

Zeitschrift:	Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	39 (2017)
Heft:	3
Artikel:	Planung im Teamteaching : Potentiale nutzen
Autor:	Hildebrandt, Elke / Ruess, Annemarie / Stommel, Sarah
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786538

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 17.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

**Elke Hildebrandt, Annemarie Ruess, Sarah Stommel
und Olga Brühlmann**

Aufgrund bildungspolitischer Vorgaben ist in der Schweiz eine Zunahme von Teamteaching zu verzeichnen. Da Teamteaching zahlreiche Potentiale birgt, ist es interessant zu untersuchen, inwiefern diese von Lehrpersonen in ihrer Zusammenarbeit genutzt werden. Der vorliegende Artikel stellt erste Ergebnisse der Studie ProZiTT (Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching) vor, bei der vier Lehrpersonen-Teams bei der gemeinsamen Planungsarbeit gefilmt und zusätzlich schriftlich befragt wurden. Die über qualitative Inhaltsanalyse und Fragebogen ermittelten Resultate zeigen, dass in Teamteaching-Planungsprozessen das Entlastungspotential bereits genutzt wird. Das Potential zur Steigerung des Professionalisierungsgrades könnte jedoch noch intensiver ausgeschöpft werden, insbesondere durch die Weiterentwicklung der Reflexionspraxis im Team.

Einleitung

Aufgrund zunehmender Heterogenität der Schülerschaft und bildungspolitischer Vorgaben ist Teamteaching in dreifacher Hinsicht ein aktuelles Thema an Schweizer Schulen: Integration sonderpädagogischer Förderung, steigender Bedarf nach Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und zunehmende Herausforderungen an Brennpunktschulen. Die Anforderungen an Lehrpersonen gerade im Kontext der Umsetzung inklusiven Unterrichts steigen, wobei z.B. ungebundene Lektionen im Kanton Aargau zusätzliche Stunden im Teamteaching ermöglichen und somit unterstützend wirken sollen. Mittlerweile arbeitet in der Deutschschweiz auf der Vorschul- und Primarstufe die Mehrzahl der Lehrpersonen regelmässig im Team (Stommel, Hildebrandt, Widmer & Senn, 2015).

Forschungsergebnisse belegen, dass Teamteaching viele Potentiale birgt, wobei in der Literatur drei wesentliche Potentiale genannt werden (Hildebrandt, Marty & Stommel, 2015): die Entstehung positiver Wirkungen auf die Schüler und Schülerinnen (Frommherz & Halfhide, 2003), eine Entlastung für die

Lehrpersonen (York-Barr, Ghere & Sommerness, 2007) und eine Steigerung des Professionalisierungsgrades der partizipierenden Lehrpersonen (Bauer, 2012).

Bislang gibt es einige Studien zu Wirkungen von Teamteaching auf die Schülerleistung (Baeten & Simons, 2014; Murawski & Swanson, 2001), wobei hier widersprüchliche Ergebnisse aufgezeigt werden und anzufragen ist, ob die in den erwähnten Metaanalysen verwendeten Studien tatsächlich Wirkungsaussagen zulassen. Festgehalten werden kann, dass empirische Studien zur Zusammenarbeit im Teamteaching selten sind, die nicht explizit auf Schülerleistungen fokussieren und nicht ausschliesslich auf Befragung basieren (Zumwald, 2013). Im Lichte der Diskussion um Professionalisierung und Entlastung im Lehrerberuf sind jedoch gerade solche Studien unabkömmlich, weil andere methodische Zugänge, insbesondere Methodenkombinationen, eher der Erfassung von Phänomenen in ihrer Komplexität dienen können (Kelle, 2008). Daran knüpft die folgende Studie an.

Die Palette der Umsetzungsformen von Teamteaching ist breit, was eine exakte Definition erschwert. So kann es Teamteaching geben, wenn nicht gemeinsam geplant wird, obwohl die gemeinsame Planung in gängigen Definitionen eine tragende Rolle spielt (z.B. Graumann, 2009). Unter Berücksichtigung dessen, dass hier ein noch genauer zu untersuchendes Feld besteht, haben wir die an unserer Studie teilnehmenden Lehrpersonen so ausgewählt, dass deren Arbeitsweise zum Verständnis von Teamteaching als Kooperationsform passt, bei der zwei oder mehrere Lehrende den Unterricht gemeinsam planen, durchführen und auswerten (ebd.). Dabei beziehen wir uns betreffend Kooperation auf Spiess (2004): «Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet» (S. 199).

Ausgehend von theoretischen Überlegungen zu Teamteaching als Entlastungs- bzw. als Professionalisierungsfaktor und der Beschreibung des methodischen Vorgehens werden in der vorliegenden Studie Resultate der Analyse von videografierten Planungsgesprächen von vier Teamteaching-Tandems der Primarstufe in der deutschsprachigen Schweiz vorgestellt und diskutiert.

Potentiale von Teamteaching

Teamteaching als Entlastungsfaktor

Die meisten Lehrpersonen erleben Teamteaching als Entlastung (Johnson, 2003; Murawski, 2006; Roth, Carambo, Dalland & Tobin, 2004; York-Barr et al., 2007).

Nach Hakanen, Bakker und Schaufeli (2006) können berufliche Beanspruchungen reduziert werden, wenn sowohl personale, soziale als auch institutionelle Ressourcen vorhanden sind. Dies bezeichnen wir als Entlastung. Folgende Elemente sind im Kontext von Teamteaching bedeutsam, damit die Zusammenarbeit als Entlastung empfunden werden kann:

Auf der personalen Ebene ist das Merkmal Verträglichkeit – darunter zu verstehen ist die soziale Kompetenz, freundlich und wertschätzend mit anderen Menschen umzugehen – eine entscheidende Voraussetzung (Hartig, Jude & Rauch, 2003).

Der Austausch im Sinne von wechselseitiger Informationsweitergabe (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006) kann wegen sozialer Interaktion auf Erwachsenebene im ansonsten von Interaktionen mit Kindern geprägten Beruf entlastend wirken (Wülser, 2008).

In Bezug auf soziale Ressourcen ist Arbeitsteilung (Gräsel et al., 2006) und geteilte Verantwortung entlastend (Frommherz & Halfhide, 2003). Auf institutioneller Ebene wirkt die Verfügbarkeit zeitlicher Ressourcen unterstützend (Cook & Friend, 1995). Zudem ist eine Beständigkeit der Zusammensetzung der Teams förderlich. So dauert es einige Zeit, bis zwei Lehrpersonen tatsächlich als «Team» agieren (Murawski, 2006). Die meisten Teams beginnen nach dem Muster «one-teach – one assist» und operieren nach etwa einem halben Jahr zunehmend als gleichberechtigtes Team (Chiasson, Yearwood & Olsen, 2006). Auch Unterstützung durch die Schulleitung wirkt entlastend (Jang, 2006).

Teamteaching als Möglichkeit zur Professionalisierung

Nach Kwakman (2003) ist unter Professionalisierung ein Prozess zu verstehen, bei dem die Lehrenden ihr Wissen, ihre Fähigkeiten sowie ihre Werte und Haltungen weiterentwickeln. Innerhalb der Professionsforschung wird der Lehrerberuf als professionalisierungsbedürftig aufgefasst (Bonsen, Hübner-Schwartz & Mitas, 2013). Lehrpersonenkooperation wird dabei sogar als «Königsweg zu [...] Professionalität» (Terhart, 2001, S.156) bezeichnet. Insbesondere im Teammodell (Baeten & Simons, 2014) kann das Potential zur Professionalisierung voll zum Tragen kommen. Die kollektive Reflexion (Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011), das Teilen der Expertise (Baeten & Simons, 2014) sowie die positive Einstellung der Lehrpersonen zu dieser Kooperationsform (Stommel et al., 2015) sind zentrale Komponenten, die für einen intensiven Grad der Kooperation vorhanden sein müssen. Die kollektive Reflexion im Sinne von Nachdenken und Diskutieren «über die schulische Praxis und die Muster des eigenen Handelns» (Berkemeyer et al., 2011, S. 234) kann inhaltlich sowohl gegenstands- als auch selbstbezogen erfolgen (Dehnbostel, 2007) und verschiedene Ebenen erreichen: eine deskriptive im Sinne einer Beschreibung des Reflexionsgegenstandes, eine komparative bspw. durch Umdeutung des Reflexionsgegenstandes im Lichte alternativer Meinungen oder aufgrund von Forschungsergebnissen sowie eine kritische Ebene, bei welcher die sozio-politische und moralische Bedeutung des Reflexionsgegenstandes berücksichtigt und daraus neue Perspektiven entwickelt werden (Jay & Johnson, 2002).

Weiterführend ist die Kokonstruktion, welche dann vorliegt, wenn die Kooperierenden im Gespräch ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln (Gräsel et al., 2006).

Studien belegen, dass Lehrpersonen, die in der Ausbildung im Teamteaching gearbeitet haben, ihre Unterrichtsfertigkeiten optimieren und sich durch Lernen am Modell und über Peer-Feedback stetig verbessern konnten (Baeten & Simons, 2014; Jang, 2006; Roth et al., 2004). Die Kooperation zwischen zwei Teammitgliedern mit gleichem Status hat sich dabei als fruchtbarer für die Professionalisierungskomponente herausgestellt als die in asymmetrischen Beziehungen (Košinár, 2013). Auch Teamteachende können voneinander lernen und neue Vorgehensweisen erproben. Voraussetzung dafür ist der konstruktive Umgang mit Konflikten (Grossmann, Wineburg & Wollworth, 2001). Darunter wird die Bereitschaft verstanden, eine Konfrontation aufzunehmen und diese positiv zu bewältigen. Werden Konflikte immer wieder ignoriert, um einen Konsens künstlich aufrechtzuerhalten, kann es dazu kommen, dass sich die Zusammenarbeit zu stark auf die Beziehungsebene konzentriert. Auch das Mass und der Bereich autonomer Handlungen der einzelnen Lehrpersonen prägen den Arbeitsprozess. Teamteachende müssen ihre Autonomie in Teilen aufgeben im Sinne einer De-Privatisierung der Praxis (Bonsen & Rolff 2006). Dies erfordert eine de-privatisierende Diskussion über Lehrmethoden, Philosophien etc.

Um auf einem hohen Level voneinander lernen zu können, sind Lehrpersonen einerseits auf eine positive Kommunikationskultur, innerhalb derer gegenseitige Wertschätzung zum Tragen kommt, angewiesen (Burow, 1999). Humor kann, wie Van den Broeck, Vander Elst, Dikkers, De Lange und De Witte (2012) betonen, affiliativ wirken und somit als positive Kommunikationskultur interpretiert werden. Andererseits ist die Lernorientierung der Lehrpersonen zentral (Nolle, 2012), womit das verstärkte Interesse an der Aneignung neuer Wissensinhalte und Fähigkeiten gemeint ist. Diese Haltung (ebd.) ist für die Nutzung sozialer Interaktionen als Lernsituation bedeutend und damit eine Voraussetzung für die Nutzung einer Teamteaching-Situation zur persönlichen Weiterqualifizierung (Tönjes von Platen, 2010). Ein weiteres Kriterium zur Steigerung des eigenen Professionalisierungsgrades ist die Kooperationsbereitschaft der teilnehmenden Lehrpersonen (Gräsel et al., 2006). Auch die Qualität der wechselseitigen Übereinstimmung geteilter Werte (Idel & Ullrich, 2013) bei gleichzeitiger Anerkennung der Teamheterogenität (Vaciłotti & Cummings, 2007) der partizipierenden Lehrpersonen ist entscheidend. Dieses Professionalisierungselement kann auf unterschiedlichen Ausbildungen, Fähigkeiten, Einstellungen, Erfahrungen, Kompetenzen, Einflussmöglichkeiten, Herkunfts faktoren etc. gründen. So sind z.B. Fach- oder Zusatzlehrpersonen in der Kooperation mit Klassenlehrpersonen auf deren Informationen angewiesen, um die Förderung optimal gestalten zu können (Kreis, Wick, Kosorok & Labhart, 2013), umgekehrt kann die Klassenlehrperson z.B. vom Wissen der Heilpädagogin profitieren. Teamheterogenität birgt somit die Ressource zum Lernen von der Expertise der anderen Person.

Es zeigt sich, dass das Entlastungs- und das Professionalisierungspotential eng zusammenhängen. Wenn die Teampartner und -partnerinnen sich nicht entlastet fühlen, sondern im Gegenteil sogar der Belastungsgrad steigt – bspw.

aufgrund von persönlichen Dissonanzen zwischen den Lehrpersonen und daraus entstehenden negativen Emotionen – kann sich das Team nicht in eine positive Richtung entwickeln (York-Barr et al., 2007). Nach Schweitzer (1998) bildet der subjektiv wahrgenommene Nutzen von Zusammenarbeit für die beteiligten Akteure eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer Kooperation.

Abbildung 1 veranschaulicht in einem Modell aufgrund des dargestellten Forschungsstandes angenommene Zusammenhänge zwischen den Teamteaching-Potentialen «Entlastung» und «Professionalisierung» sowie ihren Elementen.

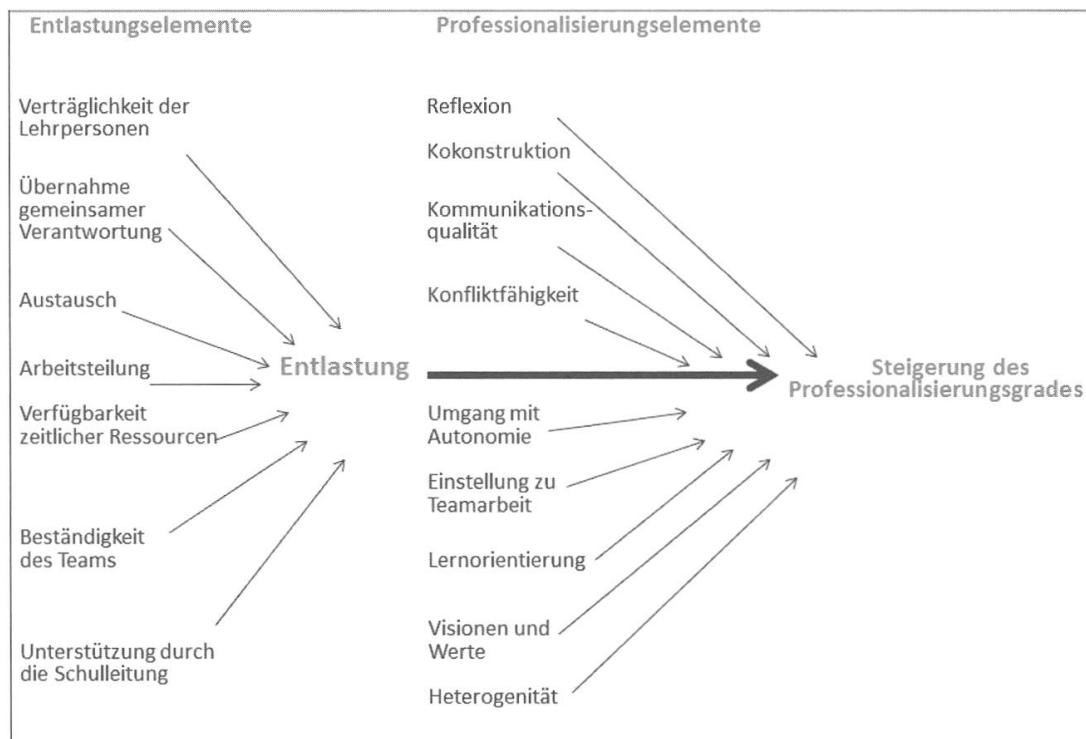


Abbildung 1: Potentiale von Teamteaching und ihre Elemente

Es wird angenommen, dass Entlastung und Professionalisierung aufgrund der aufgeführten Elemente entstehen können.

Fragestellung und Forschungsdesign

Welche Elemente für die Kooperation im Teamteaching zur Entfaltung der Potentiale Entlastung und Professionalisierung wichtig sind, konnte im vorhergehenden Kapitel anhand verschiedener Studien belegt werden. Offen bleibt, ob und wie diese Potentiale im Teamteaching genutzt werden und wie die Kooperation konkret erfolgt. Dies kann im Speziellen beim Beobachten des Planungshandelns der Lehrpersonen nachverfolgt werden, welches den gemeinsamen Unterricht im Blick hat. Dabei werden Zusammenarbeitsprozesse in konzent-

rierter Form sichtbar (Kullmann, 2013). Ziel der Studie ist es deshalb, die Realisierung der oben aufgeführten einzelnen Elemente des Entlastungs- und Professionalisierungspotentials im kooperativen Planungsprozess zu beschreiben. Aufgrund der geringen Anzahl von vier untersuchten Teams können nur erste Aussagen über mögliche Zusammenhänge sowie potentieller Umsetzbarkeit der aufgeführten Elemente zu Entlastung und Professionalisierung gemacht werden. Die Studie geht folgender Frage nach: Inwiefern werden in Planungsgesprächen von gemeinsam im Teamteaching arbeitenden Lehrpersonen Entlastungs- bzw. Professionalisierungselemente sichtbar?

Studienteilnehmende

Im Rahmen der vorliegenden explorativen Studie haben sich die vier untersuchten, auf der Primarstufe im Bildungsraum Nordwestschweiz unterrichtenden Teamteaching-Tandems freiwillig zur Studienteilnahme gemeldet. Bedingung war, dass alle Beteiligten über ein Lehrdiplom verfügten und mind. vier Lktionen wöchentlich seit mind. sechs Monaten im Teamteaching unterrichteten. Da es im Weiteren um eine fallübergreifende Analyse geht, sind keine weiteren Angaben aufgeführt.

Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden

Es wurde pro Teamteaching-Tandem ein Planungsgespräch videografiert. Die Durchschnittsdauer der Gespräche betrug rund 30 Minuten. Die Datenauswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) unter Anwendung der Software MAXQDA Version 11. Das verwendete Kategorien- system wurde in einem deduktiven Verfahren entwickelt, da auf gut strukturiertes theoretisches Wissen zurückgegriffen werden konnte (vgl. 2.1 und 2.2).

Anhand der aus den theoretischen Überlegungen gebildeten Kategorien wurde das Material zunehmend systematisiert. Dabei wurden Unterkategorien aus dem Material heraus entwickelt (s. Tab. 1).

Die Zuordnungen von Kategorien zum Textmaterial wurden regelgeleitet vorgenommen mit dem Ziel, die Bedeutsamkeit bestimmter Kategorien anhand der Häufigkeit einschätzen und bestimmen zu können (Mayring, 2010).

Als kleinste Kodiereinheit wurde ein Satz festgelegt. Das gesamte Gesprächs- material wurde möglichst lückenlos kodiert. Überschneidende Kodierungen wurden dabei zugelassen, weil dies aufgrund der Komplexität mancher Aussagen erforderlich war. Zur Prüfung der Interrater-Reliabilität wurden die Doppel- kodierungen aller erhobenen Planungsgespräche von zwei Kodiererinnen (Mitverfasserinnen des Artikels) vorgenommen. Die automatisch berechnete Rate konkordanter Kodierungen lag im Durchschnitt bei 70-80%, was als gut einzustufen ist (Bos, 1989). Bei unterschiedlichen Einschätzungen wurde nach Diskussion der Sequenz eine auf Konsens beruhende Entscheidung der Kategorienuordnung getroffen (Schmidt, 2010).

Um den Forschungsgegenstand tiefer verstehen und den Einfluss wichtiger

nicht beobachtbarer Variablen – wie Rahmenbedingungen (Baeten & Simons, 2014) und charakteristische Merkmale von Individuen und Teams – besser einschätzen zu können, wurde den Lehrpersonen im Anschluss an die Videoaufnahmen ein standardisierter Fragebogen zugestellt. Der Fragebogen wurde im Rahmen eines assoziierten Dissertationsprojektes entwickelt (n=1131; Stommel in Vorb.). Insgesamt entsprechen die quantitativ erhobenen Daten von den acht untersuchten Lehrpersonen dieser Studie den Ergebnissen der grossen Stichprobe, wobei das Antwortverhalten hier generell etwas positiver ausgefallen ist (ebd.). Dies lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass die Teilnehmenden sich freiwillig zur Teilnahme gemeldet haben aufgrund ihrer positiven Einstellung gegenüber Teamteaching. Die deskriptive Datenauswertung ausgewählter Items aus den Fragebögen der acht Lehrpersonen floss als Zusatzinformation zur genaueren Bestimmung des Samples in die Analyse der Planungsgespräche mit ein (Flick, 2011) und erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS. Die Elemente Verträglichkeit, Übernahme gemeinsamer Verantwortung, Einstellung zu Teamarbeit und Lernorientierung wurden durch den Fragebogen auf einer 6-Likert-Skala mit den Endpunkten von 1 «trifft überhaupt nicht zu» bis 6 «trifft voll und ganz zu» erfasst. Das Element «Verfügbarkeit zeitlicher Ressourcen für die Planung» wurde über eine dichotome Ja/Nein-Frage ermittelt («Wird bei der Stundenplanung ein Zeitgefäß für gemeinsame Teamteaching-Planung mitgeplant?») und die Beständigkeit des Teams über die Möglichkeit der Eingabe eines Zeitraumes («Wie lange arbeiten Sie schon mit dem/der Teamteaching-partner/in zusammen?»).

Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der fallübergreifenden Beschreibung kooperativer Unterrichtsplanung im Teamteaching in Orientierung an den lehrpersonenbezogenen Potentialen des Teamteachings – Entlastung und Professionalisierung – vorgestellt. Dabei wird teilweise anhand von Beispielesequenzen aufgezeigt, in welcher Weise sich die jeweiligen Potentiale zeigen.

Kategorien und Kodierungen

Tabelle 1 bietet den Überblick über die deduktiv festgelegten Haupt- und induktiv entwickelten Unterkategorien. Die Kategorien werden im nächsten Schritt näher erläutert und teilweise durch Beispiele präzisiert.

Tabelle 1: Kategoriensystem zu Entlastung und Professionalisierung im Teamteaching

Kategorie	Unterkategorie
Entlastung	
Austausch	
Arbeitsteilung / Aufgabenkoordination	
Professionalisierung	
Reflexion	Anvisierte Aktion
	Reflexion Schüler und Schülerinnen
	Reflexion Unterricht
	Reflexion eigener Arbeitsweise
Kokonstruktion	
Kommunikationsqualität	Positives Feedback
	Humor
Konfliktfähigkeit	Konfliktpotenzial
	Konstruktive Kritik
Umgang mit Autonomie	Selbstbestimmung
	Rollenausdifferenzierung
Visionen und Werte (Gemeinsame pädagogische Ziele)	
Heterogenität	Unterschiedliche Kompetenzen
	Unterschiedliche pädagogische Vorstellungen
	Unterschiedliche Erfahrungen
	Spezielles pädagogisches Anliegen

Realisierung des Entlastungspotentials im Teamteaching

Anhand des Kategoriensystems ermittelt:

Austausch: Ein Austausch über berufliche Inhalte und Gegebenheiten findet sehr häufig¹ statt. Es handelt sich hierbei um die am häufigsten kodierte Kategorie. In den meisten identifizierten Sequenzen verläuft der Informationsaustausch dabei vorwiegend unidirektional, d.h., dass eine Person mit mehr Wissen eine mit weniger Wissen informiert. Dabei handelt es sich meistens um die Klassenlehrperson, die die kooperierende Lehrperson (LP) darüber informiert, was in deren Abwesenheit in der Klasse passiert ist.

Arbeitsteilung: Absprachen bzgl. Arbeitsteilung konnten ebenfalls sehr häufig kodiert werden und nehmen somit eine wichtige Stellung in der kooperativen Unterrichtsplanung ein:

LP A: Äh, also noch einmal ganz kurz den Montag. Also es ist, noch das H zu repetieren. Also auch, dann werden wir, werde ich wieder die Posten bereit machen dahinten, wo sie Wörtchen legen.

LP B: Mhm.

LP A: Übernehme ich das, oder?

(Gespräch S, 207-209)

In dieser Beispieldsequenz (Planung einer Übung zum Buchstaben H) haben sich die Lehrpersonen auf eine Aufgabe geeinigt. Dazu bietet eine an, Posten vorzubereiten, bei denen die Schülerinnen und Schüler üben können. Dem Gespräch ist zu entnehmen, dass dies in der Vergangenheit bereits mindestens einmal ihr Aufgabenbereich war. Solche Aufteilungen lassen sich bei allen Tandems deutlich erkennen. Dabei handelt es sich sowohl um dauerhafte Zuständigkeiten für bestimmte Arbeitsbereiche oder sogar für ganze Fächer bzw. Medienbereiche, z.B. Arbeit mit Lernprogrammen am Computer, als auch um spontane, situative, kurzfristige Verantwortlichkeiten.

Über Fragebogen ermittelt:

Verträglichkeit: Die Auswertung der entsprechenden Itembatterie aus dem International Personality Item Pool (Hartig et al., 2003) ergab einen hohen Wert und attestiert allen Lehrpersonen eine hohe Verträglichkeit ($M = 4.8$, $SD = .37$).

Übernahme gemeinsamer Verantwortung: Beim diesbezüglichen Item «Für den gemeinsam erteilten Unterricht teilen mein/e Teamteaching-Partner/in und ich die Verantwortung» gaben alle Tandems sehr hohe Werte an ($M = 5.5$, $SD = .75$).

Verfügbarkeit zeitlicher Ressourcen: Von zwei Tandems wird angegeben, dass ein Zeitgefäß für gemeinsame Teamteaching-Planung zur Verfügung gestellt wird, von den beiden anderen nicht.

Beständigkeit des Teams: Die Dauer der Zusammenarbeit beträgt bei allen Teams mindestens sechs Monate im Teamteaching, was nach Chiasson et al. (2006) ein ausreichender Zeitraum ist, damit das Team als Entlastung empfunden werden kann.

Unterstützung durch die Schulleitung: Nach Selbstaussagen beurteilen alle Teams – ausser einer Person, die selbst eine Schulleitungsfunktion innehatte –, folgendes Item mit hohen Werten «Von der Schulleitung werde ich bei der Arbeit unterstützt» ($M = 5.13$, $SD = 1.7$).

Realisierung des Professionalisierungspotentials im Teamteaching

Anhand des Kategoriensystems ermittelt:

Kollektive Reflexion: In den untersuchten Planungsgesprächen dominiert gegenstandsbezogene Reflexion, wobei das Lernen oder Verhalten der Schülerinnen und Schüler als Reflexionsgegenstand deutlich überwiegt und sehr häufig kodiert wurde. Diese Thematik findet sich bei allen Teams zwar in erheblichem Ausmass, sie beschränkt sich jedoch auf die deskriptive Ebene: Einzelne Schülerinnen und Schüler werden z.B. jeweils namentlich erwähnt und deren Entwicklung, Lernen oder Verhalten wird in ausgewählten Kompetenzbereichen diskutiert. Die diesbe-

züglichen Äusserungen einer Lehrperson werden jedoch fast nie kommentiert, sondern lediglich mit einem Nicken oder Bejahren zur Kenntnis genommen, so dass es bei einer Bestandsaufnahme ohne weitere Analyse bleibt. Wird aufgrund von Beobachtungen eine Handlungsoption abgeleitet, was fast nie geschieht, wird eine alternative Übungsmöglichkeit erwogen. Weitergreifende Massnahmen oder unterschiedliche Handlungsoptionen werden nicht diskutiert oder deren Diskussion wird aufgeschoben. Die folgende Sequenz, die als typisch für diese Kategorie gelten kann, zeugt davon:

LP C: Habe das Gefühl mit der Lilo sind wir mega gut dran und schauen auch.

LP D: Mhm. (bejahend). Ja, die geht. Die Esther geht uns ein wenig durch die Lappen.

LP C: Geht ein wenig unter, gell?

LP D: Mhm. (bejahend).

(Gespräch G, 220-223)

Im weiteren Gesprächsverlauf folgen weitere Anmerkungen zu anderen Schüleinrinnen und Schülern, ohne dass dies zu kritischer Reflexion oder zum Andenken von Handlungsoptionen führt. Es scheint, dass Unterstützung für Esther antizipierend mitgedacht wird, in der konkreten Gesprächssituation wird diese jedoch nicht manifest und konkret reflektiert. Die Frage bleibt, ob durch unausgesprochene Unterstützungsüberlegungen tatsächlich ein qualitativ hochwertiger Mehrwert für die Lernprozesse der Kinder entstehen kann oder ob ein explizites Ansprechen und Diskutieren möglicher Massnahmen nicht die Voraussetzung für das Finden einer in dieser Situation angemessenen Förderung darstellen würde.

Die anderen eruierten Reflexionsthemen (s. Tab. 1) wurden fast nie kodiert. In Bezug auf die Reflexion gemeinsamen Unterrichts finden sich im Material kaum Sequenzen. Bspw. reflektieren zwei Lehrpersonen retrospektiv die Aufteilung der Schwerpunkte im Mathematikunterricht, wobei der Umgang mit Materialien und Computerlernprogrammen im Fokus steht.

Selbstbezogene Reflexion, die pädagogisches Handeln und eigene Arbeitsweisen betrifft, tritt im Datenmaterial ebenfalls fast nie auf. Alle identifizierten Sequenzen fokussieren die organisatorische Perspektive des pädagogischen Handelns. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Lehrkompetenzen im Sinne einer Selbstreflexion auf dem Niveau komparativer oder kritischer Reflexion, in der das persönliche professionelle Handeln vielseitig und kritisch diskutiert wird, lässt sich in keinem der Fälle finden.

Kokonstruktion: Diese Kategorie tritt in der vorliegenden Untersuchung gelegentlich auf. Bspw. bespricht ein Tandem im Detail die nächste Mathematiklektion zur Zahlenraumerweiterung mit dem Tausenderbuch. Lehrperson A macht ihre Gedanken zur Nutzung des Teamteaching transparent, indem sie überlegt, ob der Einsatz von Parallel-Teaching in der zu planenden Unterrichtssequenz sinnvoll ist. Zusätzlich werden von ihr ein methodisches Element sowie

die Grösse der Lerngruppen und eine mögliche Lernhilfe angesprochen. Die Erarbeitung des konkreten Auftrags erfolgt kokonstruktiv, indem Lehrperson B die Äusserung ihrer Kollegin fortführt und präzisiert:

LP A: Weisst du, könnte man nicht etwas mit den grossen Tausender-Büchern machen? (...) Oder wenn wir zusammen einen Einstieg machen und dann die Klasse aufteilen, dass sie zum Beispiel bei mir zeigen (...)

LP B: Mhm.

LP A: die Plätze zeigen sie. Kann ich mit den Grossen machen. ..., dann haben sie zu dritt ein grosses Buch.

LP B: Mhm.

LP A: Weisst du, ich habe ja die Zahlen, kann man zum Beispiel

LP B: dass sie es zusammen herausfinden und

LP A: zum Beispiel drauf (...) Ich kann zum Beispiel Post-it's machen und sie kleben es dann an den richtigen Ort.

LP B: Mhm, mhm. Und ... dass dann die Frage kommt, was fällt euch auf.

LP A: Genau.

(Gespräch S, 109-123)

Beim Element Kokonstruktion bestehen Diskrepanzen zwischen den einzelnen Teams. Bei zwei Tandems wird doppelt so viel Zeit für die gemeinsame Feinplanung investiert, in der dann auch kokonstruiert wird. Bei den anderen wird die detaillierte Durchführung im Sinne einer Feinplanung einzelner Sequenzen kaum diskutiert.

Kommunikationsqualität: Diese wird in der vorliegenden Untersuchung u.a. durch die Wertschätzung gegenseitiger Ideen und Anteilen von Humor im Gespräch sowie Einholen bzw. Geben von Feedback operationalisiert. Es wurden gelegentlich Sequenzen mit wertschätzendem, feedbackartigem Inhalt im Datenmaterial identifiziert. Humor im Sinne einer positiven Kommunikationskultur lässt sich bei allen Tandems ebenfalls gelegentlich finden.

Konfliktfähigkeit: Die Konfliktfähigkeit der Tandems manifestiert sich in Sequenzen, in denen Anzeichen von Konflikten auftreten, aber nicht bearbeitet werden. Solche sind im untersuchten Material selten zu beobachten, konstruktive Kritik fast nie.

Umgang mit Autonomie: Zwischen Autonomie und De-Privatisierung der Praxis kann ein Spannungsfeld entstehen. In den vorliegenden Gesprächen finden spezielle pädagogische Anliegen einer Lehrperson gelegentlich Platz, und somit entsteht Raum für autonome Handlungsweisen. De-privatisierend ist oft, dass eine Lehrperson offenlegen muss, wie sie mit dem Unterricht fortfahren möchte und ihre Idee zur Diskussion steht. In kleinen Bereichen zeigt sich erfahrene Autonomie als Gestaltungsspielraum durch Anmerkungen wie «ich hätte gern die Kleinen nochmal» (Gespräch G, 73).

Visionen und Werte: Diese manifestieren sich selten in den von den Tandems gemeinsam festgelegten pädagogischen Zielen. Die bilateral vereinbarten Ziele sollten jedoch im grösseren Kontext gesehen werden und fungieren oft als Indiz für die geteilte pädagogische Philosophie der beiden Lehrpersonen. Im folgenden Beispiel steht das Ziel repräsentativ für den Konsens, dass alle Schülerinnen und Schüler die angestrebten Grundkompetenzen erreichen sollen:

LP C: Aber wir müssen sowieso ein wenig schauen, dass sie, dass sie (...)

LP D: gut mitkommt.

LP C: Ja.

LP D: Ja.

(Gespräch G, 215-218)

Teamheterogenität: Hinweise auf die Teamheterogenität liessen sich in drei der vier definierten Unterkategorien fast nie erkennen (s. Tab. 1). So ist die konstruktive Nutzung unterschiedlicher Kompetenzen und Erfahrungen fast nie erkennbar, Hinweise auf eine konstruktive Nutzung unterschiedlicher pädagogischer Vorstellungen selten. Gelegentlich werden spezielle pädagogische oder allgemeine Anliegen angesprochen, meist in der Form, dass die eine Person in der Funktion der Klassenlehrperson diese als Anforderungen an die andere Lehrperson stellt.

LP E: Ich habe im Grunde für morgen die Lernkontrolle für die Sprache eingeplant gehabt, aber ich habe diese am Dienstag gemacht. Weil dann ist noch der Geburtstag gewesen und es gibt ja dann noch die Realien. Und diese ist eigentlich für am Montag gewesen, aber ich habe noch nicht alle Bilder bekommen. Jetzt würde ich diese dann am Freitag machen und dann zwei Lernkontrollen an einem Tag finde ich nicht so gut, oder?

LP F: Nein das geht nicht, ja.

LP E: Jetzt würde ich darum dann das machen. Ich nehme an, die Anna² gibt mir dann die Bilder noch. Ich muss sie... Ich muss sie dann noch fragen.

LP F: Ja.

LP E: Hilfst du mir dran zu denken, bitte?

LP F: Ja.

(Gespräch N, 52-64)

In diesem Beispiel informiert die Klassenlehrerin E ihre Partnerin über die Aktionen, welche stattgefunden haben, als sie die Kinder alleine unterrichtet hat. Dabei mündet das Gespräch nicht in eine Form, in der Lehrperson F die Gelegenheit hätte, ihre eigenen Erfahrungen und Expertisen, bspw. in Bezug auf die didaktische Vorgehensweise von Lehrperson E, einzubringen, sondern Lehrperson F nutzt die Funktion ihrer Partnerin in der Weise, dass sie diese als Assistentin einsetzt, um ihre eigenen Anliegen effizienter bewältigen zu können.

Insgesamt zeigt sich, dass die verschiedenen Faktoren von Teamheterogenität von den untersuchten Teams fast nie genutzt werden.

Über Fragebogen ermittelt:

Einstellung zu Teamarbeit: Anhand des Fragebogens konnte über das Item «Teamarbeit ist für mich Mehrarbeit» ermittelt werden, dass die acht Lehrpersonen positiv gegenüber Teamarbeit eingestellt sind ($M = 1.8$, $SD = .51$).

Lernorientierung: Hier wurde die Itembatterie zur Lernorientierung verwendet (Nolle, 2012). Alle partizipierenden Personen weisen eine hohe Lernorientierung auf ($M = 5.1$, $SD = .53$).

Diskussion

Alle Entlastungselemente bis auf die Verfügbarkeit zeitlicher Ressourcen konnten bei den untersuchten Teams erfasst bzw. sehr häufig beobachtet werden.

In Bezug auf Professionalisierung finden sich viele Elemente, die von den Lehrpersonen in der Zusammenarbeit genutzt werden. So kommunizieren die Lehrpersonen teilweise humorvoll und ansatzweise feedbackorientiert. Es finden sich erste Hinweise, dass eine Balance zwischen Autonomie und De-Privatisierung gefunden wurde. Laut eigenen Aussagen haben die Lehrpersonen eine positive Einstellung zur Teamarbeit und verfügen über eine hohe Lernorientierung sowie geteilte Visionen und Werte. Auch das Element Reflexion ist in Ansätzen bereits vorhanden, indem über Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler reflektiert wird. Es werden punktuell mögliche Handlungsoptionen abgeleitet, welche die Lernentwicklung begünstigen könnten. Dabei bleibt es jedoch bei einseitigen Vorschlägen, die nur selten in einen konstruktiven Dialog über alternative Handlungsmöglichkeiten münden oder die Ebene komparativer oder kritischer Reflexion erreichen. Auch die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis und Lehrkompetenzen finden fast nie statt. Möglicherweise ist dieser Befund von der Beobachtungseinheit «Planungsgespräch» beeinflusst. Zudem könnten gerade bei länger gemeinsam arbeitenden Teams unausgesprochen anvisierte Unterstützungsmaßnahmen antizipierend mitgedacht werden. Dies müsste in weiteren Studien erforscht werden.

Die Anteile der Kokonstruktion in den Planungsgesprächen verschiedener Teams unterscheiden sich in ihrem Ausmass stark. Mögliche Gründe für diesen Befund könnten in den unterschiedlichen Zeitgefässen zur Planung des Unterrichts liegen, denn die beiden Tandems, bei denen Kokonstruktion vermehrt auftritt, verfügen über zusätzliche Zeitressourcen für die Planung.

Im Zusammenhang mit dem Element Konfliktfähigkeit könnte man aufgrund der Ergebnisse annehmen, dass die Lehrpersonen eine grundsätzliche Konsensorientierung mitbringen, die dazu führt, dass Konflikte selten auftreten, was für die Entfaltung des Professionalisierungspotentials weniger förderlich ist. Allerdings könnten hier auch Momente sozialer Erwünschtheit im Kontext der Videoaufnahme sowie die geringe Menge an Datenmaterial eine Rolle spielen.

Die Ergebnisse in Bezug auf das Element Teamheterogenität lassen darauf schliessen, dass die Heterogenität der Beteiligten noch wenig in konstruktiver Weise genutzt wird, was in Einklang mit den Ergebnissen der Studie von Drach-Zahavy und Somech (2002) und der Metaanalyse von Yeh (2012) steht. Ein möglicher herausfordernder Entwicklungsbereich des Professionalisierungspotentials im Teamteaching zeichnet sich gerade in der Kooperation zwischen Klassenlehrperson und kooperierender Lehrperson ab: Einerseits können solche aufgrund der gegebenen Strukturen bestehenden Abhängigkeitsverhältnisse die Entfaltung von Potentialen im Teamteaching behindern, andererseits birgt gerade Teamheterogenität die Ressource zum Lernen von der Expertise der anderen Person.

Die Ergebnisse dieser Studie lassen das Ausmass vermuten, wie Teamteachende die in der Literatur genannten Elemente der Potentiale Entlastung und Professionalisierung in Planungsgesprächen nutzen. Mit Blick auf die geringe Anzahl untersuchter Teams sind die hier genannten Ergebnisse und Interpretationen nur bedingt übertragbar. Jedoch scheint es Indizien für die Relevanz einer näheren Betrachtung dieser Elemente im Zusammenhang einer grösseren Studie zu geben. Zudem gibt es Hinweise, dass die Elemente untereinander Abhängigkeiten aufweisen. So scheint z.B. ein Zusammenhang zwischen kokonstruktiven bzw. reflexiven Gesprächen und dem Vorhandensein eines zusätzlichen Zeitgefäßes zur Planung der Teamteaching-Stunden zu bestehen. Dies müsste in einer Studie mit höherer Fallzahl untersucht werden. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse können Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Elementen bzgl. Entlastung und Professionalisierung vermutet werden, wie es das oben theoretisch entwickelte Modell aufzeigt, welches im Vergleich zu bereits vorhandenen Modellen zur Teamqualität einen anderen Akzent setzt (Kunz-Heim, Arnold, Eschelmüller & Achermann, 2013; Hildebrandt & Maienfisch, 2013 in Anlehnung an Burow, 1999).

In zukünftigen Studien wird es das Ziel sein, anhand einer grösseren Fallzahl zu überprüfen, welche Elemente zur Entlastung und Professionalisierung in Planungsgesprächen und im eigentlichen Unterricht genutzt werden und ob diese Elemente tatsächlich, wie im Modell angenommen, in Beziehung zueinanderstehen. Dabei wäre es interessant zu untersuchen, ob diejenigen Entlastungselemente, welche die Persönlichkeit (wie etwa die Verträglichkeit) oder die Entlastungselemente bzgl. der Rahmenbedingungen betreffen (wie etwa das Vorhandensein eines zusätzlichen Zeitgefäßes) stärkeren Einfluss auf die Professionalisierungselemente haben. Weiterhin sollte erforscht werden, ob und wie die Verbesserung der Schülerleistungen in Zusammenhang mit der Nutzung der Elemente des Entlastungs- und Professionalisierungspotentials zusammenhängen. Ob Professionalisierung und Entlastung im Teamteaching tatsächlich förderliche Faktoren für das Lernen von Schülern und Schülerinnen sind (Kullmann, 2013), wäre über eine Interventions- und Langzeitstudie zu untersuchen, die Zusammenhänge zwischen Entlastung und Professionalisierung von Teamteaching-Lehrpersonen sowie der Schülerleistung fokussieren würde.

Danksagung

Besonderer Dank gilt den Lehrpersonen, die uns Einblick in ihre Teamteaching-Arbeit gewährt haben.

Anmerkungen

- 1 Im Folgenden sprechen wir ab 30 erfolgten Kodierungen von «sehr häufig», ab 20 von «häufig», ab 10 von «gelegentlich», ab 5 von «selten» und unter 5 von «fast nie».
- 2 Anna ist eine weitere Lehrperson.

Literatur

- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110.
- Bauer, K.-O. (2012). Erlebte pädagogische Wirksamkeit. Wenn das professionelle Selbst sich in seiner Effektivität erfreut. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung – Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 31-52). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N.; Järvinen, H.; Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 225–247.
- Bonsen, M.; Hübner-Schwartz, C. & Mitas, O. (2013). Teamqualität in der Schule – Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 105–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in empirische Pädagogik und Psychologie* (S. 61–72). Münster: Waxmann.
- Burow, O.-A. (1999). *Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Chiasson, K.; Yearwood, J.-A. & Olsen, G. (2006). The best of both worlds: Combining ECE and ECSE philosophies and best practices through a coteaching model. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(3), 303–312.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Coteaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb*. Münster: Waxmann.
- Drach-Zahavy, A. & Somech, A. (2002). Team heterogeneity and its relationship with team support and team effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 44–66.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Frommherz, B. & Halfhide, T. (2003). *Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen*. Zugriff am 01.09.2016 unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/Team%20Teaching/Team%20Teaching_zuerich.pdf
- Gräsel, C.; Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Graumann, O. (2009). Team Teaching. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 233–235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grossman, P.; Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942–1012.
- Hakanen, J.; Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. Zugriff am 01.10.2015 unter: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440505000890>

- Hartig, J.; Jude, N. & Rauch, W. (2003). *Entwicklung und Erprobung eines deutschen Big-Five-Fragebogens auf Basis des International Personality Item Pools (IPIP40)*. J. W. Goethe-Universität. Zugriff am 01.09.2016 unter: [http://www.researchgate.net/publication/261636533_Entwicklung_und_Erprobung_eines_deutschen_Big-Five-Fragebogens_auf_Basis_des_International_Personality_Item_Pools_\(IPIP40\)](http://www.researchgate.net/publication/261636533_Entwicklung_und_Erprobung_eines_deutschen_Big-Five-Fragebogens_auf_Basis_des_International_Personality_Item_Pools_(IPIP40))
- Hildebrandt, E. & Maienfisch, K. (2013). Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiTT) – ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der Nutzung kreativer Potentiale. In B. Kopp et al. (Hg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 202–205). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hildebrandt, E.; Marty, A. & Stommel, S. (2015). *Teamteaching – Eine Übersicht über internationale empirische Forschung I*. In: Lebensbegleitendes Lernen. 2 (10).
- Zugriff am 01.09.2016 unter: http://lll21.petsu.ru/journal/article_de.php?id=2808
- Idel, T.-S. & Ullrich, H. (2013). «Die Gruppe ist doch gut, auch wenn wir uns nicht ausgesucht haben.» Kooperation in Zwangsgemeinschaften. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 57–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73–85.
- Jang, S.-J. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48(2), 177–194.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337–350.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Košinár, J. (2013). Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 227–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok L. (2013). Kooperation im Kontext der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuweboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tageschule* (S. 51–66). Bern: Haupt.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflate self-assessment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.
- Kullmann, H. (2013). Der Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schulleistung – Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 123–137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunz Heim, D.; Arnold, C.; Eschelmüller, M. & Achermann, E. (2013). Einschätzung von Prozess- und Output-Qualität durch Leitungspersonen von neu gebildeten Unterrichtsteams. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 138–151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teacher's participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Murawski, W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary english classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 227–247.

- Murawski, W. & Swanson, L. H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.
- Nolle, T. (2012). Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierungen in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums – Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 67–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, W.-M.; Carambo, C., Dalland, C. & Tobin, K. (2004). Coteaching: Creating resources for learning and learning to teach chemistry in urban high schools. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(9), 882–904.
- Sager, S.F. (2001). Formen und Probleme der technischen Dokumentation von Gesprächen. In K. Brinker (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik* (S. 1022–1033). Berlin: Walter de Gruyter.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 473–486). Weinheim: Juventa.
- Schweitzer, J. (1998). *Gelingende Kooperation: systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen*. Weinheim: Juventa.
- Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Stommel, S., Hildebrandt, E., Senn, P., Widmer, R. (2015). Einstellung von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung Teil 2. Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S. 193–211). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung – Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Tönjes von Platen, B. (2010). *Zielorientierungen und berufliches Belastungserleben bei Lehrenden*. Dissertation. Universität Nürnberg-Erlangen.
- Vacilotto, S. & Cummings, R. (2007). Peer coaching in TEFL/TESL programmes. *ELT Journal*, 61(2), 153–160.
- Van den Broeck, A.; Vander Elst, T.; Dikkers, J.; De Lange, A. & De Witte, H. (2012). This is funny: On the beneficial role of self-enhancing and affiliative humour in job design. *Psicothema*, 24(1), 87–93.
- Von Felten, R. & Herzog, W. (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(1), 29–42.
- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21(6), 366–376.
- Wülser, M. (2008). Begrenzte Responsivität und Fehlbeanspruchung bei Lehrkräften. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich, & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule: organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 103–131). Wiesbaden: Gabler.
- Yeh, Y.-C. (2012). The effects of contextual characteristics on team creativity: Positive, negative, or still undecided? *Working Papers*, (38), Lund University. Zugriff am 01.09.2016: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=3127670&fileId=3127683>
- York-Barr, J.; Ghere, G. & Sommerness, J. (2007). Collaborative teaching to increase ELL student learning: A three-year urban elementary case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(3), 301–335.
- Zumwald, B. (2013). *Teamteaching in der Basisstufe. Kooperative Unterrichtsorganisation in der altersgemischten Klasse*. Bremen. Zugriff am 01.09.2016: <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00103188-1.pdf>

Schlagworte: Teamteaching, Kooperation, Entlastung, Professionalisierung, Unterrichtsplanung

Exploiter le potentiel de la planification en équipe pédagogique

Résumé

En raison d'exigences politiques, on constate une hausse de co-teaching en Suisse. Le co-teaching offrant un très grand potentiel, il est dès lors intéressant d'examiner dans quelle mesure les enseignant-e-s l'exploitent dans le cadre de leur collaboration. L'article présente les premiers résultats de l'étude ProZiTT (Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching, à savoir Processus de collaboration dans le co-teaching), pour laquelle quatre groupes d'enseignant-e-s ont été filmés et interrogés par écrit pendant leur travail de planification. Les résultats obtenus à l'aide d'une analyse qualitative orientée sur le contenu et de questionnaires montrent que le potentiel de décharge est d'ores et déjà exploité dans les processus de planification en co-teaching. Néanmoins, le potentiel pour augmenter le degré de professionnalité pourrait être exploité davantage, avant tout en développant la pratique réflexive dans le groupe.

Mots-clés: Teamteaching, collaboration, décharge, professionnalité, planification

Programmazione nel «teamteaching» – valorizzare le potenzialità

Riassunto

A motivo delle direttive riguardanti le politiche dell'istruzione, si registra in Svizzera un aumento dell'insegnamento cooperativo (teamteaching). Dal momento che l'insegnamento cooperativo offre numerose possibilità, è interessante verificare fino a che punto esse vengano utilizzate dagli insegnanti nel lavoro in collaborazione. L'articolo presenta i primi risultati della ricerca ProZITT (Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching), in cui quattro teams d'insegnanti sono stati filmati durante il loro lavoro di programmazione e poi interrogati per iscritto. I risultati ottenuti dall'analisi qualitativa dei contenuti e dei questionari mostrano che nel processo di programmazione dell'insegnamento cooperativo il potenziale di sgravio viene già utilizzato. Tuttavia il potenziale di incremento del grado di professionalità potrebbe essere più intensamente sfruttato, in particolare attraverso l'ulteriore sviluppo della prassi di riflessione nel team.

Parole chiave: Teamteaching, collaborazione, sgravio, professionalizzazione, programmazione dell'insegnamento

Planning procedures involved in teamteaching and how to maximize potentials

Summary

Due to restructured educational policies, teamteaching is increasingly becoming a daily routine for teachers in Swiss schools. As teamteaching has great potential, it is of interest to investigate how it is used by teachers in cooperation.

The current article presents the results of the study ProZiTT (Processes of Cooperation in teamteaching), in which four teacher teams were filmed during their joint planning sessions and additionally surveyed with a questionnaire. The results obtained from qualitative content analysis and the questionnaire show that in team planning processes the potential for discharge is already used. The potential for enhancement of teachers' professional level is however sparsely used. Reflection in team proved to be promising in this respect.

Keywords: Teamteaching, collaboration, discharge, professionalization, lesson planning

