

Franz-Özdemir, Melanie

Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm "Jedem Kind ein Instrument"

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 132-151. - (Musikpädagogische Forschung; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Franz-Özdemir, Melanie: Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm "Jedem Kind ein Instrument" - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 132-151 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87545 - DOI: 10.25656/01:8754

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87545>

<https://doi.org/10.25656/01:8754>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Jens Knigge
Anne Niessen
(Hrsg.)

Musikpädagogisches Handeln

Begriffe, Erscheinungsformen,
politische Dimensionen

Music Education: Concepts,
Practices, and Political Dimensions



Inhalt

Jens Knigge & Anne Niessen

Vorwort 9

Preface

Beiträge zum Tagungsthema

Hermann J. Kaiser

LernArbeit 17

Learning : Labour

Adrian Niegot

„Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive 41

The Future Looked Brighter in the Past: Remarks on the Perception of Activity and History in Musical Education from the Perspective of Memory Research Theory

Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch

Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht 56

Motivation and Music Lessons. An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards Music Lessons from Students' Point of View

Christian Harnischmacher & Viola Hofbauer

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern 70

Music Education – Action and Prejudice: An Experimental Study about the Influence of Status on the Evaluation of Music Teaching

Florian Hantschel, Kai Stefan Lothwesen & Richard von Georgi
 Subjektive Handlungskompetenz von Musikstudierenden: 86
 Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge
 Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of
 Different Fields of Study

Bernd Clausen & Sebanti Chatterjee
 Dealing with ‘Western Classical Music’ in Indian Music Schools. 112
 A Case Study in Kolkata, Bangalore, Goa and Mumbai

Symposium: Kooperation im JeKi-Unterricht

Melanie Franz-Özdemir
 Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und 132
 institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation
 zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind
 ein Instrument“
 Interprofessional Team-Teaching: Types of Implementation and Institutional
 Requirements

Sabrina Kulin & Knut Schwippert
 Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe 152
 zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion
 methodischer und didaktischer Fragen
 Collaboration in the Context of JeKi: Reasons to Initiate Collaboration and
 Characteristics of Reflection of Methodical and Didactical Issues

Monika Cloppenburg & Martin Bosen
 Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht 172
 zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen
 zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften
 in der Grundschule
 Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring More
 Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers’ Statements on
 Collaboration with Instrumental and Subject Teachers in Elementary School

<i>Katharina Lehmann, Lina Hammel & Anne Niessen</i>	
„Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“	195
Responsibilities within the “Teachers’ Tandem” in the “Jedem Kind ein Instrument” Program	
Freie Beiträge	
<i>Thomas Busch, Jelena Dücker & Ulrike Kranefeld</i>	
JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen	213
JeKi – No, Thank You? An Analysis of the Attendance of Children within the Program “An Instrument for Every Child” in Northrhine-Westphalia	
<i>Lina Hammel</i>	
Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie	237
Defining Oneself by Discrepancy: Self-Concepts of Generalist Music Teachers in Elementary Schools. A Grounded Theory Study	
<i>Franziska Olbertz</i>	
Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen	256
Sibling Influences on Musical Development. Inquiry with an Open-Ended Questionnaire	
<i>Christoph Louven & Aileen Ritter</i>	
Hargreaves‘ „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign	275
Hargreaves‘ “Open-Earedness” – A New, Software-Based Scientific Design	

<i>Verena Weidner</i>	
„Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen	300
‘The’ Music Theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective	
<i>Alexander Borst, Jens Knigge</i>	
Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie	316
Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed-Methods-Study in the Field of Music Education	
<i>Christian Rolle</i>	
Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung	337
How to Theorize in Educational Research	
<i>Jürgen Vogt</i>	
Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige	345
What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report	

MELANIE FRANZ-ÖZDEMİR

**Interprofessionelles Teamteaching:
Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen.
Evaluation einer Kooperation
zwischen Grund- und Musikschulen
im Programm „Jedem Kind ein Instrument“**

**Interprofessional Team-Teaching:
Types of Implementation and Institutional Requirements**

Summary

The article focuses on the joint teaching of grammar and music school teachers during the first year of the JeKi program in Nordrhein-Westfalen, based on oral and written interviews of the teachers involved. The findings suggest that the didactic part planning and conducting lessons is especially dominated by music school teachers working alone, while most teachers favor the ideal conception of a cooperative "team-teaching" model. This discrepancy can be explained by a low frequency of coordination meetings as a direct result of the lack of available time for such information exchanges. Moreover, a number of factors which may have a positive effect on the cooperation between teachers were identified. These include various support measures by the grammar schools, class room situation and material equipment, as well as the integration of JeKi into the lesson plan.

1. Einführung

„Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) ist ein musikpädagogisches Programm, das in Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und Hamburg eingeführt wurde mit dem Ziel, allen Kindern unabhängig von sozialen und kulturellen Hintergründen einen Zugang zu Musik und Instrumenten zu ermöglichen. Das erste JeKi-Jahr versteht sich als eine Art „Instrumenten-Karussell“, bei dem die Kinder verschiedene Instrumente spielerisch kennenlernen. Innerhalb dieses ersten Jahres wird der Unterricht jeweils von einem Tandem, bestehend aus einer Grund- und einer Musikschullehr-

kraft, durchgeführt. Laut den Projektinitiatoren besteht das Ziel dieser interprofessionellen Anlage darin, durch eine gegenseitige Kompetenzergänzung und einer daraus resultierenden Bereicherung eine intensive Zusammenarbeit der Lehrkräfte sowie eine optimale Unterrichtsbetreuung zu ermöglichen.¹ Das Forschungsprojekt „Co-Teaching im JeKi-Unterricht“² ist an der Technischen Universität Braunschweig angesiedelt und fokussiert, im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprogramms zu JeKi, eben dieses gemeinsame Unterrichten im ersten JeKi-Jahr. Im Folgenden werden quantitative und qualitative Ergebnisse dieser empirischen Evaluation vorgestellt, die sich auf die Realisierungsformen und Voraussetzungen der Teamteaching-Situation im ersten Jahr des JeKi-Unterrichts beziehen.

2. Theoretischer Hintergrund

Forschungsstand

Der JeKi-Unterricht in NRW stellt sich als eine interinstitutionelle Kooperation zwischen jeweils einer Grund- und einer Musikschule dar und ist vor dem Hintergrund eines zunehmenden Interesses allgemeinbildender Schulen an Kooperationen mit außerschulischen Partnern zu verstehen (vgl. z. B. Behr-Heintze & Lipski, 2005; Berkemeyer, Kuper, Manitus & Müthing, 2009; Helms, 2002; Meyer-Clemens, 2006). Im ersten JeKi-Jahr manifestiert sich diese Kooperationsbeziehung direkt auf Ebene der Lehrkräfte im gemeinsamen Unterrichten. Da es sich hierbei um eine Zusammenarbeit zwischen zwei unterschiedlichen Professionen, nämlich Musikschul- und Grundschullehrkräften handelt, wird das gemeinsame Unterrichten im Folgenden als interprofessionelles Teamteaching bezeichnet.

In der empirischen Forschung wurde das Teamteaching bisher hauptsächlich im Hinblick darauf thematisiert, wie die Beteiligten, d. h. neben den Lehrkräften auch Schulleitungen, Schüler und Eltern, diese Kooperationsform wahrnehmen bzw. bewerten (vgl. Bachmann & Winkler, 2002, 2003; Bohl, 2000; Huber, 2000). Dabei ist auffällig, dass das Teamteaching in der integrativen bzw. inklusiven Arbeit – in der Zusammenarbeit von

¹ Homepage der Stiftung Jedem Kind ein Instrument: <http://www.jedemkind.de/programm/informationen/grundlagen.php> (Stand: 12.01.2011)

² Antragstellung und Projektinitiierung Dr. Erich Beckers

Regel- und Sonderschullehrkräften – weiter verbreitet ist als in allgemeinbildenden Schulen, so dass sich auch hier vermehrte Forschungsaktivitäten verzeichnen lassen (vgl. Janz, 2006; Krämer-Kilic, 2009; Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Schwager, 2011; Tuschel, 2006). Arbeiten, die sich mit den praktischen Umsetzungen von Teamteaching beschäftigen, sind weit aus seltener. Eine dieser wenigen Arbeiten findet sich in der qualitativen Studie von Frommherz und Halfhide (2003). Darin benennen die Autorinnen neben einer klaren Zielsetzung Abmachungen, Rollenklarheit und die Verantwortungsübernahme durch beide Lehrkräfte als Voraussetzungen für die Zusammenarbeit. Einschränkend muss erwähnt werden, dass sich diese Ergebnisse nicht auf inter-, sondern auf monoprofessionelle Lehrendentandems beziehen.

In der musikpädagogischen Forschung ist das Thema Teamteaching dagegen bislang ein Novum. So liegen kaum fundierte Forschungen zu Realisierungen, Bedingungen oder Wirkungen des Teamteaching in musikpädagogischer Absicht vor. Erste Untersuchungen zum Teamteaching im JeKi-Unterricht liefern Beckers und Beckers (2008). Sie stellen in einer Evaluation der Pilotphase von JeKi in Bochum heraus, dass die Qualität des Unterrichts durch das Teamteaching positiv beeinflusst wird. So wird eine individuellere Betreuung der Schülerschaft und somit ein Mehr an sinnlicher Erfahrung mit den Instrumenten festgestellt (vgl. Beckers & Beckers, 2008, S. 178). Die Autoren weisen darauf hin, dass die Qualität der Kooperation allerdings auch von verschiedenen Rahmenbedingungen abhängt. Zentral sind dabei die Voraussetzungen vor Ort an den Grundschulen, die neben dem Informationsaustausch auch die räumliche Situation sowie die Einstellung der Grundschulen zu JeKi betreffen (vgl. Beckers & Beckers, 2008, S. 175-176).

Begriffsklärung

Zur Klassifizierung von Teamteaching unterscheidet Jacobs (2005) zwei Modelle, wobei der Schwerpunkt seiner Betrachtungen auf der integrativen Arbeit im Gemeinsamen Unterricht³ liegt. Das erste Modell, das „Stützleh-

³ Der integrative Unterricht für Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann auch als *Gemeinsamer Unterricht* bezeichnet werden (vgl. Jacobs 2005; Schwager, 2011). Um Verwechslungen mit dem *Gemeinsamen Unterrichten* im Sinne von Teamteaching zu vermeiden, wird dieser Begriff im Folgenden nicht weiter verwendet.

rer- bzw. Ambulanzlehrersystem“ ist dadurch gekennzeichnet, dass primär eine Regelschullehrkraft für die Belange der gesamten Klasse verantwortlich ist, während eine sonderpädagogische Lehrkraft hauptsächlich für die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig ist. Realisiert wird diese Form der Zusammenarbeit durch Doppelbesetzungen, Kleingruppenarbeit oder Einzelförderung (vgl. Jacobs, 2005, S. 90). Im zweiten Modell, dem „Zwei-Pädagogen-System“, sind „in der Regel zwei PädagogInnen bzw. pädagogisch Tätige im Klassenraum anwesend und führen arbeitsteilig einen gemeinsam geplanten Unterricht durch, der ebenfalls gemeinsam ausgewertet wird“ (Jacobs, 2005, S. 90). Während im „Stützlehrermodell“ also die Zusammenarbeit der Lehrkräfte hauptsächlich auf die Dauer des Unterrichts beschränkt ist, bezieht Jacobs‘ Definition des „Zwei-Pädagogen-Systems“ ebenfalls Aufgaben ein, die der Unterrichtsdurchführung vor- oder nachgelagert sind, was im Wesentlichen die Unterrichtsplanung und -reflexion betrifft.

Im Folgenden werden als Weiterführung dieses „Zwei-Pädagogen-Systems“ und in Anlehnung an Halfhide, Frei, Zingg und Mächler (2002) folgende Merkmale als konstituierend für das Teamteaching angesehen:

- die gleichzeitige Anwesenheit beider Lehrkräfte in derselben Klasse,
- die gemeinsame Durchführung des Unterrichts mit wechselnden Rollen in Bezug auf Leitung und Unterstützung,
- die gemeinsame inhaltlich-methodische Planung und Vorbereitung des Unterrichts sowie
- die gemeinsame Verantwortungsübernahme im Unterricht bei gleichzeitig flexibler Aufgabenverteilung (vgl. Halfhide et al., 2002, S. 7).

Insgesamt handelt es sich beim Teamteaching um eine Kooperationsform, bei der die gemeinsame Verantwortung für den Unterricht und seine Gestaltung im Zentrum steht. Die bloße Aufteilung von bestimmten Aufgabenbereichen oder die Anwesenheit von zwei Lehrkräften im Klassenzimmer ist nicht mit Teamteaching gleichzusetzen.

In Modellen zur Beschreibung der Kooperationsintensität (vgl. z. B. Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006) lässt sich das Teamteaching mit den oben genannten Definitionsmerkmalen als eine der ausgeprägtesten Formen der Kooperation einordnen. Nach Shaplin (1972) ist Teamteaching die eindeutigste Form von kokonstruktiver Zusammenarbeit (vgl. Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006, S. 211). Kokonstruktion bezeichnet im Modell von Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) die höchste Stufe von Kooperation,

bei der „die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006, S. 211). Da es sich beim Teamteaching um „eine der umfassendsten Kooperationsformen“ handelt, muss diese „bewusst entwickelt werden“ (Frommherz & Halfhide, 2003, S. 20). Im Gegensatz zum isolierten Lehrerhandeln müssen beim Teamteaching beispielsweise Ziele, Methoden und Aufgabenverteilung zwischen den Kooperationspartnern abgestimmt werden (vgl. Frommherz & Halfhide, 2003, S. 3, 20). Dieser Abstimmungs- bzw. Einigungsprozess „muss bewusst geschehen, damit die Beziehung nicht durch unausgesprochene, unterschiedliche Erwartungen belastet wird“ (Frommherz & Halfhide, 2003, S. 21). Außerdem müssen die Lehrkräfte die Bereitschaft mitbringen, ihre eigene Unterrichtspraxis ein Stück weit öffentlich zu machen (vgl. Halfhide, 2009, S. 108; zitiert nach Rolff, 2006, S. 238) und sie somit möglicher Kritik auszusetzen.

3. Fragestellung

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage nach den praktischen Umsetzungsformen von Teamteaching durch die Tandems im ersten JeKi-Jahr. Es soll dargestellt werden, wie sich das gemeinsame Unterrichten in der Wahrnehmung der Lehrkräfte ausgestaltet und inwieweit hier von einer Teamteachingsituation gesprochen werden kann. Einen Schwerpunkt bildet dabei der Vergleich zwischen den tatsächlichen Realisierungsformen und den Idealvorstellungen der Lehrkräfte. Die Grundlage für diese Ausführungen bilden die Angaben der Lehrkräfte zur Aufgaben- bzw. Rollenverteilung innerhalb der Tandems:

Wie nehmen die Lehrkräfte die Aufgabenverteilung beim gemeinsamen Unterrichten wahr und inwieweit lässt sich dies als Teamteaching kategorisieren?

In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, welche Rahmenbedingungen von den Lehrkräften als förderlich bzw. hinderlich für ihre Zusammenarbeit angesehen werden. Im Fokus stehen dabei die institutionellen Bedingungen vor Ort an den Grundschulen:

Welche Faktoren an den Grundschulen haben nach Ansicht der Lehrkräfte einen förderlichen bzw. hinderlichen Einfluss auf ihre Zusammenarbeit?

4. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung werden quantitative Daten aus einer querschnittlichen, schriftlichen Befragung der Lehrkräfte herangezogen. Der Fragebogen wurde an insgesamt 140 Lehrentandems, jeweils bestehend aus einer Grund- und Musikschullehrkraft, des ersten JeKi-Jahres verschickt. Der Rücklauf betrug 50%, so dass insgesamt Daten von 73 Musik- und 67 Grundschullehrkräften vorliegen.⁴ Insgesamt wurde die Untersuchung im Sommer 2010 an 133 Grundschulen in 33 verschiedenen Städten des Ruhgebiets durchgeführt.

Der zweiten Frage – nach den förderlichen und hinderlichen Faktoren an den Grundschulen – wird auf Basis verschiedener Interviewdaten nachgegangen. Insgesamt wurden zehn Tandems, also 20 Lehrkräfte aus den Befragten der ersten Erhebung als Interviewpartner zufällig ausgewählt. Im Rahmen dieser Interviews wurden die Lehrkräfte mittels eines halbstandardisierten Leitfadens zu drei verschiedenen Aspekten des Teamteaching befragt. Dazu zählen neben den Vorstellungen der Lehrkräfte zum Teamteaching und ihren Erfahrungen, förderliche und hinderliche Bedingungen für das Teamteaching und den JeKi-Unterricht sowie der Nutzen, den die Lehrkräfte aus der Zusammenarbeit ziehen. Die Interviews wurden von insgesamt drei Interviewern telefonisch zwischen April und Juni 2011 durchgeführt. Sie wurden digital aufgezeichnet und anschließend anonymisiert transkribiert.

Die Interviewdaten wurden mit der Software ATLAS.ti einer qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2008) unterzogen. Dabei wurde das Verfahren der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse angewendet, um das Datenmaterial aus verschiedenen Inhaltsbereichen zusammenzufassen. Ziel ist es, durch diese querschnittorientierte Auswertung generalisierbare Schwerpunkte zu den jeweiligen Aspekten des Teamteaching abzuleiten. Bei diesem Vorgehen bildet das Kategoriensystem den Ausgangspunkt aller folgenden Analyseschritte. In dieser Arbeit wurden die Kategorien deduktiv entwickelt und während verschiedener Auswertungsphasen induktiv ergänzt. Das Vorgehen orientierte sich dabei an den einzelnen Arbeitsschritten der Inhaltsanalyse (Mayring, 2008,

⁴ Die Auswahl der Schulen erfolgte anhand einer ortsbezogenen und alphabetisch sortierten Liste aller Grundschulen in NRW, die zu diesem Zeitpunkt an JeKi teilnahmen. Um eine Überforschung der einzelnen Schulen zu vermeiden, wurden aus dieser Liste nur solche Schulen ausgewählt, die bislang an keiner anderen Untersuchung der im JeKi-Forschungsprogramm beteiligten Projekte teilgenommen hatten.

S. 84). Ergänzend wurde eine quantitative Analyse durchgeführt, so dass sich „mit der Häufigkeit einer Kategorie unter Umständen ihre Bedeutung“ (Mayring, 2008, S. 45) untermauern lässt.

5. Ergebnisse

Realisierungsformen des Teamteaching

In der ersten Erhebung wurden die Lehrenden gefragt, wer von ihnen im Tandem bestimmte Aufgabenbereiche übernimmt. Als Antwort konnten sie jeweils angeben, dass eine einzelne Lehrkraft die betreffende Aufgabe alleine übernimmt, dass die Aufgabe von beiden gemeinsam oder im Wechsel übernommen wird, oder aber, dass sie von keinem der beiden ausgeführt wird. Die Aufgabenverteilung wurde für insgesamt acht Aufgabenbereiche jeweils für den Ist- und den Soll-Zustand erhoben. Während der Ist-Zustand die wahrgenommene Realisierungsform des Teamteaching im JeKi-Unterricht angibt, beschreibt der Soll-Zustand die Vorstellung der Lehrkräfte, wie die Aufgabenverteilung ihren Wünschen entsprechend aussehen sollte. In der folgenden Tabelle (Tabelle 1)⁵ lassen sich für die jeweiligen Aufgaben (Spalte 1) die verschiedenen Ausführungsarten im Ist- (Spalte 2) und Soll-Zustand (Spalte 3) erkennen. Vorherrschend sind dabei drei Ausführungsarten, die jeweils in Klammern nach der Prozentangabe stehen.

In den ersten drei Zeilen zeigen sich drei Aufgabenbereiche, bei denen die Ausführungsart als eindeutig bezeichnet werden kann, da hier der größte Teil der Lehrkräfte nur eine Ausführungsart angegeben hat. So ist die einzige Aufgabe, die im Regelfall eindeutig gemeinsam durchgeführt wird, die Unterstützung der Schülerschaft während des Unterrichts, wie 90,9% der Lehrkräfte angeben. Eine weitere eindeutige Form betrifft die Bereiche Planung und Vorbereitung des Unterrichts. Hier wird von über 90% bzw. 80% der Lehrkräfte wahrgenommen, dass die Musikschullehrkräfte diese Aufgabe alleine übernehmen. In den folgenden fünf Zeilen finden sich dagegen Mischformen hinsichtlich der Ausführung.

⁵ In dieser Tabelle sind die Aussagen aller Lehrkräfte zusammengefasst. Eine getrennte Betrachtung nach Grund- und Musikschullehrkräften findet sich bei Kulin & Özdemir, 2011, S. 12-17.

Tabelle 1: Angaben der Lehrendentandems zur Art der Aufgabenbewältigung im Ist- und Soll-Zustand in Prozent

Aufgabe	% IST (Verteilung)			n	Eindeutig	% SOLL (Verteilung)			n
Unterstützung der Schüler	Eindeutig	90,91	(gemeinsam)	132	Eindeutig	96,69	(gemeinsam)	121	121
Unterrichtsplanung		93,23	(MSL)	133		33,88	(gemeinsam)	121	
Unterrichtsvorbereitung	Eindeutig	84,44	(MSL)	135	Eindeutig	40,83	(gemeinsam)	120	120
Unterrichtsdurchführung		66,17	(MSL)	133		66,12	(MSL)	124	
Unterrichtsverantwortung	Eindeutig	67,67	(gemeinsam)	133	Eindeutig	83,74	(gemeinsam)	123	123
Organisatorische Aspekte		28,57	(MSL)	133		13,82	(MSL)	124	
Disziplinarische Maßnahmen	Eindeutig	72,93	(gemeinsam)	133	Eindeutig	86,99	(gemeinsam)	123	123
Unterrichtsreflexion		23,31	(GSL)	133		11,38	(GSL)	124	
	Eindeutig	62,60	(gemeinsam)	131	Eindeutig	87,60	(gemeinsam)	121	121
		29,01	(MSL)	131		9,90	(MSL)	121	
		7,6 %	(keiner)	131		1,65	(keiner)	121	

Anmerkung: In Klammern finden sich die Antworten der Lehrkräfte, die angeben, durch wen die betreffende Aufgabe ausgeführt wird: Durch die Musikschullehrkraft allein (MSL), durch die Grundschullehrkraft allein (GSL), durch beide Lehrkräfte (gemeinsam), durch keinen (keiner). Bei den Mischformen ist jeweils der höhere Prozentwert fett markiert.

Eine dieser Mischformen findet sich bei der Unterrichtsdurchführung. Hier geben 66,1% an, dass die Musikschullehrkräfte den Unterricht alleine durchführen, während ein Drittel die gemeinsame Unterrichtsdurchführung angibt. Dagegen dominiert bei den Angaben der folgenden vier Aufgaben die gemeinsame Aufgabenbewältigung mit jeweils ca. zwei Dritteln. Auffällig ist, dass organisatorische Aspekte und die Durchführung von diszi-

plinarischen Maßnahmen die beiden einzigen Aufgabenbereiche sind, die von den Grundschullehrkräften alleine durchgeführt werden, zumal es sich dabei eher um Hilfsaufgaben handelt.

Es wird deutlich, dass besonders im Bereich der inhaltlichen Planung und der unmittelbaren Vorbereitung des Unterrichts in einem Großteil der Tandems das isolierte Lehrerhandeln vorherrscht, so dass an dieser Stelle nicht von einer kooperativen und kokonstruktiven Zusammenarbeit im Sinne der oben angeführten Definition von Teamteaching gesprochen werden kann. Im Soll-Zustand lässt sich dagegen eher eine Tendenz in Richtung dieser Definition erkennen. So geben 33,8% bzw. 40,8% an, dass eine gemeinsame Aufgabenbewältigung ideal wäre. Allerdings sieht noch über die Hälfte diese Aufgabe am besten von der Musikschullehrkraft erledigt. Es zeigt sich, dass das Teamteachingmerkmal „gemeinsame Unterrichtsplanung und -vorbereitung“ bei den JeKi-Lehrkräften im Wesentlichen nicht umgesetzt wird, das Bewusstsein dafür aber zumindest bei einem Teil der Lehrkräfte vorhanden zu sein scheint.

Die „gemeinsame Unterrichtsdurchführung“ wird bei einem größeren Teil der Tandems umgesetzt und auch die Vorstellung, dass es so sein sollte, ist bei knapp zwei Dritteln der Lehrkräfte vorhanden. Allerdings gibt auch hier der größte Teil der Lehrkräfte an, dass die Unterrichtsdurchführung tatsächlich alleine bei der Musikschullehrkraft liegt. 36,2% der befragten Lehrkräfte sieht dies gleichzeitig als ideal an.

Insgesamt tendieren die Wunschvorstellungen der Lehrkräfte eher zu einer gemeinsamen Aufgabenbewältigung, wie sie in der Definition gezeigt wurde. Bei der Umsetzung dominiert dagegen das isolierte Handeln einzelner Lehrkräfte.

Es stellt sich die Frage, welche Faktoren dazu führen, dass das Teamteaching im JeKi-Unterricht isolierter als in der Idealvorstellung ausgeführt wird. In der schriftlichen Lehrendenbefragung zeigten sich bereits erste Hinweise, dass der Faktor Zeit eine entscheidende Rolle für das Teamteaching spielt (vgl. Kulin & Özdemir, 2011, S. 17). Zentral ist dabei, dass den Lehrkräften nach eigenen Angaben oftmals die Zeit für den nötigen Austausch und Absprachen fehlt, so dass die meisten Aufgaben nicht gemeinsam, sondern einzeln ausgeführt werden:

„Ich könnte mir vorstellen, dass unsere Zusammenarbeit echte Teamarbeit würde, gäbe es mehr zeitliche Möglichkeiten von Absprachen.“ (MSL, freie Anmerkung aus dem Fragebogen)

Dieser Zeitmangel spiegelt sich insbesondere in der Austauschhäufigkeit der Lehrkräfte wider. Anhand eines Vergleiches des Ist- und Soll-Zustandes der Austauschhäufigkeit wird hier ebenso die Diskrepanz deutlich, dass sich die Lehrkräfte mehr Austausch wünschen, als sie tatsächlich derzeit realisieren können (vgl. Kulin & Özdemir, 2011, S. 17-18).

Neben diesem übergeordneten Faktor Zeit konnten in der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews weitere Faktoren identifiziert werden, die von den Lehrkräften als grundlegend und förderlich für ihre Zusammenarbeit erkannt wurden. Nicht selten lassen sich diese Aspekte aber auch als Bedingungen charakterisieren, die nicht nur für die Zusammenarbeit, sondern auch für den JeKi-Unterricht an sich positiv sind. Dabei bilden die für den JeKi-Unterricht förderlichen Bedingungen eine wesentliche Grundlage für eine funktionierende Zusammenarbeit der Lehrkräfte, so dass an dieser Stelle keine eindeutige Trennung vorgenommen werden kann. Anhand der Interviewdaten wurden die verschiedenen Bedingungen durch das deduktiv-induktive Kategorisieren (s. Abschnitt „Methodisches Vorgehen“) in die folgenden drei Bereiche klassifiziert:

1. *Individuelle Bedingungen auf Ebene der Lehrkräfte:* Damit sind in erster Linie soziale und fachliche Fähigkeiten der Lehrkräfte gemeint, aber auch eine grundsätzliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Verantwortungsübernahme im Unterricht. Darüber hinaus spielen innerhalb dieses Bereiches auch die Sympathie sowie Absprachen zwischen den Partnerlehrkräften eine Rolle.
2. *Institutionelle Bedingungen auf der übergeordneten organisatorischen Ebene:* Hierunter fallen Aspekte, die den Musikschulen, der Projektorganisation durch die JeKi-Stiftung und der grundsätzlichen Konzeption des Programmes zuzuordnen sind.
3. *Institutionelle Bedingungen auf Ebene der Grundschulen:* Darunter lassen sich Faktoren zusammenfassen, die unmittelbar mit der Organisation und Durchführung des Unterrichts vor Ort in den Schulen zusammenhängen.

In den anschließenden Ausführungen werden primär die institutionellen Bedingungen an den Grundschulen näher analysiert. Erste Hinweise auf ihre Bedeutung für die Qualität der Zusammenarbeit konnten, wie oben dargestellt, bereits in anderen Forschungen festgestellt werden (s. Abschnitt „Forschungsstand“). Zudem wird der Faktor Zeit näher beleuchtet, da er ebenfalls eine wichtige Rolle für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte spielt (s. diesen Abschnitt oben). Die Zeit ist als institutionelle Bedingung nicht

direkt der Ebene der Grundschulen zuzuordnen. Vielmehr ist er eine Art Mischkategorie zwischen den organisatorischen Bedingungen, also den zeitlichen Rahmenbedingungen des Projektes, die in der Konzeption festgelegt sind, und denen der Schulen bzw. der einzelnen Lehrkräfte.

Institutionelle Bedingungen für das Teamteaching an den Grundschulen

Für die Grundschulen konnten in den Interviews drei Oberkategorien identifiziert werden. In der folgenden Tabelle sind die Kategorien gemäß ihrer Häufigkeit des Auftretens aufgeführt (Tabelle 2): Unterstützung durch die Grundschule, materielle und räumliche Ausstattung der Schule sowie die Integration von JeKi in den Stundenplan. Die beiden letzten Oberkategorien sowie die Unterkategorie „Einbindung der Musikschullehrkraft“ wurden deduktiv entwickelt. Die restlichen Unterkategorien sind induktiv entstanden.

Die Unterstützung von Seiten der Grundschule wird dabei von den Lehrkräften auf verschiedenen Ebenen gefordert bzw. als förderlich empfunden. Insgesamt wurden 48 Aussagen von 14 Lehrkräften sechs Unterkategorien zugeordnet. Da einige Aussagen inhaltlich mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten, wurden die 48 Aussagen insgesamt 54 Mal kodiert. Das heißt, dass sechs Aussagen doppelt zugeordnet wurden.

Die erste Kategorie „Akzeptanz/Interesse“ beschreibt die Forderung nach einem grundsätzlichen Interesse der Schule an JeKi und dessen Akzeptanz. Dies beinhaltet beispielsweise, dass sowohl die Schulleitungen als auch das Kollegium wissen, was JeKi überhaupt ist, und dass von beiden Seiten aus eine Wertschätzung für den Unterricht und für die Arbeit der Musikschullehrkräfte spürbar wird. Grundsätzlich sollen die Grundschulen JeKi als ein ernsthaftes Projekt sehen und dies nach außen hin, zum Beispiel gegenüber den Eltern, kommunizieren:

„Die Schule muss JeKi wollen und dann will sie auch den JeKi-Lehrer, und wenn das nicht gegeben ist, dann können Sie alles andere vergessen. Dann ist das so eine aufgepfropfte, fremde Sache, die nie vernünftig funktionieren wird.“ (GSL 7, Z. 119-122)⁶

⁶ Die zitierten Aussagen wurden sprachlich geglättet, jedoch ohne den inhaltlichen Sinn zu verändern, um die Lesbarkeit und das Verständnis zu verbessern.

Tabelle 2: Häufigkeitenanalyse der Kategoriennennungen der institutionellen Bedingungen in absoluten Zahlen

Kategorie	Anzahl der Vorkommen	Anzahl der Lehrkräfte
Unterstützung durch Grundschulen		
• Akzeptanz/ Interesse	24 (13 MSL / 11 GSL)	7 MSL / 7 GSL = 14 Lehrkräfte
• Einbindung MSL	12 (8 MSL / 4 GSL)	6 MSL / 4 GSL = 10 Lehrkräfte
• Kontinuität der Partner	7 (6 MSL / 1 GSL)	5 MSL / 1 GSL = 7 Lehrkräfte
• Informationsweitergabe	5 (5 MSL / 0 GSL)	5 MSL / 0 GSL = 5 Lehrkräfte
• Unterstützung durch Klassenlehrer	3 (3 MSL / 0 GSL)	3 MSL / 0 GSL = 3 Lehrkräfte
• Einbindung von JeKi in den Alltag	2 (2 MSL / 0 GSL)	2 MSL / 0 GSL = 2 Lehrkräfte
Doppelte Zitate *	6 (5 MSL / 1 GSL)	4 MSL / 1 GSL = 5 Lehrkräfte
Summe inklusive doppelte Zitate	53 (37 MSL / 16 GSL)	10 MSL / 8 GSL = 18 Lehrkräfte
Summe exklusive doppelte Zitate	47 (32 MSL / 15 GSL)	10 MSL / 8 GSL = 18 Lehrkräfte
räumliche und materielle Ausstattung		
• positive Äußerungen	33 (15 MSL / 18 GSL)	7 MSL / 10 GSL = 17 Lehrkräfte
• negative Äußerung	1 (1 MSL / 0 GSL)	1 MSL / 0 GSL = 1 Lehrkraft
Integration in den Stundenplan		
Summe aller Zitate	11 (5 MSL / 6 GSL)	3 MSL / 5 GSL = 8 Lehrkräfte

Anmerkung: Als doppelte Zitate werden Aussagen bezeichnet, die inhaltlich mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten. Die Tabelle enthält folgende Abkürzungen: Grundschullehrkraft (GSL), Musikschullehrkraft (MSL). Bei den Angaben handelt es sich um absolute Zahlen.

Die zweite Unterkategorie, „die Einbindung der Musikschullehrkraft“ in das Kollegium, wird insofern als wichtig beurteilt, als dass die Musikschullehrkraft als Lehrkraft anerkannt und nicht als eine Art Außenstehender behandelt wird. Diese Einbindung manifestiert sich in kleinen Dingen wie einen Schlüssel für Lehrer- und Klassenzimmer zu haben oder in die Pausengespräche mit einbezogen zu werden. Allerdings sehen sich die Musikschullehrkräfte auch selbst in der Verantwortung, diese Einbindung aktiv herbeizuführen.

Dabei sehen jedoch auch einige Lehrkräfte Schwierigkeiten bei der Integration der Musikschullehrkräfte, „weil die Musikschullehrerin ja wirklich nur einmal in der Woche an der Grundschule ist und meistens dann ja auch zügig wieder weiter muss, weil sie ja dann auch noch unterrichten muss.“ (GSL 10, Z. 242-245). Die Einbindungen der Musikschullehrkräfte scheint also eine förderliche Bedingung für den JeKi-Unterricht zu sein, allerdings obliegt die Verantwortung dafür nicht nur den Grundschulen, sondern allen Beteiligten. Zudem wird diese Einbindung durch zeitliche Gründe erschwert.

Die „Kontinuität der Tandempartner“ als dritte Unterkategorie versteht sich als Unterstützungsleistung der Grundschulen, weil es anscheinend oftmals vorkommt, dass die Tandemlehrkräfte aus der Grundschule nicht für den JeKi-Unterricht zur Verfügung stehen, beispielsweise wenn sie Krankheitsvertretungen machen müssen.

Des Weiteren wurde als wichtige Bedingung angegeben, dass der Informationsfluss von Seiten der Schule sichergestellt sein muss, zum Beispiel bei Unterrichtsausfall oder Raumwechsel.

Die fünfte Kategorie umfasst die Unterstützung der Klassenlehrer, zum Beispiel beim Verteilen von Briefen oder bei dem Kontakt zu den Eltern:

„Was ich auch wichtig finde, ist die Unterstützung der Klassenlehrer, wenn ich Wünsche habe, wenn an Eltern ein Brief verteilt worden ist, und sie das bitte einsammeln.“ (MSL 1, Z. 256-259).

In der letzten Unterkategorie erwähnen zwei Musikschullehrkräfte, dass die Einbindung von JeKi in den Schulalltag, zum Beispiel bei Schulfesten, wünschenswert wäre.

Neben diesen direkten Unterstützungsleistungen der Grundschulen konnte auch die räumliche und materielle Ausstattung der Schulen als förderliche Bedingung für den JeKi-Unterricht und die Zusammenarbeit der Lehrkräfte identifiziert werden. So ergeben sich für den JeKi-Unterricht besondere Anforderungen, die sich von denen, die an ein normales Klas-

senzimmer gestellt werden, unterscheiden. Neben allgemeinen Äußerungen der Lehrkräfte, dass der Raum grundsätzlich dem JeKi-Unterricht angemessen sein und eine angenehme Atmosphäre haben sollte, wird von den Lehrkräften insbesondere Platz für Bewegungsfreiheit gefordert, da im JeKi-Unterricht oftmals Bewegungsspiele oder Tänze durchgeführt werden. Zudem wird eine gewisse Flexibilität in Bezug auf die Ausstattung des Raumes gefordert. So sollte es die Möglichkeit geben, einen Stuhlkreis zu stellen. Einige Lehrkräfte schließen das Unterrichten in einem normalen Klassenraum aus, da dessen Einrichtung keine Bewegungsspiele zulasse.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Verfügbarkeit von verschiedenen Instrumenten. Dies betrifft neben den Instrumenten, welche die Kinder im JeKi-Unterricht ausprobieren können, auch das Vorhandensein eines Klaviers und anderer kleinerer Instrumente.

Problematisch beim Herrichten der Räume ist der Transport der Instrumente, die für die jeweilige JeKi-Stunde benötigt werden, bzw. deren Lagermöglichkeit innerhalb der Schulen. Für die Lehrkräfte ist es schwierig, wenn die Musikschullehrkräfte diese über weite Strecken selbst transportieren müssen. Dies wird dann besonders anstrengend und belastend, wenn verschiedene JeKi-Stunden in einer Schule hintereinander stattfinden, der Raum aber jedes Mal gewechselt werden muss.

Als Vorteil wird ein zweiter Raum als Ausweichmöglichkeit benannt, da manchmal in Gruppen unterrichtet wird oder der Klassenraum nicht die angemessene Ausstattung für jede Unterrichtseinheit hat.

Eine Lehrkraft erklärt allerdings entgegen der Meinung der restlichen Lehrkräfte, dass die Raumfrage nicht von Bedeutung für ihren Unterricht ist, sondern dass sie diesen den jeweiligen Gegebenheiten anpassen kann:

„Ist mir eigentlich ziemlich egal von den Räumlichkeiten her, also das kann ein kleiner, kann ein großer Raum sein [...] Also ich bin ja sonst immer in den Klassenräumen, die teilweise sehr beengt sind. Wenn 30 Kinder zum Beispiel in einer Klasse sind, dann mache ich hinter den Stühlen was, vor den Stühlen, auf den Tischen, also das ist schon möglich.“ (MSL 4, Z. 202-214)

Als dritte institutionelle Bedingung wird die Einbindung von JeKi in den Stundenplan insgesamt von acht Lehrkräften elf Mal benannt (s. Tabelle 2). Hier beurteilen es einige Lehrkräfte als besser, wenn der Unterricht am Vormittag stattfindet. Zudem sollte gewährleistet sein, dass die Festlegung der Unterrichtszeiten in Absprache mit der jeweiligen Musikschullehrkraft erfolgt.

Zeitliche Rahmenbedingungen

Oben wurde bereits ausgeführt, dass genügend zeitliche Ressourcen eine wichtige Rahmenbedingung für das Teamteaching, aber auch für den JeKi-Unterricht grundsätzlich darstellen, da der notwendige Austausch für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte zwangsläufig Zeit kostet. Diese Tatsache spiegelt sich ebenfalls in den Interviewergebnissen wider (s. Tabelle 3). Insgesamt bemängeln zehn Lehrkräfte in 20 Zitaten, dass sie weder Zeit für die gemeinsame Planung, den Austausch miteinander noch für eine Reflexion ihres Unterrichts haben. Als Folge dieses Zeitdefizits werden insbesondere die Unterrichtsplanung und -vorbereitung durch die Musikschullehrkraft alleine ausgeführt. Darüber hinaus zeigt sich wiederholt das Problem des zeitaufwändigen Vorbereitens des Unterrichts bzw. des Herrichtens des Unterrichtsraumes, was im Wesentlichen die Musikschullehrkräfte betrifft. Eine Musikschullehrkraft berichtet des Weiteren von fehlender Unterrichtszeit, weil die Pause oftmals verlängert wird, was aber an dieser Stelle für die Zusammenarbeit nicht relevant ist. Eine Grundschullehrkraft, die für die Zusammenarbeit zusätzliche Zeit investiert, betont, dass sich dies aber ihrer Meinung nach für den Unterricht auszahle (s. Tabelle 3 „positives Beispiel“).

Tabelle 3: Häufigkeitenanalyse der Kategoriennennungen der zeitlichen Ressourcen in absoluten Zahlen

Kategorie	Anzahl der Vorkommen		Anzahl der Lehrkräfte	
Zeitliche Ressourcen				
• Zeit für Austausch, gemeinsame Planung und Reflexion	20	(9 MSL / 11 GSL)	5 MSL / 5 GSL	= 10 Lehrkräfte
• Zeitaufwand für Raumvorbereitung	3	(3 MSL / 0 GSL)	2 MSL / 0 GSL	= 2 Lehrkräfte
• fehlende Unterrichtszeit	1	(1 MSL / 0 GSL)	1 MSL / 0 GSL	= 1 Lehrkraft
• positives Beispiel	1	(0 MSL / 1 GSL)	0 MSL / 1 GSL	= 1 Lehrkraft
Summe aller Zitate	25	(13 MSL / 12 GSL)	6 MSL / 6 GSL	= 12 Lehrkräfte

Anmerkung: Die Tabelle enthält folgende Abkürzungen: Grundschullehrkraft (GSL), Musikschullehrkraft (MSL). Bei den Angaben handelt es sich um absolute Zahlen.

6. Fazit, Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die tatsächliche Umsetzung des gemeinsamen Unterrichtens in einem Großteil der Tandems nicht als kokonstruktives Teamteaching per definitionem bezeichnet werden kann, da bestimmte Aufgabenbereiche durch eine Einzelperson, im Regelfall durch die Musikschullehrkraft übernommen werden. Besonders in der inhaltlichen Arbeit herrscht das isolierte Handeln der Musikschullehrkräfte vor. Auch bei der Unterrichtsdurchführung ist dies größtenteils der Fall, wobei ein kleiner Teil der Tandems hier gemeinsam arbeitet. Die Aufgaben, die von den Grundschullehrkräften alleine übernommen werden – die Durchführung disziplinarischer Maßnahmen und das Erledigen organisatorischer Dinge – lassen sich eher als Zuarbeiten für die Musikschullehrkräfte bezeichnen. In den Idealvorstellungen der Lehrkräfte lässt sich dagegen eine Tendenz zur „echten“ Teamteachingsituation erkennen, wobei auch hier Einschränkungen deutlich werden. Als zentraler Faktor für die nicht-konstruktiven Umsetzungen der Zusammenarbeit können fehlende Zeitressourcen für den notwendigen Austausch zur gemeinsamen Planung identifiziert werden. Darüber hinaus zeigen sich verschiedene Bedingungen an den Schulen als förderlich für die Zusammenarbeit, wie beispielsweise das Interesse der Schulen und Kollegen an JeKi und dessen Akzeptanz. An dieser Stelle bestätigen und fundieren die vorliegenden Ergebnisse die ersten empirischen Befunde von Beckers und Beckers (2008, S. 175-176, s. Abschnitt „Forschungsstand“).

Aufgrund der oben dargestellten Ergebnisse erscheint es sinnvoll, vergütete Zeitressourcen für die gemeinsame Unterrichtsplanung und -nachbereitung zur Verfügung zu stellen. Es ist zu erwarten, dass sich durch die gemeinsame Vorbereitung auch während des Unterrichts die derzeit noch klar getrennten Aufgabenbereiche stärker mischen und eher von beiden Lehrkräften ausgeführt würden. Zudem ist es wahrscheinlich, dass der zusätzliche Austausch gleichzeitig die persönliche Ebene der Zusammenarbeit verbessert. Auch der Nutzeneffekt des Teamteaching, gemeinsam konstruiertes Wissen zu erlangen, ist erst bei einer engeren Zusammenarbeit zu erwarten. Auf diese Weise wäre die von den Projektinitiatoren angestrebte Kompetenzergänzung und gute Unterrichtsbetreuung vermutlich besser zu erreichen als in der derzeitigen Situation.

Weiterhin erscheint es ratsam, die Situation des Instrumententransports und der Raumvorbereitung umzugestalten, um die Musikschullehrkräfte zu

entlasten. Denkbar wäre das Hamburger Modell von JeKi, bei dem die Grundschulen die Instrumente selbst anschaffen und vor Ort lagern.

Die förderliche Wirkung einiger institutioneller Bedingungen für die Zusammenarbeit und den JeKi-Unterricht scheint auch den Projektinitiatoren bekannt zu sein. So existiert eine Vereinbarung, die den Kooperationspartnern jeweils am Anfang ihrer Zusammenarbeit zur Verfügung gestellt wird. Sie ist allerdings nicht bindend, sondern freiwillig. Darin finden sich neben einer genauen Beschreibung der räumlichen und materiellen Anforderungen, ebenfalls Forderungen, die die Einbindung von JeKi in den Stundenplan, den Informationsfluss von Seiten der Grundschule und die Integration von JeKi in den Grundschulalltag betreffen. Die obigen Ergebnisse zeigen allerdings, dass diese Bedingungen nicht immer erfüllt sind und somit die Arbeit der Lehrkräfte erschwert wird. Daher erscheint es empfehlenswert, die Vereinbarung zwischen den Kooperationspartnern als bindend einzuführen. Zudem sollte diese um weitere förderliche Bedingungen ergänzt werden, die im Kontext der JeKi-Forschungen bereits herausgestellt wurden bzw. noch werden.

Weitere Faktoren, die im Rahmen dieses Textes nicht weiter ausgeführt wurden, betreffen die individuellen Voraussetzungen auf Ebene der Lehrkräfte sowie weitere organisatorische Rahmenbedingungen von JeKi. Diese gilt es nun in folgenden Auswertungen zu identifizieren, um abschließend eine Systematik von Gelingensbedingungen für das Teamteaching im ersten JeKi-Jahr erstellen zu können. Ziel ist es, mithilfe dieser Systematik die Voraussetzungen für die Kooperation so weit zu optimieren, dass die positiven Effekte des Teamteaching bestmöglich genutzt werden können. Da solche Nutzendimensionen an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden können, soll ein Zitat als Platzhalter und Hinweis dienen:

„Im Sinne der Kinder, mehr gemeinsames Unterrichten.“
(GSL, freie Anmerkung aus dem Fragebogen)

Literatur

Bachmann, G. & Winkler, G. (2002). *Teamteaching an Schulen im Ballungsraum Graz: Fragebogenuntersuchung an SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen. Teil I Statistische Auswertungen*. Verfügbar unter: <http://www.uni-graz.at/gerhild.bachmann/gewi/doc/tt1.pdf> [13.5.2011].

- Bachmann, G. & Winkler, G. (2003). *Teamteaching an Schulen im Ballungsraum Graz: Fragebogenuntersuchung an SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen. Teil II Auswertung der offenen Fragen*. Verfügbar unter: <http://www.uni-graz.at/gerhild.bachmann/gewi/doc/tt2.pdf> [13.5.2011].
- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 7. Berlin: LIT.
- Behr-Heintze, A. & Lipski, J. (2005). *Schulkooperationen: Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI [Projekt "Schule und soziale Netzwerke"]*. Schwalbach: Wochenschau.
- Berkemeyer, N., Kuper, H., Manitus, V. & Müthing, K. (Hrsg.) (2009). *Schulische Vernetzung: Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*. Münster: Waxmann.
- Bohl, T. (2000). *Unterrichtsmethoden in der Realschule: Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frommherz, B. & Halfhide, T. (2003). *Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich: Beobachtungen in sechs Klassen*, Pädagogisches Institut der Universität Zürich. Verfügbar unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/teamteaching_zuerich.pdf [22.5.2011].
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Halfhide, T. (2009). Teamteaching. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 103-120). Wiesbaden: VS.
- Halfhide, T., Frei, M., Zingg, C. & Mächler, S. (2002). *Teamteaching: Wege zum guten Unterricht*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Helms, S. (2002). *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern*. Musik im Diskurs: Bd. 17. Kassel: Bosse.
- Huber, B. (2000) *Team-Teaching: Bilanz und Perspektiven*. Frankfurt: Lang.
- Jacobs, S. (2005) *Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht: Qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrierten Gesamtschule*. Hamburg: Kovač.

Interprofessionelles Teamteaching

- Janz, F. (2006) *Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen: Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg*. Dissertation PH Heidelberg. Verfügbar unter: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2006/6685/pdf/diss_Veroeffentlichung.pdf [9.12.2010].
- Krämer-Kilic, I. (2009). *Zwei Pädagogen unterrichten gemeinsam (Teamteaching): Aspekte zur Umsetzung im gemeinsamen Unterricht*, Universität Innsbruck. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/kraemerkilic-teamteaching.html> [13.5.2011].
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartung und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, (2). Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=61&path\[\]=151](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=61&path[]=151) [04.03.2012].
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2-31.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Meyer-Clemens, A.-M. (2006). *Kooperation zwischen allgemein bildender Schule und Musikschule: Theorie & Praxis, Bedingungen, Evaluation*. Marburg: Tectum.
- Rolff, H.-G. (2006). Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 221-245). Weinheim: Juventa.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 92-98.
- Shaplin, J. T. (1972). Team Teaching: Der Versuch einer Definition. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team-Teaching in der Schule* (S. 19-36). München: Piper.
- Tuschel, S. (2006). Teamteaching in Integrationsklassen: fördernde und hemmende Faktoren. *Erziehung und Unterricht*, 156(1-2), 65-74.

Melanie Franz-Özdemir
TU Braunschweig
Seminar für Musik und Musikpädagogik
Rebenring 58
D-38106 Braunschweig
Email: m.franz-oezdemir@tu-bs.de