

Angelika Thielsch

Feedback in Team Teaching-Konstellationen. Eine Studie zur Lehrkompetenzentwicklung durch Begegnung anderer Wissensformen

Zusammenfassung

Das Lehren in Team Teaching-Konstellationen kann durch die darin generierten Feedbackinformationen zur akademischen Lehrkompetenzentwicklung beitragen. Um dies zu untersuchen, wurde eine Studie zum wahrgenommenen Feedback in der als Teaching Team realisierten Lehre durchgeführt und die erhobenen Daten hinsichtlich verschiedener Feedbackquellen ausgewertet. Vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse zur Lehrkompetenzentwicklung, der Lehre als Teaching Team sowie der Ziele und Wirkungsweisen von Feedbackprozessen werden die Ergebnisse dieser Studie in der vorliegenden Arbeit zusammengefasst und diskutiert. Die Begegnung anderer Vorstellungen über das Lehren und Lernen, so wird argumentiert, ist hierbei von Bedeutung.

Schlüsselwörter

Team Teaching, akademische Lehrkompetenzentwicklung, Feedback, Begegnungen

1 Verortung und Aufbau der Arbeit

Lernen erfolgt eingebettet in soziale Prozesse. So auch jene Bereiche der individuellen (Weiter-) Bildung, die das Ziel kompetenteren Wirkens in sich tragen. Spätestens subjekt- und kontextbezogene Lernverständnisse haben dies und die Bedeutung des Handelns in Beziehungsgeflechten hervorgehoben und so die Relevanz dessen unterstrichen, was Lernprozesse auszulösen vermag: die Begegnung mit anderen Wissensformen und damit einhergehenden Sinnstrukturen (vgl. Faulstich, 2013; Künkler, 2011; Meyer-Drawe, 2008; Stenger, 2017). Es ist im Rahmen dieser relationalen Perspektive auf menschliches Lernen, innerhalb derer sich die hier vorgestellte Forschung verortet.

Ausgehend von der Verwobenheit individuellen Lernens in sozialen Kontexten wird die Lehre in Team Teaching-Konstellationen betrachtet, um die Bedeutung der darin ermöglichten Feedbackprozesse besser zu begreifen. Feedback, so mein Ausgangspunkt, kann als Form ebenjener Informationen verstanden werden, die ein Subjekt in Begegnungen erhält. Das konkrete Lernfeld, auf das sich Feedback im Kontext dieser Arbeit bezieht, ist die (Weiter-) Entwicklung individueller Lehrkompetenzen.

Im vorliegenden Artikel skizziere ich, inwiefern die als Teaching Team realisierte Lehrpraxis einen besonderen Wert für Hochschullehrende haben kann, da sie die Anzahl der möglichen Anlässe zur Lehrkompetenzentwicklung, insbesondere die Vielfalt möglicher Erfahrungen und damit verbundener Lernprozesse, erweitert. Diese Erweiterung, so mein Argument, entsteht durch Feedbackinformationen, die in Team Teaching-Konstellationen erzeugt werden und in der Begegnung anderer Lehrverständnisse und Perspektiven ihre Qualität erfahren. Um diese Annahmen zu überprüfen, wurden Wissenschaftler*innen der Georg-August-Universität Göttingen eingeladen, ihre Erfahrungen in der Lehre als Teaching Team zu teilen. Der hierfür entwickelte Fragebogen zur Erhebung wahrgenommener Feedbacks als Team Teaching-Mitglied beruht auf Erkenntnissen dreier Forschungsbereiche: Den Arbeiten zu lernförderlichem Feedback, zu Gestaltung und Mehrwert von Team Teaching-Konstellationen (in akademischen Kontexten) sowie zur Entwicklung individueller Lehrkompetenzen.

Zu Beginn dieses Artikels wird dieser theoretische Rahmen nachgezeichnet, bevor im nächsten Abschnitt ein Einblick in das Forschungsdesign sowie die Erhebung geboten wird. Hieran anschließend, im vierten Bereich, werde ich mittels der gewonnenen Daten darlegen, welche Rückmeldungen im gemeinsamen Lehren erzeugt und anhand welcher Feedbackquellen wahrgenommen wurden. Mit Verweis auf die Daten expliziere ich im nächsten Schritt, welche Feedbackprozesse sich aufgrund der Erkenntnisse der Studie als Team Teaching-inhärent zusammenfassen lassen und diskutiere, inwiefern diese in der Tat als Anlass zur Lehrkompetenzentwicklung genutzt werden können. Den Abschluss dieses Artikels bildet eine Anknüpfung zur eingangs offenbarten Überzeugung: dass es die Begegnung mit anderen Wissensformen ist, die dem hier untersuchten Feedback ein Mehr an Wirkungsmacht ermöglicht.

2 Theoretische Grundannahmen

Die hier vorgestellte Forschung bewegt sich in einem Feld, in dem die Entwicklung akademischer Lehrkompetenzen das übergeordnete Ziel ist, das Lehren in einem Teaching Team der Kontext und die daraus generierten Feedbackinformationen ein Anlass, dieses Ziel zu erreichen. Im Folgenden werde ich einen kurzen Einblick in den Forschungsstand jeder dieser drei Bereiche gewähren, fokussiert auf die darin vorhandenen, für diese Arbeit relevanten Erkenntnisse.

2.1 Im Dreiklang zur Lehrkompetenzentwicklung

Akademische Lehrkompetenzen sind facettenreich. Um sie in ihrer Komplexität beschreiben zu können, wurden in der Vergangenheit verschiedene Anforderungsprofile Hochschullehrender entwickelt und Modelle generiert, um sie abzubilden (u.a. Brendel et al., 2006; Paetz et al., 2011; Reinmann, 2011). Trautwein und Merkt (2013) zeigen beispielsweise, wie die Lehrkompetenzen einer Person über ein Drei-Ebenen-Modell dargestellt werden können. Die Autorinnen haben darin neben individuellen Überzeugungen und dem Wissen über das Lehren und Lernen auch die Meta-Kognition sowie die Besonderheiten eines fachdisziplinären Kontextes einbezogen und unterstreichen, dass in der Kombination die einzelnen Komponenten von Lehrkompetenz im Handeln wirksam werden. In Modellen wie diesem finden sich die Dimensionen, die jedem Prozess der Kompetenzentwicklung inhärent sind, bereits implizit wieder. Denn obgleich sich Kompetenz erst in der Performanz erkennen lässt, braucht ihre Entstehung sowohl auf Theorie begründetes, abstraktes Wissen zur (zielgerichteten) Einschätzung und Bewältigung einer Situation als auch den Impuls, um das im Handeln Erlebte durch Reflexion mit ebenjenem (Vor-) Wissen zu verbinden und ihm so Bedeutung zu geben (vgl. Heiner, 2012; Klinger et al., 2013; Rhein, 2010; Roxå et al., 2008; Fink, 2013). „Kompetenzerwerb bedeutet damit nicht mehr nur bloßes Hinzufügen von Wissen oder bloße Praxis, sondern ein ständiges situationsabhängiges Reorganisieren und Integrieren von ‚erfahrenen‘ Wissensstrukturen“ (Gruber & Rehl, 2005, S. 11). Auf die Relevanz der Erfahrung im Prozess der Kompetenzentwicklung möchte ich an dieser Stelle näher eingehen.

Erfahrung kann verstanden werden als eine auf Handlung basierende Information, die durch subjektive Wahrnehmung erzeugt wird und als episodische Kenntnis über die Qualität und Verortung bestehenden Wissens innerhalb eines spezifischen Kontextes Auskunft gibt. Erfahrungen existieren nicht unabhängig vorhandener Wissensbereiche einer Person, wirken als solche jedoch erst dann förderlich für die eigene Kompetenzentwicklung, wenn sie durch reflexive Praxis in Relation des jeweiligen Vorwissens ergründet werden (vgl. Echterhoff, 2013; Gruber & Rehl, 2005; Meyer-Drawe, 2003). In dieser Grundannahme lässt sich die Verbindung zum Prozess des Lernens allgemein ziehen, der – mitunter als Erfahrung an sich gefasst – dann als durchlaufen verstanden wird, wenn ein Individuum eine konkrete Erfahrung zu einer Information durch Reflexion mit einem abstrakt-theoretischen Wissen darüber verknüpft. Der Ausgangspunkt kann hierbei gleichermaßen in der abstrakten Kenntnis wie auch im bewussten Erfahren liegen (u.a. Faulstich & Bracker, 2015; Kolb, 1984; Meyer-Drawe, 2008). In seiner Arbeit zur Bedeutung erfahrungsbezogener Lernprozesse hebt Fink (2013) hervor, dass eine solche Erfahrung

zweierlei Qualitäten haben kann: Die des Selber-Tuns und die des Beobachtens (ebd., S. 116f.). Beide können in der (unerwarteten) Begegnung anderer Wissensstrukturen und -formen in Prozesse des Lernens münden.

Akademische Lehrkompetenzentwicklung kann im Anschluss an diese Überlegungen operationalisiert werden als prozesshaftes Zusammenspiel der Aneignung *abstrakten Wissens* über das Lehren und Lernen an Hochschulen sowie der *bewussten Erfahrungen* in und mit Lehrsituationen, die durch *Reflexion* zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Ein solcher Prozess benötigt Anlässe, damit er auf der einen oder anderen Ebene vorhandener Wissensstrukturen wirken kann. Dass derlei Anlässe vielfältig sind, das hat die Studie von Trautwein und Merkt (2013) verdeutlicht. Obgleich die eigene Lehrpraxis – damit verwoben die Rückmeldungen der Studierenden – hier am häufigsten genannt wurde, wird dem Austausch mit Kolleg*innen sowie anderweitigen Informationsquellen großer Wert beigemessen (ebd., S. 192ff.). Ist es doch im Austausch miteinander, dass wir anderen Verständnissen begegnen und mitunter von ihnen irritiert werden. Dass dies förderlich im Sinne der Lehrkompetenzentwicklung sein kann, deckt sich mit einer von Rhein (2010) formulierten Annahme. Er stellt fest, dass Lehrkompetenz mutmaßlich dann gefördert wird, „wenn nicht nur die Logik von (auf Wissenschaft bezogenen) Lehr-Lern-Prozessen expliziert, sondern auch auf die Wissenschaftslogik reflektiert wird und die Knotenpunkte dieser beiden Logiken ausbuchstabiert werden“ (ebd., S. 31). Eine Möglichkeit, die in Team Teaching-Konstellationen gegeben ist.

2.2 Team Teaching-Konstellationen in der Hochschule

Im akademischen Kontext kann das gemeinsame Lehren auf verschiedenen Ebenen einen Mehrwert bieten, sowohl für die beteiligten Lehrenden als auch für ihre Studierenden¹. Und obgleich empirische Forschungen hierzu – insbesondere im deutschsprachigen Raum – bislang überschaubar sind, so gibt es doch Einigkeit hinsichtlich folgender Aspekte, die ich im Weiteren kurz erläutern werde:

- Team Teaching kann in verschiedenen Varianten oder Modellen realisiert werden.
- Team Teaching eignet sich für den Einsatz in akademischen Kontexten.
- Team Teaching bietet den Beteiligten Anlass zur Lehrreflexion.

Unter dem Begriff Team Teaching kann weit gefasst eine Lehrsituation verstanden werden, in der zwei oder mehr Expert*innen gemeinsam substantielle Bereiche eines Themas im Rahmen einer zusammen durchgeführten Lehrveranstaltung für eine Gruppe von Studierenden vollständig realisieren – von der Planung des Syllabus und einzelner Sitzungen sowie der Prüfungsleistungen – und sich dabei in *einem* physischen Raum befinden (vgl. Bacharan et al., 2008, Friend et al., 2010; Lusk et al., 2016). In ihren Ausprä-

¹ Insbesondere im Bereich der Lehramtsausbildung wird auf Team Teaching an Hochschulen gesetzt, um die zukünftigen Lehrenden früh im Umgang mit diversen Studierendengruppen zu üben (u.a. Bacharan et al., 2008) oder ihre Kooperationsfähigkeiten für den späteren Schulbetrieb zu fördern (u.a. Drossel & Willems, 2014; Lusk et al., 2016).

gungen wird basierend auf dieser allgemeinen Definition zwischen verschiedenen Modellen² differenziert, die gemeinsam oftmals als Co-Teaching gefasst werden und von denen lediglich eines im engeren Sinn als Team Teaching klassifiziert wird. Ein solches *Team Teaching* zeichnet sich dadurch aus, dass beide Lehrenden gleichermaßen und in der Regel gleichgewichtet Anteil an der Gestaltung und Durchführung einer Lehrveranstaltung haben und – so sollte m.E. ergänzt werden – von den Studierenden als gleichberechtigte Lehrende wahrgenommen werden. Es ist diese Variante, die im vorliegenden Artikel überwiegend betrachtet wird.

Allen Varianten gemein ist, dass ein Teaching Team den Studierenden eine größere *Perspektivenvielfalt* auf ein Thema gewährt kann. Verschiedene Autor*innen bezeichnen dies als besonderen Mehrwert für den akademischen Lehrkontext (Friend et al., 2010; Harris & Harvey, 2000; Money & Coughlan, 2016³). Hervorgehoben werden kann hier zum einen, dass Team Teaching-Konstellationen interdisziplinäre Zugänge über Personen (und nicht rein theoretisch) in die Lehre zu integrieren vermögen und zum anderen, dass die Diskussion unterschiedlicher Standpunkte innerhalb eines Teaching Teams den Studierenden einen Einblick in wissenschaftliche Argumentation geben kann, da sie die Aushandlung verschiedener Zugänge erlebbar macht.

Gleichsam heben Lehrende selbst die Perspektivenvielfalt in der Arbeit als Teaching Team als einen Mehrwert hervor. Die beteiligten Wissenschaftler*innen erleben andere Lehrstile und wie diese auf Studierende wirken und erhalten Anlass, das eigene Lehrhandeln im Fach zu begründen. Die hierfür benötigte Bereitschaft, andere Vorgehensweisen als die gewohnten im eigenen – hier geteilten – Lehrkontext nachzuvollziehen und wertzuschätzen, wird mitunter als herausfordernd, gleichermaßen als bereichernd dargestellt (vgl. Harris & Harvey, 2000; Letterman & Dugan, 2004; Lusk et al., 2016; Thielsch, 2016). Insofern brauchen erfolgreich realisierte Team Teaching-Konstellationen den intensiven Austausch und offenen Dialog zwischen den Teammitgliedern. Je nach Zusammensetzung des Teaching Teams – und insbesondere bei vorhandener (statusbedingter) Hierarchie zwischen den Mitgliedern – kann dieser Austausch als Bewertung der eigenen Lehrperformanz wahrgenommen werden (vgl. Bell, 2001; Harris & Harvey, 2000). Da der Fokus im Team Teaching jedoch nicht das gegenseitige Beobachten ist, sondern das gemeinsame Lehren, erfolgt das mögliche Feedback in Relation zum wahrgenommenen Verhalten der Studierenden und kann so die Sorge, als (Lehr)Person bewertet zu werden, abmildern.

Die Herausforderungen und Chancen von Team Teaching-Realitäten ähneln so in Teilen denen der kollegialen Hospitation bzw. *peer observation*. Auch hier profitieren die

² Gängige Varianten sind das Lehren an verschiedenen Stationen, das parallele Lehren in einer aufgeteilten Gruppe sowie das (insbesondere Schulkontext genutzte) bedarfsorientierte Lehren, in dem ein Teil der Lernenden eine weiterführende, der andere Teil eine wiederholende Bearbeitung eines Themas erfährt (vgl. Friend et al., 2010; Lusk et al., 2016).

³ Money und Coughlan (2016) heben in ihrer Studie hervor, dass die Vorteile des alternierenden Co-Teaching durch mangelnde Abstimmung der Lehrenden untereinander verringert werden.

beteiligten Lehrenden von der Möglichkeit, *kontext-spezifisches Feedback* zu erhalten, aber auch geben zu können. Bei näherer Betrachtung wird zudem deutlich, dass sich der Mehrwert dieses Feedbacks über die drei Komponenten im Prozess der Lehrkompetenzentwicklung – Wissen, Erfahrung, Reflexion – begründen lässt: Durch den Fokus auf eine spezifische Lehrsituation kann Feedback zu einer konkreten Praxiserfahrung erfolgen, der Austausch darüber erzeugt einen Einblick in die dahinterliegenden, abstrakten Wissensbereiche des Lehrens, und beides initiiert im Austausch der Beteiligten Reflexionsprozesse.

Das Besondere des Lehrens in Team Teaching-Konstellationen – mit Blick auf die Lehrkompetenzentwicklung einer Person – ist nach Harris und Harvey (2000, S. 32) in den darin ermöglichten, „einzigartigen“ Feedback-Prozessen begründet. Dem zustimmend werde ich im nächsten Abschnitt die Vielschichtigkeit dieser Feedbackprozesse umreißen und ihre Bedeutung zuvor herleiten.

2.3 Feedback und die Relevanz seines Kontextes

Feedback wird verstanden als Information, die durch eine übermittelnde Instanz zur Verfügung gestellt wird, die einer Person etwas über die eigene Performanz oder das eigene Wissen mitteilt und die darauf abzielt, die Diskrepanz zwischen der aktuellen und der avisierten Qualität ebenjener Performanz bzw. Wissensbasis zu verringern. Diese Information hat die Qualität, vorhandene Gedächtnisstrukturen zu bestätigen oder zu ergänzen, zu restrukturieren oder zu widerlegen (Alexander et al., 1991; Butler & Winne, 1995; Hattie & Timperley, 2007).

Hervorheben möchte ich an dieser Stelle die Vielfalt, über die eine Feedbackinformation bereitgestellt werden kann: Der Austausch mit einer anderen Person ist nur eine Möglichkeit. Auch die unbelebte Umwelt (z. B. Medien wie Bücher oder Filme) oder vorherige Erfahrungen in einem spezifischen Kontext sowie die Reflexion darüber können derlei Informationen bereithalten. Voraussetzung ist jeweils der *Handlungsbezug*. Er gibt einer Information ihren relationalen Wert. So unterstreichen Hattie und Timperley (2007, S. 81): „Feedback [...] is a ‚consequence‘ of performance.“ Sich dies zu vergegenwärtigen ist insbesondere mit Blick darauf relevant, dass die Feedbackquelle internal oder external sein kann. Butler und Winne (1995) argumentieren, dass externes Feedback ergänzend zum durch das Individuum selbst ermöglichten internalen Feedback wirkt. Die Lernenden „filter information provided by external feedback through knowledge and beliefs, applying conditional knowledge to identify cues“ (ebd., S. 264). Das individuelle Vorwissen einer Person, ihre Einstellungen und Ziele sind hierbei die Basis, auf der angebotenes externes Feedback verarbeitet wird. Somit ist Feedback nicht nur stets eingebettet in einen *spezifischen Lernkontext*, auch obliegt es der Feedback-empfangenden Person, dieses – basierend auf den eigenen Wissensstrukturen, Überzeugungen und Zielen – anzunehmen, abzuwandeln oder auch gänzlich abzulehnen (Hattie & Timperley, 2007, S. 82).

Studien zur Realisierung von Feedback in Lernkontexten zeigen, dass sowohl Feedbackquelle und -inhalt als auch der Modus des Übermittels sowie der Feedback-Anlass einen Einfluss darauf haben, wie eine Information aufgenommen wird. Weiter wird angenommen, dass die Qualität einer Feedbackinformation als höher eingeschätzt wird, je elaborierter sie ist (vgl. für einen Überblick Brinko, 1993; Hattie & Timperley, 2007; Hattie

& Yates, 2014). Neuere Untersuchungen beziehen zudem neben aufgaben-, prozess- und selbst-(regulations)bezogenen Ebenen von Feedback auch die des *peer* Austauschs untereinander – folglich diskursive Komponenten – mit ein (vgl. Dreiling et al., 2018; Lotz, 2016).

Unabhängig von der jeweiligen Ebene wird eine Feedbackinformation dann als wirkungsvoll beschrieben, wenn sie Fragen zum eigenen Lernfortschritt in Relation eines konkreten Zielkontextes zu beantworten vermag: Was genau ist mein Ziel (*feed up*), wie komme ich soweit voran (*feed back*) und welche Schritte sollte ich als nächstes gehen (*feed forward*⁴; Hattie & Timperley, 2007, S. 86f.). Auch hier wird die *Kontextrelevanz* für die Wahrnehmung hilfreichen Feedbacks deutlich.

Übertragen auf den Kontext einer als Teaching Team realisierten Lehrveranstaltung liegt die Vermutung nahe, dass durch das gemeinsame Lehren eine Vielzahl von Feedbackinformationen ermöglicht wird. Zielperspektive eines solchen Feedbacks wäre die wahrgenommene Qualität einer Lehrhandlung, die jeweilige Information darüber ein möglicher Anlass, die eigenen Lehrkompetenzen weiterzuentwickeln. Derlei Informationen können in Team Teaching-Kontexten mindestens über die drei folgenden Feedbackquellen bereitgestellt werden:

- Feedback durch die Team Teaching-Mitglieder in der Praxis des gemeinsamen Lehrens und den damit einhergehenden Austausch.
- Feedback durch das Selbst anhand reflexiver Erkenntnisse im Zuge des Begründens und Explizierens eigener Lehrhandlungen sowie der Wahrnehmung anderer.
- Feedback durch die Studierenden und ihre Reaktion auf das Lehrhandeln des Teaching Teams.

Jede dieser drei Quellen kann sowohl in der Planung und Besprechung von Lehreinheiten als auch unmittelbar in der Durchführung Feedbackinformationen erzeugen. In ihrer Gesamtheit sind alle drei durch den direkten Praxisbezug eng miteinander verbunden und gehen fließend ineinander über. Dass ebensolche Erfahrungen in und mit der Lehrpraxis maßgeblich für die Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenzen sind, wurde oben bereits dargelegt. Inwiefern diese mit jenen Feedbackinformationen zusammenhängen können, die in Team Teaching-Konstellation entstehen, das ist Interesse der vorliegenden Arbeit.

3 Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

In diesem Bereich wird ein Einblick in das Fundament der hier präsentierten Forschung gegeben. Neben Informationen zum Kontext und dem Erkenntnisinteresse der Erhebung

⁴ Price und Kolleg*innen (2010, S. 279) heben hervor, dass insbesondere in akademischen Kontexten der Fokus ein *feed forward* avisieren sollte, weniger ein *feed back*. Ein Gedanke, an den die Studie von Wimshurst und Manning (2013) anknüpft.

soll vor allem das Design des Fragebogens vorgestellt werden, mit dem die hier besprochenen Daten generiert wurden.

3.1 Der Kontext und die Forschungsfrage

Das Design der im Sommer 2018 durchgeführten Forschung ist eingebettet in den Kontext eines hochschuldidaktischen Team Teaching-Programms. Knapp 200 Personen haben zwischen Sommersemester 2010 und Wintersemester 2017/2018 an einem solchen Programm der Hochschuldidaktik der Universität Göttingen⁵ teilgenommen, in dem das gemeinsame Lehren komplementär zu und in Verschränkung mit einer hochschuldidaktischen Qualifizierung für den wissenschaftlichen Nachwuchs erfolgt. Die Teams setzen sich in der Regel⁶ durch eine lehrerfahrene und eine in der Lehre unerfahrene Person zusammen. Obgleich die *Realitäten der Teaching Teams* – wie nicht anders zu erwarten – von Vielfalt geprägt sind, so ist durch die Einbettung in das hochschuldidaktische Programm der Rahmen für eine Vergleichbarkeit gegeben. Über ein Semester haben die Teaching Teams eine Lehrveranstaltung gemeinsam geplant und durchgeführt und waren dabei überwiegend beide während der Lehrveranstaltung im Raum. Die gängigen Varianten des Team Teaching sind neben einer abwechselnd stattfindenden Lehre (mit Wechsel innerhalb der Sitzung oder dem Wechsel mit wöchentlicher Aufteilung) auch die alleinige Lehre des lehrunerfahrenen Team Teaching-Mitglieds. Während Lehreinsteiger*innen aufgrund der Verschränkung mit einer hochschuldidaktischen Qualifizierung lediglich ein Mal in dieser Rolle an dem Programm teilnehmen können, steht die Teilnahme für Lehrer*innen wiederholt offen.

Bezugnehmend auf diesen Kontext sowie die oben vorgestellten theoretischen Grundlagen wurde der hier verwendete Fragebogen mit Blick auf das wahrgenommene Feedback in der Lehre als Teaching Team entwickelt. Feedback, so wurde oben dargestellt, erlangt seine Bedeutung durch den jeweiligen Kontext und das damit verbundene Ziel, die eigene Handlungsfähigkeit zu verbessern, in diesem Fall die Qualität der eigenen Lehrhandlungen. Hieran anschließend gehe ich von folgenden Hypothesen aus:

- Hypothese 1: Die Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenzen war Anliegen der Teilnehmenden des Team Teaching-Programms.
- Hypothese 2: Das hierbei wahrgenommene Feedback adressiert jene Bereiche, die zur individuellen Lehrkompetenzentwicklung relevant sind.
- Hypothese 3: Das wahrgenommene Feedback wird durch das gemeinsame Lehren beeinflusst.

⁵ Die Team Teaching-Programme werden in Kooperation bzw. enger Abstimmung mit den Graduiertenschulen der Universität angeboten.

⁶ Mitunter werden Teaching Teams aus zwei lehrunerfahrenen und einer lehrerfahrenen Person gebildet. In dieser Konstellation lehren entweder alle drei gemeinsam oder es wird gemeinsam geplant und ausgewertet, wohingegen nur die Lehreinsteiger*innen im Raum die Lehre gestalten.

Hypothese 4: Die möglichen Feedbackinformationen werden je nach Lehrerfahrung unterschiedlich stark wahrgenommen.

Neben diesen zu überprüfenden Hypothesen besteht mein Erkenntnisinteresse darin, zu ergründen, ob die gewonnenen Daten die Interpretation zulassen, dass die wahrgenommenen Feedbackinformationen ihren Wert durch die Begegnung anderer Perspektiven und Wissenslogiken erfahren. Die übergeordnete Forschungsfrage des Vorhabens lautet, die vier Hypothesen sowie das weitere Erkenntnisinteresse vereinigend, wie folgt: *Inwiefern bieten die in Team Teaching-Konstellationen erzeugten Feedbackinformationen Lehrenden unterschiedlicher Lehrerfahrungen (grundsätzlich) Anlass zur akademischen Lehrkompetenzentwicklung?*

Bevor die Entwicklung des hier verwendeten Instruments erläutert wird, sollen zunächst die Rahmenbedingungen der Studie vorgestellt werden.

3.2 Die Erhebung

Im Rahmen der Erhebung wurden 184 Personen erfolgreich⁷ per Email eingeladen, einen Online-Fragebogen auszufüllen, darunter 68 Lehrerfahrene und 116 Lehreinsteiger*innen. Die Rücklaufquote zur Teilnahme nach vier Wochen (bei einmaliger Erinnerung) lag bei 38 % ($n = 70$ ⁸, davon 24 Lehrerfahrene, 35 %, und 46 Lehrunerfahrene, 40 %). Die Erhebung bestand neben einer einleitenden Information sowie einem abschließenden Dank aus vier Abschnitten zweier Inhaltsbereiche. Zunächst wurde anhand weniger Items Angaben zur Person erfragt, um die später ermittelten Einschätzungen kontextualisieren zu können. Darüber hinaus wurde erhoben, mit welcher Erwartung hinsichtlich der Lehrkompetenzentwicklung man am Programm teilnahm (oder erneut teilnimmt). Anschließend wurde die Einschätzung zu Aussagen folgender Bereiche erbeten: Gestaltung des Team Teaching allgemein, Erfahrungen während der Seminardurchführung, Erfahrungen während der Planung, Wahrnehmungen der Team Teaching-Mitglieder sowie Einschätzung zur Grundlage der eigenen Lehrkompetenzen. Die eigene Einschätzung erfolgte auf einer Vierer-Skala mit Möglichkeit, sich zu enthalten.

Für beide Gruppen wurde mit dem gleichen Instrument gearbeitet. Dennoch wurden zwei Fragebögen erstellt, um die Besonderheit der Rollen innerhalb der hier untersuchten Team Teaching-Zusammensetzung erfassen zu können. Der Fragebogen an die lehrerfahrenden Personen wies vier zusätzliche Items auf, die alle im ersten inhaltlichen Bereich angesiedelt waren: eines zur Anzahl der Teilnahmen und drei im Bereich der eigenen Ziele. Letztere Items wurden eingefügt, um die gruppenspezifische Motivation der Erfahrenen zur Teilnahme am Programm zu erfassen. In Ergänzung zur intendierten Kompetenzentwicklung kann für diese Gruppe davon ausgegangen werden, dass die Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses für sie ein zentrales Motiv war.

⁷ Erfolgreich bedeutet, dass die Email ohne Fehlermeldung versendet werden konnte.

⁸ 50 % davon gaben an, weiblich zu sein, 43 % männlich, die Übrigen machten keine Angabe.

Tabelle 1 bietet eine erste Orientierung zur inhaltlichen Ausgestaltung sowie der jeweiligen Anzahl der verwendeten Items. Die Items, die für die nachstehende Analyse genutzt wurden, stammen größtenteils aus Inhaltsbereich B, in dem Aussagen zum wahrgenommenen Feedback individuell bewertet werden sollten. Jedoch wird anhand einzelner Items aus den anderen Bereichen herausgearbeitet, inwiefern die Angaben sich unterscheiden, wenn sie von einer lehrerfahrenen oder einer lehrunerfahrenen Person stammen oder wenn eine bestimmte Ausprägung der Lehre als Teaching Team gewählt wurde.

Inhaltlicher Bereich		Item-Beschreibung	Anzahl <small>Einsteiger*in Erfahrene*r</small>
A1)	Einordnung des Kontextes und der Distanz zur Wahrnehmung	Angaben zur Person, zum disziplinären und institutionellen Kontext sowie der Teilnahme an einem Team Teaching-Programm	4 5
A2)	Feedback-Ziel <i>Lehrkompetenzentwicklung</i>	Bewertung von Aussagen mit dem Impuls: <i>Ich habe am Team Teaching-Programm teilgenommen...</i>	4 7 Sonstiges
A3)	Realisierte Varianten und inhärenten Erfolgsfaktoren von Team Teaching-Konstellationen	Bewertung von Aussagen mit dem Impuls: <i>Das Team Teaching-Seminar...</i>	8 9
B)	Im Team Teaching wahrgenommenes Feedback in Relation zu Bereichen der Lehrkompetenzentwicklung	Bewertung von Aussagen mit den Impulsen: <i>Während des gemeinsamen Lehrens... Bei der Vor- und Nachbereitung des gemeinsamen Lehrens... Mein*e Team Teaching-Partner*in... Meine Lehrkompetenz...</i>	39 Sonstiges

Tab. 1: Inhaltliche Bereiche der Erhebung und Beschreibung der Items

3.3 Der Fragebogen: Entstehung und kritische Reflexion

Eine Herausforderung im Design dieser Studie war es, dass für die Erhebung der avisierten *Lehrkompetenzentwicklung* nicht auf Items eines bestehenden Instruments zurückgegriffen werden konnte, sondern es selbst eines zu entwickeln galt. Dazu wurde das Konstrukt der Lehrkompetenzentwicklung basierend auf den oben dargelegten theoretischen Annahmen expliziert, die in 2.1 skizzierte Operationalisierung erweitert und Aussagen zur Erfassung des Konstrukts formuliert. Folgende Konkretisierung ist hierbei entstanden:

- Wissen über akademisches Lehren und Lernen
Aussagen über die Bearbeitung theoretisch-abstrakten Wissens über das Lehren und Lernen an Hochschulen in Form eines Abgleichs, einer Bestätigung oder Ergänzung. Dieses Wissen umfasst relevante Aspekte des Lehrens und Lernens in Hochschulen, vom Übergeordneten (Ziele der Hochschullehre) zum Grundsätzlichen (Kenntnisse von Theorien und/oder Wegen zur Lernförderung) bis hin zum Fachspezifischen. Der Fokus liegt darauf, bewusst auf (neues) Wissen zugreifen zu können. Beispiel: „*Während des gemeinsamen Lehrens ist für mich deutlich geworden, worin für Studierende in meinem Fach Lernhürden liegen können.*“
- Erfahrungen im Lehrkontext
Erfahrungsbezogene, mitunter situativ-begründete Aussagen über das eigene Lehren. Diese Aussagen können erlebte Herausforderungen und (Lern)Erfolge betreffen, wahrgenommene Reaktionen der Studierenden auf verschiedene Lehr-Lernhandlungen sowie fachspezifisches Erfahrungswissen. Der Fokus liegt auf der

Beschreibung erlebter Lehrhandlungen, die für die Person von Bedeutung sind oder waren. Beispiel: „Bei der Vor- und Nachbereitung des gemeinsamen Lehrens hat die Rückmeldung der Studierenden uns in der Wahl unserer Methoden beeinflusst.“

- (Selbst)Reflexion als Lehrperson

Aussagen über wahrgenommene Impulse zur Reflexion. Diese Aussagen können das kritische Hinterfragen getätigter oder zukünftiger Handlungen sowie eigener Erwartungen betreffen oder die Begegnung anderer Wahrnehmungen beschreiben. Im Fokus stehen hier wahrgenommene Impulse, die zum Innehalten und Überdenken einer Lehrhandlung geführt haben. Beispiel: „Mein*e Team Teaching-Partner*in hat mein geplantes Lehrhandeln kritisch hinterfragt, so dass ich es überdenken konnte.“

Bei der Entwicklung der konkreten Fragebogen-Items wurde anschließend darauf geachtet, die oben genannten Team Teaching-inhärenten Feedbackquellen zu adressieren. So entstanden Items, die auf die drei Komponenten des Konstrukts Lehrkompetenzentwicklung rekurrierten und dabei als Feedbackquellen den *Austausch im Teaching Team*, die *Reaktion der Studierenden* sowie *reflexive Erkenntnisse des Selbst* mit einbezogen. Diese ergänzend wurden zusätzlich sechs Items gebildet, die die Besonderheit der Lehre als Teaching Team überprüfen sollten.⁹ Im Vorfeld der Erhebung wurde der Fragebogen mit allen Items von drei Lehrenden mit kontextuell und disziplinar unterschiedlichen Team Teaching-Erfahrungen auf Verständlichkeit hin überprüft und uneindeutige Formulierungen optimiert.

Das im Zuge der hier durchgeführten Erhebung entstandene Set an Items, um den Prozess der Lehrkompetenzentwicklung zu erfassen, wurde als neues Instrument erstmals¹⁰ getestet und basierend der erhobenen Daten hinsichtlich seiner Validität und Zuverlässigkeit überprüft. Hierbei konnte die oben vorgestellte Operationalisierung mittels Faktorenanalyse als ein 3-Faktoren-Modell bestätigt werden. Zwischen acht und 10 Items laden auf jeden der drei Faktoren (mit Werten zwischen .44 und .79) und es wurden insgesamt acht Variablen aufgrund zu geringer oder uneindeutiger Ladungen aus der Reihe Konstrukt-relevanter Elemente sowie für die zukünftige Verwendung des Instruments ausgeschlossen. Schließlich wurden die Reliabilitäten der drei ermittelten Skalen (Wissen, Erfahrung, Reflexion) mithilfe Cronbachs Alpha berechnet. Aufgrund ihrer Werte zwischen .78 und .89 sind sie als akzeptabel bis gut einzuschätzen. Tabelle 2 fasst dies zusammen und gibt zudem Einblick in die Mittelwerte und jeweiligen Standardabweichungen der drei Konstrukt-bezogenen Skalen.

⁹ Jeweils zwei Items sind entstanden, um wahrgenommenes Feedback in der gemeinsamen, Durchführung und Nachbereitung zu erfassen.

¹⁰ Eine umfassende Vorstellung des Instruments und seiner Weiterführung sind nach Einsatz bei einer größeren Stichprobe geplant. Anhand der vorliegenden Studie mit Fokus auf Feedback in Team Teaching-Konstellationen wurde das Instrument zunächst pilotiert.

Skala	Anzahl Items	Cronbachs α	Mittelwert	SD
Wissen über akademisches Lehren und Lernen	8	.80	3,08	0,89
Erfahrungen im Lehrkontext	10	.78	3,18	0,91
(Selbst)Reflexion als Lehrperson	8	.89	2,68	1,12

Tab. 2: Skalen des Konstrukts Lehrkompetenzentwicklung

Hinsichtlich des hier genutzten Erhebungsdesigns sind mehrere Aspekte kritisch zu reflektieren: Dass zur Durchführung der Studie ein Instrument zur Erfassung der Lehrkompetenzentwicklung erarbeitet werden musste, war gleichsam eine Hürde als auch eine Chance. Wäre die im Rahmen der Erhebung erfolgte erste Überprüfung des Konstrukts nicht positiv verlaufen, hätte keine Aussage darüber getroffen werden können, inwiefern das hier erhobene, wahrgenommene Feedback Bedeutung für die (Weiter-)Entwicklung der avisierten Lehrkompetenzen der Stichprobe haben kann. Glücklicherweise musste darauf nicht verzichtet werden. Dennoch ist notwendig, das neue Instrument zu verfeinern, auch jenseits der Lehre in Teaching Teams einsetzbar zu machen und so insgesamt weiter zu validieren. Darüber hinaus ist zur Stichprobe kritisch zu bedenken, dass es sich um Lehrende handelt, die als Teaching Team eine hochschuldidaktische Begleitung erfahren haben (bzw. im Fall der Erfahrenen, haben können) und sich regelmäßig auch außerhalb des Teaching Teams im Austausch über das gemeinsame Lehren befanden. So ist möglich, dass die Angaben zum Grad des wahrgenommenen Feedbacks davon beeinflusst wurden und daher die Interpretation der hier gewonnenen Daten stets unter Beachtung des speziellen Kontexts der Stichprobe zu verstehen ist. Schlussendlich ist anzuführen, dass die hier präsentierte Studie auf eine erste Erhebung in diesem speziellen Kontext aufbaut. Vorbereitend zur Durchführung wurden bei derselben Zielgruppe Angaben zur Wahrnehmung der eigenen Lehre als Teaching Team sowie die erlebte Bedeutung für die eigene Lehrkompetenzentwicklung qualitativ erfasst und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Thielsch, 2016). Auf Basis dieser Vorarbeit wurden die hier verwendeten Items gestaltet und das Erkenntnisinteresse begründet, den von der Zielgruppe benannten Mehrwert der Lehre als Teaching Team auch statistisch zu überprüfen. Ein Einsatz des so entstandenen Fragebogens in einem anderen Kontext würde daher eine erneute Überprüfung der Items bedürfen.

4 Die Ergebnisse

Die Auswertung der verfügbaren 70 Fälle erfolgte mithilfe des offenen, SPSS-kompatiblen Programms PSPP. Von den vorhandenen Daten musste kein Fall ausgeschlossen werden, die Auswertung der Fälle beider Gruppen erfolgte zusammen. Aufgrund der Rücklaufquote von knapp 40 % konnte mit mehr Daten gearbeitet werden, als subjektiv aufgrund der zeitlichen Distanz zwischen Befragung und Team Teaching-Erfahrung eines Teils der Stichprobe vermutet wurde. Dass die hier verwendeten Daten zu 19 % von Personen stammen, die heute kein Mitglied der Universität mehr sind, sowie 37 % von Lehrenden, die zwischen 2010 und 2013 am Programm teilgenommen haben, ist dementsprechend erfreulich. Beides legt den Schluss nahe, dass die *Erfahrung des gemeinsamen Lehrens* erinnenswert war. Nachstehende Tabelle 3 fasst zusammen, mit welchem zeitlichen Ab-

stand auf die eigene Team Teaching-Erfahrung (in diesem Kontext) zurückgegriffen wurde.

Gruppe	Beginn der (letzten) Teilnahme an einem Team Teaching-Programm			
	2010-2011	2012-2013	2014-2015	2016-2017
Einsteiger*innen (n = 46)	17 %	20 %	28 %	35 %
Erfahrene (n = 24)	8 %	30 %	13 %	50 % ¹¹
Gesamt (n = 70)	14 %	22 %	23 %	40 %

Tab. 3: Rücklauf nach Gruppe und Beginn der (letzten) Teilnahme

Ein Teaching Team zeichnet sich wie in 2.2 dargestellt dadurch aus, dass die *Lehre gemeinsam geplant und durchgeführt* wird, wobei Intensität und Konstellationen wechseln können. Die vorliegenden Daten bestätigen dies. So bewerten knapp 83 % (n = 69) der Teilnehmenden die Aussage als (eher) zutreffend (16 % bzw. 67 %), dass in der Lehrveranstaltung das gesamte Teaching Team überwiegend anwesend war und folglich im Austausch auf ein geteiltes Kontextwissen zurückgegriffen werden konnte. Die Lehrgestaltung an sich erfolgte in manchen Fällen in wöchentlich wechselnder Zuständigkeit, in anderen durch die Zuständigkeit einzelner Teile einer Sitzung¹². Die Daten der Erhebung zeigen hier eine breite Streuung und belegen so die Vielfalt, in der Team Teaching-Konstellationen realisiert wurden. Hervorzuheben ist, dass lediglich 13 % es als zutreffend, weitere 4 % als eher zutreffend bewerten, dass die gemeinsame Lehre *ohne* vorherige Abstimmung erfolgte (n = 69).

Ausgehend von diesen Informationen zur Stichprobe wird im nächsten Abschnitt argumentiert, inwiefern die in 3.1 formulierten Hypothesen sich anhand der gewonnenen Daten bestätigen lassen.

4.1 Ein Blick auf die Hypothesen

Die Teilnehmenden der hier untersuchten Team Teaching-Programme – Lehreinsteiger*innen ebenso wie Lehrer*innen – haben den Wunsch, die eigenen Lehrkompetenzen auszubauen. Diese in *Hypothese 1* formulierte Grundannahme lässt sich anhand der vorliegenden Daten bestätigen, die zeigen, dass von der gesamten Stichprobe sowohl der Zuwachs des eigenen Wissens über Lehren und Lernen erwünscht war (M = 3,61) als auch das Interesse, neue Erfahrungen im gemeinsamen Lehren zu machen (M = 3,27) sowie

¹¹ Die prozentuale Verlagerung ergibt sich u.a. daraus, dass für diese Gruppe eine wiederholte Teilnahme möglich ist. So gaben 46 % der Erfahrenen an, dass sie mit ihrer Teilnahme in 2016-2017 ein Mal in einem Team Teaching-Programm waren, während 38 % zwei bis drei Mal und 17 % bereits vier und mehr Mal teilgenommen hatten.

¹² 20 % aller Teilnehmenden gaben als zutreffend, 13 % als eher zutreffend an, das Team Teaching durch die Verteilung einzelner Teile einer Sitzung organisiert zu haben, 23 % und 17 % mit wöchentlich wechselnder Zuständigkeit und 16 % bzw. 17 % geben an, die Verteilung jede Woche neu organisiert zu haben.

daraus Impulse zur Reflexion des eigenen Handelns zu erhalten ($M = 3,48$). Tabelle 4 fasst die Angaben beider Gruppen zu den drei Zielebenen zusammen und weist gruppenspezifische Besonderheiten aus.

Komponente	Item	Mittelwert (SD) je Gruppe		
		Einsteiger*in	Erfahrene*r	Gesamt
Wissen	Ich habe am Team Teaching-Programm teilgenommen, um <i>neues Wissen</i> über das Lehren und Lernen an Hochschulen zu erhalten.	3,85 (.51)	3,17 (.92)	3,61 (.75)
Erfahrung	Ich habe am Team Teaching-Programm teilgenommen, um durch das gemeinsame Lehren eine <i>andere Perspektive</i> auf die Lehrinhalte zu erhalten.	3,15 (.97)	3,50 (.72)	3,27 (.90)
Reflexion	Ich habe am Team Teaching-Programm teilgenommen, um über mein Handeln als Lehrende*r zu <i>reflektieren</i> ($n = 69$)	3,53 (.73)	3,38 (.65)	3,48 (.70)

Tab. 4: Gründe zur Teilnahme in Relation zum Ziel Lehrkompetenzentwicklung (i.d.R. $n = 70$)

Es lässt sich festhalten, dass – obgleich die unterschiedlichen Lehrerfahrungen auch unterschiedliche Beweggründe hervorbringen – die Zielperspektiven der Teilnehmenden vergleichbar sind und allen Bereichen der Kompetenzentwicklung zugeordnet werden können: dem Wunsch nach neuem theoretisch-abstraktem Wissen, nach konkreten Erfahrungen aus der gemeinsamen Lehre sowie nach Impulsen zur Reflexion. Zusammengekommen bieten diese Angaben die erwartete Zielperspektive für die Wahrnehmung der hier betrachteten Feedbackinformationen ab.

Ein genauerer Blick in die Daten offenbart zudem, dass die (Weiter-) Entwicklung der individuellen Lehrkompetenzen durch die Lehre als Teaching Team theoretisch ermöglicht wurde. Folglich kann auch *Hypothese 2* bestätigt werden. Die in Tabelle 2 angeführten Mittelwerte der einzelnen Komponenten des Konstrukts der Lehrkompetenzentwicklung (Wissen: $M = 3,08$; Erfahrung: $M = 3,18$; Reflexion: $M = 2,68$) deuten für die Stichprobe bereits an, dass die verschiedenen Dimensionen zur Kompetenzentwicklung adressiert wurden. Dies möchte ich hier verdeutlichen und zwei Zusammenhänge anbringen, die mittels Pearson-Korrelation zwischen Items des Konstrukts und den dazugehörigen unabhängigen Variablen ermittelt wurden. Das Item „*Während des gemeinsamen Lehrens hat sich mein Wissen darüber vergrößert, wie ich studentisches Lernen in einem Seminar fördern kann*“, das der Konstrukt-Komponente Wissen zugeordnet ist, weist in den Daten mit $p < .031$ eine signifikante Korrelation mit der dazugehörigen unabhängigen Variablen auf, in der die Teilnahme-Motiv angegeben wurde „*um neues Wissen über das Lehren und Lernen an Hochschulen zu erhalten*“. Ähnliches ist für Items festzustellen, die der Komponente der Reflexion zuzuordnen sind. So kann beispielsweise eine Korrelation von $p < .025$ zwischen dem Item „*Mein*e Team Teaching-Partner*in hat mein geplantes Lehrhandeln kritisch hinterfragt, so dass ich es überdenken konnte*“ und dem Teilnahmeziel, „*um über mein Handeln als Lehrende*r zu reflektieren*“, verzeichnet werden.

Nach diesem ersten Einblick in die Ergebnisse möchte ich nun vorstellen, welche Informationen die Daten hinsichtlich *Hypothese 3* und so zur Annahme, dass das wahrgenommene Feedback durch das gemeinsame Lehren beeinflusst wird, bereitstellen. Hierfür wurde ebenfalls mithilfe des Pearson Korrelationskoeffizienten überprüft, wie ausgeprägt die Zusammenhänge zwischen Angaben zu Team Teaching-spezifischem Verhalten (gemeinsame Planung, überwiegende Anwesenheit im Seminar sowie Abstimmung der Inhalte) mit den Daten zum wahrgenommenen Feedback ist. Erneut soll ein exemplarischer Einblick die gefundenen Zusammenhänge skizzieren. Insbesondere die *gemeinsame*

Vor- und Nachbereitung scheint die Wahrnehmung des Feedbacks zu beeinflussen, das in Team Teaching-Konstellationen möglich ist. So ist z. B. mit $p < .019$ eine positive Korrelation zwischen dem Item zur gemeinsam die Lehre vor- und nachbereitet und der Einschätzung, „die Reaktionen der Gruppe aus vorherigen Sitzungen bedacht [zu haben], um unser Lehren weiter zu gestalten“ zu erkennen. Ebenso – und noch eindeutiger – ergibt sich ein Zusammenhang zwischen Angaben zur überwiegender Anwesenheit aller Team Teaching-Mitglieder mit den wahrgenommenen Feedbackinformationen. Dies zeigt sich beispielsweise in der mit $p < .001$ signifikanten Korrelationen zum Item „Mein*e Team Teaching-Partner*in hat im Seminar Lehrmethoden genutzt, für die ich mich bislang nicht entschieden habe.“ Es wird ein statistischer Zusammenhang zwischen der als Teaching Team realisierten Lehre und der Wahrnehmung lehrbezogenen Feedbacks deutlich. Der auf einen gemeinsamen Lehrkontext verweisende Austausch im Teaching Team scheint zu beeinflussen, welche Feedbackinformationen im Lehren wie stark wahrgenommen werden und so die Lehrkompetenzentwicklung einer Person zu fördern vermögen.

Schließlich wurde die letzte der oben getätigten Annahmen überprüft. Bei näherer Betrachtung der Daten zeigt sich, dass auch Hypothese 4 nicht widerlegt werden muss: Das hier erfasste, wahrgenommene Feedback findet sich je nach Gruppe – der Lehrerfahrenen sowie der Lehreinsteiger*innen – in den Daten unterschiedlich stark ausgeprägt wieder. Insgesamt ergeben sich markante Unterschiede, die bei der Gruppe der Erfahrenen als *Zeichen der Souveränität* im Lehren und bei der Gruppe der Lehreinsteiger*innen als *Entdecken lehrrelevanter Aspekte* verstanden werden können. So verweisen die Daten beispielsweise auf einen Zusammenhang zwischen der Lehrerfahrung und der Wahrnehmung, „im Seminar Vorgehensweisen als Routinen etabliert zu haben“. Mit einem Mittelwert $M = 1,92$ ($SD = 1,14$) ist diese Aussage für die Erfahrenen weniger zutreffend als für die Lehreinsteiger*innen, deren Angaben zu diesem Item einen deutlich höheren Mittelwert $M = 3,09$ ($SD = 0,91$) aufweisen. Gleichsam eindeutig erscheint der Zusammenhang zwischen der Lehrerfahrung und der Einschätzung zur Aussage, dass einem „im Lehren deutlich wurde, welches studentisches Lernverhalten man erwartet“. In diesem Fall liegt der Mittelwert der Angaben der Lehreinsteiger*innen bei $M = 3,33$ ($SD = 0,67$) und der der Erfahrenen deutlich niedriger bei $M = 2,42$ ($SD = 1,02$).

Anschließend an diese erste Überprüfung der Hypothesen wird im Folgenden ein vertiefter Einblick in die deskriptive Analyse des wahrgenommenen Feedbacks gegeben. Um zu hinterfragen, inwiefern dieses Feedback seinen Wert durch die Begegnung anderer Perspektiven und Wissenslogiken erfährt, ist die Ergebnisdarstellung hier anhand der in 2.3 benannten, *Team Teaching-inhärenten Feedbackquellen* strukturiert: die Teaching Team-Mitglieder aufgrund der Situation des gemeinsamen Lehrens, die dadurch ausgelösten Selbstreflexionsimpulse sowie die erlebten Reaktionen der Studierenden auf das Lehrhandeln. Zu jeder der drei Feedbackquellen wird mittels fünf exemplarischer Items dargestellt, welche Feedbackinformationen wahrgenommen wurden. Ziel der Zusammenstellung ist es, die Perspektivenvielfalt zu verdeutlichen, über die die Teaching Teams eine Rückmeldung erfahren haben.

4.2 Feedbackinformationen durch die Teaching Team-Mitglieder

Die Lehrpraxis, folglich die Planung und Durchführung einer Lehrveranstaltung, ermöglicht Lehrenden eines Teaching Teams, das eigene Handeln im Prozess begründen und die dahinterliegenden Ziele explizieren zu können. Und dies nicht nur in der Auswertung einer Situation, sondern bereits in der Darlegung antizipierter Handlungen. Auf dieser Ebene kann bereits eine erste Feedbackinformation wahrgenommen werden: Die mögliche *Vergewisserung*, wenn das geplante Vorgehen gegenüber einem Teaching Team-Mitglied begründet und so verständlich gemacht werden konnte. Eine Erfahrung, die 43 % der Teilnehmenden für sich als zutreffend erachteten und weitere 38 % als eher zutreffend. Das Wissen, das für ein solches Explizieren herangezogen wurde, hat in diesem Fall durch externes Feedback eine Bestätigung erfahren können, die in der Lehre außerhalb eines Teaching Teams nicht notwendigerweise vorhanden wäre.

Nicht nur im Austausch antizipierten Lehrhandelns, auch in der Diskussion gemeinsam erlebter Lehrsituationen können wertvolle Informationen für kompetentes Lehren enthalten sein. So können Situationen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden und die Wahrnehmung eines Teaching Team-Mitglieds kann die eigene Deutung erweitern. Bestätigt findet sich diese Annahme beispielsweise darin, dass über 80 % der Teilnehmenden als (eher) zutreffend angeben, im Team *unterschiedliche Bedarfe* bei ihren Studierenden wahrgenommen zu haben. Mit 54 % voller Zustimmung war diese Erfahrung für die Gruppe der Lehrerfahrenen hierbei deutlicher wahrnehmbar als für die Lehreinsteiger*innen. Darüber hinaus kann im Team der erkennbare *Lernfortschritt* thematisiert und als Orientierung für die weitere Lehre genutzt werden. Dass dies erfolgt ist, beurteilen 80 % als (eher) zutreffend, und verdeutlichen somit ein Bewusstsein darüber, den Lernfortschritt der Studierenden als Rückmeldung für die Lehrgestaltung zu nutzen.

Komplementär zu Informationen dieser Art, die über den Austausch während der Vor- und Nachbereitung generiert werden, kann der *Lehrstil* des Team Teaching-Mitglieds durch die Erfahrung des Beobachtens eine Feedbackquelle sein. Zu erleben, wie eine andere Person Lehre gestaltet und wie sie dabei methodisch vorgeht, kann als wertvolle Information im Sinne eines *feed forward* aufgefasst werden. Anhand zweier Beispiele möchte ich dies durch die vorhandenen Daten belegen: Zum einen geben 58 % der erfahrenen Lehrenden an, dass die Aussage, ihr*e Team Teaching-Partner*in habe Methoden genutzt, für die sie sich bislang nicht entschieden haben, zutrifft. Zum anderen markieren 83 % der Einsteiger*innen, dass die Erfahrung des gemeinsamen Lehrens für sie verdeutlicht hat, worauf sie in Zukunft bei der *Lehrgestaltung* achten wollen. Beide Aussagen implizieren, dass bislang nicht bekannte oder als sinnvoll bedachte Handlungsweisen nunmehr wahrgenommen wurden.

Es zeichnet sich bereits entlang der wenigen, hier skizzierten Daten ab, inwiefern das Lehren im Team Anlass bieten kann, die erlebte Lehrpraxis zu reflektieren und sich eigener Erwartungen bewusster zu werden. Welche Feedbackinformationen dadurch für Lehrende entstehen können, ist Fokus des nächsten Abschnitts.

4.3 Feedbackinformationen durch generierte (Selbst)Reflexionsimpulse

Das Zusammenspiel externalen und internalen Feedbacks kennzeichnet das Lehren als Teaching Team. Feedbackinformationen können einerseits durch Reflexionsimpulse entstehen, die im Austausch mit dem Teaching Team generiert werden, andererseits aber auch durch solche, die eine *Person selbst* im Verarbeiten geteilter Lehrerfahrungen entwickelt. So heben beispielsweise die Lehreinsteiger*innen in ihren Angaben hervor, dass sie sich durch die Vor- und Nachbereitung des gemeinsamen Lehrens der eigenen Erwartungen an Studierende und ihr Lernverhalten bewusster geworden sind. Während sich dies in den Daten der erfahrenen Lehrenden – erwartbar eben aufgrund ihrer Erfahrung – nicht im gleichen Maße niederschlägt, zeichnet sich jedoch die Bedeutung ab, die dem Austausch über erlebte Reaktionen der Studierenden beigemessen wurde. Hier kennzeichnen 58 % der Erfahrenen die Aussage als für sie zutreffend, weitere 29 % als eher zutreffend, dass im Teaching Team Situationen reflektiert wurden, in denen das Verhalten der Studierenden verwundert hat. Diese Einschätzung liegt über den Angaben der Einsteiger*innen, die diese Aussage mit 30 % als zutreffend und 37 % als eher zutreffend bewerten. Auch dies lässt sich mit dem Erfahrungsunterschied erklären. Ist doch der Start in die Lehre geprägt von Verwunderung und unerwartetes Verhalten der Studierenden eher die Regel, wohingegen der Anlass, ein solches wahrzunehmen und diskutieren zu können, im Lehralltag Erfahrener möglicherweise nicht immer Raum bekommen kann und daher vermutlich stärker im Gedächtnis bleibt.

Ob implizit, im gemeinsamen Lehren entstehend, oder durch direktes, elaboriertes Feedback, Verhaltensweisen und Einschätzungen der *Team Teaching-Mitglieder* können Impulse dafür generieren, das Handeln als Lehrperson, die eigene Rolle und damit einhergehende Werte zu reflektieren. Über 50 % der Fälle finden die Aussage (eher) zutreffend, dass ihr*e Team Teaching-Partner*in sie dazu veranlasst hat, sich der Erwartungen an sich als Lehrperson klarer zu werden. Und 63 % finden es gänzlich zutreffend, dass ihnen durch das gemeinsame Lehren verdeutlicht wurde, was für sie selbst in der Lehre wichtig ist. 24 % geben an, dass es zutrifft, weitere 39 %, dass es für sie eher zutrifft, dass ihre Team Teaching-Mitglieder auch ein *antizipiertes Lehrhandeln* kritisch hinterfragt hätten, sodass man es bereits vor seiner Realisierung überdenken konnte. Das gemeinsame Lehren und der damit einhergehende Austausch kann den Teaching Teams offenbar Feedbackinformationen auf der Prozess-, ebenso auf der Aufgabenebene bereitzustellen.

Wie in 2.2 angeführt, ist der Austausch über gemeinsam wahrgenommene Verhaltensweisen der Studierenden sowie dessen Interpretation ein Aspekt, wieso die in Team Teaching-Situationen angebotenen Feedbackinformationen leicht(er) angenommen werden können. Auch neben den darin erzeugten Reflexionsimpulsen zeichnet die *Studierendenreaktion* sich in den Daten als eine Quelle wertvoller Feedbackinformationen ab, wie im Folgenden beschrieben wird.

4.4 Feedbackinformationen durch die Reaktion der Studierenden

Sich der Reaktion der Studierenden in Lehrsituationen bewusst zu sein und sie im weiteren Lehrgeschehen zu berücksichtigen, stellt sich in den Daten als zentraler Punkt der Vor- und Nachbereitung dar. So markierten 80 % der Teilnehmenden als (eher) zutreffend,

dass dies für sie der Fall ist. Mit 67 % voller Zustimmung entscheiden die erfahrenen Lehrenden sich hier eindeutiger zu dieser Aussage als die Einsteiger*innen mit 41 %. Diese wiederum geben überwiegend an, dass im gemeinsamen Lehren für sie die fachspezifischen *Lernhürden* der Studierenden deutlich geworden sind. Eine Meinung, die die Erfahrenen zu 80 % als eher *nicht* zutreffend beurteilen, mutmaßlich deshalb, da sie die selben Hürden bereits in vorherigen Lehrsituationen entdeckten. Größere Einigkeit spiegeln die Angaben dazu wider, dass im Team Teaching erlebt wurde, wie Studierende auf die unterschiedlichen *Lehrstile* reagieren. 37 % Aller stimmen dem zu, weitere 36 % finden dies eher zutreffend. Die Annahme, dass diese Einschätzung damit zusammenhängt, dass man zunächst sich selbst der unterschiedlichen Lehrstile bewusst geworden sein ist, unterstreicht die Bedeutung dieser Daten.

Neben der Wahrnehmung, wie eine studentische Gruppe auf das Lehren eines Teaching Team-Mitglieds reagiert, wird auch die *Lehrgestaltung als Ganzes* in Relation zur Rückmeldung der Studierenden bedacht. Mehrheitlich geben Einsteiger*innen und Lehrere erfahrene an, dass bei der Wahl einer Methode für die nächste Sitzung das vorherige Verhalten der Studierenden berücksichtigt wurde. Unterstrichen wird dies in den Angaben eines weiteren Items: Hier sind 48 % der Einsteiger*innen sich einig, dass unerwartete Reaktionen der Studierenden in der Lehre sie daran erinnert haben, in der eigenen *Planung flexibel* zu sein. Weitere 24 % beurteilen diese Aussage als eher zutreffend. Dass die erfahrenen Lehrenden mit 13 % bzw. 29 % dies für sich nicht in gleichem Umfang als relevant einschätzen, knapp die Hälfte sogar als eher *nicht* zutreffend, lässt vermuten, dass die schrittweise Planung der Lehre mit zunehmender Lehrerfahrung abnimmt, die Flexibilität im Lehren steigt.

Es zeigt sich, dass über die Wahrnehmung der Studierenden zum einen Anlässe generiert werden, das eigene Wissen über die Lehre (im Fach) zu bestätigen oder anzupassen und zum anderen Situationen entstehen, in denen sich verschiedene Deutungsebenen begegnen und sich in ihrer Aushandlung um die jeweils andere Perspektive erweitern können.

5 Diskussion und Zusammenführung

Anhand der oben vorgestellten Ergebnisse wird deutlich, dass die Feedbackquellen, die in Relation zur Lehre als Teaching Team existieren, in besonderer Weise miteinander verwoben sind und Feedbackinformationen unterschiedlicher Qualitäten ermöglichen. Im Folgenden möchte ich die hier präsentierten Ergebnisse zum wahrgenommenen Feedback hinsichtlich ihrer *Bedeutung* für das Lehren im Teaching Team einerseits und die (Weiter-) Entwicklung individueller Lehrkompetenzen andererseits zusammenfassen und mit Blick auf den Wert der ihnen zugrundeliegenden Begegnungsprozesse diskutieren.

5.1 Team Teaching ermöglicht relevantes Feedback zur Lehrkompetenzentwicklung

Die Mitglieder des Teaching Teams ermöglichen sich direktes und indirektes Feedback, das sowohl diskursiv als auch über eine beobachtbare Handlung bereitgestellt werden

kann und Informationen auf verschiedenen Ebenen anbietet. In Relation zu wahrgenommenen oder erwarteten Reaktionen der Studierenden können erfahrene oder antizipierte Lehrsituationen verhandelt und eigene Wissens- und Interpretationsgrundlagen hinterfragt werden. Der Austausch über die geteilte Lehrrealität kann hierbei Impulsgeber für die Reflexion individueller Lehransätze sein, die je nach Erfahrung der Lehrenden (tiefer) durchdrungen, mitunter in unbewusstes Handeln übergeleitet und durch die Begegnung mit sich neu entwickelnden LehrROUTINEN (wieder) bewusster wahrgenommen werden kann. Durch den Kontext des gemeinsamen Lehrens und die Fokussierung auf eine konkrete Lehrveranstaltung können Reflexionsprozesse ausgelöst werden, die sowohl im Sinne eines *feed up* (hinsichtlich der eigenen Ziele und Erwartungen als Lehrperson) Informationen bereitstellen können als auch im Sinne eines *feed back* (mit Blick auf wahrgenommenes Verhalten und getätigte Handlungen) sowie eines *feed forward* (die nächsten Schritte als Lehrperson fördernd). Wenn man gemäß Hattie und Timperley (2007) davon ausgeht, dass effektives Feedback Fragen zu ebendiesen drei Zielrichtungen beantworten können muss, unterstreicht dies, inwiefern das Feedback, das im Rahmen von Team Teaching-Konstellationen ermöglicht wird, die Lehrkompetenzentwicklung einer Person zu unterstützen vermag. Ein Blick darauf, welche *Bereiche der Lehrkompetenzentwicklung* das hier wahrgenommene Feedback adressieren kann, verdeutlicht dies weiter. Der Austausch über Lehre erfolgt eingebettet in einen konkreten Lehrkontext, in dem die Reaktionen der Studierenden ebenso wie das Lehrhandeln der Team Teaching-Mitglieder untereinander erfahren werden kann. Ein bewusstes Erleben der *Lehrpraxis* ist auf mehreren Ebenen gegeben, der erste relevante Bereich somit abgedeckt. Darüber hinaus kann sowohl das gemeinsame Lehren als auch die Vor- und Nachbereitung im Team das *abstrakte Wissen* der Teilnehmenden bestärken, hinterfragen oder erweitern und somit den zweiten Bereich im Prozess der Kompetenzentwicklung adressieren. Dies zeigt sich u.a. in der Einschätzung der Teilnehmenden, neue Wege der Lehrkonzeption sowie neues Wissen über die Lernhürden des Faches kennengelernt zu haben. Auch die Einschätzung, geplantes Lehrhandeln im Team begründen zu können (und dies ggf. auch getan zu haben), lässt den Schluss zu, dass dazu auf – mitunter ad hoc abzuleitendes – abstraktes Wissen zurückgegriffen werden muss. Die Gelegenheit, eigene Erwartungen und Überzeugungen ebenso wie Interpretationen einer Situation zu explizieren, kann daher das Wissen aus der gemeinsamen Lehrpraxis um die Ebene des Abstrakten bereichern. Schlussendlich, und als dritte Komponente im Prozess der Kompetenzentwicklung, ist das Lehren als Teaching Team wie bereits umfassend dargelegt Anlass vielfältiger *Reflexionsprozesse*. Nicht nur die Erfahrungen des gemeinsamen Lehrens, auch – und insbesondere – die dahinterliegenden Konzepte und Sinnstrukturen des lehrenden Individuums können hierbei adressiert werden. Es ist die mögliche Verkopplung beider Erfahrungs-Qualitäten, der des Selber-Tuns mit der des Beobachtens, die im Austausch über ein gemeinsam Erlebtes zum Tragen kommen kann. Sie vermag, die Reflexion unterschiedlichster Aspekte des Lehrens zu fördern: Erwartungen an sich und die Studierenden, welche Vorgehens- und Sichtweisen man überdenken wird, was einem wichtig ist oder man im Handeln in Zukunft beachten mag. Informationen, die den Zielrichtungen eines *feed up*, *feed back* und *feed forward* zugeordnet werden können und so eine hohe Wirksamkeit vermuten lassen.

5.2 Team Teaching ermöglicht durch Begegnung anderer Perspektiven einen Mehrwert

Aus der Lehre generierte Anlässe zur Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenzen können in vielerlei Hinsicht auch im Alleine-Lehren entstehen. Allerdings stellt die hier fehlende zusätzliche Perspektive mutmaßlich einen Qualitätsunterschied dar, der sich insbesondere im Bereich der Reflexion verdeutlicht. Die alleinige Selbstreflexion erfolgt in direkter Aushandlung der eigenen Wahrnehmungen mit vorhandenen Wissensstrukturen und somit innerhalb des Filters internaler Feedbackprozesse. Die *Konfrontation mit einer anderen Perspektive*, anderen Einschätzungen und Werten fehlt und so die hierdurch ermöglichten, weiteren Erkenntnisse. Besonders deutlich wird dies aufgrund der in 4.2 vorgestellten Daten zur Aussage, dass in der Vor- und Nachbereitung der Lehre unterschiedliche Bedarfe der Studierenden im Team wahrgenommen wurden. Diese Unterschiede zu sehen, im Teaching Team zu diskutieren und für die weitere Lehrplanung zu nutzen, kann einen erweiterten Blick auf die wahrgenommene Lehrrealität bereitstellen. Welchen Einfluss hat es auf die eigene Wahrnehmung, wenn andere Deutungswege verhandelt werden? Erweitert sich das Spektrum möglicher Wahrnehmungen und Interpretationen in zukünftigen Lehrsituationen? Ein Indikator dafür findet sich meiner Meinung nach in den Angaben der Lehrerfahrenen zu ebenjenem Item wahrgenommener Bedarfe. Mit 54 % voller Zustimmung erscheint diese Aussage für sie bedeutsamer als für Lehreinsteiger*innen (37 %). Möglicherweise, weil diese Gruppe aufgrund ihrer Erfahrung auf Lehr-routinen zurückgreift, die seit Jahren gewachsen sind, deren Wissensstrukturen auf mehreren Ebenen ergänzt, hinterfragt oder bestätigt werden können und eine Veränderung so bewusster erfahrbar ist. Dass derlei Feedbackinformationen im Austausch mit Anderen ein breiteres Vorwissen adressiert und hinterfragt, liegt nahe. Und ebendieses Hinterfragen wäre ohne die zusätzliche Perspektive möglicherweise nicht erfolgt. Das Verhalten der Studierenden kann für derlei Prozesse der Auslöser sein. Dass sich dies im Spiegel der Wahrnehmung der Teaching Team-Mitglieder zeigt, verdeutlicht die bei den Lehrerfahrenen eindeutiger verzeichnete Verwunderung über das studentische Verhalten, wie in 4.3 skizziert. Obgleich die Gruppe der Lehreinsteiger*innen dies überwiegend als relevant erachtet, geben beinahe 90 % der Erfahrenen an, im Team verwunderliches Verhalten reflektiert zu haben. Ob dies daran liegt, dass derlei Austausch aufgrund seiner Häufigkeit stärker in Erinnerung geblieben ist oder ob seiner Qualität, ist hier nicht rekonstruierbar. Dass er aber in Erinnerung geblieben ist, verdeutlicht den Mehrwert, sich über einen gemeinsam erfahrenen Lehrkontext auszutauschen und so die eigene Wahrnehmung einer Lehrsituation durch eine weitere externe Feedbackinformation zu bereichern: der Sicht des Team Teaching-Mitglieds. Die Relevanz diskursiven Feedbacks wird – insbesondere im Bereich der Lehrkompetenzentwicklung einer Person – deutlich. Hier können im Austausch die Grenzen des eigenen Wissens bedacht und gleichsam neu entdeckt werden. Während der Austausch für neue Lehrende auch neues Wissen bereithalten kann, offeriert er in diesem Kontext für Lehrerfahrene die Möglichkeit des Erinnerns verinnerlichter, heute mitunter nicht mehr bewusster Sinnstrukturen. Der Austausch über die Lehre gibt Raum für Verwunderung und so für das Lernen als Lehrperson. Denn Lernen, so unterstreicht Meyer-Drawe (2008, S. 193), beginnt mit einem Aufmerken.

5.3 Der Versuch einer Zusammenfassung

Was bedeuten diese Erkenntnisse mit Blick auf die Forschungsfrage? *Inwiefern bieten die in Team Teaching-Konstellationen erzeugten Feedbackinformationen Lehrenden unterschiedlicher Lehrerfahrungen (grundsätzlich) Anlass zur akademischen Lehrkompetenzentwicklung?* Zunächst möchte ich hierfür die vier grundlegenden Ausprägungen benennen, die sich für Team Teaching-inhärente Feedbackinformationen aufgrund der hier vorgestellten Forschung erkennen lassen. Die Lehre in Team Teaching-Konstellationen ermöglicht Feedbackinformationen durch

1. das Explizieren eigener Sinnlogiken sowie Wahrnehmungen im Teaching Team,
2. das Erfahren unterschiedlicher Lehrstile und -ansätze sowie ihrer Wirkung auf die Studierenden,
3. das Erkennen anderer Wahrnehmungen und Deutungsmuster sowie den komplementär verlaufenden Abgleich mit eigenen Wissensstrukturen und ihren Hintergründen,
4. das Erkennen eigener Erwartungen und Ziele als Lehrperson in der Wissenschaft.

In Verbindung mit den offenkundigen Aspekten des gemeinsamen Lehrens – zum einen der Lehrpraxis an sich und den damit verfügbaren Rückmeldungen zum Lehren in einem Kontext, zum anderen dem direkt übermittelten Feedback des Team Teaching-Mitglieds im Sinne einer handlungsbezogenen Rückfrage oder Bewertung – sind es diese Elemente, die in der Lehre als Teaching Team einen besonderen Wert für die Lehrkompetenzentwicklung einer Person haben können. Und es ist die Begegnung mit dem Anderen, die hier den Mehrwert erzeugen kann.

Die *Implikationen*, die sich heraus ergeben, tragen einen klaren Appell: Ob als Lehreinsteiger*in oder erfahrene Lehrperson: Sich mit anderen Perspektiven zu reiben und die Verwunderung über unerwartete Handlungslogiken zu suchen kann dabei helfen, im Lehren (noch) kompetenter zu werden. Ein erster Schritt hierfür ist, im Austausch unter Lehrenden nicht nur auf das *Was* und das *Wie*, sondern vor allem auf das *Warum* zu fokussieren. Ein weiterer kann darin liegen, mögliche Alltagsverständnisse über Feedback in der Lehre aufzubrechen und die darin tradierte, eindimensionale Konnotation des Bewertet-Werdens zu überwinden. Ein größeres Verständnis davon, woraus Feedbackinformationen entstehen können und dass ihre Bedeutung durch den Abgleich eigener Handlungslogiken und Wissensstrukturen erfolgt, kann hierfür sinnvoll sein. Hervorheben möchte ich, dass die hier vorgestellte Studie unterstreicht, dass es für Angebote zur Lehrkompetenzentwicklung – insbesondere für Lehreinsteiger*innen – bedeutsam ist, die Verbindung zur Lehrpraxis zu erschaffen. Das Anknüpfen an Handlungsrountinen stellt zudem besonders für erfahrene Lehrende eine Möglichkeit dar, um implizites Wissen erneut erfahrbar und so für künftiges Handeln bewusst zu machen. Die Lehre als Teaching Team vermag beides zu ermöglichen, erscheint bei genauerer Betrachtung für die Zielgruppe der Erfahrenen jedoch beinahe als Instrument zur Lehrkompetenzentwicklung noch wertvoller als für die Gruppe der Lehreinsteiger*innen.

6 Ausblick

Im Anschluss an die Erkenntnisse dieser Arbeit ergeben sich weitere Forschungsfragen zu allen der eingangs behandelten Felder: Die Entwicklung akademischer Lehrkompetenzen, die Bedeutung von Feedbackprozessen sowie die Möglichkeiten der Lehre als Teaching Team.

Das neu entstandene Instrument zur Erfassung der *Lehrkompetenzentwicklung* einer Person gilt es auszubauen und bei größerer Stichprobe sowie in anderen Kontexten, hochschulübergreifend oder jenseits der Verzahnung mit hochschuldidaktischen Elementen einzusetzen. Welche Relevanz haben die einzelnen Komponenten des Konstrukts der Lehrkompetenzentwicklung für verschiedene Zielgruppen? Welche Erkenntnisse hinsichtlich der Gestaltung hochschuldidaktischer Maßnahmen ergeben sich daraus?

Gleichsam relevant kann eine genauere Überprüfung der *Feedbackinformationen* in Prozessen akademischer Kompetenzentwicklung sein. Zeichnen sich Unterschiede hinsichtlich der Wirkung eines *feed forward* gegenüber eines *feed up* oder *feed back* ab? Welche Implikationen hätte eine solche Erkenntnis beispielsweise für die Gestaltung von Feedbackprozessen als Instrument zur Förderung der akademischen Sozialisation?

Schließlich verleiten die hier erzeugten Daten dazu, erlebte *Team Teaching-Erfahrungen* qualitativ weiter zu beforschen. Welche Prozesselemente können ermittelt werden, die unterschiedlichen Teams den Anlass gaben, im gemeinsamen Lehren regelmäßig innezuhalten und (fachspezifisch) individuelle Handlungslogiken zu begründen? Welche Reflexionsimpulse haben die Team Teaching-Mitglieder erfahren, die das gemeinsame Lehren überdauern und auch mit zeitlichem Abstand noch wirken? Derlei Informationen über die Qualität des lehrpraxis- und situationsbezogenen Austauschs in Teaching Teams könnten genutzt werden, um einen tieferen Einblick in fachspezifische Herausforderungen akademischer Lehre zu erhalten und bestehende hochschuldidaktische Maßnahmen mit diesem Wissen zu bereichern.

7 Abschließende Bemerkungen

Bereits im Jahr 2009 haben Roxå und Mårtensson dazu aufgerufen, die sozialen Aspekte universitärer Lehre näher zu beleuchten. Ihre Grundannahme, dass akademische Lehre auf Basis individueller Überzeugungen konstruiert und in ihrer Umsetzung durch soziale Elemente beeinflusst wird (Roxå & Mårtensson, 2009, S. 548), lässt sich mit den hier vorgestellten Ergebnissen unterstreichen. In meiner Arbeit habe ich den Blick auf die Chancen der Lehre als Teaching Team gerichtet und verdeutlicht, dass in der gemeinsamen Lehre sowie den hiermit verbundenen Begegnungsprozessen ein besonderer Wert liegen kann. Dieser Wert ergibt sich für das Lehrhandeln an sich, aber auch für die sich hier ergebenden Anlässe zur Lehrkompetenzentwicklung der jeweiligen Wissenschaftlerin bzw. des jeweiligen Wissenschaftlers. So wurde argumentiert, inwiefern die in Team Teaching-Konstellationen generierten Feedbackinformationen im Aufeinandertreffen mit anderen Perspektiven und Logiken wahrgenommen werden und sie in ihrer Vielfalt die einzelnen Bereiche im Prozess der (Weiter-) Entwicklung individueller Lehrkompetenzen zu adressieren vermögen.

Feedback kann aus dieser Betrachtung heraus als Instrument verstanden werden, um den Kern subjektbezogener Lernzugänge in konkreten Situationen zu ermitteln und so die Bedeutung des Miteinanders, des in Beziehung-Tretens sowie der Verwobenheit individueller Lernprozesse mit sozialen Aspekten eines Kontextes (be-) greifbar zu machen.

Literatur

- Alexander, P. A., Schallert, D. L. & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of educational research*, 61(3), 315–343.
- Bacharach, N., Heck, T. W. & Dahlberg, K. (2008). Co-teaching in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(3), 9–16.
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: A programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 29–39.
- Brendel, S., Eggensperger, P. & Glathe, A. (2006). Das Kompetenzprofil von Hochschul-lehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 1(2), 55–84.
- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective? *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574–593.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245–281.
- Dreiling, K. & Flierl, R. & Willems, A. S. (2018). FeeDo – Feedbackprozesse im Deutschunterricht der Oberstufe: Erste Befunde einer Pilotierungsstudie zur standardisierten Erfassung wahrgenommenen Feedbacks. In A. Krüger, F. Radisch, A. S. Willems, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 194–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drossel, K. & Willems, A. S. (2014). Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerkooperation, des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 129–154). Münster: Waxmann.
- Echterhoff, W. (2013). Erfahrung. Erfahrungsbildung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie* (16. Auflage). Bern: Hogrefe Verlag.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Faulstich, P. & Bracker, R. (2015). *Lernen – Kontext und Biografie. Empirische Zugänge*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey Bass.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9–27.
- Gruber, H. & Rehrl, M. (2005). *Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz*. Regensburg: Universität Regensburg.

- Harris, C. & Harvey, A. N. (2000). Team teaching in adult higher education classrooms: Toward collaborative knowledge construction. *New directions for adult and continuing education, Issue 87*, 25–32.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. London & New York: Routledge.
- Heiner, M. (2012). Referenzpunkte für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in der Lehre – Impulse für die hochschuldidaktische Weiterbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 167–192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Klinger, M., Thielsch, A. & Wiemer, M. (2013). Kurzformate in der Hochschuldidaktik. Ein Ansatz zur Klassifizierung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (L 1.20). Berlin: DUZ Medienhaus.
- Kolb, D. (1984). *Experiential education: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Letterman, M. R. & Dugan, K. B. (2004). Team teaching a cross-disciplinary honors course: Preparation and development. *College teaching*, 52(2), 76–79.
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule: Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Lusk, M. E., Sayman, D., Zolkoski, S., Carrero, K. & Chui, C. L. (2016). Playing well with others: Co-teaching in higher education. *The Journal of the Effective Schools Project*, 23, 52–61.
- Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 505–514.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Money, A. & Coughlan, J. (2016). Team-taught versus individually taught undergraduate education: a qualitative study of student experiences and preferences. *Higher Education*, 72(6), 797–811.
- Paetz, N. V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S. & Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289.
- Reinmann, G. (2011). Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. In M. Weil et al. (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 129–150). Münster: Waxmann.
- Rhein, R. (2010). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, (5)3, 29–67.

- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks—exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559.
- Roxå, T., Olsson, T. & Mårtensson, K. (2008). Appropriate use of theory in the Scholarship of Teaching and Learning as a strategy for institutional development. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(3), 276–294.
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: HRK projekt nexus.
- Stenger, U. (2017). Phänomen Sozialität–Singularität–Identität. In M. Brinkmann, M. F. Buch & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogik-Phänomenologie* (S. 79–96). Wiesbaden: Springer VS.
- Thielsch, A. (2016). Lehrerfahrung teilen, Lehrkompetenzen erweitern – Team Teaching als Angebot zur Lehrkompetenzentwicklung bei Promovierenden und Professor/innen. In S. Hartz & S. Marx (Hrsg.), *Leitkonzepte der Hochschuldidaktik: Theorie – Empirie – Praxis* (S. 15–24). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Struktur und Entwicklung von Lehrkompetenz im Spannungsfeld von Überzeugungen, Konzepten und Praxis von Lehren und Lernen. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 179–210). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wimshurst, K. & Manning, M. (2013). Feed-forward assessment, exemplars and peer marking: evidence of efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 451–465.

Dank

Die Gedanken und Erkenntnisse dieser Arbeit wären nicht möglich gewesen ohne die engagierten Lehrenden der Universität Göttingen. Nicht nur haben sie durch ihre Teilnahme an der Erhebung die grundlegenden Daten dieser Forschung beigesteuert. Auch – und in erster Linie – ist es die Begegnung mit ihren Perspektiven und Sinnstrukturen, die für meine Arbeit im Rahmen der Team Teaching-Programme und für mich als Hochschuldidaktikerin allgemein eine ungemeine Bereicherung darstellen. Dafür ein herzlicher Dank!

Autorin

Angelika Thielsch, Georg-August-Universität Göttingen, Hochschuldidaktik, Göttingen, Deutschland; angelika.thielsch@zvw.uni-goettingen.de



Zitiervorschlag: Thielsch, A. (2019). Feedback in Team Teaching-Konstellationen. Eine Studie zur Lehrkompetenzentwicklung durch Begegnung anderer Wissensformen. *die hochschullehre*, 5, 161-186. Online verfügbar unter: www.hochschullehre.org