

bwp@ Österreich Spezial 4 | September 2022

Beiträge zum

15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress

am 1. April 2022 in Wien

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

Martin STEGER

(Universität Linz)

**Partnerschaftliches Lehren und Lernen als Leitidee der
Konzeptionierung von Praxisphasen in der Lehrerbildung**

Online unter:

https://www.bwpat.de/wipaed-at4/steger_wipaed-at_2022.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2022

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Partnerschaftliches Lehren und Lernen als Leitidee der Konzeptionierung von Praxisphasen in der Lehrerbildung

Abstract

Der folgende Beitrag diskutiert Konzepte gleichberechtigter kollaborativer Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation als Leitidee integrierter Praxisphasen in der tertiären Lehrerbildung: Co-Planning, Team- und Co-Teaching, co-konstruktive Unterrichtsgestaltung und familienähnliche Konzepte. Es werden zunächst Gemeinsamkeiten und Variationen dieser Konzeptvorstellungen analysiert, Befunde zu Vor- und Nachteilen derartiger Modelle von Schulpraktika vorgelegt, um abschließend Schritte einer möglichen Implementierungsstrategie zu überlegen.

Collaborative Teaching and learning as a guiding principle for the conceptualization of student teachers' field experiences

The following article discusses concepts of non-hierarchical collaborative lesson planning, implementation and evaluation as a guiding principle of integrated student teachers' field experiences in tertiary teacher education: co-planning, team- and co-teaching, co-constructive lesson design and related concepts. First, commonalities and variations of these conceptual ideas are analyzed, findings on advantages and disadvantages are presented, and finally, steps of a possible implementation strategy are considered.

Schlüsselwörter: Co-Teaching, Praktikum, Lehrerbildung, Teamteaching

1 Einleitung

Die Ausbildung zur kaufmännischen Lehrkraft an Berufsbildenden Höheren und Mittleren Schulen ist in Österreich traditionell im Studium der Wirtschaftspädagogik als einphasiges Modell mit integrierten Praktika an Schulen konzipiert. Der erfolgreiche Abschluss des Studiums berechtigt somit bereits zur Ausübung des Lehramtes. Das führt auch dazu, dass in den Praxisphasen die Vermittlung, Evaluation und Attestierung „schulpraktischer“ Kompetenzen einen hohen Stellenwert einnimmt – bis hin zur Beurteilung des Erfolges in den Schulpraktika gemäß fünfstufiger Notenskala, die vor allem auf den Erreichungsgrad kompetenten Lehrhandelns in Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion fokussiert.

Mit der Einführung der Induktionsphase für Lehrkräfte aller österreichischer Schultypen im Jahr 2019 wird dieses Modell aufgeweicht. Die Induktion ist im Dienstrecht im ersten Berufsjahr – und nicht als Phase der Lehrerausbildung – positioniert, wird aber von eine*r Mentor*in

begleitet und dient der Einführung in das Lehramt und der beruflichen Entwicklung (vgl. Prenzel et al. 2021, 12f.). Sie wird durch eine Eignungsfeststellung seitens der Schulleitung abgeschlossen.

Das entlastet das Studium vom Anspruch, die Lehreignung der Absolvent*innen abschließend zu testen und erlaubt auch insbesondere im Schulpraktikum, Formate anzudenken, die auf Professionsentwicklung in einem weiteren Sinne abzielen, als es die Konzentration auf das sogenannte „Schaulaufen“ (Fraefel/Bernhardsson-Laros/Bäuerlein 2017, 36), also auf gekonnte Unterrichtsauftritte und ähnliche Gelegenheiten der Performanz und Beurteilung entwickelter Expertise bei den Praktikant*innen erlaubt.

Als vielversprechende Ansätze dafür werden, mit Verzögerung auch in Österreich (vgl. etwa Frühwirth 2020), ko-konstruktive Ausbildungsformate und Modelle partnerschaftlichen Lehrens und Lernens diskutiert. Die damit verbundenen Erwartungen und Ansprüche sind hoch: „Das ko-konstruktive und fachdidaktisch informierte Planen ist heute das Format der Wahl; dahinter zurückzugehen, ist aus erwachsenenbildnerischer Sicht unsinnig“ (Reusser/Fraefel 2017, 23).

Der folgende Beitrag war ursprünglich als ein Türöffner für diese Ansätze bei Studierenden, institutionellen Partnern und nicht zuletzt bei Betreuungslehrkräften an jenen Partnerschulen gedacht, die gemeinsam mit dem Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz das Schulpraktikum zu dem dort angebotenen Studium der Wirtschaftspädagogik durchführen. Es sollte erhoben werden, in welchem Ausmaß und welcher Regelmäßigkeit Elemente gemeinsamen Konzipierens (Co-Planning) und/oder Durchführens von Unterrichtseinheiten bzw. -sequenzen (Co-Teaching) in den Schulpraktika bereits realisiert werden und inwiefern dahinterstehende Konzepte bereits bekannt sind.

Allerdings erwies sich bereits in einer Vorbefragung der insgesamt 50 Praktikant*innen des Wintersemesters 2021 und Sommersemesters 2022, dass an keiner der zwölf in diesen Semestern engagierten Partnerschulen derartige Elemente zur Anwendung kamen. Vorgespräche mit Betreuungslehrkräften zeigten, dass eine konzeptionelle Abgrenzung dieser Konzepte zu traditionellen Elementen des Mentoring wie Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen oder Übernahme des Unterrichts nach von Praktikant*innen gehaltenen Unterrichtssequenzen nicht vorgenommen wird. Einschlägige Begriffe aus diesen Konzepten werden in Richtung traditioneller Praktikumsbegleitung umgedeutet.

Es soll somit im Folgenden auf Basis einer Literaturanalyse zunächst das Verständnis für konzeptionelle Charakteristika und Abläufe wie auch für Bedingungen, Potentiale und Risiken dieser Modelle geschärft und anschließend Möglichkeiten der schrittweisen Implementation diskutiert werden.

2 Gemeinsamkeiten und Charakteristika der Konzepte Partnerschaftlichen Lehrens und Lernens

Co-Planning (Baeten/Simons 2016), Cooperative, Collaborative bzw. Co-Teaching (Roth/Tobin 2004), ko-konstruktive Ausbildungsformate (Reusser/Fraefel 2017), Fachspezifisches Unterrichtscoaching (Staub/Kreis 2013), Teamteaching im kooperativen Praktikum (de Zordo/Hagenauer/Hascher 2017) oder Partnerschaftliches Lehren und Lernen (Fraefel/Bernhardsson-Laros/Bäuerlein 2017) sind einige der Begriffe, die für in Details variierende, aufeinander Bezug nehmende Konzepte mit gemeinsamen Grundannahmen stehen und im Sinne von Wittgensteins Familienähnlichkeit (vgl. Wittgenstein 1984, 277f.) als ein Prototyp der Organisation schulpraktischer Erfahrung verstehbar sind und auch so rezipiert werden. Sie finden ihren Ursprung vor allem im angloamerikanischen Raum in Teamteaching-Konzepten, die in den 1990er Jahren zunächst vorrangig in Zusammenhang mit inklusiven Unterrichtsettings entwickelt (vgl. Cook/Friends 1995) und später auch auf Praxisphasen der Lehreraus- und -weiterbildung bezogen wurden (vgl. Roth/Tobin 2004, Staub 2001). Im europäischen Raum werden diese Konzepte vor allem in der Schweiz und den Niederlanden breit diskutiert und in schulpraktischen Phasen umgesetzt.

Im Kern thematisieren sie die Idee gemeinsamer Unterrichtsplanung, -durchführung und/oder -reflexion als Methode der Unterstützung professioneller Entwicklung angehender Lehrkräfte in Schulpraktika: „two or more teachers in some level of collaboration in the planning, delivery, and/or evaluation of a course“ (Baeten/Simons 2016, 38).

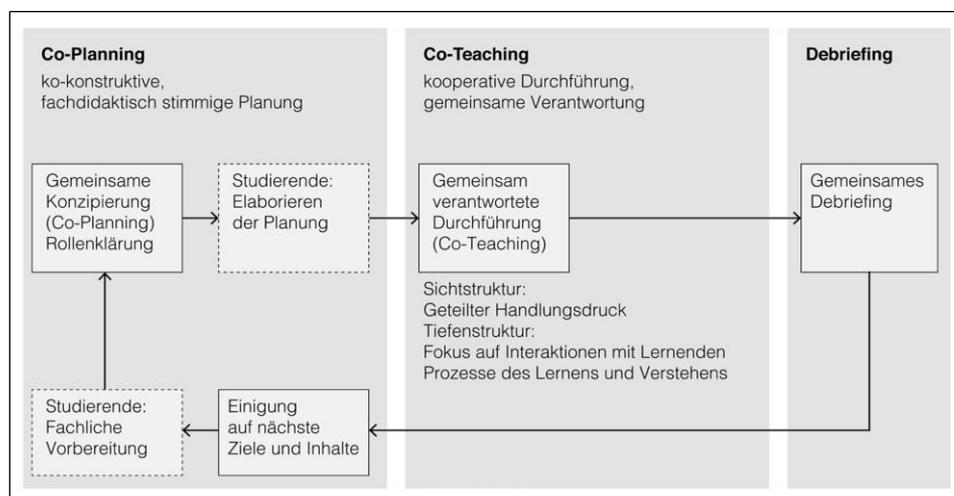


Abbildung 1: exemplarische Darstellung gemeinsam verantworteter Unterrichtstätigkeit.
Quelle: Reusser/Fraefel 2017, 23.

Gemeinsam ist diesen Formen der Zusammenarbeit, dass sie

1. nicht hierarchisch strukturiert sind. Teamteaching-Konzepte sind in der Grundkonzeption Peer-Ansätze der Zusammenarbeit gleichberechtigter Mitglieder situierter Communities of Practice, „d.h. durch die Schule legitimierte und mitverantwortliche Parti-

zipation an Aktivitäten und Entscheidungen in Schule und Unterricht und damit Kooperationen „auf Augenhöhe“ (Fraefel/Hauninger 2012, 188). Dort, wo dieser Anspruch sich auf die Zusammenarbeit von Praktikant*in und Mentor*in bezieht, ist seine Realisierung nicht selbstverständlich, denn er trifft auf ein traditionell hierarchisches Beziehungsgefüge (vgl. Bacharach/Heck/Dahlberg 2010, 5), das in unterschiedlicher Erfahrung und Kompetenz auch seine sachliche Fundierung findet. Die oben angesprochene Legitimation und Konstitution als Community of Practice entschärfen dieses Spannungsverhältnis jedoch, da sie

2. nicht auf die Performanz der Praktikant*innen, sondern auf den gemeinsam zu verantwortenden Lernerfolg der Schüler*innen als Kriterium erfolgreichen Handelns abzielen (vgl. ebd.). In dieser Perspektive kann sich – so die konstruktivistisch fundierte Annahme – angemessenes Unterrichtshandeln leichter und selbstverständlicher entwickeln als aus dem Fokus auf das Lernen der Unterrichtenden heraus (vgl. Fraefel/Bernhardsson-Laros/Bäuerlein 2017, 36; Fraefel/Hauninger 2012, 196).
3. Die daraus resultierende Gleichberechtigung der beteiligten Partner*innen wird in den verschiedenen Konzepten methodisch und legitimatorisch in ähnlicher Weise gesichert. So sprechen Staub und Kreis (2013, 11) von einem Prinzip geteilter Verantwortung, innerhalb dessen die Mentor*in in Betreuungsfunktion im Zweifelsfall die Entscheidung der Praktikant*in überlässt; Bacharach/Heck/Dahlberg (2010, 8f.) und andere gehen von einem Prozessverlauf aus, in dem die Praktikant*in mit zunehmender Erfahrung und Sicherheit zunehmend gleichberechtigt partizipiert, ohne dass sich die Mentor*in vollständig aus dem Setting gemeinsamer Unterrichtsverantwortung zurückzieht. Fraefel/Bernhardsson-Laros/Bäuerlein (2017, 37) ebenso wie Baeten/Simons (2016, 5) führen als enthierarchisierendes Moment an, dass Praktikant*in und Mentor*in in den gemeinsamen Unterricht je eigene, unterscheidbare Ressourcen einbringen, von denen auch die Partner*innen jeweils profitieren. Seitens der Mentor*in sind das vor allem Erfahrungswissen und schulpraktische Kompetenzen, seitens der Praktikant*in aktuelle theoretische Wissenskontexte sowie methodische und technische Innovationen: „Not only student teachers but also their mentors appreciate the collaboration in lesson planning, teaching, and evaluation. Mentors learn from their student teachers, which contributes to their own professional growth (...). They discuss new approaches induced by the student teachers (e.g., the use of activating teaching methods and ICT) and implement them in their own teaching practice (...). Compared to mentors, student teachers often have more recent subject knowledge and technical skills which can generate new ideas for the mentors and enrich their curricula“ (Baeten/Simons 2016, 42).
4. Diese Konstellation der Aushandlung von Ansprüchen an guten Unterricht und des Einbringens je eigener Ressourcen zu seiner Realisierung in konkreter Bezugnahme auf die aktuelle gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten erweist sich auch als ein neuer, begründeter Ansatz, eines der zentralen Anliegen und Rechtfertigungsgründe von Praxisphasen als integriertem Teil tertiärer Lehrerbildung zu bearbeiten: die Integration

oder zumindest Bezugnahme von in der Ausbildung erworbenen theoretischen Wissenskontexten und schulpraktischem Erfahrungswissen aufeinander. Damit wird eine der Grundthematiken (nicht nur) der Lehrerbildung, das Theorie-Praxis-Problem, mitverhandelt – was auch immer je damit gemeint sein mag (vgl. Neuweg 2022). Dies geschieht wiederum auf eine Art und Weise, in der das Entwicklungsziel nicht direkt angesteuert, sondern nebenher, in der didaktisches Handeln konstituierenden Absicht, Lernprozesse zu ermöglichen, mit abgehandelt wird. Dieser niederschwellig aber kontinuierliche, immer an konkrete Fragen des Unterrichts gebundene Umgang scheint zumindest geeignet, traditionelle Formen der Theorie-Praxis-Relationierung in Schulpraktika – etwa die Abhaltung begleitender akademischer Lehrveranstaltung zur Reflexion von Praxiserfahrungen (über Berichte, Videoanalysen, Portfolioarbeit etc.), akademische Weiterbildung von Betreuungslehrkräften oder Beteiligung wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen an der Praktikumsgestaltung in den Schulen vor Ort – zu ergänzen und zu bereichern (vgl. dazu auch Leonhard/Herzmann/Košinár 2021).

5. Die diskursive – theoretische und praktische Wissensbezüge integrierende – Erarbeitung von Vorstellungen und konkreten Verläufen guten Unterrichts arbeitet auch einem Phänomen entgegen, das gerne als Tradierungsfalle des traditionellen „Meister-Lehrlings-Modells“ (Fraefel/Haunerger 2012, 185) des Mentorings in schulpraktischen Studien bezeichnet wird: „Die ‚Tradierungsfalle‘ besteht aus einer unreflektierten Weitergabe klassischer Unterrichtskonzepte an die nächste Lehrergeneration. Sie wird maßgeblich aus drei Bezugspunkten gespeist: (1) Sozialisation der Lehramtsstudierenden, (2) Vermittlung klassischer Planungsmodelle und (3) Zuschreibung von vermeintlicher ‚Autorität‘ erfahrener Lehrpersonen.“ (Greiten/Trumpa 2017, 64). Praktikant*innen haben (1) tausende Stunden meist traditionellen Unterrichts als Schüler*innen erlebt und sich entsprechende Vorstellungen guten Unterrichts tief eingeschrieben, sie werden (2) an Hochschulen und Universitäten immer noch in Vorbereitungsabsicht auf bestehende Unterrichtsformate zumindest auch mit klassischen Unterrichtssettings und Planungskonzepten nach dem Modell ‚ein Lehrer-eine Klasse-eine Unterrichtseinheit‘ konfrontiert, die auch im Praktikum realisiert werden (vgl. Bacharach/Heck/Dahlberg 2010, 5). Diese werden (3) repräsentiert durch erfahrene Betreuungslehrkräfte, die von Studierenden – zumindest zunächst – bereitwillig als Autorität anerkannt werden (vgl. Hascher 2006, 133f.).
6. In der gemeinsamen Planung und gegebenenfalls Durchführung von Unterricht ist nun weder die selbstverständliche Tradierung von Routinen nahegelegt noch ist das traditionelle, zu klassischen Planungsmodellen passende Unterrichtssetting gegeben. Die Umsetzung im Regelunterricht an den Schulen während der Schulpraktika hat insofern auch Potential, im Sinne eines Laborunterrichts auf die Unterrichtsrouninen an betreuenden Schulen auszustrahlen und vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen.
7. Sachlicher Anlass und Ort dieser planend auf Unterricht bezogenen Aushandlungsprozesse ist vor allem die Unterrichtsvorbesprechung, die gegenüber der Nachbesprechung

als dem Ort der Evaluation von Unterrichtsauftritten der Praktikant*innen an Bedeutung gewinnt (vgl. Fraefel/Bernhardsson-Laros/Bäuerlein 2017, 37f.) – wohl mit ein Grund, warum der Begriff „Co-Planning“ häufig pars pro toto der gemeinsamen Unterrichtstätigkeit verwendet wird. Selbstverständlich findet nach wie vor auch Feedback auf unterrichtliches Handeln der Praktikant*innen statt, werden dazu auch weiter Ratschläge und Hinweise gegeben, allerdings bewirkt der Fokus auf Lernprozesse und -ergebnisse der Schüler*innen und gegebenenfalls das gemeinsame Unterrichten auch, dass dabei in der Bezugnahme auf das Handeln aller Beteiligten eine hierarchische Beurteilungsatmosphäre vermieden werden kann und zudem ein anderes, weniger lehrerzentriertes Bild von Unterricht dabei mitverhandelt wird. Darüber hinaus finden neben Inputphasen und Aspekten der Klassenführung auch andere Formen unterrichtlichen Handelns, wie Aufgabenerstellung, individualisiertes Feedback an Schüler*innen und längerfristige Lernbegleitung mehr Beachtung.

3 Unterschiede in den Konzepten Partnerschaftlichen Lehrens und Lernens

Einzelne Konzepte im Ansatz gemeinsamer Unterrichtsarbeit im Detail vorzustellen, sprengt wohl den Rahmen des hier sinnvoll zu Thematisierenden. Es macht jedoch Sinn, einige Unterscheidungsdimensionen anzusprechen, einerseits um auch die Bewegungsfreiheiten in der Konzeption eines derartigen Praktikumsettings aufzuzeigen, andererseits um eine differenziertere Betrachtung von erhobenen Vorteilen, Nachteilen und Gelingensbedingungen zu ermöglichen.

- Zunächst hat Teamteaching international betrachtet bereits viele Bereiche von Unterricht erreicht (vgl. Brühlmann/Hildebrandt/Marty 2016), vom Regelunterricht über Stützlehrersysteme, Förderklassen, inklusive Unterrichtsettings etc. Im Bereich der Schulpraktika ist wohl vor allem interessant, wie weit es für eine erfolgreiche Implementierung korrespondierender Formate im Regelunterricht oder in der Lehreraus- und -weiterbildung vor allem der Betreuungslehrkräfte bedarf. Dazu gibt es Hinweise (vgl. Kap. 4)
- Zudem unterscheiden sich Co-Teaching-Konzepte in Praxisphasen in der Frage, wer daran beteiligt ist.
 - Gemeinsam ist ihnen, wie bereits angesprochen, dass die unterrichteten Schüler*innen als zentrale Akteure von Unterricht verstärkt Beachtung finden und ihre Leistungen das konstitutive Erfolgskriterium gelungener Praxis bilden. Sie sind daher in unterschiedlicher Weise immer wieder auch in evaluative Momente der Praxisphasen eingebunden (vgl. Baeten/Simons 2016).
 - Greiten/Trumpa (2017) berichten ein Modell des Co-Peer-Learnings, in dem die Praktikant*innen vorab an einschlägigen Seminaren teilnehmen und einander anschließend wechselseitig in der Unterrichtsplanung unterstützen. Die dabei

angesprochenen Orientierungsmuster unterscheiden sich deutlich von denjenigen, die im Co-Planning mit erfahrenen Betreuungslehrkräften relevant werden. Die Rückmeldungen werden von den Praktikant*innen als höherwertig, aber weniger relevant eingeschätzt. Auch Modelle mit Near-Peers, erfahreneren und im Coaching trainierten Mitstudierenden, werden von Praktikant*innen als hilfreich erfahren (vgl. Bennewitz/Grabosch 2017). De Zordo/Hagenauer/Hascher (2017) untersuchten Gelingensbedingungen studentischen Teamteachings und fanden neben Persönlichkeits- und Beziehungsfaktoren die Qualität von Absprachen als wesentlichen Faktor.

- Modelle der ko-konstruktiven Unterrichtsgestaltung von Mentor*innen und Praktikant*innen streuen einerseits in der Positionierung und Beteiligung der Lehrkräfte – von durchgängigen Near-Peers-Konzepten (vgl. Fraefel/Bernhardsson-Laros/Bäuerlein 2017) über choreographierte Modelle der zunehmenden Emanzipation der Praktikant*innen hin zu vorab definierten spezifischen Punkten der Kollaboration (siehe unten) –, andererseits in der Zusammensetzung der kollaborierenden Gruppe nach der Anzahl der Praktikant*innen pro Mentor*in, der jeweiligen Aufgabenverteilung, der Integration weiterer Beteiligter etc.
- Weit geht das Modell Partnerschaftlichen Lehrens und Lernens der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (Fraefel/Bernhardsson-Laros/Bäuerlein 2017, Fraefel/Haunerger 2012), das im Sinne einer Community of Practice versucht, Beteiligte auf unterschiedlichen Ebenen der Organisation und Gestaltung von Schulpraktika in Praktiken partnerschaftlichen Arbeitens zu involvieren, indem es ein verbindliches Near-Peer-Konzept von Co-Planning, das Schüler*innen, Praktikant*innen und Mentor*innen einbindet, in den Rahmen eines Partnerschaftsmodells zwischen Schulen und Hochschule stellt und mit einem Forschungsprojekt koppelt:
 - „- Hochschule und jeweilige Schule gehen eine Partnerschaft ein, bei der die Schule das Berufsfeld als Lerngelegenheit anbietet und die Hochschule die Zusammenarbeit aller Akteure vor Ort erwartet und unterstützt, ohne ein starres Konzept zu implementieren (Schaffen eines ‚hybriden Raums‘).
 - Jede Schule nimmt während eines Jahres zwölf Studierende für mehrere Praktika auf und integriert sie ins Team. Jeweils zwei Studierende arbeiten mit einer Lehrperson in einem ‚Mikro-Team‘, das in gemeinsamer Verantwortung kooperativ plant und unterrichtet und dabei die Lernfortschritte der Schüler fokussiert. Verbindliches Co-Planning ist Ort der fachlichen und pädagogischen Diskurse zu Unterricht, Bildung und Erziehung.
 - Ein Mitarbeiter der Hochschule coacht die Studierenden in der Schule, kooperiert mit den Praxislehrpersonen und führt dort wöchentliche Reflexionsseminare durch. Seitens der Schule schafft ein Koordinator die Lernvoraussetzungen für die Studierenden.

- Alle Akteure tauschen sich regelmäßig aus, thematisieren offene Fragen und Probleme, bearbeiten Konflikte und planen außerunterrichtliche Projekte. Die Schule-Hochschule-Partnerschaften werden kontinuierlich evaluiert und erforscht.“ (Fraefel/Bernhardsson-Laros/Bäuerlein 2017, 35).

Dieses Projekt lässt sich in Komplexität und Ressourcenaufwand als ein „Vollprogramm“ und damit als exemplarischer Idealtypus (vgl. Giesecke, M. 1988, 7ff.) der hier thematisierten Konzeptfamilie partnerschaftlicher Arbeit der an Schulpraktika Beteiligten interpretieren und wird daher verwendet, ihr in diesem Beitrag mit dem dort verwendeten Begriff „Partnerschaftliches Lehren und Lernen“ (Fraefel/Bernhardsson-Laros/Bäuerlein 2017, 30) einen stimmigen gemeinsamen Namen zu geben.

- Des Weiteren unterscheiden sich Konzepte Partnerschaftlichen Lehrens und Lernens in Ausmaß und Schwerpunkt der Zusammenarbeit. Keller-Schneider/Albisser (2012) unterscheiden als Bereiche der Ko-Konstruktion Planung, Diskussion pädagogischer Fragen und gemeinsam verantworteten Unterricht. Baeten/Simons (2016, 38) berichten von Modellen von Teamteaching mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Zusammenarbeit („one teaching, one assisting“, „alternating teaching“, „parallel instruction“ und „collaborative“) und analysieren auf Basis eines systematischen Literature Reviews zu empirischen Studien über Teamteaching in Schulpraktika drei Typen von Teamteaching-Modellen mit unterschiedlichen Auswirkungen auf die Beteiligten:
 - Im Co-Planning- und Co-Evaluation-Modell beschränkt sich die Zusammenarbeit auf die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, während dieser selbst entweder von Praktikant*in oder Mentor*in alleine durchgeführt wird.
 - Im Assistant Teaching-Modell übernimmt eine*r der beiden die Hauptverantwortung des Klassenunterrichts, wobei hier auch unterschiedliche Prozessverläufe einer schrittweisen Übernahme der Unterrichtsdurchführung durch die Praktikant*in und Modelle geteilter bzw. alternierender Unterrichtsverantwortung mehrerer Praktikant*innen beobachtet werden können.
 - Im Teaming-Modell schließlich führen Praktikant*in und Mentor*in den gemeinsam geplanten Unterricht auch gemeinsam oder alternierend durch ohne dass eine*r der beiden eine dominante Rolle einnimmt.

4 Vor- und Nachteile von Konzepten Partnerschaftlichen Lehrens und Lernens

Baeten/Simons (2016) analysieren auch die für jedes der drei Modelle erhobenen Vor- und Nachteile sowohl für Mentor*innen als auch für Praktikant*innen in Hinsicht sowohl auf ihre professionelle wie auch ihre persönliche Entwicklung:

- Im Co-Planning- und Co-Evaluation-Modell sind Vorteile für Mentor*innen wie auch für Praktikant*innen erhoben worden, jedoch keine Nachteile:

- Die Praktikant*innen entwickeln fachliche und Klassenführungsexpertise weiter, dafür erweist sich besonders der Zyklus aus gemeinsamer Planung und Beobachtung wie auch eigene Durchführung des geplanten Unterrichts als bedeutsam. Persönlich gewinnen sie auch Sicherheit in ihrer neuen Rolle als Lehrkraft.
 - Auch die Mentor*innen profitieren in ihrer professionellen Entwicklung durch die Reflexion der unterrichtlichen Tätigkeit der Praktikant*innen und den Kontakt mit neuen Inhalten und Methoden – vor allem im Bereich der Digitalisierung.
 - Beiden ist nicht nur die Zusammenarbeit wichtig, sondern auch die Interaktion mit den Schüler*innen im Unterricht, anhand derer sie erfahren, wie sich die gemeinsamen Planungen bewähren.
- Im Assistant Teaching-Modell werden Vorteile nur für Praktikant*innen, aber keine Nachteile berichtet: Durch die Assistenz der Mentor*innen im Unterricht fühlen sie sich unabhängig vom Ausmaß dieser Assistenz unterstützt und zwar vor allem in Bereichen der Flüssigkeit des Unterrichtsablaufs, der Klassenführung und fachlicher Details. Dabei wird das Handeln der Mentor*innen als unmittelbare Rückmeldung aufgefasst, auf die sofort reagiert und etwa ein Fehler korrigiert werden kann. Die Praktikant*innen gewinnen in diesem Setting vor allem auch Sicherheit in ihrem unterrichtlichen Handeln. Allerdings kann die kurzfristige Reaktionsnotwendigkeit auch zu Überforderungen führen.
 - Im Teaming-Modell werden die bereits genannten Vorteile für Praktikant*innen wie Mentor*innen nochmals verstärkt beobachtet, vor allem erscheint es in diesem Setting leichter, dass Mentor*innen intervenierend handeln, ohne dass das als Eingriff in den Unterricht der Praktikant*innen wahrgenommen wird, was die Erfahrung von Unterstützung und Sicherheit seitens der Praktikant*innen weiter fördert. Es werden aber auch Nachteile berichtet. Einerseits steigt der Aufwand für beide Seiten durch die Zusammenarbeit auf allen Ebenen nochmals an, andererseits wird die Aufteilung der Aufgaben komplexer und schwieriger. Mentor*innen dürften isolierte Instruktionaufgaben leichter abgeben als die Gesamtverantwortung für das Unterrichtsgeschehen, und es werden Tendenzen berichtet, dass sie mit bereits fertigen Planungen in die gemeinsame Vorbereitung kommen, während bei Praktikant*innen eher die Tendenz beobachtet wird, völlig unvorbereitet zu kommen.

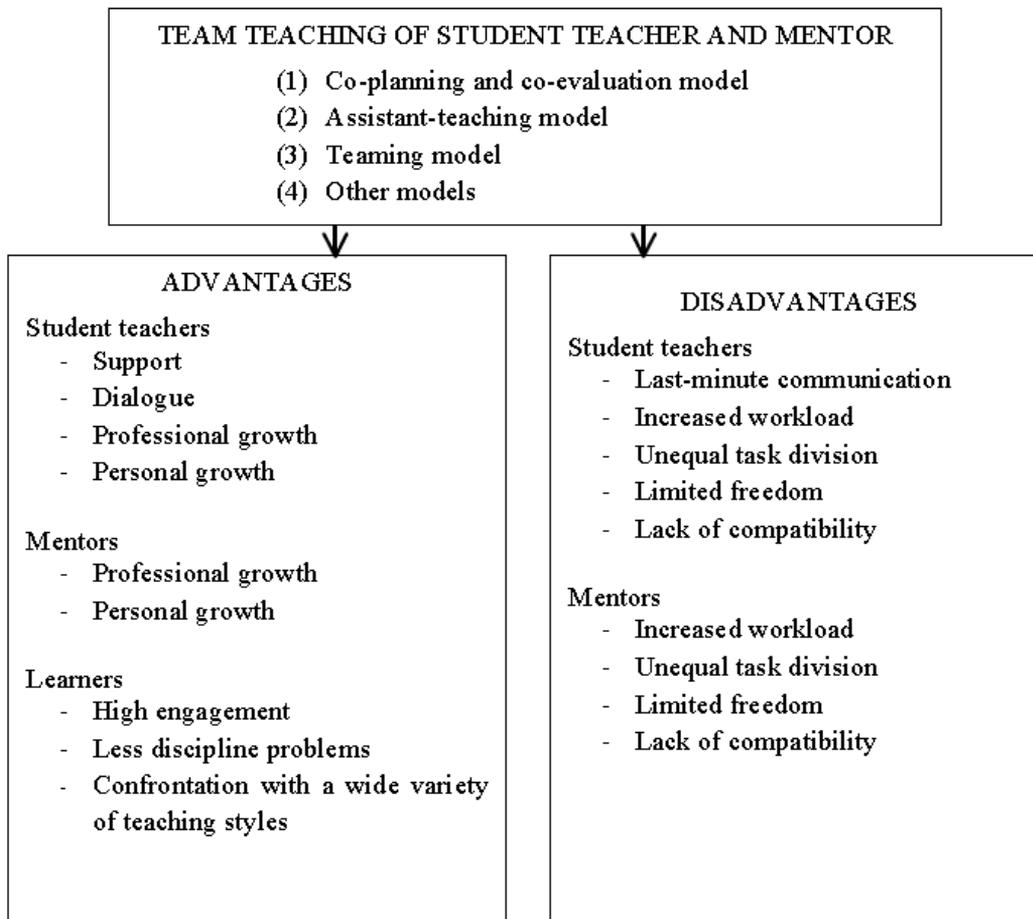


Abbildung 2: Vor- und Nachteile von Mentor*in und Praktikant*in in Teamteaching-Modellen. Quelle: Baeten/Simons 2016, 44)

Fraefel/Haunerger (2012, 195ff.) berichten ähnliche Effekte. Demnach erleben Praktikant*innen wie Mentor*innen Co-Planning und Co-Teaching als fruchtbare und bereichernde Formen der Unterrichtsplanung und -durchführung, wobei Mentor*innen vor allem Weiterbildungseffekte, Praktikant*innen vermehrte Sicherheit und beide die Vorteile unmittelbarer Interventions- und Korrekturmöglichkeiten im gemeinsamen Unterricht ansprechen. Zudem entwickeln Praktikant*innen in diesem Setting verstärkt „Interesse und Engagement für das Lernen der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., 196).

Bacharach/Heck/Dahlberg (2010, 14ff.) berichten aus einer vierjährigen Längsschnittstudie zu Teamteaching von Vorteilen für die Schüler*innen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe (n=400). Sie weisen in externen Tests höhere Lernerfolge auf, bekommen schneller und mehr Unterstützung, Feedback sowie Material im Unterricht, nehmen weniger Störungen und Unterbrechungen wahr und profitieren von den unterschiedlichen Unterrichtsstilen der Teamteacher.

Reusser/Fraefel (2017, 23) fassen zusammen: „Die günstigen Wirkungen der Ko-Konstruktion beim Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht sind mittlerweile in zahlreichen Studien belegt worden.“

5 Gelingensbedingungen von Konzepten Partnerschaftlichen Lehrens und Lernens

Übereinstimmend heben Studien und Metaanalysen die Bedeutung der Vorbereitung aller Beteiligten auf das im Regelfall ungewohnte Konzept und auftretende Handlungsunsicherheiten durch die neue Rolle und durch veränderte Handlungsfunktionalitäten hervor (Fraefel/Hauninger 2012, 195, Baeten/Simons 2016, 43, Bacharach/Heck/Dahlberg 2008).

Fraefel/Bernhardsson-Laros/Bäuerlein (2017, 41ff.) identifizieren drei Typen von Mentor*innen, die in unterschiedlicher Weise auf die neuen Rollenzuschreibungen reagieren:

- „Schulmeister“ stehen dem Co-Teaching offen kritisch gegenüber, verbleiben in einem traditionellen Ausbildungsverständnis und bewahren möglichst bestehende Abläufen. Statt sich und die Praktikant*innen als Peer-Gemeinschaft zu betrachten, weisen sie letzteren die Rolle von „Adjutanten“ (ebd., 42) zu.
- „Adaptierer“ gehen flexibel mit den neuen Anforderungen um. Sie verstehen sich als Autodidakten und ermuntern dementsprechend auch ihre Praktikant*innen, sich unter geschützten Bedingungen auszuprobieren. Sie bilden die größte Gruppe unter den Mentor*innen.
- „Engagierte“ agieren konform zur neuen Rolle, engagieren sich, arbeiten reflektiert und „auf Augenhöhe“ (ebd.) mit den Praktikant*innen zusammen.

Clarke/Triggs/Nielsen (2014, 192) berichten von Befürchtungen, dass Co-Teaching an den Anforderungen der immer noch traditionellen Schulwirklichkeit vorbei ausbilde. Ähnlich interpretieren de Zordo/Hagenauer/Hascher (2017, 24) den Befund ihrer Studie zu studentischem Teamteaching, wonach kollaborativere Arbeitsformen erwartungswidrig in späteren Praktikumsphasen weniger häufig eingesetzt werden als in frühen.

Bacharach/Heck/Dahlberg (2008) identifizieren in einer Befragung von Praktikant*innen und Mentor*innen fünf Bereiche, die für den Erfolg von Co-Teaching kritisch sind: Planung, Kommunikation, Beziehung, Unterrichtsbedingungen und Konzeptwissen zu Co-Teaching. Die fünf Bereiche werden als vernetzte notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen erfolgreichen Co-Teachings angesehen. Jede dieser Bedingungen muss dementsprechend im Prozess angesprochen und bearbeitet werden.

<p>Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communicating honestly with my co-teaching partner even when it is difficult - Actively listening to suggestions, feedback and instructions from my co-teaching partner - Bouncing ideas off each other for genuine feedback and input prior to implementation - Having a lot of give and take in conversations between co-teaching partners - Intentionally addressing communication strategies - Attending to each other's body language and non-verbal cues <p>Relationship</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecting and trusting each other - Working well as partners – being in sync - Knowing when to jump in - Adjusting in the moment – making changes as we go along - Accepting different personality and teaching styles - The cooperating teacher openly assists the teacher candidate to develop rapport with all students - Allowing my co-teaching partner to take a lesson or unit that I would really love to teach <p>Classroom Applications</p> <ul style="list-style-type: none"> - Students in the class view the teacher candidate as a real teacher - Sharing leadership in the classroom - Sharing control of the classroom - Using co-teaching strategies to differentiate instruction - The teacher candidate is attentive and present even during times when he/she is not directly providing instruction - Handling interruptions without stopping the class - The teacher candidate begins co-teaching within the first week of the student teaching experience - The cooperating teacher is attentive and present even during times when he/she is not directly providing instruction <p>Knowledge base of co-teaching</p> <ul style="list-style-type: none"> - Support and training provided by the university - Understanding each of the co-teaching strategies - Being able to explain the benefits of co-teaching to parents - Being able to explain the benefits of co-teaching to students
--

Abbildung 3: Bedingungen erfolgreichen Co-Teachings.
Quelle: Bacharach/Heck/Dahlberg 2008, 46.

6 Fazit

Soweit sich aus dieser knappen Darstellung einer komplexen Konzeptfamilie Schlüsse ziehen lassen, kann man in Hinblick auf eine mögliche Implementierung zumindest von Elementen dieser Ansätze in die integrierten Praxisphasen tertiärer Lehrerbildung Folgendes sagen:

- Partnerschaftliches Lehren und Lernen als Leitidee der Organisation von Schulpraktika überzeugt auf konzeptioneller Ebene, Befunde sprechen für die Möglichkeit, es erfolgreich zum Vorteil aller daran Beteiligten zu realisieren.
- Zugleich stellt es einen Bruch mit traditionellen Settings dar, verbunden mit Mehraufwand und Handlungsunsicherheit zumindest in der Implementierungsphase. Es ist voraussetzungsvoll und neigt auf Prozess- und Organisationsebene zur Ausweitung und Einbeziehung möglichst aller Beteiligten an den bearbeiteten Prozessen.

Dementsprechend lässt sich ein schrittweiser Implementierungsprozess argumentieren, der

- das Konzept unter den Beteiligten der „Community of Practice“ bekannt macht, diskutiert und die Zustimmung auch der institutionellen Stakeholder sichert,
- vor allem Mentor*innen und Studierende in geeigneten Weiterbildungs- und Lehrformaten vorbereitet und einübt,

- zunächst pointierte, dynamische Prozessverläufe vorsieht, um den individuellen Aufwand zu begrenzen: etwa eine erste Praxisphase des Co-Plannings und Co-Teachings von Mentor*innen und Praktikant*innen mit anschließendem studentischen Peer-Teaching,
- Vereinbarungen auf institutioneller Ebene dann schließt, wenn Co-Teaching als Praktikumssetting in der Community angekommen und etabliert ist.

Dennoch wird dieser Prozess – wenn man ihn denn auf den Weg bringen will – Konsequenz und Verbindlichkeit brauchen: Ein beliebiges „Wer will, kann gern mitmachen“ wird vielleicht für einen Beginn, aber nicht auf Dauer reichen.

Literatur

Bacharach, N. L./Heck, T. W./Dahlberg, K. (2008): What Makes Co-Teaching Work? Identifying The Essential Elements. In: *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4, H. 3, 43-48.

Bacharach, N. L./Heck, T. W./Dahlberg, K. (2010): Changing the Face of Student Teaching Through Co-Teaching. In: *Teacher Development Faculty Publications*. Ausgabe 1. Online: https://repository.stcloudstate.edu/ed_facpubs/1 (30.05.2022).

Baeten, M./Simons, M. (2016): Student-Teachers and Mentors as Partners in Teaching. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28, H. 1, 38-51.

Bennewitz, H./Grabosch, A. (2017): Peer Coaching in der universitären Lehrerbildung: Empirische Befunde zur Begleitung von Praxiserfahrungen. In: Kreis, A./Schnebel, S. (Hrsg.): *Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft)*. Landau, 50-62.

Brühlmann O./Hildebrandt E./Marty A. (2016): Teamteaching – Eine Übersicht über internationale empirische Forschung II. In: *Lebensbegleitendes Lernen*, 3, 15. Online: DOI: 10.15393/j5.art.2016.3206 (30.05.2022).

Clarke, A./Triggs, V./Nielsen, W. (2014): Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. In: *Review of Educational Research*, 84, H. 2, 163-202.

Cook. L./Friend, M. (1995): Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. In: *Focus on Exceptional Children*, 28, H. 3., 1-17.

De Zordo, L./Hagenauer, G./Hascher, T. (2017): Verschiedene Formen des Teamteaching als Lerngelegenheiten im kooperativen Praktikum. In: Kreis, A./Schnebel, S. (Hrsg.): *Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft)*. Landau, 8-29.

Fraefel, U./Bernhardsson-Laros,N./Bäuerlein, K. (2017): Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. In: Kreis, A./Schnebel, S. (Hrsg.): *Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft)*. Landau, 30-49.

Fraefel, U./Haunerger, S. (2012): Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie ‚Partnerschulen für Professionsentwicklung‘. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 30, H. 2, 185-199.

Frühwirth, G. (2020): Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können. Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika. Wiesbaden.

Giesecke, M. (1988): Die Untersuchung institutioneller Kommunikation. Opladen.

Greiten, S./Trumpa, S. (2017): Co-Peer-Learning in Praxisphasen –ein Ausweg aus der „Tradierungsfälle“ didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung. In: Kreis, A./Schnebel, S. (Hrsg.): Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft). Landau, 63-79.

Hascher, T. (2006): Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51. Weinheim, 130-148.

Keller-Schneider, M./ Albisser, S. (2012): Kooperation im Kollegium – eine Frage der Anerkennung? In: Kosinar, J. et al. (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler, 130-142.

Leonhard, T./Herzmann, P./Košinár, J. (Hrsg.) (2021): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 5. Münster, New York.

Neuweg, G. H. (2022): Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können. Münster.

Prenzel, M. et al. (2021): Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich. Münster, New York.

Reusser, K./Fraefel, U. (2017): Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 2. Münster, New York, 11-40.

Roth, W.-M./Tobin, K. (2004): Coteaching: from praxis to theory. In: Teachers and Teaching, 10, H. 2, 161-179.

Staub, F. C. (2001): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19, H. 2, 175-198.

Staub, F. C./Kreis, A. (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Journal für Lehrer/innenbildung, H. 2, 8-13.

Wittgenstein, L. (1984): Philosophische Untersuchungen. Werkausgabe, Band I. Frankfurt am Main.

Zitieren dieses Beitrags

Steger, M. (2022): Partnerschaftliches Lehren und Lernen als Leitidee der Konzeptionierung von Praxisphasen in der Lehrerbildung. In: *bwp@ Spezial AT-4*: Beiträge zum 15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1-15. Online: https://www.bwpat.de/wipaed-at4/steger_wipaed-at_2022.pdf (09.09.2022).

Der Autor



Dr. MARTIN STEGER

Johannes Kepler Universität Linz/Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik

Altenberger Straße 69, 4040 Linz, Österreich

martin.steger@jku.at

<https://www.jku.at/institut-fuer-wirtschafts-und-berufspaedagogik/>