

Do, Minh-Ly; Hascher, Tina

Zusammenarbeit von Lehramtstudierenden im Tandempraktikum - mehr als Austausch und Aufteilung?

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 5, S. 760-783



Quellenangabe/ Reference:

Do, Minh-Ly; Hascher, Tina: Zusammenarbeit von Lehramtstudierenden im Tandempraktikum - mehr als Austausch und Aufteilung? - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 5, S. 760-783 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287856 - DOI: 10.25656/01:28785; 10.3262/ZP2105760

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287856>

<https://doi.org/10.25656/01:28785>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2021

■ *Thementeil*

Langfristige Auswirkungen von personalen und sozialen Ressourcen sowie von strukturellen Merkmalen des Bildungswesens auf schulische und berufliche Übergänge und Entwicklungsverläufe

■ *Allgemeiner Teil*

Zusammenarbeit von Lehramtstudierenden im Tandempraktikum – mehr als Austausch und Aufteilung?

Bildungsgerechtigkeit als gesellschaftskritische Kategorie. Zur jüngsten Kontroverse in der Erziehungswissenschaft über Leistung und Gerechtigkeit im Bildungswesen

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Langfristige Auswirkungen von personalen und sozialen Ressourcen sowie von strukturellen Merkmalen des Bildungswesens auf schulische und berufliche Übergänge und Entwicklungsverläufe

Katharina Maag Merki/Fred Berger/Urs Grob

Langfristige Auswirkungen von personalen und sozialen Ressourcen sowie von strukturellen Merkmalen des Bildungswesens auf schulische und berufliche Übergänge und Entwicklungsverläufe.

Einführung in den Thementeil 671

*Michael Becker/Jürgen Baumert/Julia Tetzner/Jenny Wagner/
Kai Maaz/Olaf Köller*

Zum Zusammenspiel von Selbstwert, sozialer Herkunft und kognitiven Fähigkeiten für die Vorhersage des Bildungs- und Berufserfolgs im Erwachsenenalter

682

Sandra Hupka-Brunner/Thomas Meyer

Effekte von (bildungs-)institutionellen Rahmenbedingungen und familiären sowie individuellen Ressourcen im Jugendalter auf den weiteren schulischen und beruflichen Lebensverlauf: Befunde aus der TREE-Studie

703

Gwendolin J. Blossfeld/Pia N. Blossfeld/Hans-Peter Blossfeld

Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung über das Gymnasium und den zweiten Bildungsweg: Lesekompetenz im Erwachsenenalter und sozioökonomischer Status beim Berufseinstieg

721

Martin J. Tomasik/Laura A. Helbling/Urs Moser

Wirkungen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung auf Lernverläufe in Mathematik und Deutsch während der Pflichtschulzeit

740

Allgemeiner Teil

Minh-Ly Do/Tina Hascher

Zusammenarbeit von Lehramtstudierenden im Tandempraktikum –
mehr als Austausch und Aufteilung? 760

Krassimir Stojanov

Bildungsgerechtigkeit als gesellschaftskritische Kategorie.
Zur jüngsten Kontroverse in der Erziehungswissenschaft über Leistung
und Gerechtigkeit im Bildungswesen 784

Besprechungen

Daniel Erdmann

Markus Rieger-Ladich/Anne Rohstock/Karin Amos (Hrsg.):
Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses
als soziale Praxis 803

Laura Burkhardt

Manfred Berger: Der Kindergarten im Nationalsozialismus.
„Drum beten wir deutschen Kinder: Den Führer erhalte uns Gott“. Ein Beitrag
zur Geschichte der öffentlichen Kleinkinder-/Kindergartenpädagogik
in den Jahren 1933 bis 1945 806

Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich

Carsten Büniger,/Agnieszka Czejkowska (Hrsg.): Political Correctness
und pädagogische Kritik (Jahrbuch für Pädagogik 2018)
Nina Degele: Political Correctness – Warum nicht alle alles sagen dürfen 809

Berno Hoffmann

Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Soziale Arbeit im Kapitalismus.
Gesellschaftstheoretische Verortungen – Professionspolitische Positionen –
Politische Herausforderungen
Hans Thiersch: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited.
Grundlagen und Perspektiven 812

Franz-Michael Konrad

Rainer Bolle/Katja Grundig de Vazquez (Hrsg.): Herbart und
der Herbartianismus in Jena 816

Erik Ode

Simone Austermann/Georg Cleppien/Katharina Vogel (Hrsg.):
Strukturen der Erziehungswissenschaft – Erziehungswissenschaftliche
Strukturen
Ulrich Binder/Wolfgang Meseth (Hrsg.):
Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven
und Befunde 819

Wilfried Smidt

Nicole Biedinger (Hrsg.): Was Eltern und Fachkräfte bewegt.
Ein Überblick über die vorschulische Bildung in Deutschland 822

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 825
Impressum U3

Table of Contents

Topic: Long-Term Effects of Personal and Social Resources as well as Structural Characteristics of the Educational System on School and Vocational Transitions and Educational Trajectories

Katharina Maag Merki/Fred Berger/Urs Grob

Long-Term Effects of Personal and Social Resources as well as Structural Characteristics of the Educational System on School and Vocational Transitions and Educational Trajectories. An Introduction 671

*Michael Becker/Jürgen Baumert/Julia Tetzner/Jenny Wagner/
Kai Maaz/Olaf Köller*

On the Interplay of Self-Esteem, Social Background, and Intelligence in Predicting Educational Attainment and Occupational Success in Adulthood 682

Sandra Hupka-Brunner/Thomas Meyer

How Institutional Opportunities and Individual Resources Affect Adolescents' Educational and Occupational Trajectories: Findings from the Swiss TREE Study 703

Gwendolin J. Blossfeld/Pia N. Blossfeld/Hans-Peter Blossfeld

Higher Education Entry Certificate Obtained via the Traditional Academic Track and Institutions of Second-Chance Education. Adult Reading Literacy and Socioeconomic Status at Labor Market Entry 721

Martin J. Tomasik/Laura A. Helbling/Urs Moser

Effects of Early Childhood Interventions on Learning Trajectories in Mathematics and German during Compulsory Schooling 740

Articles

Minh-Ly Do/Tina Hascher

Student Teachers' Cooperation in Paired Field Placement: More Than Just Exchange and Division of Work? 760

Krassimir Stojanov

Educational Justice as a Category of Social Critique. About the Current Educationalist Controversy on Achievement and Justice 784

| | |
|--------------------|-----|
| Book Reviews | 803 |
| New Books | 825 |
| Impressum | U3 |

Allgemeiner Teil

Minh-Ly Do/Tina Hascher

Zusammenarbeit von Lehramtstudierenden im Tandempraktikum – mehr als Austausch und Aufteilung?

Zusammenfassung: Kooperationen sind ein häufig thematisiertes Phänomen in der Schule und Lehrer*innenbildung. Allerdings liegen bislang kaum empirische Untersuchungen vor, die Kooperation im Praktikum und in einzelnen Unterrichtsphasen untersuchen und miteinander vergleichen. Hier setzt die vorliegende Studie an und nimmt den Kooperationsprozess – bestehend aus der Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphase – in den Blick. Anhand von Leitfadeninterviews wurden 30 Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule Bern befragt. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen neben eher seltener Kooperation durch gemeinsam verantwortetes Teamteaching häufige Formen von Austausch und Arbeitsteilung.

Schlagnote: Kooperation, Teamteaching, schulische Praxisphasen, Studierendenkooperation, Lehrerprofessionalisierung

1. Einleitung

Kooperationsfähigkeit gehört zu den grundlegenden Kompetenzen im Lehrer*innenberuf (KMK, 2004). Sie wird als ein Bereich der Schulqualität verstanden (Darling-Hammond, 2010; de Boer, 2012) und beispielsweise hinsichtlich ihrer Relevanz für die Schulentwicklung (z. B. Baum, 2014) und ihrer Wirkung auf Schüler*innenleistungen (Huber, 2001) untersucht. Forschungsarbeiten beziehen sich sowohl auf Kooperationen unter Lehrpersonen (z. B. Inckemann & Dworschak, 2018; Komoss & Sorensen, 2019) als auch auf multiprofessionelle Kooperationen mit weiteren pädagogischen Fachkräften (z. B. Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020; Henrich, Baumann & Studer, 2012; Olk & Speck, 2012). Solche Studien bereichern das Wissen hinsichtlich der Auftrittswahrscheinlichkeit verschiedener Kooperationsformen und ermöglichen die Identifizierung von Einflussfaktoren für das Zustandekommen von Kooperationen im Lehrer*innenberuf. Wie Kooperationsfähigkeit im Rahmen der Lehrer*innenbildung gelernt wird, ist jedoch eine weitgehend offene Frage. Zwar werden Schulpraktika als Lerngelegenheiten für Kooperationen angesehen, bislang liegen aber kaum empirische Studien vor, die

Kooperationspraxen von Studierenden im Praktikum untersuchen. Interessant für Forschung und Praxis wäre dabei, wie sich Kooperation im ganzheitlichen Arbeitsprozess in einem Teampraktikum gestaltet. Hier setzt die vorliegende Studie an: Studierende wurden befragt, wie sie in einem Praktikum in Zweierteams, also einem Tandempraktikum, bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht zusammengearbeitet haben.

2. Kooperationstheorien

Ausgangspunkt der vorliegenden Analyse der Kooperation im Tandempraktikum sind bestehende Theorien zur Kooperation von Lehrer*innen. Kooperation basiert grundlegend auf der Idee einer Partnerschaft und damit verbundenen kollektiven Arbeitsprozessen. Die Beteiligten können dabei durchaus unterschiedliche Expertisen und Perspektiven aufweisen (Pröbstel & Soltau, 2012). Zur Kooperation im Lehrer*innenberuf lassen sich mehrere Zugänge finden, deren gemeinsames Anliegen es ist, verschiedene Kooperationsqualitäten zu identifizieren, und die sich darin unterscheiden, welche Kriterien als Qualitätsmerkmale gelten. So entwickelte Little (1982, 1990) ein auf *individuelles Handeln* gerichtetes Stufenmodell zur Erfassung von Lehrer*innenkooperation (Bonsen, Hübner-Schwartz & Mitas, 2013): (1) Das Berichten über Unterrichtserfahrungen und das Erzählen von Erlebnissen (storytelling and scanning for ideas) ist auf der niedrigsten Stufe angesiedelt. (2) Hilfestellungen und Unterstützung unter Kolleg*innen (aid and assistance) bilden die zweite Kooperationsstufe. Die Art der Hilfe- und Unterstützungsleistungen basiert auf Freiwilligkeit und muss explizit angefordert werden. (3) Die dritte Kooperationsstufe beinhaltet das Teilen und den Austausch von Ideen und (Unterrichts-)Materialien (sharing). Hierbei werden Einblicke in das eigene Unterrichtshandeln gewährt. (4) Gemeinsames Arbeiten und die Teilung von Verantwortung (joint work) bildet die höchste Stufe der Kooperation. Als zentrales Unterscheidungskriterium zwischen den vier Stufen dienen die individuelle Handlungsautonomie der Akteur*innen und unterschiedliche Objekte (Material, Erfahrungen, Informationen oder Lehrmethoden). Die Arbeiten von Little (1990) können als grundlegend bezeichnet werden, da sie das zentrale Spannungsfeld von Kooperation, nämlich Autonomie versus Heteronomie, akzentuieren. In Bezug auf das Lernen von Kooperation in einem Tandempraktikum scheinen vor allem die ersten drei Stufen praktikabel und relevant, da sie auf einem individuellen Handeln im gegenseitigen Austausch basieren. Erste Ergebnisse der Praktikumsforschung zeigen etwa, dass Studierende die gegenseitige Hilfestellung und Unterstützung in Praktika sehr schätzen (Beck & Kosnik, 2002). Es ist allerdings offen, wie Studierende die einzelnen Formen bewerten und in einem Praktikum anwenden.

Kooperation kann auch hinsichtlich ihrer *Funktionalität* unterschieden werden. Im Rahmen der Arbeits- und Organisationspsychologie beschrieb Spieß (1996, 2004) drei Kooperationsformen: empathische, strategische und Pseudo-Kooperationen. Die ersten beiden Formen erfolgen unter Einverständnis auf Basis gemeinsamer Aushandlungen und in einem Prozess der konstruktiven Kommunikation. Eine positive Interdependenz

der Kooperationspartner*innen stellt die Grundlage dar. Bei der empathischen Kooperation geht es um das Erreichen gemeinsamer Ziele im gegenseitigen Einverständnis, bei der strategischen Kooperation primär um die geplante Zielerreichung. Besonders interessant ist die Pseudokooperation, die zwar ein gemeinsames Anliegen suggeriert, dieses aber nicht realisiert, da die Kommunikation nur oberflächlich erfolgt und kein echter Austausch stattfindet. Pseudokooperationen erfolgen auf Basis von Täuschungen, jedoch handelt es sich nicht unbedingt um intendierte Täuschungen, die bewusst stattfinden. Vielmehr nimmt der Begriff Pseudokooperation auf die Qualität einer Zusammenarbeit Bezug. In einem Tandemparktikum kann insofern von einer positiven Interdependenz der Studierenden ausgegangen werden, als nicht nur das Lernen der Schüler*innen, sondern auch ihr eigenes Lernen im Mittelpunkt steht. Ergebnisse aus der Praktikumsforschung verweisen auf die Rolle der konstruktiven Kommunikation im Praktikum, beziehen diese aber in der Regel auf die Zusammenarbeit zwischen Praktikant*in und Praktikumslehrkraft (z. B. Futter, 2017).

Die Ansätze von Little (1990) und Spieß (1996, 2004) fanden in der bekannten Unterscheidung schulischer Kooperationsformen von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) ihre Verknüpfung, die drei Kooperationsformen anhand der Lehrtätigkeiten im Unterricht identifizierten: Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Kokonstruktion (siehe auch Fußangel & Gräsel, 2012, S. 31). Unter *Austausch* ist eine materielle und immaterielle, wechselseitige Zusammenarbeit in Form von beruflichen Austauschprozessen, z. B. durch Ressourcenteilung, gemeint. Die *arbeitsteilige Kooperation* dient der effizienten Arbeitsgestaltung durch Abstimmungsprozesse hinsichtlich gemeinsamer Ziele. Die Kooperierenden entscheiden autonom über die Art der Ausführung und Erledigung. *Konstruktive Kooperation* liegt vor, wenn die Abstimmung unter Lehrpersonen auf einer prozessorientierten Zusammenarbeit an zuvor gemeinsam festgelegten Zielen basiert. Individuelles Wissen und Erfahrungen der Kooperierenden werden aufeinander bezogen und in Einklang gebracht, um neues Wissen zu konstruieren.

Konstruktion gilt als voraussetzungsreichste und intensivste Kooperationsform. Keller-Schneider und Albisser (2013) differenzierten diese weiter aus, indem sie die gemeinsame Komponente der Zusammenarbeit betonten und um dialogische und gedankliche Auseinandersetzung sowie verantwortungsvollen Umgang mit schulischen Anforderungen (gemeinsame Planung, Diskussion pädagogischer Fragen, gemeinsame Verantwortung im Unterricht) ergänzten. Kokonstruktion als intensivste Kooperationsform wird jedoch eher selten praktiziert (Lang, 2009; Soltau & Mienert, 2009). Möglicherweise hängt dies auch mit den Einstellungen zur Kooperation oder den fehlenden zeitlichen Kapazitäten der Lehrkräfte zusammen. Selbstbestimmte Entscheidungen und positive Einstellungen von Kooperationspartner*innen gelten als Motivator für Kooperationsbereitschaft (vgl. Rothland, 2009). Rothland (2009) fand allerdings heraus, dass sich Einstellungen zur Zusammenarbeit insbesondere mit Blick auf anspruchsvolle Kooperationsformen sowohl bei Lehramtsstudierenden als auch Lehrkräften mit der Zeit verschlechtern.

Grosche, Fussangel und Gräsel (2020) nahmen jüngst eine Aktualisierung und modelltheoretische Erweiterung der kokonstruktiven Kooperation am Beispiel schulischer

Inklusion vor und betonen die Bedeutung struktureller und schulkultureller Rahmenbedingungen sowie individueller Faktoren (Autonomie, Einstellungen und Erfahrungen). Als spezifische soziale Vorbedingung für kokonstruktive Handlungen wird die Zielinterdependenz aller Kooperationspartner*innen aufgeführt. Austausch und arbeitsteilige Kooperation werden eher praktiziert, wenn keine Zielinterdependenz von Kooperationspartner*innen vorliegt (Grosche et al., 2020, S. 469). Aus der Praktikumsforschung ist bekannt, dass es der expliziten Implementation spezifischer Coaching- und Mentoringkonzepte bedarf, damit gemeinsame Ziele formuliert werden (z. B. fachspezifisches Unterrichtscoaching nach Kreis & Staub, 2011 oder Educative Mentoring nach Feiman-Nemser, 2001). Für Kooperationen im Praktikum lässt sich daher erwarten, dass Austausch und Arbeitsteilung vorherrschen.

Anhand der Frage nach Bedingungen und Qualitätskriterien für (gelingende) Kooperationen wird deutlich, dass unterschiedliche handlungsleitende Zielsetzungen, Interessen, Einstellungen und Motive den Kooperationsprozess und dessen Qualität mitbestimmen. Entsprechend werden spezifische Qualitätskriterien und Bedingungen für kooperationsförderliche oder -hinderliche Einflussfaktoren von Lehrer*innenkooperationen in den Blick genommen. Dafür werden unterschiedliche Kooperationspraxen auf verschiedenen Analyseebenen und anhand einzelner kooperationsrelevanter Aspekte untersucht. Empirische Studien zur Makro- und Mesoebene fokussieren beispielsweise auf den *Kooperationskontext* wie Rahmenbedingungen, Vorgaben und Strukturen (Winkler, Grüning, Hascher & Rahm, 2018). Auf der Mikroebene (unterrichtsbezogene Kooperation) wird der Bezug zu inter- und intrapersonellen Aspekten der Teamarbeit oder wünschenswerten Eigenschaften der Kooperationspartner*innen (Pröbstel & Soltau, 2012; Kullmann, 2012), zu Kooperationseinstellungen (Rothland, 2013) oder Autonomiebestrebungen und -gestaltung (Little, 1990; Rothland, Biederbeck, Grabosch & Heiligtag, 2018) hergestellt. Zur Rolle der Zusammensetzung der Kooperationspartner*innen liegen zwei interessante Befunde vor: Zum einen kann Kooperation sogar unter Zwang gelingen. Idel und Ullrich (2012) etwa fanden bei institutionell vorgegebenen Lehrer*innenteams positive Zusammenarbeit, die ungeachtet ihres Zustandekommens in gemeinsam geteilte, pädagogische Werte mündete und zeitgleich die Autonomie bei der Unterrichtsgestaltung wahrte. Zum anderen sind frei gewählte Teamzusammenstellungen oder selbstgewählte Teampartner*innen kein Garant für eine erfolgreiche Zusammenarbeit (Friend, 2008).

Dieser kurze Überblick zeigt, dass sich die Kooperationsforschung bisher fast ausschliesslich der Kooperation im Lehrer*innenberuf gewidmet hat. Wie Lehramtsstudierende lernen zu kooperieren, wurde kaum adressiert, obschon sich im Rahmen der Lehrer*innenbildung vielfältige Kooperationsanlässe bieten, etwa bei Gruppenarbeiten in Seminaren oder gemeinsamen Projektarbeiten. In den letzten Jahren und im Zuge der Reform der Lehrer*innenbildung haben zudem Praktika an Bedeutung gewonnen. Insbesondere kooperative Praktika stellen Lerngelegenheiten zum Erwerb von Kooperationsfähigkeit dar. Zu diesem Entwicklungsbereich liegt bisher jedoch wenig Wissen vor.

3. Praktika als Lerngelegenheit für Kooperation

Prinzipiell gibt es viele Formen der Zusammenarbeit von Studierenden im Praktikum und verschiedene Möglichkeiten der Arbeitsorganisation (Gröschner & Hascher, 2019; Hargreaves & O'Connor, 2018). Neben Co-Planning (Murawksi, 2010) und Co-Teaching (Cock & Friend, 1995) bzw. Teamteaching (Baeten & Simons, 2014) wird Studierendenkooperation auch im Peer-Dialog (Gillies, 2018), im Peer-Coaching (Lu, 2010) und Peer-Mentoring (Nguyen & Hudson, 2012) adressiert. Damit diese Zusammenarbeit gelingt, bedarf es jedoch der gezielten Anleitung und Unterstützung. Wird Studierenden explizit erklärt, wie und warum kooperiert werden soll, so führt ein solcher spezifisch ein- und angeleiteter Kooperationsanstoß zu Verbesserung individuellen Lernens (vgl. Buchs, Gilles, Antonietti & Butera, 2016).

In ihrer Metastudie zum Teamteaching in Praxisphasen identifizierten Baeten und Simons (2014) fünf Formen, welche sich hinsichtlich des Grads der Kooperationsintensität und der Verantwortungsübernahme unterscheiden: Bei (1) Beobachtung und (2) Coaching obliegt die Gesamtverantwortung der unterrichtenden Person. Bei (3) Assistenz kommt der unterrichtenden Person die Gesamtverantwortung, der Assistenz eine Teilverantwortung zu (z. B. für individuelle Hilfestellungen). Beim (4) gleichberechtigten Unterrichten (gegliedert in drei Subformen: (4.1) paralleles und (4.2) sequenzielles Unterrichten sowie (4.3) Stationsunterricht) und (5) Teaming übernehmen die Kooperationspartner*innen paritätisch Verantwortung (de Zordo, Hagenauer & Hascher, 2017). Die intensivste Kooperationsform „Teaming“ setzt damit die Verantwortung und Zusammenarbeit in allen drei Arbeits- und Kooperationsphasen (Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung) voraus.

In Folgestudien untersuchten Baeten, Simons, Schelfhout und Pinxten (2018) sowie Simons, Baeten und Vanhees (2018) die von ihnen identifizierten Teamteaching-Formen Assistenz, paralleles und sequenzielles Unterrichten im Praxisfeld und belegten unterschiedliche Intensitäten der Zusammenarbeit. Es zeigte sich, dass Studierende beim sequenziellen Unterrichten häufiger miteinander kooperieren als beim parallelen Unterrichten. Das sequenzielle Unterrichten bietet durch die gemeinsame Vorbereitung, Planung und effizientere Arbeitsteilung mehr Möglichkeiten zur Kooperation und wird als Arbeitsentlastung angesehen.

Der Nutzen der Kooperation im Praktikum liegt in der Erweiterung eigener Erfahrungsräume durch die Peer-Perspektive (Loughran, 2002) als statusgleiche Mitlernende in einer hierarchiefreien Beziehungskonstellation (Boud, Cohen & Sampson, 2001) und einem studierendenzentrierten Lernkontext (Gucciardi, Mach & Mo, 2016). Studierendenkooperationen zeichnen sich durch eher wenig formale Interaktionen, jedoch mit emotionaler Unterstützung aus (Bullough et al., 2003). Basierend auf den positiven Lerneffekten der verschiedenen kooperationstheoretischen Ansätze fassen Baeten und Simons (2014) die wichtigsten Vorteile für Teampraktika wie folgt zusammen: (1) Unterstützung, (2) Dialog, (3) professionelle sowie (4) persönliche Entwicklung und ein gesteigertes Selbstwirksamkeitsgefühl.

Insgesamt bewerten Studierende Teamteaching als hilfreich, sie sehen aber auch Herausforderungen, die sich in der unmittelbaren Kooperationspraxis ergeben. Sie fühlen sich im Assistenz-Modell in ihrer Rolle eher unsicher, was mit dem Gefühl geringerer Nützlichkeit und dem Wunsch nach besserer Vorbereitung auf ihre Rollen im Praktikum einhergeht (Baeten et al., 2018; de Zordo et al., 2017). Eine positive Bewertung von Teamteaching-Formen scheint insbesondere von der Sicherung einer reibungslosen Unterrichtsdurchführung abzuhängen. Peer-Kompatibilität erweist sich als förderlich (de Zordo, Bisang & Hascher, 2018) und Studierende praktizieren ein höheres Maß an geteilter Verantwortung, wenn Kooperationspartner*innen nicht institutionell festgesetzt werden (Krammer, Rossmann, Gastager & Gasteiger-Klicpera, 2018). Jedoch muss sich eine inkompatible Paarbildung im Praktikum nicht zwingend nachteilig auf die Zusammenarbeit auswirken, wenn sich Differenzen mit der Zeit auflösen und sich Studierende gegenseitig anpassen (Dang, 2017). Zudem kann die Passung zwischen Praktikumpartner*innen gefördert werden, wenn Studierende ausreichend gemeinsame Vorbereitungszeit vor dem Praktikum erhalten (Dang, 2013, 2017; de Zordo et al., 2018).

Praktika sollen dem Ausprobieren eigener Ideen dienen und ein sicherer Lernort sein, der das Risiko des Scheiterns minimiert (Ulvik & Smith, 2011). Unter Anwendung kooperativer Arbeitsformen können individuelle Problemlösungen und Unsicherheiten im Team besprochen werden, gegenseitige Unterstützung und gemeinsames Problemlösen erfolgen (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009). Kooperation im Praktikum dient den Studierenden dann zum Abbau von Unsicherheiten, zur Stressbewältigung und Arbeitsentlastung (Goodnough et al., 2009). Kooperative Praktika können aber zugleich die gewünschte individuelle Aufmerksamkeit verschieben, zusätzliche Unsicherheit auslösen und das Risiko des Scheiterns erhöhen (Baeten & Simons, 2014).

Praktika bieten viele Interaktions- und Kooperationsmöglichkeiten (Gröschner & Hascher, 2019). Die Gestaltung von Kooperation kann dabei sehr unterschiedlich ausfallen. Wenig ist darüber bekannt, wie diese Lernangebote genutzt werden und zu welchen Lernergebnissen diese führen. Es fehlt an Wissen, wie Studierende in Praktika konkret zusammenarbeiten. Weitgehend unerforscht ist ebenso, wie sich das Zustandekommen von ausgeprägten Formen der Kooperation erklären lässt und was Kooperation beeinträchtigt. Inwiefern und auf welcher Art und Weise, unter welchen Konstellationen kooperiert wird, stellt ebenfalls ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Huber & Ahlgrimm, 2012). Deshalb richtet sich der Untersuchungsfokus der vorliegenden Untersuchung auf Kooperationserfahrungen aus der Sicht der Studierenden.

4. Fragestellungen und Zielsetzung

Schulpraktika beinhalten Lerngelegenheiten für Kooperation, und die Untersuchungen von Baeten und Simons (2014) sowie Simons et al. (2018) zum Teamteaching geben einen Einblick, wie bei der Unterrichtsdurchführung kooperiert wird. Unterricht wird

dabei aber nur teilweise abgebildet, denn Kooperation kann in allen drei Phasen (Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung) erfolgen. Untersuchungen, in denen der Kooperationsprozess im Mittelpunkt steht, finden sich selten und es fehlt an Wissen, wie Studierende in Praktika konkret zusammenarbeiten. Der vorliegende Beitrag geht deshalb der Frage nach, wie sich die Kooperation im Praktikum aus der Sicht von Studierenden gestaltet. Folgende Fragestellungen waren dabei forschungsleitend:

- 1) Lassen sich Unterschiede in der Häufigkeit und Qualität der Kooperation zwischen den drei Phasen Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung (V, D, N) feststellen?
- 2) Wie bewerten Studierende die Kooperation in Tandempraktika allgemein und welche Gründe für Kooperationen werden mit Bezug auf die verschiedenen Phasen (V, D, N) genannt?

5. Methode und Forschungsdesign

5.1 Kontext und Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung ist eine Teilstudie des Projekts „Kooperation im Praktikum“ der Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern, und dem Institut für Vor- und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern, das von 2014 bis 2017 durchgeführt wurde. Die Längsschnittstudie begleitete Lehramtsstudierende der PH Bern in ihren berufspraktischen Phasen. Es wurde untersucht, welche Kooperationsformen im Tandempraktikum realisiert werden und wie sich Kooperationskompetenz entwickelt (z. B. de Zordo & Hascher, 2017).

Ein Drittel der knapp 200 Studierenden, die an der Fragebogenerhebung in ihrem ersten Studienjahr 2014/2015 mitgewirkt hatten, wurden im Zufallsprinzip angeschrieben. 37 Studierende erklärten sich zur Teilnahme bereit und wurden zum Interview eingeladen. Fünf Studierende hatten eines der vier Praktika aus organisatorischen oder persönlichen Gründen nicht im Tandem, sondern alleine absolviert, sieben weitere aus Zeitgründen kurzfristig ihre Teilnahme abgesagt. Daher erfolgte per Zufallsauswahl zeitnah eine Nachziehung von fünf Studierenden. Insgesamt bestand die Stichprobe aus 30 Personen. Mit 28 Frauen und 2 Männern (Durchschnittsalter 22.6 Jahre, SD = 2.18, Range 21–30 Jahre) entspricht die Geschlechterverteilung der Überrepräsentation von Frauen im Studiengang Vorschul- und Primarstufe der PH Bern (ca. 95 weibliche Studierenden). 15 Studierende absolvierten ihr Lehramtsstudium mit dem Schwerpunkt auf die Vorschul- und Unterstufe (Kindergarten sowie 1. und 2. Schuljahr der Primarstufe), 15 Studierende mit Schwerpunkt Mittelstufe (3. bis zur 6. Klasse).

Zum Untersuchungszeitpunkt beinhaltete die Ausbildung insgesamt fünf Praktika, verteilt auf drei Praxisphasen. Ziel der Praxisphase 1 war die Abklärung der Berufseignung durch kritische Reflexion mit dem Berufsziel. Die Studierenden setzten sich mit den Grundlagen des Unterrichtens auseinander und gaben eine Selbsteinschätzung

zur Berufseignung ab. Dies erfolgte in einem kooperativen Einführungspraktikum, bestehend aus acht Halbtagen (Praktikum 1a) und zwei Wochen Blockpraktikum (Praktikum 1b), sowie in zwei weiteren Wochen Blockpraktikum (Praktikum 2) am Ende des ersten Studienjahrs. In Praxisphase 2 folgten zwei kooperative Fachpraktika (Praktikum 3 und 4) mit drei bzw. vier Wochen im zweiten Studienjahr. Im Vordergrund von Praxisphase 2 stand das fachbezogene Lehren und Lernen. Die Studierenden realisierten verschiedene Konzepte der Planung und Durchführung von Unterricht und gestalten Lernarrangements unter Berücksichtigung des Lernens der Schüler*innen. Das abschließende sechswöchige Langzeitpraktikum (Praktikum 5) im dritten Studienjahr bildet die Praxisphase 3 und war als Einzelpraktikum konzipiert. Das Praktikum wurde mit einer Note bewertet. Ziel der Praxisphase 3 war es, den Studierenden einen mehrperspektivischen Zugang zur künftigen Berufstätigkeit zu ermöglichen. Die Studierenden sollten ihre Kompetenzen im Hinblick auf die drei Dimensionen Unterrichten, Kindergarten/Schule und Lehrperson erweitern, indem sie sich umfassend mit ihrer Berufsarbeit auseinandersetzten. Hierzu gehörten beispielsweise die Übernahme der Aufgabe als Klassenperson, die Zusammenarbeit im Kollegium, der Kontakt mit Erziehungsberechtigten sowie das Kennenlernen administrativer Abläufe und Organisationsstrukturen. Die Aufgabenschwerpunkte des Praktikums wurden dabei individuell von den Studierenden festgelegt.

Jede Praxisphase beinhaltete ein Begleitmodul, bestehend aus einer obligatorischen Praxisbegleitgruppe (ca. acht bis zehn Studierende, einer/einem Dozierenden sowie einer Praxislehrpersonen), in der Unterrichtsvorbereitungen, berufsfeldbezogener Erfahrungsaustausch und Feedback durch Mitstudierende oder die Leitenden erfolgten. Begleitseminare mit Bezug zum Teamteaching wurden nicht angeboten. Es bestanden auch keine Vorgaben oder Hinweise bezüglich der Zusammenarbeit. Erwartet wurde gemäß schriftlicher Vorgaben eigenständiges Arbeiten und Kooperationen mit Praxislehrpersonen und im Tandem. Die Studierendentandems in Praxisphase 1 stammten aus dem selben Semester, in Praxisphase 2 aufgrund individueller Studienverläufen zum Teil aus verschiedenen Semestern. Die Studierenden kannten ihre Praktikumpartner*innen für Praxisphase 1 größtenteils nicht.

Die Datenerhebung erfolgte im Herbst/Winter 2016/2017 nach dem Praktikum 4. Die Studierenden wurden zu ihren Erfahrungen aus zwei Tandempraktika befragt. Hierbei konnten sie frei wählen, zu welchem Praktikum sie aus Praxisphase 1 (Praktikum 1 und 2) und Praxisphase 2 (Praktikum 3 und 4) berichten wollten. Die Interviews dauerten zwischen 60 und 90 Minuten und wurden digital aufgezeichnet. Alle Befragungen fanden in den Räumlichkeiten der Universität X statt.

5.2 Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethode

Es wurden ein Kurzfragebogen und ein teilstrukturiertes Interview eingesetzt. Mit dem Kurzfragebogen wurden soziodemographische und studienbezogene Daten der Studierenden erfasst (Alter, Geschlecht, Studienschwerpunkt, Schulort und unterrichtete

Fächer). Der teilstrukturierte Interviewleitfaden gliederte sich in vier thematische Frageblöcke und beinhaltete insgesamt 48 sowohl offene als auch geschlossene Fragen zu den Themenkomplexen Allgemeines zu Kooperation, Qualität unterrichtsbezogener Kooperation, Vor- und Nachteile von Kooperation sowie Gelingensbedingungen. Für den vorliegenden Text wurden 10 von insgesamt 21 Fragen zur Qualität unterrichtsbezogener Kooperation ausgewählt. Zu jeder Phase des Unterrichts – *Vorbereitung*, *Durchführung* und *Nachbereitung* (V, D, N) – sollten die Studierenden über die Qualität und Quantität der Zusammenarbeit Auskunft geben. Zudem wurden sie zu den Hauptmotiven für ihre Zusammenarbeit im Praktikum befragt:

- Bitte beschreibe die Zusammenarbeit mit deiner Partnerin/deinem Partner bei V, D, und N. Wie habt ihr zusammengearbeitet?
- Wie häufig fand Zusammenarbeit bei der V, D, N statt?
- Wie bewertest du die Zusammenarbeit bei der V, D, N?
- Was sind für dich die Hauptgründe, mit Studierenden im Praktikum zusammenzuarbeiten?

5.3 Kategoriensystem

Die mit der Software F4 transkribierten Interviews wurden mit der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und mit der Software MAXQDA 2018.2 ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv-induktiv: Als theoretischer Rahmen dienten die Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006, vgl. Tab. 1) sowie die Teamteaching-Formen nach Baeten und Simons (2014, vgl. Tab. 2). Vier weitere Kategorien, nämlich Feedback einholen/geben, Reduktion Zeitaufwand, Kooperation einüben/erlernen und Kooperationszwang, wurden auf der Basis der Nennung der Studierenden ergänzt. Bei der Auswertung der Unterrichtsphase *Durchführung* blieben nach der Systematik von Gräsel et al. (2006) jedoch viele Antworten und Items unkodiert, was auf die Komplexität des Unterrichtsgeschehens zurückzuführen ist. Deshalb wurde das Kodierschema um das Modell der Zusammenarbeit von Baeten und Simons (2014), welches explizit die Unterrichtsdurchführung fokussiert, ergänzt.

Die kleinste Kodiereinheit stellte ein Wort dar. Mehrfachnennungen in den Kategorien wurden zugelassen. Das Kategoriensystem sowie der dazugehörige Kodierleitfaden wurde nach mehreren Kodiervorgängen modifiziert, durch Anpassungen in den Beschreibungen ergänzt und mit Ankerbeispielen festgelegt. Die Prüfung der Interraterreliabilität erfolgte durch den Vergleich der Ergebnisse des Erstratings durch den/die Forscher*in mit zwei weiteren unabhängigen Rater*innen, die jeweils die Hälfte der Interviews kodierten. Aufgrund der ungleichen Verteilung der Kategorien, wurde der zufallskorrigierte Cohen's Kappa-Koeffizient nach Brennan und Prediger (1981) berechnet, bei dem die Kategorienanzahl bei der Berechnung der Zufallsübereinstimmungen berücksichtigt wird. Kappa-Werte über .75 werden als „sehr gut“, Werte zwischen .60 und .75 als „gut“ bezeichnet werden (Döring & Bortz, 2016, S. 569). Die Interrater-

| Kategorie | Ankerbeispiele |
|--|--|
| <i>Austausch</i> | |
| ● <i>Ideen</i> | „Es haben beide Ideen gebracht und dann haben wir geschaut, wie man die verknüpfen kann“ (S2) |
| ● <i>Material</i> | „(...) also zu zweit geplant und eben auch Materialien gesucht, Ideen ausgetauscht“ (S4) |
| ● <i>Unterrichtsentwürfe</i> | „Also wir haben viel auch mit WhatsApp ausgetauscht, oder dann uns gegenseitig per Mail die Grobplanungen geschickt.“ (S16) |
| ● <i>Unterrichtsstörungen/-problemen</i> | „Wir konnten gut auch mit schwierigen Problemen oder über schwierige Situationen sprechen“ (S24) |
| ● <i>über Schülerinnen und Schüler</i> | „Wir haben einander mitgeteilt, auch Beobachtungen betreffend der Kinder, also wenn wir auf ein Kind dann besser achten müssen, das irgendwo Probleme hat“ (S13) |
| ● <i>Studierendenhandeln im Unterricht (pos./neg. Aspekte)</i> | „(...) nach jeder Lektion kurz irgendwie uns abgesprochen, wenn Zeit war, oder einfach: Ja, was war gut, was war weniger gut?“ (S14) |
| <i>Arbeitsteilige Kooperation</i> | |
| ● <i>Unterstützung</i> | „Jemand hatte den Lead und führte eigentlich durch und die andere Person unterstützte, falls nötig, eben einzelne Gruppen“ (S20) |
| ● <i>Absprachen</i> | „Wir haben eigentlich immer im Vorhinein abgemacht, wer jetzt zum Beispiel den Einstieg leitet, wer dann beim Hauptteil verantwortlich ist“ (S17) |
| ● <i>Aufteilung</i> | „Und danach haben es aufgeteilt, damit so jeder, also so Fächer zugeteilt. Sie hatte die ganzen Deutschreihen und ich dafür die NMG*-Reihen“ (S25) |
| <i>Kokonstruktion</i> | „Wir hatten halt beide sehr viele Ideen und konnten aber uns gut auf die Ideen der anderen einlassen. (...) Ich glaub, das waren so die zwei größten Pluspunkte, meine Strukturierung oder strukturierte Art und bei ihr die Ideen, die Ideenvielfalt eigentlich. Der Arbeitsprozess war sehr speditiv und gut“ (S7) |
| <i>Feedback einholen/geben</i> | |
| ● <i>zur Unterrichtsdurchführung</i> | „Je nachdem, ob etwas auffallend war oder vielleicht eine Sequenz didaktisch eben nicht so gelungen war, was hätte man anders machen können oder wo fahren wir weiter? Wie weit sind die Kinder gekommen?“ (S6) |
| ● <i>Verbesserungsvorschläge</i> | „(...) so generell angeschaut, was haben die anderen zu der Lektion gefunden, was haben wir beobachtet zu diesen zwei oder diesem einen Punkt, den wir aufgeschrieben haben. Was könnte man besser machen?“ (S29) |
| <i>Gemeinsame Planung nächster Unterrichtsstunde</i> | „(...) den Unterricht berichtigt, weitergedacht, was man anders machen könnte, und also dann die nächste Lektion schon wieder.“ (S15) |

* Lehrmodul/-fach im Fachunterricht „Natur – Mensch – Mitwelt“

Tab. 1: Kategoriensystem Kooperationsformen (angelehnt an Gräsel et al., 2006)

| Kooperationsformen | Ankerbeispiele |
|--|--|
| (1) <i>Beobachtung</i> | „Also wir haben immer einander beobachtet, aber ohne Kriterien“ (S2) |
| (2) <i>Coaching</i> | „Ja, eigentlich war das Coaching, wenn man Probleme hatte“ (S9) |
| (3) <i>Assistenz</i> | „Das war meistens, dass jemand den Lead hatte und die andere Person assistierte. Also die Lektion war meine Lektion und da habe ich ihr die Vorgänge gesagt, wo ich sie brauchen könnte“ (S24) |
| (4) <i>Gleichberechtigtes Unterrichten</i> | „(...) verschiedene Formen von abwechselndem Unterricht und Unterricht in Gruppen“ (S3) |
| (4.1) <i>paralleles Unterrichten</i> | „(...) dass wir einfach die Klasse in zwei Gruppen aufgeteilt haben und dann in Kleingruppen mit der Klasse gearbeitet haben“ (S14) |
| (4.2) <i>sequenzielles Unterrichten</i> | „Es gab so die Phasen der gefüllten und offenen Sequenzen“ (S19) |
| (4.3) <i>Stationsunterricht</i> | „Wir hatten auch einmal eine Postenwelt gestaltet, wo die Kinder rotiert sind. Da gab es dann wie fünf Posten, zwei selbständige und drei waren begleitet“ (S8) |
| (5) <i>Teaming</i> | „Zu Beginn des Praktikums war es am ersten und am zweiten Tag, wo wir wirklich zusammengearbeitet haben und auch diese Teamteaching-Phasen zusammen geplant und ausgeführt“ (S30) |

Tab. 2: Kategoriensystem Teamteaching-Formen (in Anlehnung an Baeten & Simons, 2014)

übereinstimmung von $\kappa = .75$ bzw. $\kappa = .74$ mit den Zweitratings kann demgemäß als gut gewertet werden (Döring & Bortz, 2016).

6. Ergebnisse

6.1 Häufigkeit der Kooperation

Die mit einem Tandempraktikum verbundenen Kooperationsmöglichkeiten wurden unterschiedlich häufig genutzt. Mehr als ein Drittel aller Studierenden kooperierten sowohl bei Vorbereitung als auch Durchführung „immer“ bzw. „häufig“ miteinander ($n = 12$ bzw. $n = 13$), etwas mehr „gelegentlich“ bzw. „selten“ ($n = 16$ bzw. $n = 14$), nur wenige „nie“ ($n = 2$ bzw. $n = 3$). Bei der Nachbereitung lag der Kooperationsanteil etwas höher („immer“ bzw. „häufig“ $n = 19$; „gelegentlich“ bzw. „selten“ $n = 9$).

Um mehr über den Verlauf des Kooperationsprozesses zu erfahren, wurden die Studierenden zu jeder einzelnen Unterrichtsphase (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung) befragt (Tab. 3). Ausgangspunkt bildete jeweils eine offene Interviewfrage zur Art der Kooperation, die in einem ersten Schritt in Bezug auf die drei Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) kategorisiert wurde.

Für die Phase *Vorbereitung* wurden insgesamt 122 Textstellen kodiert. Mehr als die Hälfte aller Aussagen fielen in den Bereich „Arbeitsteilung“ ($n = 70$), darunter die Aufteilung in Sequenzen/Lektionen als häufigste Form ($n = 25$). 51 Textstellen beziehen sich auf den Bereich Austausch, davon 27 zum gegenseitigen Ideenaustausch. Aus-

| Kategorie | Anzahl Kodierungen | | | Prozent Kodierungen | | | Anzahl Studierender | | |
|---|--------------------|----|----|---------------------|-------|-------|---------------------|----|----|
| | V | D | N | V | D | N | V | D | N |
| <i>Austausch</i> | 51 | 9 | 58 | 41.80 | – | 63.04 | 22 | 8 | 26 |
| ● Ideen | 27 | – | – | 22.13 | – | – | 18 | – | – |
| ● Material | 5 | – | – | 4.10 | – | – | 5 | – | – |
| ● Unterrichtsentwürfe/ -planung | 19 | – | – | 15.57 | – | – | 5 | – | – |
| ● Unterrichtsstörungen/ -problemen | – | – | 8 | – | – | 8.70 | – | – | 6 |
| ● über Schülerinnen und Schüler | – | – | 7 | – | – | 7.61 | – | – | 6 |
| ● Studierendenhandeln im Unterricht (pos./neg. Aspekte) | – | 9 | 43 | – | 11.25 | 46.74 | – | – | 25 |
| <i>Arbeitsteilung</i> | 70 | 71 | – | 57.38 | 88.75 | – | 28 | 29 | – |
| ● Unterstützung | – | 25 | – | – | 31.25 | – | – | 18 | – |
| ● Absprachen | 22 | 18 | – | 18.03 | 22.50 | – | 14 | 14 | – |
| ● Aufteilung | 48 | 28 | – | 39.34 | 35.00 | – | 25 | 25 | – |
| ● Feinplanung | 5 | – | – | 4.10 | – | – | 3 | – | – |
| – Grobplanung | 8 | – | – | 6.56 | – | – | 5 | – | – |
| – Tagen/Wochen | 3 | 1 | – | 2.46 | 1.25 | – | 3 | 1 | – |
| – Fächern/Fachauf- trägen | 7 | 5 | – | 5.74 | 6.25 | – | 7 | 5 | – |
| – Sequenzen/Lektionen | 25 | 22 | – | 20.49 | 27.50 | – | 19 | 20 | – |
| <i>Konstruktion</i> | 1 | – | 4 | 0.82 | – | 4.35 | 1 | – | 4 |
| <i>Feedback einholen/geben</i> | – | – | 13 | – | – | 14.13 | 10 | – | 8 |
| ● zum Unterricht | – | – | 5 | – | – | 5.43 | – | – | 4 |
| ● Verbesserungsvorschläge | – | – | 8 | – | – | 8.70 | – | – | 5 |
| Gemeinsame Planung nächster Unterrichtsstunde | – | – | 17 | – | – | 18.48 | – | – | 14 |
| Gesamtkodierungen | 122 | 80 | 92 | | | | | | |

Tab. 3: Häufigkeiten praktizierter Kooperation, getrennt nach Unterrichtsphasen Vorbereitung (V), Durchführung (D) und Nachbereitung (N), Mehrfachnennungen möglich

tausch, Aufteilung und Absprachen zusammen machen über die Hälfte aller Textstellen aus. Kokonstruktion wurde nur einmal erwähnt.

Bei der *Durchführung* erwiesen sich 71 der insgesamt 80 Textstellen als „Arbeitsteilung“. Unter dieser Kategorie wurden die Subkategorien Absprachen (n = 18), Formen der Aufteilung (n = 28) und Unterstützung (n = 25) subsummiert. Alle anderen Kategorien (z. B. Austausch und Beobachtung) wurden selten genannt.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit in der *Nachbereitung* ergibt sich eine Verteilung in zwei Kategorien: Von insgesamt 92 kodierten Textstellen fielen 58 Antworten in die Kategorie „Austausch“, darunter 43 zu positiven oder negativen Aspekten des Studierendenhandelns. Als „Feedback“ wurde 13 Aussagen kodiert, darunter Verbesserungsvorschläge (n = 8) und Feedback zur Unterrichtsdurchführung (n = 5). Zu berücksichtigen ist bei dieser Auswertung, dass 22 von 30 Studierenden angaben, dass die Nachbereitung zusammen mit der Praxislehrperson erfolgte.

6.2 Formen der Kooperation in den drei Unterrichtsphasen

Die Nutzung der *Vorbereitungs-* bzw. *Planungsphase* fällt qualitativ unterschiedlich aus, betrachtet man die Gruppe der Studierenden genauer, die am häufigsten kooperiert haben. Kodiert wurden insgesamt 69 Textstellen. Alle 12 Studierende, die nach eigenen Angaben „immer“ bzw. „häufig“ in der Vorbereitungs- und Planungsphase zusammengearbeitet haben, nutzten am häufigsten die arbeitsteilige Kooperation (n = 30) und die Aufteilung nach Sequenzen bzw. Lektionen (n = 11).

Also die Planung war eigentlich die Aufteilung, wer welche Abschnitte des Unterrichts übernimmt, also wer macht den Einstieg, wer macht die Kreissequenz und wenn wir ganze Tage aufgeteilt haben, wer welche Tage übernimmt und auch irgendwie, wenn wir vielleicht unsicher waren mit einem Teil, dass die andere Person auch noch ihre Meinung dazu gesagt und so Hilfestellungen gegeben hat. (S13)

Etwas mehr als ein Drittel aller Kodierungen lassen sich der Kategorie „Austausch“ zuordnen.

Wir haben uns zuerst überlegt, was haben wir für Ideen zu was wir unterrichten sollen. Vielleicht war es auch mal so, dass wir einfach nur die Inputs, was wir machen können, gemacht haben und dann hat jeder für sich etwas geplant, zum Beispiel in Hauptklassen. (S29)

Acht Studierende haben eine gemeinsame Planung geschrieben (n = 8). „Kokonstruktion“ ließ sich nur an einer Textstelle festmachen.

Vor der Planung haben wir uns auch schon ein paar Ideen gesammelt jede für sich. Und dann sind wir hierher gekommen und haben ausgetauscht: „Ich hab das heraus-

gefunden und du? Hast du auch etwas dazu herausgefunden? Wie wollen wir das machen? (S9)

Gemäß der Mehrfachantworten haben die Studierenden im Durchschnitt etwa zwei verschiedene Teamteaching-Formen bei der *Unterrichtsdurchführung* angewendet. Von den 57 kodierten Textstellen wurden 27 dem Bereich „gleichberechtigtes Unterrichten“, davon insbesondere das „sequenzielle Unterrichten“ (n = 19) zugeordnet. 22 Nennungen bezogen sich auf „Assistenz“. Wurde die Verantwortung aufgeteilt, bestimmten Studierende mit Hauptverantwortung die Unterrichtspraxis:

Das war meistens, dass jemand den Lead hatte und die andere Person assistierte. Also die Lektion war meine Lektion und da habe ich ihr die Vorgänge gesagt, wo ich sie brauchen könnte und bei welchen Gruppen sie schauen kann (...). Die andere Person war immer anwesend und hat einfach auch wie die Assistentin sozusagen die Gruppen betreut oder noch so Inputs gegeben. (S24)

Die/der Praktikumpartner*in agierte als Unterstützung mit Teilverantwortung. Vornehmlich führten die Studierenden sequenzielles Unterrichten durch. Dabei wurden kürzere Unterrichtssequenzen/-einheiten übernommen:

Wir haben einmal Plakate gemacht zu Berufen und da hat eine Person vielleicht mit den Kindern im Frontalunterricht angeschaut, wie sollte denn so ein Plakat aussehen und dann hat sie so mögliche Berufe vorgestellt oder einen Einstieg gemacht und die andere hat dann vielleicht so die nächsten Schritte erklärt für die Kinder. So hatte sie dann die Übersicht in der Arbeitsphase. (S29)

Die Studierenden nutzten die *Nachbereitungsphase* weitgehend für „Austausch“ (58 Textstellen) und „Feedback einholen/geben“ (13 Textstellen). Mehr als zwei Drittel aller Studierenden (n = 25) tauschten sich über „positive und negative Aspekte“ ihres unterrichtlichen Handelns aus (33 Textstellen):

Wir haben zusammen Mittag gegessen. Wir waren auch zusammen im Tram auf dem Nachhause-Weg und da hatten wir nochmal die Gelegenheit, eigentlich uns auszutauschen. Und dann hat man halt über den Tag gesprochen und ‚was war noch und hast du das mitgekriegt?‘ Und so weiter und so fort. So in dem Stil. Also es war eher so ein Gespräch als wirklich eine richtige Nachbereitung. (S28)

Bei der Kategorie „Feedback einholen/geben“, hingegen, wandten die Studierende eine differenziertere Form der Rückmeldung im Dialog an:

Ja, wir haben eigentlich jeden Mittag mit der Praxislehrperson zusammengesessen und haben ihre Rückmeldungen uns angehört und uns gegenseitig auch Rückmel-

dungen gegeben und dadurch auch geschaut, was können wir beim nächsten Mal noch besser machen, worauf müssen wir achten. (S13)

Das Feedback gestaltete sich im Wesentlichen als Reflexion von Unterrichtsbeobachtungen in Anwesenheit und Mitarbeit der Praxislehrperson. Gemeinsam wurden alternative Handlungsmöglichkeiten eruiert und das eigene Unterrichtshandeln in Bezug auf den Bedarf und die „Beobachtungen betreffend der Kinder (...)“ hinterfragt.

Einmal mit diesem Jungen sind Sachen passiert, die mich emotional getroffen haben, dass man auch darüber reden kann. Und dass man dann auch eben Meinungen einholen kann: „Ja, ich hätte so reagiert.“ Dass man vielleicht drüber nachdenkt dann ja, nächstes Mal probiere ich so zu reagieren. (S6)

6.3 *Bewertungen und Gründe für Zusammenarbeit*

Elf von 30 Studierenden bewerteten die Zusammenarbeit im Tandempraktikum generell als „sehr gut“, acht als „gut“, weitere acht Studierende als „teils gut/teils schlecht“. Allerdings knüpften alle Studierenden, die das Praktikum mit sehr gut oder gut bewertet hatten, ihre positive Bewertung an bestimmte Voraussetzungen: a) eine Passung mit dem/der Praktikumpartner*in (z. B. durch Sympathie und Zuverlässigkeit) oder b) ein ähnliches Arbeitsverhalten. Drei Studierende befanden das Tandempraktikum als „schlecht“. 27 bzw. 28 Studierende bewerteten die Zusammenarbeit in der Vorbereitungs- bzw. Durchführungsphase positiv („gut“ bis „sehr gut“). Auch die Auswertungsphase wurde mehrheitlich positiv bewertet, obschon sich sieben Studierende dazu kritisch äußerten.

Ich würde sagen, für mich war es bis jetzt sehr bereichernd, weil ich mich meistens auch gut verstanden habe mit meinen Praktikumpartnerinnen. Ich habe aber, ich habe so gemerkt in den Praktika, es ist wichtig, dass man mit seiner Mitstudentin oder seinem Mitstudenten wirklich auskommt, weil sonst zwischenmenschliche Unterschiedlichkeiten sich auch schnell auf die Klasse übertragen können. (S3)

Als vorrangiges Motiv in der *Vorbereitung* kristallisierte sich der gegenseitige Austausch heraus (n = 29). Im Speziellen wurde der Ideenaustausch (n = 14) hervorgehoben. Arbeitsteilung diente zur Unterstützung bei der *Durchführung* und bildete das zweithäufigste Handlungsmotiv für eine Zusammenarbeit (n = 20). Bezogen auf die *Nachbereitung* bildete „Feedback einholen/geben“ das wesentliche Kooperationsmotiv (n = 7). Zusammenarbeiten, um „Kooperation einzuüben“ (n = 2) oder um zeitliche Vorteile (n = 3) zu schöpfen, wurden sehr selten genannt.

7. Zusammenfassung und Diskussion

Das Ziel unseres Projekts bestand darin, die Kooperation in einem Tandempraktikum aus der Sicht Studierender genauer zu beleuchten. Im vorliegenden Beitrag wurden zwei Themenbereiche fokussiert: (1) die Form und Qualität der Kooperation zwischen Studierenden im Tandempraktikum und (2) die Bewertungen und Gründe der Kooperation. Diese Themenbereiche wurden anhand von teilstrukturierten Einzelinterviews und erstmals systematisch in Bezug auf die drei Unterrichtsprozesse Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung untersucht.

Die Antworten der Studierenden verdeutlichen, dass sich die Nutzung der Kooperationsmöglichkeiten vor allem auf die ersten drei Kooperationsformen von Little (1990) bzw. die ersten beiden Kooperationsformen von Gräsel et al. (2006) bezieht. Kooperationsmöglichkeiten im Teampraktikum dienten in der Planungsphase in erster Linie dem Austausch und der Aufteilung, wohingegen gemeinsame Arbeitsprozesse von untergeordneter Bedeutung waren. Bei der Unterrichtsdurchführung präferierten die Studierenden mehrheitlich die Arbeitsteilung, was als eine Konsequenz der Ergebnisse aus der Vorbereitungsphase, bei der Aufteilung und Austausch dominierten, gelten kann. In der Nachbereitung war ebenfalls häufig von Austausch die Rede, mehrfach fand gegenseitiges Feedback, vereinzelt sogar Kokonstruktion statt. Berücksichtigt man, dass Studierende und ihre Praxislehrpersonen in diesen Praktika keine konkreten Anweisungen, Lernziele und Konzepte in Bezug auf Kooperation erhalten, so kann durchaus eine hohe Nutzung der Lerngelegenheiten konstatiert werden. Allerdings zeigt sich ebenso, dass sich die Qualität der Zusammenarbeit in allen drei Phasen primär auf einem Niveau geringer Intensität befindet und es wenige Gelegenheiten für eine ko-konstruktive Zusammenarbeit zu geben scheint. Bereits bei der Vorbereitung dominierten Absprachen und Ideenaustausch. Dies entspricht Ergebnissen aus der Lehrer*innenkooperationsforschung (z. B. Bloh & Bloh, 2016; Kullmann, 2012; Rothland, 2016), und es stellt sich damit die Frage, wie das Potenzial eines kooperativen Lernsettings noch besser genutzt werden könnte, da Austausch und Arbeitsteilung eine Individualisierung des Lehrberufs weiterhin fördern und die Zusammenarbeit etwa in komplexen Aufgaben zu wenig anbahnen (Grosche et al., 2020). Allerdings wird auch deutlich, dass es für Kooperationsformen, die eine intensivere Zusammenarbeit erfordern würden, keine eigenen Zeiträume gab. Wie wichtig diese wären, verdeutlichen Untersuchungen zu den Gelingensbedingungen von Teamteaching im Praktikum. So konnten de Zordo et al. (2018) zeigen, dass eine funktionierende Zusammenarbeit aus Studierendensicht neben interpersonellen Beziehungen und individuellen Studierendeneigenschaften (z. B. Motive, Empathiefähigkeit) von organisatorischen Rahmenbedingungen abhängt. Zusammenarbeit wird begünstigt, wenn spezifische Zeiten für eine gezielte Vorbereitung sowohl vor als auch während des Praktikums vorgesehen sind, die das gemeinsame Planen und Ausarbeiten von Unterrichtsmaterialien ermöglichen (Hildebrandt, Ruess, Stommel & Brühlmann, 2017). Konkrete Praktikumsvorbereitungen erfordern Zeit und Spielräume für die Kommunikation, die Klärung von Zielen und Methoden und für Rücksprachen mit der Praktikumslehrperson (Baeten & Simons,

2014; Hsieh & Nguyen, 2015; Wynn & Kromrey, 1999). Ein Teil dieser Zusammenarbeit könnte beispielsweise im Rahmen von Vorbereitungsseminaren an der Hochschule erfolgen.

Nach Baeten und Simons (2014) stellt gleichberechtigtes Unterrichten eine Kooperationsform auf einer relativ hohen Stufe dar, da es auf geteilter Verantwortung basiert. Laut entsprechender Aussagen der Studierenden scheint jedoch eher arbeitsteilige Kooperation (Gräsel et al., 2006) praktiziert zu werden, da die Unterrichtsdurchführung aufgeteilt wurde, um beispielweise sequenziell zu unterrichten. Ähnlich fallen die Ergebnisse bei der Betrachtung anderer Kooperationsformen (z. B. Unterstützung und Assistenz) aus. Der hohe Anteil an getrenntem Unterrichten im Tandempraktikum wirft grundsätzlich die Frage nach dem Entwicklung des Kooperationsverständnisses der Studierenden auf, da Einstellungen zur Kooperation maßgeblich das Kooperationsverhalten beeinflussen (Soltau & Mienert, 2009). Rothland (2009; 2016, S. 257) konnte in seinen Untersuchungen mit Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen zwar eine hohe Bedeutung der Kooperation feststellen. Allerdings:

[...] je näher Formen der Kooperation und die kollegiale Kommunikation der konkreten (eigenen) Unterrichtspraxis kommen, desto geringer wird die Umsetzung in der Praxis bzw. desto geringer wird die Absicht bei den Lehramtsstudierenden, ein solches Verhalten in der zukünftigen Praxis zu zeigen. (Rothland, 2016, S. 257)

Es ist zu erwarten, dass Studierende weiterhin und in ihrer späteren Berufspraxis auf Austausch und Arbeitsteilung fokussieren und dies gar als Kooperationnorm verstehen, wenn sie im Rahmen der Lehrer*innenbildung nicht gezielt darin begleitet werden, Kompetenzen für die kokonstruktive Zusammenarbeit zu erwerben. Kooperative Praktika könnten dafür einen idealen Rahmen darstellen.

Gemeinsame Planung oder Unterrichtsdurchführung wurde eher selten praktiziert. Scheinbar dominiert noch immer die Vorstellung, die Praxisphasen dienen primär der individuellen Einübung von Unterrichtsgestaltung und -organisation (Reusser & Fraefel, 2017). Deshalb erscheint es nötig, eine gemeinsame Zielsetzungsperspektive im Praktikum (Gröschner, 2019) für den Prozess der Zusammenarbeit zu schärfen. Die Antworten der Studierenden liefern zudem Hinweise auf ein fehlendes Kooperationsbewusstsein der Studierenden. So eigneten sich Teammodelle gemäß ihrer Aussagen vor allem dazu, Nachteile eines traditionellen Lehrmodells, z. B. durch mangelnde Unterstützung oder isoliertes Unterrichten, zu kompensieren (Simons et al., 2018). Auch ein Mangel an unterrichtsbezogener Kooperationspraktiken (Rothland, 2016; Massenkell & Rothland, 2016) könnte eine Rolle spielen. Die Resultate unserer Untersuchung verweisen darauf, dass das Fehlen eines klar konturierten Praxisfeldes für das Lernen von Kooperation in häufige und gemäß der Einschätzung der Studierenden weitgehend effiziente Zusammenarbeit mündet. Es lässt sich aber auch feststellen, dass diese Zusammenarbeit durch eher unverbindliche Kooperationsaktivitäten wie Arbeitsteilung charakterisiert ist. Die Qualität von kooperativen Lernsituationen könnte weiter erhöht werden, indem bereits vor dem Praktikum kooperatives Unterrichten modelliert

und gezielt gefördert würde (Baeten & Simons, 2014; Buchs et al., 2016; de Zordo et al., 2018).

In der Nachbereitungsphase wurde am häufigsten und auch am intensivsten kooperiert. Dieses Ergebnis überrascht insofern, als in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase vor allem Arbeitsteilung praktiziert wurde und eine ähnliche hohe Arbeitsteilung in der Nachbereitungsphase erwartet worden war. Es lässt sich jedoch mit Untersuchungen von Gardiner und Robinson (2009) in einen Zusammenhang bringen, wonach Peer-Feedback unter Studierenden häufiger und ausführlicher ausfällt als das Feedback von Praxislehrpersonen. Ein genauer Blick verdeutlicht, dass die gemeinsame Reflexion häufig in einer kritischen Auseinandersetzung mit alternativen Handlungsmöglichkeiten bestand. Ebenso rückten Schüler*inneninteressen und Strategien mit deren Umgang in den Fokus. Dies könnte möglicherweise durch den starken Wunsch der Studierenden nach Feedback über ihr unterrichtliches Handeln erklärt werden. In der vorliegenden Untersuchung bleibt dabei offen, welche Rolle der der Praxislehrperson zukam, die immerhin in mehr als zwei Drittel aller Fälle an der Nachbereitung teilgenommen hatte. Ob diese Beteiligung zu einer hochwertigen Kooperation führte, kann aus den Ergebnissen nicht erschlossen werden. Effekte des Einwirkens durch die Praxislehrkraft spielen beispielsweise eine Rolle, wenn sie die gemeinsame Nachbereitungszeit explizit einfordert. Stellt sie dabei aber wenig Bezug zum kooperativen Charakter des Teampraktikums her, bleibt hochwertige Kooperation vermutlich eingeschränkt.

Die höchste Kooperationsstufe der Kokonstruktion ließ sich kaum vorfinden. Dieses Ergebnis deckt sich mit bisherigen Studien (z. B. Drossel & Willems, 2014; Hazard & Drossel, 2011; Pröbstel & Soltau, 2012): Elaboriertere Kooperationsformen werden selten in der schulischen Praxis realisiert. Da Untersuchungen zur kokonstruktiven Kooperation von Galle, Stebler und Reusser (2019) zeigten, dass Lehrpersonen in Schulen mit innovativer Ausrichtung häufiger zur Kokonstruktion tendierten (z. B. durch den Einsatz personalisierter Lernkonzepte und strukturiertere Lernumgebungen), sollten zukünftige Untersuchungen der Frage nachgehen, wie kokonstruktive Prozesse angestoßen werden können und welche Rahmenbedingungen in Praktika dafür erforderlich sind.

Vor dem Hintergrund bisheriger Erkenntnisse, wonach schulische Praxisphasen von Studierenden überwiegend positiv bewertet werden (Hascher, 2012), reihen sich die vorliegenden Ergebnisse nahtlos in den bisherigen Forschungsstand ein. Insgesamt ist ein überwiegend homogenes und positives Meinungsbild bei der Bewertung von Kooperation im Praktikum für alle drei Unterrichtsphasen feststellbar. Dieses Urteil ist unabhängig von Zweck, Häufigkeit und Art der Kooperation. Die Zusammenarbeit in allen Unterrichtsphasen im Tandempraktikum verlief nach Einschätzung der Studierenden erfolgreich. Kritische Anmerkungen betrafen zwar persönliche Unstimmigkeiten und eine nicht ausreichende Zeit für Nachbereitungen, insgesamt jedoch waren die meisten Studierenden mit den von ihnen praktizierten Kooperationen zufrieden. Daraus lässt sich ableiten, dass die Studierenden bereits über ein (positives) Kooperationsverständnis verfügen. Lernchancen, die über Austausch und Arbeitsteilung hinausreichen, scheinen ihnen (und möglicherweise ihren Praxislehrkräften) jedoch weniger bewusst zu sein. In künftigen Forschungsarbeiten gilt es zu klären, wie eine Nutzung solcher

Lerngelegenheiten noch besser stimuliert werden könnte. Berücksichtigt werden müssen hierbei auch die unterschiedlichen Kooperationsbedingungen im Tandempraktikum am jeweiligen Schulstandort.

Hinsichtlich der Limitationen dieser Untersuchung muss auf ihren explorativen Charakter hingewiesen werden. Die Stichprobe ist selektiv und standortgebunden. Die Ergebnisse lassen sich demgemäß nicht ohne Weiteres auf andere Praktika und Lehramtsstudiengänge übertragen. Aufgrund der Auswahl und des Umfangs der Stichprobe sind keine Verallgemeinerungen auf eine größere Gesamtheit möglich. Zudem gilt es anzumerken, dass der Erkenntnisgewinn auf Selbstauskünfte rekurriert. Sozial erwünschte Antworten können daher nicht ausgeschlossen werden. Eine weitere Limitation stellt der retrospektive Forschungszugang dar. Verzerrungseffekte aufgrund unterschiedlicher Erinnerung sind daher nicht auszuschließen, insbesondere da die Erfahrungen mitunter über ein Jahr zurücklagen.

8. Fazit und Ausblick

Insgesamt zeigten sich in der vorliegenden Studie eine überwiegend positive Bewertung und hohe Bedeutungszumessung für Kooperationen im Praktikum. Das vorrangige Kooperationsverständnis und -motiv lässt sich mit ‚Austausch und Arbeitsteilung‘ charakterisieren und spiegelte sich in den verschiedenen Unterrichtsphasen wider. Ob dies auf eine Pseudokooperation gemäß Spieß (1996; 2004) oder auf eine eher pragmatische Nutzung von Kooperationsmöglichkeiten hindeutet, kann aufgrund der Daten nicht beantwortet werden: Zwar resultierte die Zusammenarbeit in der Planungs- und Vorbereitungsphase primär in Aufgabenteilung und in Lektionen vornehmlich in sequenzielles Unterrichten. Es ist aber nicht eindeutig festzustellen, ob damit Kooperationsmöglichkeiten für gemeinsame Arbeitsprozesse im Tandempraktikum ungenutzt blieben. Dazu müssten die Unterrichts- und Kooperationssituationen noch genauer erfasst werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen auch, dass sich Kooperationen im Verlauf der drei Unterrichtsphasen verändern können. Bis heute existiert jedoch kein theoretisch fundierter Referenzrahmen für Kooperationen und allgemein für das Lernen im Praktikum (de Zordo & Hascher, 2017). Die vorliegenden Befunde laden zu weiteren Untersuchungen ein: Interessant wäre beispielsweise, das Nutzungsverhalten der Studierenden in den Praxisphasen eines Teampraktikums im Längsschnitt näher zu untersuchen. Nimmt mit fortschreitender Professionalisierung das Nutzungs- und Kooperationsverhalten eher zu oder lässt es nach? Differenziert sich die Qualität der Kooperation im Verlauf der Ausbildung aus?

Literatur

- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110.
- Baeten, S., Simons, M., Schelfhout, W., & Pinxten, R. (2018). Team teaching during field experiences in teacher education: Exploring the assistant teaching model. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 377–397.
- Baum, E. (2014). *Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Bloh, T., & Bloh, B. (2016). Lehrerkooperation als Community of Practice – zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for Educational Research Online*, 8(3), 207–230.
- 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* (S. 105–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education: Learning from & with each other*. London: Routledge.
- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J. P., & Butera, F. (2016). Why students need to be prepared to cooperate: A cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36(5), 956–974.
- Bullough R. V. Jr, Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J., & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 57–73.
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Dang, T. K. A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47–59.
- Dang, T. K. A. (2017). Exploring contextual factors shaping teacher collaborative learning in a paired-placement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 316–329.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35–47.
- de Boer, H. (2012). Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation – „Sie haben praktisch schon vorher mit dem Chef gesprochen.“ In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 91–104). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Zordo, L., & Hascher T. (2017). Kooperation lernen im Teampraktikum? *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(1), S. 20–25.
- de Zordo, L., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2017). Verschiedene Formen des Teamteaching als Lerngelegenheiten im kooperativen Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10, 8–29.
- de Zordo, L., Bisang, D., & Hascher, T. (2018). Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum. In L. Pilypaityté & H.-S. Stiller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 169–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.), Berlin und Heidelberg: Springer.

- Drossel, K., & Willems, A. (2014). Der Zusammenhang von Formen der Lehrerverbaterung, des Schulleitungshandeln und des Verbaterungsklimas an Ganztagsgymnasien. In W. Bos, K. Drossel & R. Strietholt (Hrsg.), *Empirische Verbaterungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Verbaterungswesen* (S. 129–154). Münster: Waxmann.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.
- Friend, M. (2008). *Co-teaching! A handbook for creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools*. Greensboro, NC: Marilyn Friend Inc.
- Fußangel, K., & Gräsel C. (2012). Lehrerverbaterung aus der Sicht der Verbaterungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Verbaterung in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Galle, M., Stebler, R., & Reusser, K. (2019). Vom Einzelkämpfer zum Teamplayer: Ko-konstruktive Verbaterung in Grundschulen mit personalisierten Lernkonzepten. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenkse, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 194–199). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gardiner, W., & Robinson, K. (2009). Paired field placements: A means for collaboration. *The New Educator*, 5(1), 81–94.
- Gillies, R. M. (2018). Dialogic talk in the cooperative classroom. In R. M. Gillies (Hrsg.), *Promoting academic talk in schools. Global practices and perspectives* (S. 144–160). London: Routledge.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285–296.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Verbaterung anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Gröschner, A. (2019). „Learning to swim without going too near the water“ – Was können Praxisphasen in der Lehrerverbaterung leisten? In N. McElvany, W. Bos, H.G. Holtappels & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerverbaterung, Lehrkräftekompetenzen und Lehrkräftehandeln* (S. 105–121). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerverbaterung. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Verbaterung zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479.
- Gucciardi, E., Mach, C., & Mo, S. (2016). Student-faculty team teaching – A collaborative learning approach. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(5), 441–455.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrerverbaterung. *Zeitschrift für Verbaterungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Hargreaves, A., & O’Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hazard, B., & Drossel, K. (2011). Formen der Lehrerverbaterung und ihre schulischen Bedingungen – Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, 25(2), 145–160.

- Henrich, C., Baumann, B., & Studer, M. (2012). Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(9), 35–41.
- Hildebrandt, E., Ruess, A., Stommel, S., & Brühlmann, O. (2017). Planung im Teamteaching – Potentiale nutzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), 573–591.
- Hsieh, B., & Nguyen, H. T. (2015). Co-teaching, co-leading, co-learning: Reflection on the co-teaching model in practicum. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 1(14), 1–9.
- Huber, G. L. (2001). Möglichkeiten und Probleme des kooperativen Lernens. In H.-G. Rossbach, K. Nölle & K. Czerwenka (Hrsg.), *Forschungen zur Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule* (S. 32–45). Opladen: Leske + Budrich.
- Huber, S. G., & Ahlgrimm, F. (2012). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster: Waxmann.
- Idel, T. S., & Ullrich, H. (2012). „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.
- Inckemann, E., & Dworschak, W. (2018). Kooperation zwischen Grundschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik in Klassen mit festem Lehrertandem. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 224–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [28.04.21].
- Komoss, R., & Sorensen, N. (2019). Wandel durch Lehrerkooperation? – Welchen Beitrag leisten Lehrerkooperationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung? In A. Bikner-Ahsbals & M. Peters (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule Forschung und Innovation im Fachunterricht* (S. 45–63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krammer, M., Rossmann, P., Gastager, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 463–478.
- Kreis, A., & Staub, F. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–83.
- Kullmann, H. (2012). Erwünschte Charakteristika von Partner/-innen für Lehrerkooperation Eine empirische Analyse anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 77–89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lang, M. (2009). Intensivierung von Lehrerkooperation durch schulische Innovationsvorhaben zum selbstgesteuerten Lernen? Befunde aus dem BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA. *Zeitschrift für Evaluation*, 8(1), 87–106.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325–340.

- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Lu, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748–753.
- Massenkeil, J., & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–28.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Nguyen, H. T. M., & Hudson, P. (2012). Peer group mentoring: Preservice EFL teachers' collaborations for enhancing practices. In A. Honigsfeld & M. G. Dove (Hrsg.), *Co-teaching and other collaborative practices in the EFL/ESL classroom: Rationale, research, reflections, and recommendation* (S. 231–241). Charlotte: Information Age Publishing.
- Olk, T., & Speck, K. (2012). Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 355–360). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pröbstel, C. H., & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S., Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 55–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K., & Fraefel, U. (2017). Die berufspraktischen Studien neu denken: Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–39). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 282–303.
- Rothland, M. (2013). Lehrerbildung und Lehrkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 191–204). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2016). Kooperation im Lehrerberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 254–266.
- Rothland, M., Biederbeck, I., Grabosch, A., & Heiligtag, N. (2018). Autonomiestreben, Paritätsdenken und die Ablehnung von Kooperation bei Lehramtsstudierenden. Potenzial und Einfluss unterschiedlicher Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 589–610.
- Simons, M., Baeten, M., & Vanhees, C. (2018). Team teaching during field experiences in teacher education: Investigating student teachers' experiences with parallel and sequential teaching. *Journal of Teacher Education*, 1–17.
- Soltau, A., & Mienert, A. (2009). Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrkooperation bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(3), 213–223.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Spieß, E. (1996). *Kooperatives Handeln in Organisationen. Theoriestränge und empirische Studien*. München: Hampp.

- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517–536.
- Winkler, A. V., Grüning, M., Hascher, T., & Rahm, S. (2018). Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(2), 240–257.
- Wynn, M. J., & Kromrey, J. (1999). Paired peer placement with peer coaching in early field experiences: Results of a four-year study. *Teacher Education Quarterly*, 26(1), 21–38.

Abstract: Cooperation is a common and widely addressed issue in school and teacher education. However, so far there is a paucity of empirical studies that examine cooperation in teacher-training practice and individual teaching phases and compare them with each other. Thus, this study focuses on the cooperation process, consisting of the preparation, performance and follow-up phases. Based on semi-structured interviews, 30 student teachers from the University of Teacher Education Bern were interviewed. The results of the qualitative content analysis revealed poor cooperation through mutually responsible team teaching but frequent forms of exchange and division of labour.

Keywords: Cooperation, Team Teaching, Student Teacher Cooperation, Paired Field Placement, Teacher Education

Anschrift der Autor_innen

Minh-Ly Do (M. A.),
E-Mail: minh-ly.do@students.unibe.ch

Prof.in Dr.in Tina Hascher, Universität Bern,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung,
Fabrikstrasse 8, CH – 3012 Bern
E-Mail: tina.hascher@edu.unibe.ch