundhaltungen gegenseitig gegeben. Schließlich sieht P2b das Teamteaching als Möglichkeit für einen anregenden fachlichen Austausch, der im Endeffekt nicht nur für die Studierenden interessant und lehrreich ist, sondern auch für den*die Team-Teaching-Kolleg*in („was auch für sie sozusagen noch etwas Neues bieten kann“; P2b).

Zwar räumt P2b ein, dass gerade aufgrund der unterschiedlichen Seminarstile auch einmal Verwirrung wegen unterschiedlicher Herangehensweisen entstehen kann, diese aber durch die Anerkennung und Eigenreflexion verschwinde. Man müsse sich im Teamteaching fortlaufend bewusst machen, dass Unterschiede zu respektieren seien. Hierzu ergänzt er:

Ich glaube aber, dass sich da eben vieles schon im Vorfeld einer Veranstaltung abspielt. Denn das Teamteaching ist ja eine Entscheidung, die wir selbst treffen. Und wir machen das natürlich auch mit Kolleginnen und Kollegen, wo schon ebenso eine gewisse grundsätzliche Übereinstimmung herrscht.

Andersherum sei das „sicher viel schwieriger“ (P2b), weil man sich erst herantasten müsse, um zu sehen, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede liegen. T4 hat den gemeinsamen Austausch mit den Studierenden besonders wertgeschätzt, wobei der wichtigste Punkt für sie der „fachliche Austausch, den [sie] mit einer immensen Offenheit für die Expertise des anderen miteinander erleben konnten“ (P4a), ist.

4.2.8 Uneinigkeiten im Teamteaching

Auf die Frage, wie mit Uneinigkeiten umgegangen wurde, wurde gesagt, man müsse Raum für Fehler lassen, da diese auch unabhängig von der Länge der Lehrerfahrung immer wieder gemacht werden könnten: „Das ist natürlich klar. Da ist niemand frei von. Und da muss man sich halt beides zubilligen“ (P2b). Bei Kritik solle man auf andere Optionen hinweisen, wie man es machen könnte „und betont dann im Zweifelsfall eher das Positive“ (P2b). Bei Momenten der Verwirrung, tatsächlichen Uneinigkeiten oder längeren Diskursen/Exkursen aus der Perspektive des eigenen Faches sei z. B. Augendreher definitiv zu vermeiden.

Sollte die Thematik der unterschiedlichen Seminarstile eine zu starke Präsenz einnehmen, schlägt P2b vor, zu versuchen, die Offenheit für das andere Fach erneut zu signalisieren und die besonderen Methoden nochmals herausstellen. Auf diese Weise dürfte der Diskurs weiter fachlich bleiben und sollte sich nicht auf die persönliche Ebene auswirken. Ebenso erlebten es P3a und P3b. In der Vorbereitung trafen sie bereits Absprachen, die dann während eventueller Uneinigkeiten relevant wurden: Hätten sie nach der konstruktiven Debatte nicht zu einem Konsens gefunden, wäre die Herangehensweise von P3b die ausschlaggebende gewesen, da er die alleinige Prüfungsverantwortung hatte.

In Bezug auf Uneinigkeiten berichtet P4a, dass es ihrem Team geholfen habe, bei Formulierungen in ein ‚wir‘ zu gehen: „jeder wusste, damit bin ich gemeint (lacht). Ich selber, aber die anderen auch“ (P4a). Die ‚Wir‘- Methode scheint ein hilfreicher Kommunikationsweg, um das Teambewusstsein zu fördern und um zu reflektieren, wie sich das Team weiterentwickeln kann. Im Vorhinein könnte es wichtig sein, darauf zu achten, dass bei Verbesserungsvorschlägen auch tatsächlich ein ‚wir‘ gemeint ist. So kann auf der einen Seite zwar das Teamgefühl gestärkt werden, auf der anderen Seite könnte sich die*der Kolleg*in im Falle einer Desidentifikation unverstanden oder gar vor den Kopf gestoßen fühlen. Da P4a während ihrer Aussage lachen musste und die Situation mit einer Lockerheit erzählte, zeigt sich erneut, wie wichtig die persönliche Ebene im Team ist, sodass Uneinigkeiten ungezwungen besprochen werden können. Um Wertschätzung im Team zu gestalten, kommt es vielen Teams darauf an, die Gedanken auszusprechen. So verwandelt sich positives Feedback in Wertschätzung:

[W]ir haben uns dann immer nach diesen Sitzungen gesagt, wie schön es war, sich mal fachlich auszutauschen, weil wir [dies] ja alle im Alltag vermissen. Und das war dann schon nicht mehr stumm, sondern haben wir es auch schon artikuliert, dass es uns große Freude gemacht hat, fachlich miteinander mal in den Austausch zu gehen.

Durch das Aussprechen von Gedanken und Feedback wird den Mitgliedern also bewusst, wie das Team funktioniert. Insgesamt charakterisiert P1a die Teamarbeit mit folgender Aussage: „Teamteaching ist eine kommunikative Aufgabe“ (P1a).

4.2.9 Sachlichkeit im Teamteaching

Es zeigt sich erneut, wie relevant es für eine gelingende Teamarbeit ist, bei Uneinigkeiten nicht persönlich zu werden, sondern auf einer fachlichen Ebene zu bleiben. Laut P2b könne man die guten und die weniger guten Aspekte dann in einer höflichen, respektvollen Weise ansprechen. P1b ergänzt, dass es bei Problemen allerdings ein Schlüsselement in der wertschätzenden Kommunikation sei, „rational“ zu sein. Darunter lässt sich verstehen, weiterhin fachlich und sachbezogen zu kommunizieren. P3b betont die Relevanz einer sachlichen und fachlichen Kommunikation im Team und vor den Studierenden. Er habe versucht, eine Uneinigkeit nicht persönlich zu nehmen, sondern als eine didaktische Chance für die Studierenden wahrzunehmen. So äußert er, dass er es hilfreich gefunden habe, klar zu machen, dass Uneinigkeiten Zeichen einer funktionierenden, wissenschaftlichen Debatte seien.

4.2.10 Forderung nach mehr Teamteaching

T4 äußert als Faktor, der zur weiteren Wertschätzung im Teamteaching beitragen würde, den Wunsch, dass andere ihrem Beispiel folgten, da es die Zwei-Disziplinen-Profil-Gruppe von P4a und P4b nur einmal in dieser Art gebe. So würden sie sich für das Projekt, für die Lehre und für die Studierenden wünschen, dass sich dies ändert. An dieser Stelle merken sie an, dass es noch mehr Menschen bräuchte, die an einem Strang zögen, oder auch mehr Ressourcen notwendig seien, um das Teamteaching durchzuführen. Es bräuchte „mehr Ressourcen“, weil es sie anfangs „wahnsinnig viele Ressourcen gekostet“ (P4a) hätte, da sie

viele Diskurse führen mussten, bevor sie handeln konnten. Dadurch waren die ersten zwei Profilgruppen besonders herausfordernd für sie.

4.2.11 Wertschätzung von außen

Zusammengefasst äußerten die Teams die folgenden Faktoren zur weiteren Wertschätzung im Teamteaching:

1. *Es sollte mehr interdisziplinäres Teamteaching geben.*

Die Teams sind vom Team-Teaching-Konzept überzeugt und wünschen sich mehr Initiativen von Lehrenden, ähnliche Kurse anzubieten.

2. *Die Anerkennung von Vorgesetzten / von der Universität / dem Institut wird als hilfreich wahrgenommen.*

Die Teams empfanden es als hilfreich, Unterstützung und Feedback von ihren Vorgesetzten und Instituten zu bekommen. Zudem kann Öffentlichkeitsarbeit für den Kurs oder generell das Teamteaching als Ergänzung für zusätzliche Wertschätzung gesehen werden.

3. *Der Arbeitsaufwand des Teamteaching sollte möglichst angerechnet werden.*

Der hohe Arbeitsaufwand, besonders zu Beginn des Teamteaching mit den Komponenten der intensiven Vorbereitung, wurde betont. Hierfür wird eine mögliche Lehrdeputatsreduktion diskutiert, die einen Ausgleich für zeitintensive Arbeit schaffen soll. Es ist hervorzuheben, wie wirksam sich Teamteaching auf den Lerneffekt beider Seiten auswirkt, sodass eine Hochschule durch eine solche Lehrdeputatsreduktion einen wirksamen Anreiz schaffen könnte, mehr dieser Lehr- und Lernsettings zu ermöglichen.

4. *Teamteaching sollte für mehrere Semester ermöglicht werden.*

T4 ist das einzige Team, das mehr als ein Semester lang das Teamteaching angeboten hat. Aufgrund ihrer Referenz lässt sich sagen, dass sich die intensive Vorbereitungszeit bereits ab dem zweiten, besonders aber ab mehreren Semestern verringert. Da T1 bspw. eigentlich gerne das Teamteaching weitergeführt hätte, es aber auf Hochschuleseite nicht erwünscht war, hatten sie weder die Chance, ihre Lehre zu verbessern und anzupassen, noch die Vorteile, bereits ‚eingespielte‘ Abläufe zu nutzen. Es lässt sich festhalten, dass die Teams – besonders aufgrund einer guten persönlichen Ebene und des erfolgreichen Lerneffekts – das Teamteaching über ein Semester fortführen und sich dadurch auch anerkannt und wertgeschätzt in ihrer Arbeit fühlen würden. Zudem käme eine Hochschule als öffentliche Institution auch ihrem Bildungsziel näher, wenn interdisziplinäre Lehre in einem erfolgreichen Rahmen konstant angeboten würde.

5 Operatoren für Wertschätzung

In diesem Artikel können nur Auszüge der Ergebnisse und Interpretationen dargestellt werden. Damit kann der Prozess der Auswertung und der Erstellung der Operatoren ebenfalls nur angerissen werden. Deswegen folgt die Darstellung der Operatoren im Fokus, da eben diese für die zukünftige Ausgestaltung von Teamteaching einen direkten Einfluss haben können.

Abschließend können folgende Operatoren aus der vorliegenden Analyse abgeleitet werden, um Wertschätzung im Teamteaching zu entwickeln:

- Gemeinsamkeiten / ähnliche (fachliche) Interessen der Teammitglieder
- Selbstbestimmtes Teamteaching, d. h. die Teammitglieder kommen nach eigener Wahl zusammen
- Gemeinsame Vorbereitung über persönliche Treffen
- Offenheit und Neugier
- Engstirnigkeit vermeiden – Respekt erweisen
- Bereitschaft, aufeinander zuzugehen
- Bereitschaft, von- und miteinander zu lernen
- Anerkennung der Expertise und der Perspektive des Anderen
- Engagement für das Teamteaching haben und zeigen
- Flexibel und spontan sein
- Verlässlich sein
- Regelmäßige Kommunikation
- Einander ausreden lassen

- Einander aufmerksam zuhören
- Sachlich und themenbezogen argumentieren (besonders bei Uneinigkeiten)
- Einteilung der Redezeit (hauptsächlich auf die Konzeption bezogen)
- Beachtung nonverbaler Signale

Insgesamt lässt sich in Bezug zu den Operatoren sagen, dass durch ihre Anwendung die explizite und implizite Kommunikation im Team, zu einem wertschätzenden Umgang führt.

6 Fazit

Der vorliegende Artikel hat die Gestaltung von Wertschätzung untersucht, um Operatoren zu definieren, mit denen Teamteaching erfolgreich umgesetzt werden kann. Teamteaching erweist sich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse als geeignete Methode, um insb. interdisziplinär zu lehren und lernen. Es ergibt sich der Vorteil eines größeren Lerneffekts, da Studierende durch multiperspektivisches Arbeiten selbstständig und kreativ lernen, Lösungen zu entwickeln. Auch der Institution selbst kommt es zugute, Teamteaching verstärkt anzubieten.

Es bleibt allerdings zu betonen, dass Teamteaching in der Art seiner erfolgreichen Gestaltung noch nicht umfangreich erforscht wurde, weswegen im vorliegenden Artikel lediglich ausgewählte Veröffentlichungen herangezogen werden konnten. Es gibt zahlreiche Anknüpfungspunkte, wie z. B. die Wirksamkeit des Reflecting Team, das als Ergänzung eines gut funktionierenden Teamteaching angesehen werden kann. Aus der vorliegenden Analyse sind folgende Erkenntnisse im hochschuldidaktischen Forschungsbereich für gelingendes Wertschätzen festzuhalten:

- Die Lehrenden im Teamteaching wählen sich selbstbestimmt aus.
- Eine gemeinsame Vorbereitung ist erforderlich.
- Die Lehrenden im Teamteaching müssen bereit sein, aufeinander zuzugehen und miteinander zu reden.

Wertschätzender Umgang im Team wirkt auf die Lehrpersonen entlastend, stärkend und wird als Rückhalt wahrgenommen. Grundsätzlich kommt es im gelungenen Teamteaching auf eine regelmäßige Kommunikation an, wobei bei Uneinigkeiten verstärkt darauf geachtet werden sollte, fachbezogen und sachlich zu argumentieren. Hier ist es wichtig, der anderen Lehrperson die Anerkennung für das andere Fach und die eigene Perspektive deutlich zu machen. Das Team dient als kollegiale, unterstützende Peergroup, die besonders für Neulinge in der Lehre sehr hilfreich sein kann; ggf. können auch kollegiale Hospitationen (Kempen & Rohr, 2009) eine sinnvolle Vorerfahrung von Teamteaching sein.

Zuletzt haben sich die Lehrenden im Teamteaching durch die Zusammenarbeit wertgeschätzt gefühlt und waren mit der Umsetzung des Projekts zufrieden. Allerdings merkten sie an, dass Teamteaching für ein Semester äußerst zeitintensiv sei, weswegen sie sich von der Universität mehr Förderung für das Projekt wünschen würden – sei es in Form einer möglichen Lehrdeputatsreduktion, mehr Öffentlichkeitsarbeit für das Teamteaching oder der Möglichkeit, das Teamteaching über einen längeren Zeitraum als ein Semester durchzuführen.

Am Beispiel von Nordrhein-Westfalen sei diesbezüglich auf § 4 der Lehrverpflichtungsverordnung „Anrechnung von Lehrveranstaltungen“ verwiesen:

Lehrveranstaltungen, an denen zwei oder mehr Lehrpersonen beteiligt sind, werden diesen entsprechend dem Maß ihrer jeweiligen Lehrbeteiligung anteilig angerechnet. Soweit eine Lehrveranstaltung fach- oder lehrinheitsübergreifend durchgeführt wird, darf sie bei den beteiligten Lehrpersonen insgesamt höchstens dreifach, bei einer Lehrperson höchstens einmal angerechnet werden. (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022, § 4)

Wenn die Lehrenden des Teamteaching aus verschiedenen Fächern/Disziplinen kommen, kann die Veranstaltung komplett auf das Lehrdeputat angerechnet werden, also bei zwei Lehrenden (oder sogar drei Lehrenden) i. d. R. je 2 Semesterwochenstunden (SWS).

Abschließend ist es wünschenswert, dass durch die Bewusstheit der Operatoren für Wertschätzung im Teamteaching mehr Lehrpersonen dem Beispiel der befragten Lehrenden im Teamteaching folgen und insgesamt mehr interdisziplinäres Teamteaching in der Hochschullehre ermöglicht wird. Die Ergebnisse aus unserer Untersuchung zeigen deutlich, dass die grundsätzliche Bereitschaft, Zeit und Energie in ein Teamteaching mit einem*einer selbstbestimmten Partner*in zu investieren, durchaus vorhanden ist. Jedoch sollte dies nicht als zu selbstverständlich gesehen werden, wodurch sich erneut die Relevanz der Wertschätzung zeigt. Anerkennung, ob nun innerhalb des Teams oder von außen, ist eine wichtige Ergänzung, um sich wertgeschätzt zu fühlen.

7 Literatur

- Alsarawi, A. (2019). A process, framework, and set of tools for facilitating co-planning among co-teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 15(2), 1–23.
- Anderson, R. S., & Speck, B. W. (1998). 'Oh what a difference a team makes': Why team teaching makes a difference. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 671–686.
- Artmann, M. (2021). Dozent*innengeleitete Peer-Beratung – Ambivalenzen und Möglichkeiten einer hybriden Beratungsform im Forschenden Lernen. *Z Erziehungswiss* (2021). <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01064-x>
- Banse, G. (2011). Inter- und Transdisziplinarität im Wirken der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin – Exemplarisches. In G. Banse & L.-G. Fleischer (Hrsg.), *Wissenschaft im Kontext. Inter- und Transdisziplinarität in Theorie und Praxis*. trafo Verlagsgruppe.
- Beyerlin S., Gotzen S. & Linnartz D. (2020). Herausforderungen für Lehrende beim Forschenden Lernen. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_12
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does*. Open University Press and Society for Research into Higher Education.
- Brockhoff, S. & Panreck, K. (2016). *Menschlichkeit rechnet sich*. Campus Verlag.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD Publishing.
- Bufkin, L. J. & Bryde, S. (1996). Implementing a constructivist approach in higher education with early childhood educators. *Journal of Early Childhood Instructor Education*, 17(2), 58–65.
- Causton, J. & Kluth, P. (2016). *30 days to the co-taught classroom: How to create an amazing, nearly miraculous & frankly earth-shattering partnership in one month or less*. North Loop Books.
- Fleischer, L.-G. (2011). Komplexität, Inter- und Transdisziplinarität. Grundsätze im Wirken des LIFIS. In G. Banse & L.-G. Fleischer (Hrsg.), *Wissenschaft im Kontext. Inter- und Transdisziplinarität in Theorie und Praxis*. trafo Verlagsgruppe.
- Gurman, E. B. (1989). The effect of prior test exposure on performance in two instructional settings. *Journal of Psychology*, 123(3), 275–278.
- Hatcher, T., Hinton, B. & Swartz, J. (1996). Graduate students' perceptions of university team-teaching. *The College Student Journal*, 30(3), 367–376.
- Heath, D. A., Carlson, N. & Kurtz, D. (1987). Team teaching optometry. *Journal of Optometric Education*, 12(3), 76–80.
- Higgins, D., Dennis, A., Stoddard, A., Maier, A. & Howitt, S. (2019). ‚Power to empower‘: conceptions of teaching and learning in a pedagogical co-design partnership. *Higher Education Research & Development*, 38. 1154–1167. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1621270>
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Springer.
- Kempen, D. & Rohr, D. (2011). Team Teaching in Higher Education. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer, J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke L 3.6). Raabe Verlag.
- Kempen, D. & Rohr, D. (2009). From Peer to Peer – Kollegiale Hospitationen in der Hochschullehre. In *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke L 3.5). Raabe Verlag.
- King-Sears, M. E., Brawand, A. & Johnson, T. M. (2019). Acquiring Feedback from Students in Co-Taught Classes. *Support for Learning*, 34, 312–325. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12262>
- Mabey, C. & Caird, S. (1999). *Building Team Effectiveness*. Open University, Milton Keynes.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Mieg, H. A. (2017). Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 15–31). Campus.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.). Verordnung über die Lehrverpflichtung an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Lehrverpflichtungsverordnung - LVV) vom 24.06.2009, zuletzt geändert am 17.11.2021.
- Mohamed, M., Ng, N., Jin, N., Halim, A., Chong, I., Tong, S., Ling, L., Ahmad Tarmizi, M. A. & Abd Karim, A. (2012). ‚Team Teaching‘ in higher education: The relationship between team norms and effectiveness. *International Journal of Arts and Commerce*, 1. 83–97.
- Pitfield, M. & Rees, F. M. (1972). Team-Teaching – Can it aid the integration of management education? *Management Education and Development*, 3(2), 98–106.
- Reich, K. (2021). Systemische Hochschullehre – Ausgangspunkte und Erfahrungen. In H. Lindemann & S. Trumpp (Hrsg.), *Hochschullehre: systemisch? Theoretische und praktische Impulse für Didaktik und Methodik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rogers, C. R. (1958). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Hrsg.), *Psychology: a study of science*, 3, 184–255. Mc Graw Hill.
- Rogers, C. R. (1981). *Therapeut und Klient*. Kindler.

- Rohr, D. (2016). Der Gesprächsansatz nach C. Rogers. In: B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hrsg.), *Coaching (in) Diversity*. Springer VS Verlag.
- Rohr, D., Kricke, M., den Ouden, H. & Bachtsevanidis, V. (2014). Theorie-Praxis-Verzahnung bei der Professionalisierung angehender Lehrkräfte: Portfolioarbeit, Lernteams, Reflecting Team & Supervision im Modellkolleg. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer, J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke L 3.10). Raabe Verlag.
- Rohr, D. (2014). *Vorlesung / Seminar von Dr. Dirk Rohr zum Thema Reflecting Team als Zwischenevaluation* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vcGQop6KkAw>
- Rohr, D., Winter, M., Kullack, S., Schulz, T., Lütters, T. & Geldermann, N. (2015). Forschendes Lernen im interdisziplinären Teamteaching – Eigenverantwortliches, kooperatives und problembasiertes Lernen am Beispiel der Entwicklung einer Software für Genogrammarbeiten. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer, J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke C 2.32). Raabe Verlag.
- Stehlik, T. (1995). Reflections on team teaching in adult education: Opportunities for professional development. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 35(2), 101–107.
- Sonntag, M., Rueß, J., Ebert, C., Friederici, K., Schilow, L. & Deicke, W. (2017). *Forschendes Lernen im Seminar*. <http://edoc.hu-berlin.de/18452/22764>
- Stiller, K.-T. (2015). *Forschendes Lernen – systemisch beraten?* <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0070-pub-27567060>
- Robitaille, D. F. & Donn J. S. (1992): The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). A Brief Introduction. *Educational Studies in Mathematics*, 23(2), 203–210. <http://www.jstor.com/stable/3482825>
- Wiemer, M. (2017). Forschend lernen – Selbstlernen. In H. A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 47–55). Campus Verlag.

Autor*innenprofile

Laura Bauer studiert Communication Studies: New Media and Society in Europe (M. Sc.) an der Vrije Universiteit Brussel. Derzeit ist sie für die Non-Profit-Organisation Privacy Salon tätig, und arbeitet für die CPDP (Computer, Privacy and Data Protection conference) und Privacytopia. Seit 2013 engagiert sie sich besonders für Medienbildung und -entwicklung, wobei ihr Fokus auf einem interkulturellen, wertschätzenden und fruchtbaren Miteinander liegt.

Kontakt: bauer677@web.de

Dirk Rohr, Dr., ist Akademischer Direktor an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln sowie Leiter des Arbeitsbereichs Beratungsforschung und des Zentrums für Hochschuldidaktik (ZHD) an der Universität zu Köln. Seit 2019 ist er Präsident der European Association for Counselling (EAC) und Mitglied des Executive Council der International Association for Counselling (IAC).

Kontakt: dirk.rohr@uni-koeln.de