

Vol. 2, No. 2
Oktober 2011

ISSN: 2190-3174

Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg./ed.)

Elektronischer Artikel:

Sabrina Kulin & Melanie Özdemir

Universität Hamburg & Universität Braunschweig

Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen
Collaboration in the JeKi-programme: expectations and implementation

Elektronische Version:

[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)

© Kulin & Özdemir 2011 All rights reserved

Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen

Sabrina Kulin & Melanie Özdemir

Abstract

Das Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) ist ein Kooperationsprojekt zwischen Grund- und Musikschulen, in dem sich die Zusammenarbeit auf zwei verschiedenen Ebenen manifestiert. Zum einen unterrichten Grund- und Musikschullehrkräfte im ersten JeKi-Jahr gemeinsam und führen die Kinder an verschiedene Instrumente heran. Zum anderen findet die Kooperation auf rein institutioneller Ebene statt, indem die Musikschulen ihr Wissen im Bereich der musikalischen Bildung in die Grundschulen einbringen und Musikschullehrkräfte in den folgenden JeKi-Jahren in den Grundschulen Instrumentalunterricht erteilen. Aufgrund der verschiedenen theoretischen Ansätze zur musikalischen Förderung durch Grund- und Musikschulen ergeben sich Fragestellungen, die sowohl die Teilnahmemotivation als auch die tatsächliche Umsetzung des gemeinsamen Unterrichtens betreffen. So wurden in zwei vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekten zunächst die Zielvorstellungen und die erwarteten Veränderungen der beteiligten JeKi-Lehrkräfte sowie die Ausgestaltungen des gemeinsamen Unterrichtens von Grund- und Musikschullehrkräften untersucht. Hierbei wurden die Einschätzungen von Grund- und Musikschullehrkräften mittels standardisierter Fragebögen erfragt. Insgesamt erwarten die Lehrkräfte durch eine Teilnahme an JeKi hohe Auswirkungen bzw. Veränderungen auf Schüler- und Schulebene sowie den organisatorischen Aufwand des Programms. Das Teamteaching findet in den meisten Fällen nicht kokonstruktiv statt, was bedeutet, dass es nicht zu einer intensiven Zusammenarbeit kommt, bei der gemeinsam neues Wissen generiert wird. Zwar wird der Wunsch geäußert, diese Art der Zusammenarbeit zu praktizieren, allerdings benennen die Lehrkräfte hier mangelnde Zeitressourcen. Daraus ergeben sich weitere Forschungsaufgaben, wie beispielsweise geeignete Rahmenbedingungen für das Teamteaching zu identifizieren sowie im Längsschnitt zu erfassen, inwiefern die erwarteten Veränderungen eingetroffen sind.

Schlagwörter: Lehrerkooperation, Teamteaching, JeKi

Collaboration in the JeKi-programme: expectations and implementation

Sabrina Kulin & Melanie Özdemir

Abstract (English)

The programme “An Instrument for Every Child” (JeKi) is collaboration between primary and music schools. The collaboration becomes manifest on two different levels: On the one hand, teachers of primary and music schools are co-teaching the children in the first year of JeKi, introducing them to various musical instruments. On the other hand, the collaboration takes place on a purely institutional level: the music school teachers bring their knowledge of musical education to bear in primary schools and give instrument lessons in the following years of JeKi. The different theoretical approaches regarding the musical instruction by primary and music schools result in issues concerning both the level of motivation for participation on an institutional dimension and the actual realization of joint classes. Therefore, the JeKi-teachers’ intentions and expected changes as well as the implementation of joint classes by primary school teachers and music school teachers were initially examined in two studies supported by the German Federal Ministry of Education and Research. The music school and primary school teachers’ assessment was gathered by standardized questionnaires. Altogether, the teachers expect strong effects or changes for students and school. Besides the school as an institution, the pupil-level as well as the organisational expenditure of the programme is affected. Since team teaching is not realized co-constructively in most instances, intense collaboration jointly creating new knowledge does not occur. Although desired, this form of collaboration fails due to a lack of time, according to the teachers’ statements. Consequently, further research tasks would include, for instance, identifying suitable conditions for team teaching as well as recording in a longitudinal study how far the expected changes were realised.

Keywords: teacher collaboration, teamteaching, JeKi

1. Einleitung

In den letzten Jahren ist im Schulkontext ein erhöhtes Interesse an Kooperationen mit außerschulischen Akteuren zu beobachten (vgl. bspw. Berkemeyer, Bos, Manitus, & Müthing 2008, Maag Merki, 2009). Schulen arbeiten immer häufiger mit außerschulischen Partnern zusammen und verändern somit ihre Schul- und Unterrichtskultur. Dabei soll diese Zusammenarbeit vor allem die Möglichkeit bieten, Kompetenzen verschiedener Personen und Organisationen zu bündeln und durch gemeinsame Projekte Synergieeffekte zu schaffen (vgl. Helms, 2002). Während in der Vergangenheit Kooperationen oft mit Einrichtungen der Arbeitswelt, mit anderen Schulen oder Jugendzentren bzw. -einrichtungen im Vordergrund standen (vgl. Behr-Heintze & Lipski, 2005), spielt mittlerweile auch die Zusammenarbeit mit Musikschulen zunehmend eine bedeutende Rolle. Verantwortlich hierfür sind zum einen die Initiative des Deutschen Musikrats, um den Stellenwert der künstlerischen Fächer wieder aufzuwerten (vgl. Deutscher Musikrat, 1994) sowie die Diskussion um den Einfluss musikalischer Förderung auf emotionale, kognitive und soziale Merkmale von Schülerinnen und Schülern (vgl. Bastian, 2001, Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006, 2009).

Das gestiegene Interesse an der Kooperation mit Musikschulen lässt sich anhand verschiedener Initiativen von Schulen beobachten, die mit außerschulischen Musiklehrkräften bzw. Musikschulen kooperieren (vgl. Lothwesen & Schulten, 2009). Eine dieser Initiativen zur musikalischen Förderung ist das Programm *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi), das mittlerweile sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Hamburg großflächig implementiert wurde. Der JeKi-Unterricht findet zusätzlich zum normalen Musikunterricht einmal in der Woche in den Räumen der Grundschulen statt. Ziel des ersten JeKi-Jahres ist es, bei allen Grundschulkindern eine Grundmusikalisierung zu erreichen und sie an die verschiedenen Instrumente heranzuführen. In den folgenden JeKi-Jahren haben die Kinder dann die Möglichkeit, ein Instrument der eigenen Wahl in Kleingruppen zu erlernen. Darüber hinaus sind gemeinsame Aufführungen in Ensembles Teil des Programms. Damit gehen unter anderem Erwartungen einher, dass auch Kinder aus sozial schwachen Elternhäusern den Zugang zu einem Instrument erhalten und an musischer Bildung partizipieren. JeKi unterscheidet sich in den beiden Bundesländern zwar hinsichtlich einiger organisatorischer Aspekte, wie beispielsweise der Teilnahmekosten, aber beide Bundesländer haben im Kern die Intention, Kinder aus sozial benachteiligten Familien bzw. Stadtteilen zu fördern (vgl. Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2011, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, 2011). Einen zentralen Baustein des Programms bildet die Kooperation von Grund- und Musikschulen. So ist im ersten JeKi-Jahr ein Tandemunterricht zwischen der Grund- und Musikschullehrkraft vorgesehen. In den folgenden JeKi-Jahren erteilt eine Musikschullehrkraft in Kleingruppen Instrumentalunterricht in den Räumlichkeiten der Grundschule.

In diesem Beitrag geht es um die Gestaltung der Kooperation, welche Voraussetzung für die Umsetzung von JeKi ist. So stehen aus der Sicht zweier Forschungsprojekte die beteiligten Lehrkräfte mit ihren Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf die Zusammenarbeit

sowie die konkrete Umsetzung der Kooperation auf Unterrichtsebene im Zentrum der Ausführungen. Nach einer kurzen Skizzierung der an diesem Beitrag beteiligten Forschungsprojekte werden der Forschungsstand sowie der theoretische Rahmen zu verschiedenen Aspekten von Kooperation dargestellt. Anschließend erfolgen die Ableitung der Forschungsfragen sowie die Darstellung der Ergebnisse, die sich in zwei Teile gliedert. Zunächst wird gezeigt, welche pädagogischen, politischen aber auch organisatorischen Beweggründe für die beteiligten Musikschulen aus Sicht der Lehrkräfte ausschlaggebend waren, die Kooperationsbeziehung einzugehen und welche Erwartungen die Lehrkräfte mit dieser verbinden. Im Anschluss wird dargestellt, inwieweit im JeKi-Unterricht Teamteaching stattfindet, in welchen Umsetzungsformen es dort auftritt und welche Rollenverteilungen dabei vorherrschen. Der Artikel schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse und einem Ausblick.

2. Die JeKi-Forschungsprojekte: Studiendesign und Methoden

Seit Beginn 2009 fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms „Empirische Bildungsforschung“ ein Forschungsprogramm zu den beiden JeKi-Projekten in NRW und Hamburg. Insgesamt besteht das Programm aus 13 Einzelvorhaben, die jeweils verschiedene Schwerpunkte in ihren Forschungen thematisieren. Einen dieser Schwerpunkte bildet die Kooperation der beteiligten JeKi-Lehrkräfte, die in den Projekten „Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen“¹ (SIGrun – Teilprojekt Kooperation²) und „Co-Teaching im JeKi-Unterricht“³ fokussiert werden.

Die Studie SIGrun ist ein Kooperationsprojekt zwischen den Universitäten Bremen und Hamburg und nimmt in vier Teilprojekten verschiedene Aspekte von JeKi in den Fokus. So werden auf Kinder- und Elternebene die kulturelle Teilhabe der Kinder, der Transfer des Musikunterrichts auf andere Schülermerkmale sowie die musikalische Präferenzentwicklung in den Blick genommen. Auf Lehrkräfteebene geht es in dem SIGrun-Teilprojekt „Kooperation“ um die Umsetzung von JeKi an den verschiedenen Schulen sowie die dort vorhandenen Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit. Es handelt sich um eine Längsschnittuntersuchung von vier Jahren (2009-2012), in der die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, die Schulleitungen sowie Musikschul- und Grundschullehrkräfte vom ersten bis zum vierten Grundschuljahr wissenschaftlich begleitet werden. Die Gesamtstichprobe setzt sich aus vier Gruppen zusammen: Zum einen gehören hierzu die JeKi-Schulen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen. Zum anderen werden Grundschulen mit bereits langjähriger Aktivität in der musikalischen Förderung und somit ausgeprägten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Musikschulen als Vergleichsgruppe herangezogen. Diese werden nachfolgend als Instrumen-

¹ Gesamtprojektleitung Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser, Laufzeit: 2009-2012.

² Projektleitung Prof. Dr. Knut Schwippert.

³ Antragstellung und Projektinitiierung Dr. Erich Beckers, Laufzeit: 2010-2012.

talschulen bezeichnet. Sie befinden sich zumeist, aber nicht ausschließlich, in Wohngegenden, die sich durch eine Schülerschaft mit hohem sozio-ökonomischen Status zusammensetzen. Eine weitere Vergleichsgruppe stellen Schulen mit sportlichem Förderschwerpunkt dar, die im Rahmen des Projekts „Bewegungsfreudige Schule“ ausgezeichnet wurden. Letztere Vergleichsgruppe ist besonders für die SIGrun-Teilprojekte interessant, die sich mit der Schülerebene befassen, um den „schooling effect“ (vgl. Stern, 2006) zu kontrollieren. Die Instrumentalschulen stellen die Hauptvergleichsgruppe für das Teilprojekt Kooperation dar. Die Stichprobe der JeKi-Schulen wurde durch eine systematische Stichprobenziehung anhand einer nach ortsbezogenen und alphabetisch sortierten Liste zufällig ermittelt. Bei den beiden Vergleichsgruppen der Sport- und Instrumentalschulen handelt es sich um Convenience-Stichproben (vgl. Lehmann-Wermser, Nonte, Schulte & Schwippert, 2010). Die Stichprobe des SIGrun-Teilprojekts stellt somit die Lehrkräfte der ausgewählten Schulen in dem jeweilig befragten Jahrgang dar. Der Rücklauf der Fragebögen beträgt rund 30 Prozent. Die Stichprobenzusammensetzung zum ersten Messzeitpunkt lässt sich in Tabelle 1 ablesen.

Tab. 1: *Stichprobe SIGrun-Teilprojekt Kooperation zum ersten Messzeitpunkt.*

	Grundschullehrkräfte	Musikschullehrkräfte
JeKi HH	43	7
JeKi NRW	56	6
Sport NRW	32	-
Instrumental HH	10	4
Insgesamt	141	17

„Co-Teaching im JeKi-Unterricht“ ist ein Forschungsprojekt der Technischen Universität Braunschweig und untersucht das gemeinsame Unterrichten von Grund- und Musikschullehrkräften im ersten JeKi-Jahr in NRW. Dabei werden insgesamt vier methodisch unterschiedliche Studien durchgeführt. Neben einer quantitativen schriftlichen Lehrerbefragung zu Bedingungen und Realsierungen des gemeinsamen Unterrichtens, werden zudem Subjektive Theorien der Grund- und Musikschullehrkräfte zum Teamteaching mittels Leitfadenterviews und der Heidelberger Struktur-lege-Technik erhoben. In weiteren Untersuchungen werden Schülerinnen und Schüler des ersten JeKi-Jahres zu den von ihnen wahrgenommenen Auswirkungen des Teamteaching befragt und zudem Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Die Untersuchungen sind alle querschnittlich ausgerichtet, bauen aber inhaltlich aufeinander auf. Den Ausgangspunkt der Untersuchungen bildet die quantitative Befragung von Lehrkräften mittels eines Fragebogens, der an insgesamt 280 Lehrkräfte (davon je 140

Grund- und Musikschullehrkräfte) des ersten JeKi-Jahres verschickt wurde. Der Rücklauf betrug 50%, so dass insgesamt Daten von 73 Musikschul- und 67 Grundschullehrkräften vorliegen. Auch in diesem Projekt handelt es sich um eine Convenience-Stichprobe. Insgesamt wurde die Untersuchung an 133 Grundschulen in 33 verschiedenen Städten des Ruhrgebiets durchgeführt. Aus dieser Gruppe von Befragten wurden insgesamt zehn Tandems, also 20 Lehrkräfte, ausgewählt, mit denen die weiteren Untersuchungen durchgeführt wurden bzw. werden. Neben einer Unterrichtsbeobachtung werden mit jeder Lehrkraft ein Interview sowie ein Strukturlegetechnik durchgeführt. Die Untersuchungen erstrecken sich dabei über den Zeitraum von April 2010 bis voraussichtlich August 2011.

Die Kooperation selbst findet somit auf zwei Ebenen statt. Die erste, eher allgemeine Ebene bildet die institutionelle Kooperation zwischen den Schulen. Dabei bringen die Musikschulen ihr Fachwissen der musikalischen Bildung in die Grundschulen ein. Diese Kooperationsebene wird im Folgenden als institutionelle Kooperation bezeichnet. Auf einer zweiten Ebene findet die Kooperation im Unterricht statt und manifestiert sich in der direkten Zusammenarbeit von je einer Grund- und Musikschullehrkraft. Diese Zusammenarbeit wird im Folgenden als gemeinsames Unterrichten bezeichnet.

3. Forschungsstand und theoretischer Hintergrund

Das Thema „Kooperation von Lehrkräften“ spielt bereits seit geraumer Zeit eine wichtige Rolle in den verschiedenen Bereichen der Schul- und Unterrichtsforschung. Vielen dieser Arbeiten ist gemein, dass sie zwar auf die Notwendigkeit von Kooperation und deren Vorteile hinweisen, gleichzeitig aber zeigen, dass Kooperation oftmals gar nicht oder nicht in anspruchsvollen Formen stattfindet (vgl. Klieme & Terhart, 2006). Die „Begründungen für die Notwendigkeit der Kooperation von Lehrern stützen sich auf Ergebnisse der empirischen Forschung zur Schul- und Unterrichtsqualität: Durchweg scheint es so zu sein, dass in nachweislich guten Schulen das Ausmaß höher und vor allem: die *Art* der Kooperation zwischen den Lehrkräften anspruchsvoller ist als in weniger erfolgreichen Schulen“ (Ebd., S. 163).

Zur Abstufungen bzw. Unterscheidungen der verschiedenen Kooperationsarten gibt es verschiedene Modelle, die von drei- bzw. vierteiligen Differenzierungen (vgl. Gräsel et al., 2006; Little, 1990; Marvin, 1990), bis hin zur einer fünfstufigen Systematisierung (vgl. Steiner et al., 2006) reichen. Eine beispielsweise wenig ausgeprägte Kooperationsform ist der bei Gräsel et al. (2006) bezeichnete „Austausch“. Er kennzeichnet eine erste Form der Zusammenarbeit, die darin besteht, „sich wechselseitig über berufliche Inhalte und Gegebenheiten zu informieren und mit Material zu versorgen“ (Gräsel et al., 2006, S. 209). Eine dagegen stark ausgeprägte und damit anspruchsvolle Form der Zusammenarbeit ist die Konstruktion, bei der sich die Kooperationspartner intensiv hinsichtlich ihrer Aufgaben austauschen und auf Basis ihres jeweils individuellen Wissens gemeinsam neues Wissen bzw. neue Aufgabenlösungen entwickeln (vgl. Fussangel, Gräsel & Pröbstel, 2006). Das gemeinsame Unterrichten von mindestens zwei Lehrkräften, das sogenannte Teamteaching wird

dabei als die eindeutigste Form von Kokonstruktion betrachtet (vgl. Gräsel et al., 2006, S. 211). Da bei einer kokonstruktiven Ausführung der verschiedenen Aufgaben der Aufwand für gemeinsame Abstimmungen, aber auch das Risiko für sachliche und soziale Konflikte relativ hoch ist (vgl. ebd.) nimmt die Zusammenarbeit von Lehrkräften nur sehr selten diese stark ausgeprägte und enge Form an. Auch die Untersuchungen des Tandemunterrichts im ersten JeKi-Jahr lassen diesen Befund vermuten, wie im Ergebnisteil weiter ausgeführt wird.

Ein Großteil der Kooperationsforschungen nimmt eine intra-institutionelle Perspektive ein und fokussiert die verschiedenen Kooperationsformen und -ausprägungen innerhalb von Kollegien allgemein bildender Schulen (vgl. Fussangel, Gräsel & Pröbstel, 2006; Little, 1990; Rolff, 1980; Steinert et al., 2006). Weitere empirische Arbeiten beziehen neben den Sichtweisen der Lehrenden auch die Einstellungen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und Schulleitungen in Bezug auf das Teamteaching mit ein (vgl. Bachmann & Winkler, 2003a, 2003b; Kullmann, 2010). Weitaus seltener sind Untersuchungen, die die spezielle Form der institutionellen Kooperation zwischen Grund- und Musikschule mittels empirischer Methoden untersuchen (vgl. Bähr, 2001; Meyer-Clemens, 2006; Schulten & Lothwesen, 2009). Auch die direkte Kooperation zwischen Lehrkräften auf Unterrichtsebene, also das gemeinsame Unterrichten, ist bislang nur selten Gegenstand der empirischen Forschung (vgl. beispielsweise Beckers & Beckers, 2008; Frommherz & Halfhide, 2003), so dass nur wenig über die tatsächliche Umsetzungspraxis von Teamteaching und seine Realisierungsformen im Unterricht der musikalischen Förderung bekannt ist.

Bei den folgenden Ausführungen wird auf die begriffliche Differenzierung von Rolff Bezug genommen, der zwischen gefügeartiger und teamartiger Kooperation unterscheidet (vgl. Rolff, 1980). Die gefügeartige Kooperation beschreibt kooperative Handlungen, die durch das Arbeitsgefüge der Schule direkt vorgegeben sind, durch sie vermittelt werden und somit an die formelle Organisation der Schule gebunden sind. Ein Beispiel hierfür ist die Aufteilung der Lehrstoffe nach Fächern oder die Zuteilung von Fachlehrern (vgl. ebd. S. 116). Darüber hinaus sind „eine ‚feste Systematik der Arbeitsplätze‘, eine ‚feste Unterteilung der Arbeitsaufgabe‘ und ‚eine zeitliche Ordnung ... bis in das Detail‘, die ‚eine freie Beweglichkeit des Einzelnen weitgehend verhindert“ (ebd. S. 16) wesentliche Merkmale dieser Kooperationsform. Die teamartige Kooperation fällt dagegen eher aus der formellen Organisation der Schule heraus und findet hauptsächlich im informellen Bereich statt (ebd. S. 117). Ein wesentliches Merkmal dieser Kooperationsform ist ein „wechselseitiges Unterstützungsverhältnis“ (ebd. S. 116), bei dem durch eine unmittelbare Beteiligung an gemeinsamen Arbeitsaufgaben Hilfe geleistet werden kann. Die teamartige Kooperation kann wiederum auf zwei Ebenen stattfinden, auf technischer und pädagogischer. Die technische Kooperation umfasst „Maßnahmen, bei denen in erster Linie zeitökonomische und organisatorische Optimierungen von Unterrichtsplanung und -analyse im Vordergrund stehen und die die Lehrer von einem Teil ihrer täglichen Arbeit entlasten können“ (ebd. S. 123). Beispiele hierfür sind der Austausch von Unterrichtsmaterialien oder Gespräche über Unterrichtsarrangements. In der pädagogischen Kooperation werden dagegen Maßnahmen umgesetzt, „die eher einen

direkten Einfluß auf die Unterrichtsinhalte und -verläufe haben“ (ebd. S. 124). Beispielsweise sind dies die fächerübergreifende Unterrichtsplanung oder -durchführung sowie die Überprüfung von gemeinsam geplantem Unterricht durch Hospitationen (ebd. S. 124).

Wie im weiteren Verlauf noch gezeigt werden wird, sind im Rahmen der institutionellen Kooperation des JeKi-Programms innerhalb des ersten JeKi-Jahres beide Kooperationsformen zu erkennen. Eine Besonderheit bildet dabei die Tatsache, dass das übergreifende Arbeitsgefüge nicht mehr nur allein durch die Grundschule festgelegt wird, wie es bei Rolff (1980) konstatiert wird. Vielmehr wird das Arbeitsgefüge bei JeKi durch die übergeordnete Kooperation zwischen den beiden Institutionen Grund- und Musikschule vorgegeben. So bildet die institutionelle Kooperation den Rahmen für die kooperativen Handlungen der Lehrkräfte bzw. gibt bestimmte Kooperationselemente vor. Innerhalb von JeKi finden sich diese gefügeartigen Kooperationshandlungen hauptsächlich in der Festlegung der Unterrichtszeit und der Zuteilung der Lehrkräfte zu den jeweiligen Klassen. Allgemein betrachtet, ist auch die Festlegung des Unterrichtsstoffs in diese Kategorie einzuordnen, wobei zu betonen ist, dass für den JeKi-Unterricht kein elaboriertes Curriculum im herkömmlichen Sinne zur Verfügung steht. Innerhalb dieses dualen Arbeitsgefüges ist nun konzeptionell vorgesehen, dass jeweils eine Grund- und Musikschullehrkraft miteinander kooperieren, was sich im Wesentlichen auf der Ebene des Teamteaching manifestiert. Bei dem Teamteaching handelt es sich um eine besonders enge und aufwändige Kooperationsform, da die Lehrkräfte Aufgaben gemeinsam und im Austausch miteinander ausführen müssen, die sie für gewöhnlich alleine erledigen. Die folgenden Merkmale gelten in Anlehnung an Halfhide (2009) als konstituierend für Teamteaching. Es erfordert demnach:

- 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
- die gemeinsame Verantwortungsübernahme im Unterricht bei gleichzeitig flexibler Aufgabenverteilung

Wie oben bereits erläutert wurde, stellt der erste Aspekt der simultanen Anwesenheit beider Lehrkräfte und somit auch die gemeinsame Unterrichtsdurchführung ein Element dar, das durch das übergeordnete Arbeitsgefüge festgelegt wird. Demgegenüber stehen nun die weiteren Elemente bzw. Aufgaben, die nicht direkt von den Institutionen vorgegeben werden und demnach nicht formell organisiert sind. Dies betrifft vor allem die Unterrichtsplanung und -vorbereitung in pädagogischer, aber auch organisatorischer Hinsicht wie beispielsweise bei der Raum- und Instrumentenbeschaffung. Diesen Aufgaben ist gemein, dass sie zeitlich vor bzw. nach dem Unterricht stattfinden und eben wegen dieser zeitlichen Sonderstellung außerhalb des vorgegeben Rahmens von JeKi stehen. Bei all diesen Aufgaben ist es den kooperierenden Lehrkräften selbst überlassen, wie sie ihre Kooperation gestalten bzw. wie sie

die anstehenden Aufgaben verteilen. Somit finden diese Aufgaben eher im informellen Bereich statt und sind damit der teamartigen Kooperation zuzuordnen. Ähnlich zeigt es sich mit der Verantwortungsübernahme im Unterricht. Diese ist eng an die Unterrichtsplanung gekoppelt, da darin die Aufgaben und Verantwortlichkeiten festgelegt werden. Somit wird auch diese als Teil der teamartigen Kooperation betrachtet. Bei all diesen teamartigen Elementen handelt es sich um planerische und organisatorische Absprachen, die einen direkten Einfluss auf den Unterrichtsverlauf bzw. auf die Unterrichtsgestaltung haben. Daher werden sie gemäß Rolffs (1980) Differenzierung hauptsächlich dem pädagogischen Bereich der teamartigen Kooperation zugeordnet.

Neben diesen Kooperationsformen gibt es zudem Bedingungen, die als konstituierend für gute Kooperation betrachtet werden. Zunächst bildet der Austausch zwischen den Kooperationspartnern, sowohl auf institutioneller Ebene als auch beim gemeinsamen Unterrichten, eine wichtige Grundlage für jegliche Kooperation. Darin können neben Verantwortlichkeiten, Methoden und Unterrichtsabläufen auch Ziele für die gemeinsame Arbeit verhandelt und festgelegt werden (vgl. Frommherz & Halfhide, 2003). Darüber hinaus spielen auch gemeinsame Zielsetzungen eine wichtige Rolle für die Kooperation (vgl. Fussangel, 2008; Beckers & Beckers, 2008; Berkemeyer, Manitius & Müthing, 2009; Ostermeier, 2009). Diesen beiden Aspekten, dem Austausch und der gemeinsamen Zielsetzung, kommen besonders dann zum Tragen, wenn zwei Institutionen miteinander kooperieren, die in ihren originären Aufgabengebieten sehr verschiedene Zielsetzungen verfolgen. Bei den an JeKi beteiligten Institutionen zeigen sich die unterschiedlichen Zielsetzungen darin, dass die Grundschulen den Ansatz einer Allgemein- und Breitenbildung im Klassenkontext verfolgen, während die Musikschule im klassischen Sinne vor allem die Musikausbildung und Begabtenförderung, zumeist im Einzelunterricht, fokussiert (vgl. Meyer-Clemens, 2006). Bei der Durchführung von JeKi stellt sich nun für die beiden Institutionen die Herausforderung, unabhängig von ihren grundsätzlichen Zielen eine gemeinsame Ebene zu finden. Diese Ebene besteht zunächst aus derselben Zielgruppe, und zwar den Grundschulkindern. Darüber hinaus wird von den Programminitiatoren für JeKi das Ziel vorausgesetzt, besonders eine sozial benachteiligte Schülerschaft zu erreichen, ihr einen Zugang zu Musik und somit kulturelle Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Stiftung Jedem Kind ein Instrument, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg).

4. Forschungsfragen

Der Frage nach gemeinsamen Zielsetzungen, der an JeKi beteiligten Lehrkräfte wurde in der Studie SIGrun nachgegangen. So wurde auf institutioneller Ebene erhoben, welche Beweggründe der Grund- und Musikschulen für das Eingehen der Kooperation ausschlaggebend waren. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte befragt, welche Auswirkungen von JeKi sie erwarten bzw. welche Ziele sie mit der Teilnahme zu erreichen hoffen.

Die tatsächliche Umsetzung der Zusammenarbeit der Lehrkräfte in Bezug auf die oben beschriebenen Elemente der pädagogischen teamartigen Kooperation wurde in den Erhebungen des Forschungsvorhabens „Co-Teaching im JeKi-Unterricht“ näher untersucht. So steht im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen die Frage, in welchen unterschiedlichen Formen die Kooperation zwischen den Lehrkräften im JeKi-Unterricht realisiert wird und welche Rollenverteilungen innerhalb der Tandems erkennbar werden. Zudem wird untersucht, ob und welche Rolle der Austausch zwischen den Lehrkräften für das Gelingen der Kooperation spielt.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse in Bezug auf die Zielvorstellungen und Beweggründe für die Aufnahme der Kooperation dargestellt. Anschließend erfolgt ein Blick auf die Umsetzung der direkten Zusammenarbeit von Grund- und Musikschullehrkräften. Dabei steht die Frage nach der Verteilung von Verantwortlichkeiten verschiedener Aufgabenstellungen im Mittelpunkt. Darauf aufbauend werden Faktoren identifiziert, die mit einer guten Kooperationsbeziehung in Zusammenhang stehen.

5. Ergebnisse und Interpretation

Zielvorstellungen und Beweggründe

Im Folgenden wird dargestellt, welche Veränderungen die Lehrkräfte für die Schule durch den Förderschwerpunkt erwarten. Die Befunde beziehen sich auf die fünfstufige Skala (1=*viel schlechter*, 5=*viel besser*) „Erwartete Veränderung durch den Förderschwerpunkt“ (vgl. Lehmann-Wermser, Naacke, Nonte & Ritter, 2010). Diese umfasst zehn Items (*cronbachs alpha*=.84; *n*=129; *m*=3.85; *sd*=0.44) und lässt sich auf Grund einer auf die vorliegende Stichprobe bezogenen Faktorenanalyse zu zwei Subskalen sowie einem Einzelitem ausdifferenzieren. Hierbei sind zum ersten erwartete Veränderungen auf Schulebene zu nennen (*cronbachs alpha*=.85; *n*=136; *m*=3.95; *sd*=0.47). Eines der sechs Items hierzu lautet: „Wettbewerbsfähigkeit der Schule“. Weiterhin sind mit drei Items Veränderungen auf Schülerschulebene (*cronbachs alpha*=.83, *n*=140; *m*=4.00; *sd*=0.56) zu nennen, ein Beispielitem hierzu lautet: „Einbezug von finanziell schlecht gestellten Familien“. Drittens lautet das Einzelitem „Organisatorischer Aufwand“ (*m*=2.72; *sd*=0.85).

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt zunächst für die gesamte Stichprobe. Daran anschließend werden auf Grund des zuvor dargelegten Forschungsstandes und der theoretischen Vorannahmen folgende Gruppen miteinander verglichen: Lehrkräfte an Grundschulen mit musikalischer Förderung (also JeKi- und Instrumentalschulen gemeinsam) sowie Lehrkräfte an Sport-Schulen. Des Weiteren wird zwischen Grundschullehrkräften an Grundschulen mit musikalischer Förderung und den Musikschullehrkräften unterschieden. Zuletzt werden die Aussagen der Lehrkräfte an JeKi- und Instrumentalschulen miteinander verglichen. Ist im Folgenden nur von Lehrkräften die Rede, sind damit sowohl Grundschul- als auch Musikschullehrkräfte gemeint.

Insgesamt gesehen erwarten alle befragten Lehrkräfte tendenziell eher positive Veränderungen der verschiedenen Aspekte durch den jeweiligen Förderschwerpunkt ($m=3.85$, $sd=0.43$, $n=141$)⁴. Hierbei lässt sich kein nennenswerter Unterschied zwischen den Schulen mit musikalischer und denen mit sportlicher Förderung ausmachen; dies gilt auch für die Subskalen und das Einzelitem.

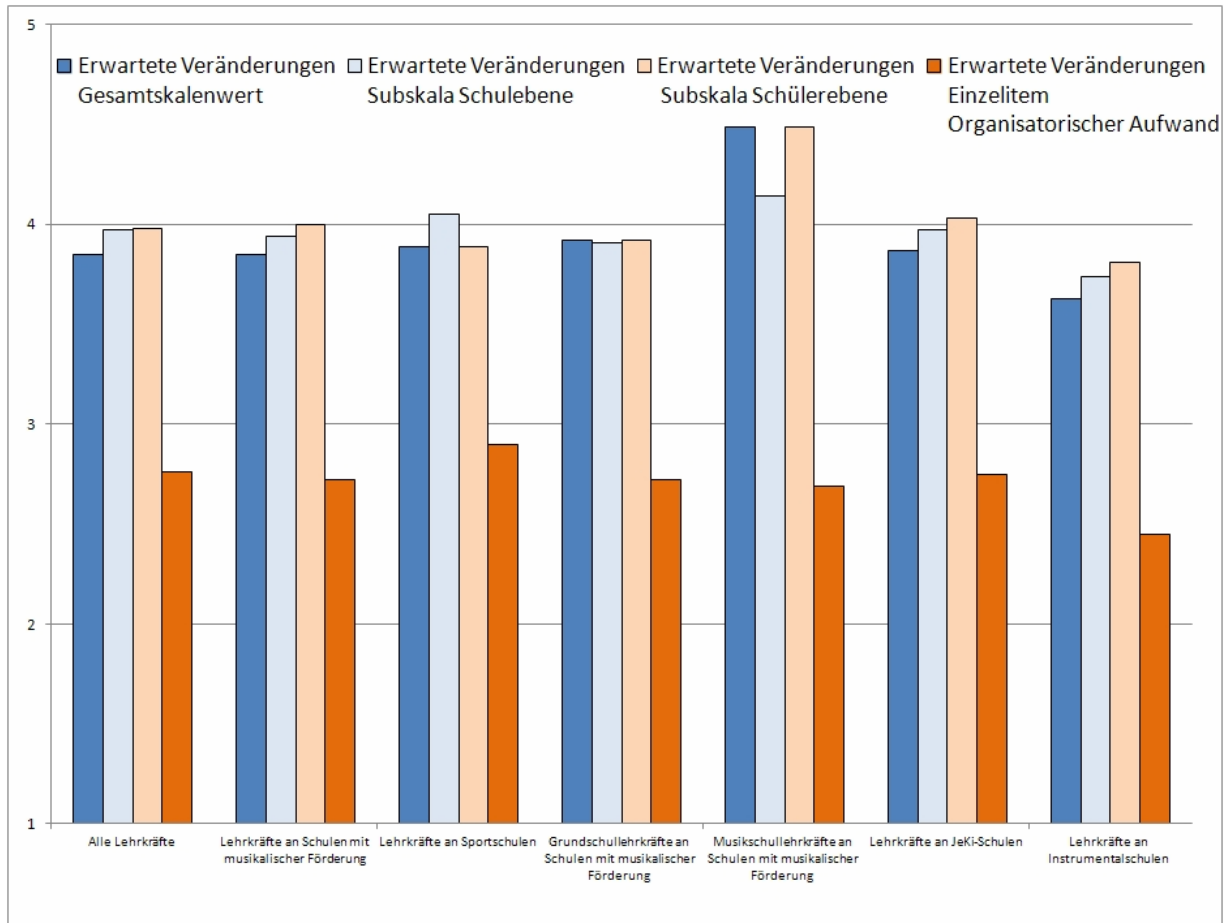
Ein signifikanter Mittelwertsunterschied ($t=-4.13$, $p<0.001$) für den Gesamtskalenmittelwert, welcher anhand eines t -Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt wurde, lässt sich allerdings zwischen Grundschullehrkräften an Schulen mit musikalischem Förderschwerpunkt ($m=3.92$, $sd=0.52$, $n=92$) und Musikschullehrkräften ($m=4.49$, $sd=0.52$, $n=17$) beobachten. Der Vergleich des Gesamtskalenmittelwerts der Lehrkräfte von JeKi-Schulen ($m=3.87$, $sd=0.44$, $n=99$) mit denen von Instrumentalschulen ($m=3.63$, $sd=0.39$, $n=11$) bringt kein signifikantes Ergebnis.

In Bezug auf die Subskalen kann festgehalten werden, dass die befragten Musikschullehrkräfte leicht höhere Erwartungen an die Veränderungen auf Schulebene ($m=4.41$, $sd=0.55$, $n=17$) und höhere in Bezug auf die Veränderungen auf Schülerebene ($m=4.49$, $sd=0.52$, $n=17$) angeben als die Grundschullehrkräfte an Schulen mit musikalischen Förderschwerpunkt ($m=3.91$, $sd=0.45$, $n=93$ und $m=3.92$, $sd=0.52$, $n=92$). Der Mittelwertunterschied in Bezug auf die erwarteten Veränderung auf Schülerebene ist signifikant ($t=-4.13$, $p<0.001$). Der organisatorische Aufwand wird von beiden Gruppen ähnlich eingeschätzt.

Sowohl bei den erwarteten Veränderungen auf Schul- als auch Schülerebene erwarten die Befragten an JeKi-Schulen ($m=3.97$, $sd=0.46$, $n=99$ und $m=4.03$, $sd=0.56$, $n=102$) leicht stärkere Veränderungen als die Befragten an Instrumentalschulen ($m=3.74$, $sd=0.52$, $n=11$ und $m=3.81$, $sd=0.50$, $n=11$). Der organisatorische Aufwand wird an den JeKi-Schulen ($m=2.75$, $sd=0.86$, $n=91$) höher eingeschätzt als an Instrumentalschulen ($m=2.45$, $sd=0.69$, $n=11$) und weist eine breitere Streuung der Werte auf. Die dargestellten Unterschiede sind nicht signifikant, werden aber aus inhaltlichen Gründen erwähnt und bei der Interpretation der Ergebnisse genauer in Betracht genommen. In Abbildung 1 sind die Ergebnisse zusammengefasst.

⁴ Die Daten der Skala „Erwartete Veränderungen durch den Förderschwerpunkt“ sind nicht normalverteilt. Auf Grund der etablierten verbalen Etikettierung sowie der Tatsache, dass sich in den Daten kaum Ausreißer finden lassen, wird – auch zwecks besserer Lesbarkeit – auf den Mittelwert als Lagemaß und die Standardabweichung als Streuungsmaß zugegriffen. Die Daten werden somit als intervallskaliert interpretiert und daher werden im Folgenden die Mittelwertsvergleiche anhand eines t -Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt.

Abb. 1: Erwartete Veränderungen aus Sicht der Lehrkräfte in Bezug auf den sportlichen bzw. musikalischen Förderschwerpunkt.



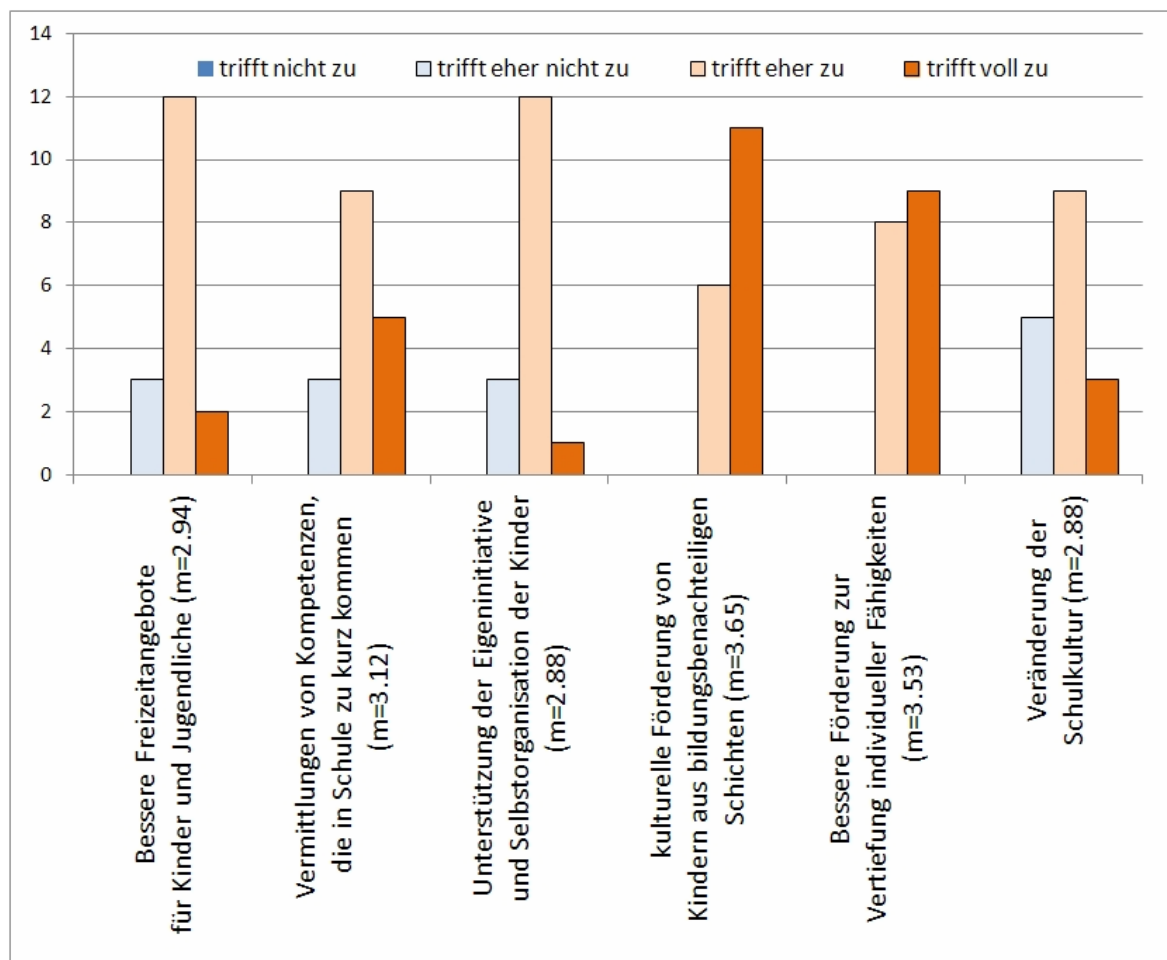
Anmerkungen. Die Werte reichen von 1 (*viel schlechter*) über 3 (*unverändert*) bis 5 (*viel besser*) und werden für die Gesamtskala sowie die zwei Subskalen und das Einzelitem angegeben. Zunächst finden sich in der Abbildung die Werte für die gesamte Stichprobe angegeben; es folgen Vergleiche von Lehrkräften an Grundschulen mit musikalischer (JeKi- und Instrumentalschulen) und sportlicher Förderung, von Grundschullehrkräften und Musikschullehrkräften sowie von Lehrkräften an JeKi- und Instrumentalschulen.

Die Musikschullehrkräfte erwarten somit in Bezug auf die Veränderung für die *Grundschule* und deren Schülerinnen und Schüler Veränderungen in positiver Form. An dieser Stelle lohnt sich ein Blick auf die Einschätzung der Musikschullehrkräfte, welche Gründe aus der Sicht ihrer eigenen Institution – *der Musikschule* – vorlagen, um die Kooperation im Rahmen des musikalischen Förderschwerpunkts aufzunehmen. Diese wurde anhand der modifizierten Skalen „Nutzerorientierte Beweggründe“ (6 Items; *cronbachs alpha*=.68; *n*=17; *m*=3.24; *sd*=0.40) und „Anbieterorientierte Beweggründe“ (8 Items; *cronbachs alpha*=.45; *n*=17; *m*=3.09; *sd*=0.40) (vgl. Quellenberg, 2009) erfasst. Die Skalen weisen Ausprägungen von 1 (*trifft nicht zu*) bis 4 (*trifft voll zu*) auf. Ein Beispielitem für die Skala „Nutzerorientierte Beweggründe“ lautet „Vermittlung von Kompetenzen, die in der Schule ansonsten zu kurz kommen“ und für die Skala „Anbieterorientierte Beweggründe“ lautet es „Erschließen neuer

Zielgruppen“. Die Ergebnisse beziehen sich auf die Aussagen der Musikschullehrkräfte an JeKi-Schulen.

Die Angaben der Musikschullehrkräfte weisen bei beiden Skalen ähnliche Mittelwerte und Streuungen der Werte auf. So werden die nutzerorientierten Beweggründe – modifiziert als pädagogische und politische Beweggründe benannt – als eher zutreffende ($m=3.24$, $sd=0.40$, $n=17$) Gründe eingeschätzt; gleichermaßen die anbieterorientierten Beweggründe ($m=3.09$, $sd=0.41$, $n=17$) – modifiziert als organisatorische Beweggründe bezeichnet. Bei der Variablen „sonstige Beweggründe“ liegen keine Daten vor. Nachfolgend werden die beiden Skalen mit den jeweiligen Ausprägungen der einzelnen Items dargestellt, um zu überprüfen, ob sich innerhalb der Skalen besondere Schwerpunkte als Beweggründe identifizieren lassen.

Abb. 2: Pädagogische und Politische Beweggründe der Organisation Musikschule zur Aufnahme der Kooperation mit der Grundschule aus Sicht der Musikschullehrkräfte.

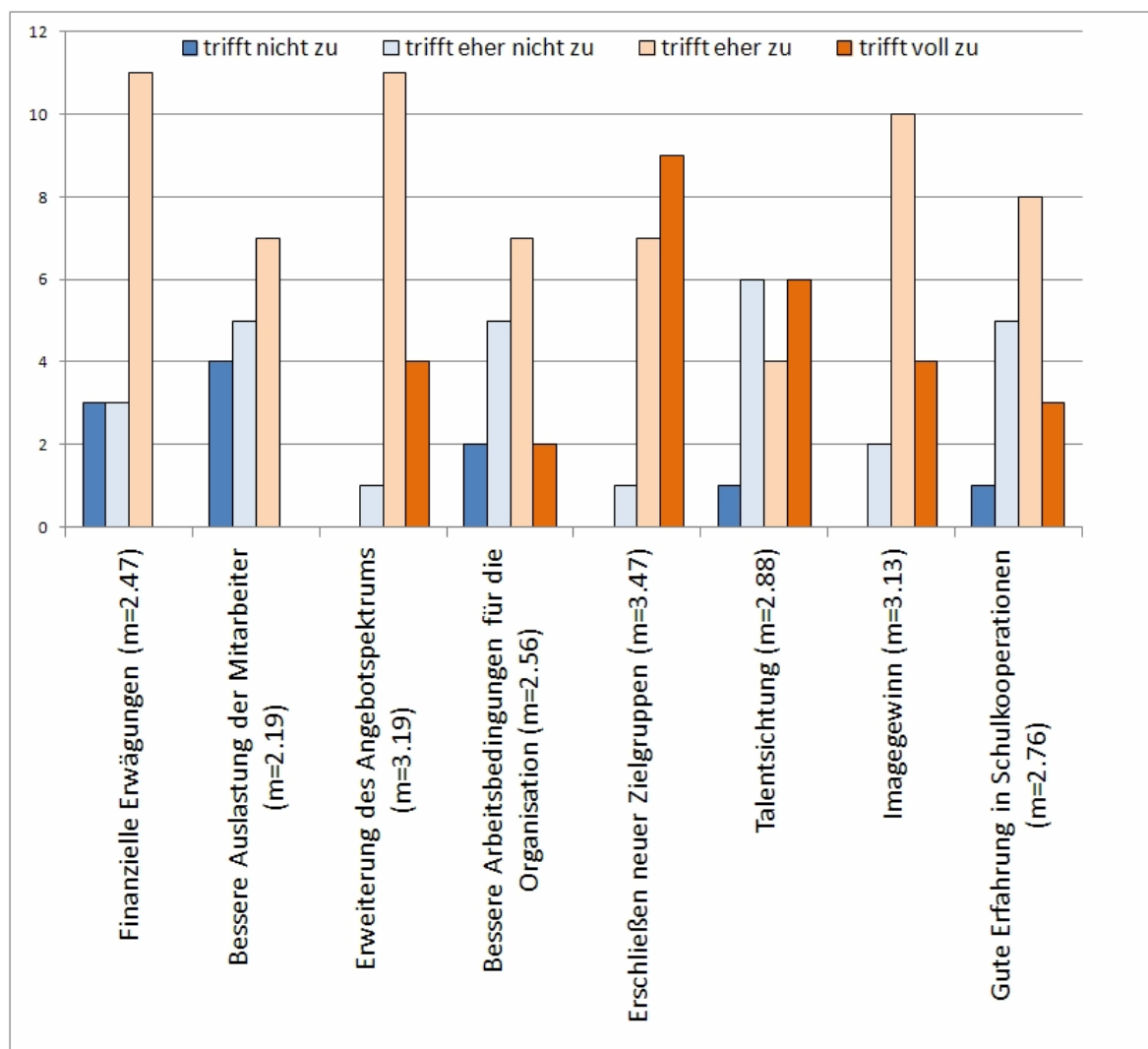


Anmerkungen. Die Werte reichen von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft voll zu), Angaben in absoluten Zahlen der befragten Musikschullehrkräfte ($n=17$), Angaben des Mittelwerts pro Item in Klammern.

Abbildung 2 zeigt, dass bei den pädagogischen und politischen Beweggründen vor allem die bessere kulturelle Förderung von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Schich-

ten sowie die bessere Förderung zu Vertiefung individueller Fähigkeiten als Beweggrund zur Aufnahme der Kooperation eingeschätzt werden. Die weiteren Items werden als eher zutreffender Beweggrund eingeschätzt. Besonders auffällig ist, dass bei diesen Items keine der befragten Musikschullehrkräfte die Ausprägung „trifft nicht zu“ gewählt hat.

Abb. 3: Organisatorische Beweggründe der Organisation Musikschule zur Aufnahme der Kooperation mit der Grundschule aus Sicht der Musikschullehrkräfte.



Anmerkungen. Die Werte reichen von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft voll zu), Angaben in absoluten Zahlen der befragten Musikschullehrkräfte (n=17), Angaben des Mittelwerts pro Item in Klammern.

In Abbildung 3 ist zu erkennen, dass bei den organisatorischen Beweggründen allen voran die Erschließung neuer Zielgruppen genannt wird. Die bessere Auslastung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird eher nicht als Beweggrund eingeschätzt. Alle anderen Beweggründe spielen laut Einschätzung der Musikschullehrkräfte eine eher zutreffende Rolle. Allerdings ist nicht bei allen Items ein eindeutiger Konsens erkennbar: vor allem die Einschätzungen zu den finanziellen Erwägungen, der besseren Auslastung der Mitarbeiter sowie Ar-

beitsbedingungen, der Talentsichtung sowie guten Erfahrung in der Kooperation mit Schulen weisen eine hohe Streuung der Werte auf (jeweils über $sd=0.80$).

Zwischenfazit zu Zielvorstellungen und Beweggründen

Die gefundenen Ergebnisse können auf Grund der Fallzahl und eher selektiven Stichprobe nicht verallgemeinert werden und sind daher vor diesem Hintergrund zu betrachten. In Bezug auf die Erwartungen durch die Kooperation lässt sich resümieren, dass sich im Vergleich der Schulen mit musikalischer und sportlicher Förderung trotz der verschiedenen programmatischen Zielsetzungen der jeweiligen Förderprogramme keine nennenswerten Unterschiede in der befragten Stichprobe ausgemacht werden konnten. Die leicht höheren Erwartungen der Musikschullehrkräfte im Gegensatz zu den Grundschullehrkräften haben in der Hinsicht überrascht, als dass theoretische Vorannahmen vor allem die Begabtenförderung seitens der Musikschule und der dort Tätigen konstatieren. Dies kann nicht nur für eine inhaltliche Öffnung von Schule, sondern auch für eine Öffnung der Musikschule sprechen. Die aufgezeigten Unterschiede zwischen den JeKi- und Instrumentalschulen in Bezug auf die Schülerebene entsprechen den programmatischen Unterschieden beider, die zuvor im theoretischen Rahmen aufgezeigt wurden, da die Subskala zu den Veränderungen auf Schülerebene vor allem Items in Bezug auf Kinder aus sozial benachteiligten Stadtteilen aufweist. Dass Letztere wiederum den organisatorischen Aufwand niedriger einschätzen und bei den befragten Lehrkräften hierbei ein größerer Konsens als bei den Lehrkräften an JeKi-Schulen herrscht, kann für die langjährige Kooperationserfahrung und Optimierung der Kooperationsstrukturen jener Schulen sprechen, da an den befragten JeKi-Schulen in Nordrhein-Westfalen das Programm erst seit knapp einem Jahr eingeführt war und es an den Schulen in Hamburg noch für das kommende Schuljahr erwartet wurde. Bei den Einschätzungen aus Sicht der Musikschullehrkräfte in Bezug auf die Beweggründe zur Aufnahme der Kooperation mit den Grundschulen stehen vor allem die bessere kulturelle Förderung und Vertiefung individueller Fähigkeiten im Vordergrund sowie die Erschließung neuer Zielgruppen. Uneinheitliche Einschätzungen lassen sich unter anderen in den Aussagen zur besseren Auslastung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Musikschule sowie zu guten Kooperationserfahrungen mit Schulen finden. Wie die im JeKi-Programm vorgesehene Kooperation nun auf Unterrichtsebene stattfindet, wird im Folgenden dargestellt.

Umsetzung der Zusammenarbeit

Innerhalb einer quantitativen Lehrerbefragung unter den Tandems des ersten JeKi-Jahres in NRW wurde den Lehrkräften u.a. die Frage gestellt, wer im Tandem welche Aufgabenbereiche in der Regel übernimmt. Folgende Antwortmöglichkeiten standen dabei zur Auswahl: „keiner“, „ich“, „mein/e PartnerlehrerIn“, „beide gemeinsam“ sowie „beide im Wechsel“. Die Aufgaben unterteilen sich dabei in solche, die vor bzw. nach dem Unterricht stattfinden wie beispielsweise die Unterrichtsplanung sowie Aufgaben innerhalb der eigentlichen Unterrichtsstunde wie z. B. die Durchsetzung disziplinarischer Maßnahmen. Hierbei wurden jeweils der Ist- sowie der Soll-Zustand erhoben. Während die Lehrkräfte bei ersterem ange-

ben, wie sich bei ihnen die Aufgabenverteilung aktuell darstellt, zeigt der Soll-Zustand die jeweilige Idealvorstellung der Lehrkräfte, also wie die Verteilung der Aufgaben ihrer Meinung nach am besten wäre. Die Aussagen werden getrennt nach Grund- und Musikschullehrkräften sowie den Aufgabenbereichen betrachtet. Ob im JeKi-Unterricht wirklich Team-teaching gemäß der obigen Definition praktiziert wird bzw. wie ausgeprägt und kokonstruktiv sich die Kooperationen im Einzelnen darstellen, zeigen die folgenden Ausführungen.

Die Planung und Vorbereitung des JeKi-Unterrichts übernehmen im Regelfall die Musikschullehrkräfte. So geben 98,57% der Musikschullehrkräfte, aber auch 87,30% der Grundschullehrkräfte an, dass die Unterrichtsplanung alleine von der Musikschullehrkraft durchgeführt wird (s. Abb. 4, 5). Auch die unmittelbare Vorbereitung des Unterrichts wird nach eigenen Angaben von 91,55% der Musikschullehrkräfte in Alleinarbeit erledigt. Dies bestätigen 76,56% der Grundschullehrkräfte (ohne Abb.).

Abb. 4: Angaben der Musikschullehrkräfte in NRW in Prozent ($n_{Ist}=70$, $n_{Soll}=67$) auf die Frage: Wer macht die Unterrichtsplanung?

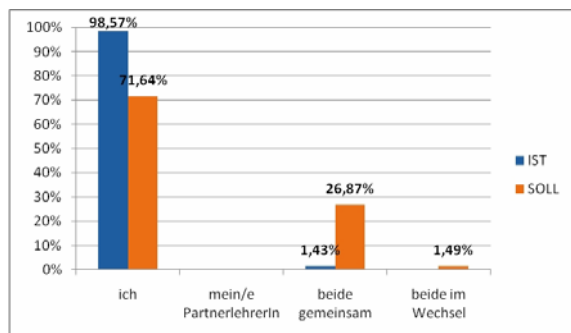
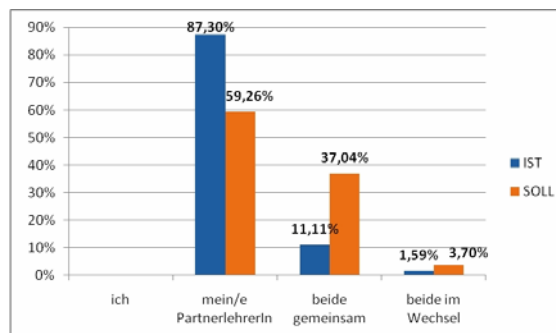


Abb. 5: Angaben der Grundschullehrkräfte in NRW in Prozent ($n_{Ist}=63$, $n_{Soll}=54$) auf die Frage: Wer macht die Unterrichtsplanung?



Bei der Betrachtung des Soll-Zustandes lassen sich zwei Typen von Musikschullehrkräften erkennen. Zunächst geben knapp drei Viertel (71,64%) von ihnen an, die Unterrichtsplanung auch alleine durchführen zu wollen. Ein kleinerer Teil von gut einem Viertel (26,87%) möchte dagegen die Planung lieber gemeinsam mit ihrer Partnerlehrkraft aus der Grundschule durchführen (s. Abb.4).

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Unterrichtsvorbereitung. Auch hier möchten fast zwei Drittel (64,62%) der Musikschullehrkräfte die Aufgabe alleine ausführen, während gut ein Viertel (24,62%) die Unterrichtsvorbereitung idealerweise von beiden Partnern gemeinsam erledigt sieht (ohne Abb.). Auch bei den Grundschullehrkräften zeigen sich diese beiden Typen erneut. Über die Hälfte (59,26%) von ihnen möchte, dass der Unterricht alleine von der Musikschullehrkraft geplant wird, während mehr als ein Drittel (37,04%) dies lieber gemeinsam erledigen würde (s. Abb. 5). Bei der Unterrichtsvorbereitung bevorzugen sogar 43,64% der Grundschullehrkräfte die gemeinsame Aufgabenbewältigung, während 49,09% ihre Partnerlehrkraft in der Verantwortung sehen (ohne Abb.).

Ein anderes Bild ergibt sich dagegen bei der Betrachtung des Items „Erledigen organisatorischer Aufgaben“ (s. Abb. 6, 7).

Abb. 6: Angaben der Musikschullehrkräfte in NRW in Prozent ($n_{Ist}=71$, $n_{Soll}=68$) auf die Frage: Wer übernimmt organisatorische Aspekte?

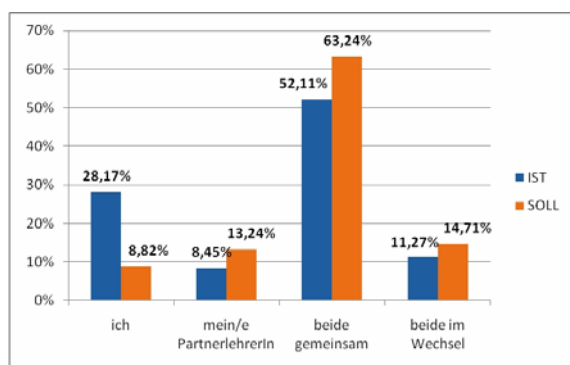
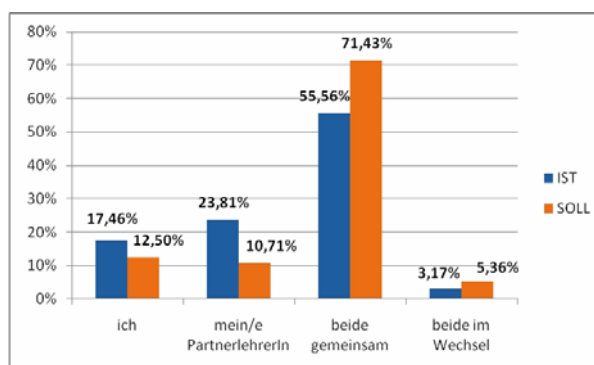


Abb. 7: Angaben der Grundschullehrkräfte in NRW in Prozent ($n_{Ist}=63$, $n_{Soll}=56$) auf die Frage: Wer übernimmt organisatorische Aspekte?



Es lassen sich an dieser Stelle insgesamt drei Durchführungsarten (Angaben der Grundschullehrkräfte) bzw. vier (Angaben der Musikschullehrkräfte) in der Zusammenarbeit der Lehrkräfte erkennen. Die Reihenfolge der Angaben ergibt sich bei den Musikschullehrkräften im Ist-Zustand wie folgt: „beide gemeinsam“, „ich“, „beide im Wechsel“ und „meine PartnerlehrerIn“. Bei den Grundschullehrkräften spielt die Kategorie „beide im Wechsel“ weder im Ist- noch im Soll-Zustand eine relevante Rolle. Die restlichen drei Kategorie weisen im Ist-Zustand die Reihenfolge „beide gemeinsam“, „mein/e PartnerlehrerIn“, „ich“ auf. Im Soll-Zustand tauschen „ich“ und „mein/e PartnerlehrerIn“ die Position (s. Abb. 6, 7). Im Vergleich zur Unterrichtsplanung und -vorbereitung, bei denen im Ist-Zustand die isolierte Handlung der Musikschullehrkraft die hauptsächliche Durchführungsart darstellt, tauchen hier im Bereich der organisatorischen Aspekte alle vier Kategorien auf. An dieser Stelle scheinen also eher beide Lehrkräfte beteiligt zu sein bzw. scheint es sich hierbei um einen Aufgabenbereich zu handeln, für den sich ein Teil der Grundschullehrkräfte allein verantwortlich sieht. So geben 17,46% von ihnen an, die anfallenden organisatorischen Aufgaben allein zu übernehmen, 12,50% von ihnen empfinden dies auch als ihre Aufgabe (S. Abb. 6). Knapp ein Viertel (23,81%) gibt an, dass dies von ihrer Partnerlehrkraft aus der Musikschule erledigt wird. Allerdings sehen lediglich 10,71% der Grundschullehrkräfte dies auch in deren Verantwortungsbereich. Mehr als die Hälfte der Grundschullehrkräfte (55,56%) gibt an, organisatorische Aufgaben gemeinsam mit der Partnerlehrkraft durchzuführen, ein noch größerer Teil von 71,43% betrachtet dies auch als ideale Durchführungsart. Divergierend zu diesen Angaben, sagen lediglich 8,45% der Musikschullehrkräfte, dass die organisatorischen Aufgaben von der Grundschullehrkraft ausgeführt werden (s. Abb. 6). Als deren alleinige Aufgabe betrachten es allerdings auch nur 13,24%. Dagegen sehen 8,82% sich selbst alleine verantwortlich, 28,17% geben aber an, diese Aufgabe auch alleine zu übernehmen. In Übereinstimmung mit den Grundschullehrkräften gibt mehr als die Hälfte (52,11%) der Musik-

schullehrkräfte an, organisatorische Aufgaben gemeinsam zu erledigen. Ein ebenfalls noch größerer Teil von 63,24% hat die Idealvorstellung des gemeinsamen Erledigens dieser Aufgaben. Interessant ist, dass die Option „beide im Wechsel“ von 11,27% der Musikschullehrkräfte als Ist-Zustand angegeben wird, während dies nur ein kleiner Teil von 3,17% der Grundschullehrkräfte so sieht (s. Abb. 6, 7). Auch sieht ein Teil von 14,71% der Musikschullehrkräfte das wechselseitige Erledigen als ideale Durchführungsart an, der damit höher liegt als die Einzeloptionen.

Neben den Aufgabenbereichen, die zeitlich vor bzw. nach der eigentlichen Unterrichtsstunde stattfinden, wurde auch die Aufgabenverteilung in Bereichen erfragt, die direkt im Unterricht anfallen. Dies betrifft zunächst die Unterrichtsdurchführung, aber auch das Durchführen von disziplinarischen Maßnahmen während des Unterrichts. Auf Ebene der Unterrichtsdurchführung bzw. -leitung zeigt sich ein leicht verändertes Bild im Vergleich zur Unterrichtsplanung und -vorbereitung.

Zwar lassen sich auch hier im Soll-Zustand immer noch dieselben zwei Durchführungstypen, „Musikschullehrkräfte allein“ und „gemeinsame Durchführung“, erkennen, allerdings zeigt sich eine Verschiebung hin zur gemeinsamen Aufgabenbewältigung (s. Abb. 8, 9).

Abb. 8: Angaben der Musikschullehrkräfte in NRW in Prozent ($n_{Ist}=70$, $n_{Soll}=68$) auf die Frage: Wer übernimmt die Unterrichtsdurchführung?

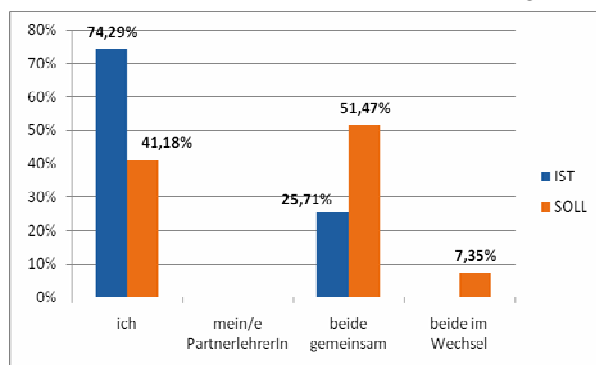
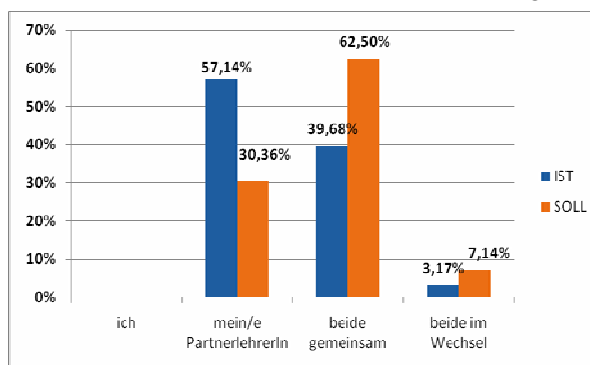


Abb. 9: Angaben der Grundschullehrkräfte in NRW in Prozent ($n_{Ist}=63$, $n_{Soll}=56$) auf die Frage: Wer übernimmt die Unterrichtsdurchführung?



So steigt hier der Wunsch nach einer gemeinsamen Aufgabenbewältigung bei den Musikschullehrkräften auf knapp über die Hälfte (51,47%), unter den Grundschullehrkräften sogar auf 62,50%. In Bezug auf den Ist-Zustand divergiert die Wahrnehmung zwischen den Lehrertypen. Während 74,29% der Musikschullehrkräfte angeben, den Unterricht alleine durchzuführen, stimmen dem nur 57,14% der Grundschullehrkräfte zu. Diese Divergenz ist nicht eindeutig erklärbar. Es könnte sein, dass es unterschiedliche Vorstellungen gibt, was es bedeutet, den Unterricht durchzuführen. Möglicherweise fokussieren die Musikschullehrkräfte die inhaltliche Arbeit, während die Grundschullehrkräfte auch „Hilfsarbeiten“ wie die Disziplinierung als Unterrichtsdurchführung betrachten. Laut Musikschullehrkräften findet die gemeinsame Unterrichtsleitung nur in 25,71% Tandems statt. Dagegen geben dies 39,68%

der Grundschullehrkräfte an. Auffallend ist, dass sich keiner der Grundschullehrkräfte allein verantwortlich für die Unterrichtsdurchführung sieht.

Neben der Durchführung des Unterrichts wurde des Weiteren gefragt, wer in der Regel die Verantwortung im Unterricht übernimmt. Im Gegensatz zur Unterrichtsdurchführung geht es hier um eine grundsätzliche Verantwortungsübernahme, unabhängig davon, ob die Lehrkraft den Unterricht leitet oder nicht (s. Abb. 10, 11).

Abb. 10: Angaben der Musikschullehrkräfte in NRW in Prozent ($n_{Ist}=70$, $n_{Soll}=68$) auf die Frage: Wer übernimmt die Unterrichtsverantwortung?

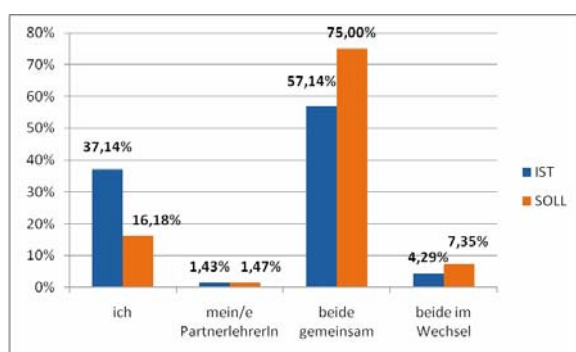
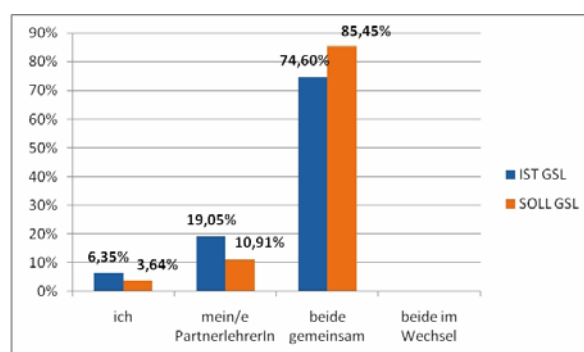


Abb. 11: Angaben der Grundschullehrkräfte in NRW in Prozent ($n_{Ist}=63$, $n_{Soll}=55$) auf die Frage: Wer übernimmt die Unterrichtsverantwortung?



Zunächst ist auffällig, dass die Grundschullehrkräfte jeweils zu einem sehr großen Teil die gemeinsame Verantwortungsübernahme wahrnehmen (74,60%) und auch favorisieren (85,45%), (s. Abb. 11). Auch 75,00% der Musikschullehrkräfte sehen dies als ideal an, geben aber gleichzeitig nur zu 57,14% an, dass die Verantwortung auch tatsächlich gemeinsam übernommen wird (s. Abb. 10). Dagegen sieht sich über ein Drittel der Musikschullehrkräfte (37,14%) allein verantwortlich. Die wechselnde Übernahme der Unterrichtsverantwortung wird nur von 7,35% favorisiert und von 4,29% als Ist-Zustand konstatiert.

Einen dritten Aufgabenbereich auf Unterrichtsebene bildet die Durchführung von disziplinarischen Maßnahmen unter den Schülerinnen und Schülern. Dabei zeigt sich im Ist-Zustand, dass es sich hierbei ähnlich wie bei den organisatorischen Aufgaben um einen Bereich handelt, den die Grundschullehrkräfte teilweise alleine übernehmen (s. Abb. 12, 13).

Abb. 12: Angaben der Musikschullehrkräfte in NRW in Prozent ($n_{\text{Ist}}=70$, $n_{\text{Soll}}=67$) auf die Frage: Wer übernimmt disziplinarische Maßnahmen?

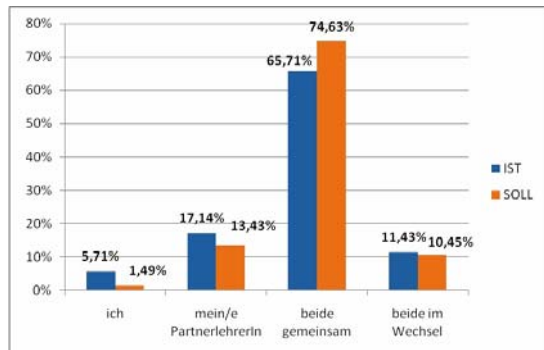
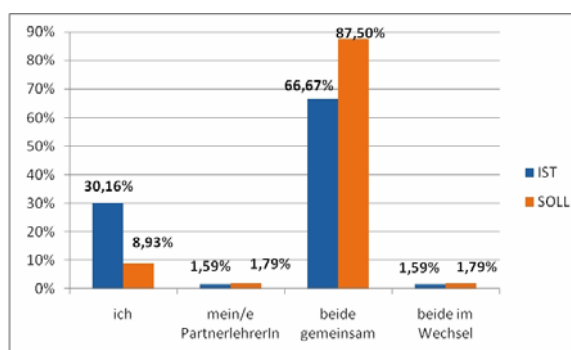


Abb. 13: Angaben der Grundschullehrkräfte in NRW in Prozent ($n_{\text{Ist}}=63$, $n_{\text{Soll}}=56$) auf die Frage: Wer übernimmt disziplinarische Maßnahmen?



Dies gibt knapp ein Drittel (30,16%) der Grundschullehrkräfte und 17,14% der Musikschullehrkräfte an. Als ideal sehen das aber nur noch 8,93% der Grundschullehrkräfte und 13,43% der Musikschullehrkräfte. Die eindeutige Tendenz geht sowohl im Ist-, als auch im Soll-Zustand dahin, gemeinsam für Ruhe und Ordnung unter den Schülerinnen und Schülern zu sorgen. Ähnlich wie bei den organisatorischen Aufgaben favorisiert auch hier ein kleinerer Teil von 10,45% der Musikschullehrkräfte das wechselseitige Erledigen dieser Aufgabe. Bei den Grundschullehrkräften ist diese Vorstellung mit 1,79% sehr gering ausgeprägt.

Zwischenfazit zur Umsetzung der Zusammenarbeit

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass besonders im Bereich der pädagogischen Vorarbeit für den Unterricht, also bei der inhaltlichen Planung und der unmittelbaren Vorbereitung des Unterrichts, das isolierte Lehrerhandeln bei einem Großteil der Tandems vorherrscht. Dort werden diese Aufgaben hauptsächlich alleine von der Musikschullehrkraft durchgeführt, so dass an dieser Stelle nicht von einer kooperativen oder kokonstruktiven Zusammenarbeit gesprochen werden kann (vgl. Abb. 4, 5). Der Wunsch danach bzw. die Idealvorstellung der gemeinsamen Planung ist allerdings bei beiden Gruppen von Lehrkräften teilweise vorhanden. Somit wird das Teamteachingmerkmal „gemeinsame Unterrichtsplanung und -vorbereitung“ bei den JeKi-Lehrkräften im Wesentlichen nicht umgesetzt, das Bewusstsein dafür scheint aber zumindest bei einem Teil der Lehrkräfte vorhanden zu sein. Die gemeinsame Unterrichtsdurchführung wird dagegen bei einem größeren Teil der Tandems umgesetzt und auch die Vorstellung, dass es so sein sollte, ist bei ca. der Hälfte der Lehrkräfte vorhanden. Trotzdem übernimmt beim größten Teil der Tandems die Musikschullehrkraft die Unterrichtsdurchführung. Allerdings zeigt sich hier eine divergierende Wahrnehmung im Ist-Zustand. Während sich die Musikschullehrkräfte eher allein verantwortlich sehen, haben die Grundschullehrkräfte in der Tendenz eher die Wahrnehmung, dass sie mit an der Durchführung beteiligt seien. Ebenfalls unterschiedlich eingeschätzt wird der Ist-Zustand bei der

Verantwortungsübernahme im Unterricht. Auch hier zeigt sich dasselbe Bild, dass sich die Musikschullehrkräfte alleine mit der Aufgabe sehen, während die Grundschullehrkräfte die gemeinsame Verantwortung angeben. Der Soll-Zustand hat in diesem Bereich, zusammen mit den disziplinarischen Maßnahmen, die höchsten Werte bei der gemeinsamen Aufgabenbewältigung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Musikschullehrkräfte im JeKi-Unterricht oftmals die alleinige Verantwortung für die verschiedenen, anfallenden Aufgaben übernehmen. Allenfalls werden Aufgaben gemeinsam erledigt, während die Grundschullehrkräfte eher Hilfsaufgaben, wie beispielsweise die Organisation oder die Durchführung von disziplinarischen Maßnahmen, in einigen Fällen alleine verantworten. Bei den Idealvorstellungen, also im Soll-Zustand, dominieren in allen Aufgabenbereichen entweder die gemeinsame oder aber die isolierte Aufgabenbewältigung durch die Musikschullehrkraft. Insgesamt scheint die Vorstellung von Teamteaching bei den Lehrkräften ausgeprägter zu sein als die tatsächliche Umsetzung innerhalb der Kooperation.

Es stellt sich die Frage, warum die gemeinsame Aufgabenbewältigung nicht bei allen Befragten als Idealvorstellung vorherrscht bzw. warum viele Lehrkräfte teilweise das isolierte Lehrerhandeln präferieren und warum trotz der Idealvorstellung die gemeinsame Aufgabenbewältigung so selten stattfindet. Erste Hinweise darauf ergeben sich aus den freien Anmerkungen, die die Lehrkräfte am Ende des Fragebogens machen konnten. Folgende Zitate zeigen, dass oftmals die Zeit fehlt, um die notwendigen Dinge zu besprechen und somit ein wirkliches Teamteaching nicht realisiert werden kann:

„Ich wünsche mir für meine Kollegin und für mich zusätzliche Zeit für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts mit der entsprechenden, angemessenen Bezahlung.“ (Musikschullehrkraft A)

„Ich könnte mir vorstellen, dass unsere Zusammenarbeit echte Teamarbeit würde, gäbe es mehr zeitliche Möglichkeiten von Absprachen.“ (Musikschullehrkraft B)

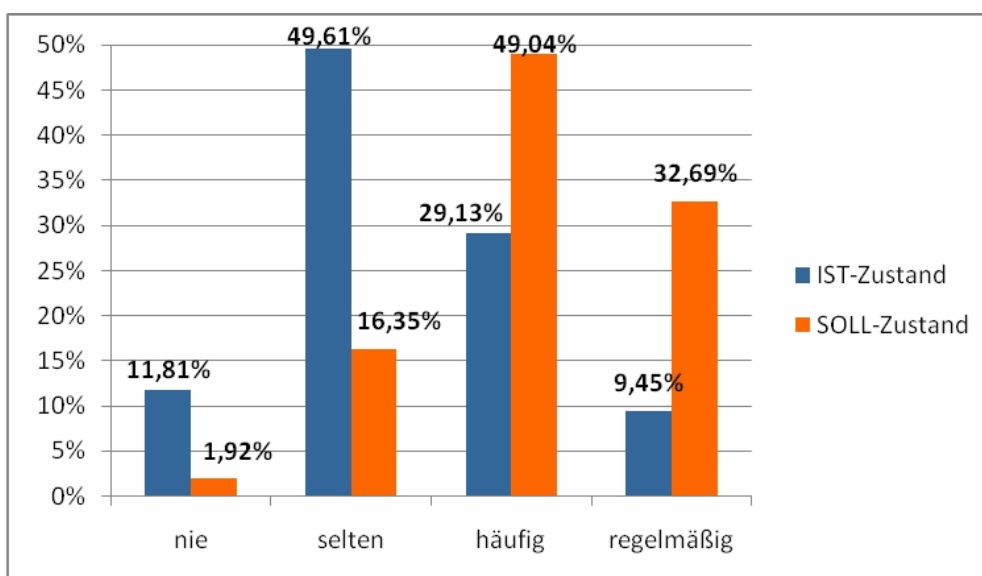
„Für intensive Absprachen und Feedback fehlt oft die Zeit.“ (Grundschullehrkraft A)

„Zum notwendigen und gewünschten Austausch muss mehr Zeit zur Verfügung stehen.“ (Grundschullehrkraft B)

Die Zitate zeigen, dass sowohl Grund- als auch Musikschullehrkräfte Zeitressourcen für eine wichtige Bedingung halten, um im Austausch miteinander die notwendigen Absprachen für eine Zusammenarbeit zu treffen. Dieser durch die Kooperation erhöhte Bedarf an Absprachen kann aber in vielen Tandems des JeKi-Unterrichts nicht ausreichend gedeckt werden, wie die Analyse der Häufigkeit des Austausches zwischen den Lehrkräften zeigt. Mittels einer vierstufigen Skala (1=*nie*, 4=*regelmäßig*; eigene Entwicklung) wurde diese Häu-

figkeit in, die Kooperation betreffenden Bereichen erhoben. Die Skala umfasst zehn Items und wurde jeweils für den Ist-Zustand (*cronbachs alpha*=0.92, *n*=119) sowie den Soll-Zustand (*cronbachs alpha*=0.93, *n*=94) verwendet. Mittels einer Faktorenanalyse (Methode: Hauptkomponentenanalyse) konnte die Skala jeweils eindimensional skaliert werden. Inhaltlich beziehen sich die Items beispielsweise auf die zeitliche Organisation der Zusammenarbeit, die Aufgabenverteilung innerhalb des Tandems sowie die pädagogischen Vorstellungen der Lehrkräfte. Insgesamt zeigt sich bei Abbildung 14, dass im Ist-Zustand ($m=2.36$, $sd=0.81$, $n=127$) die Häufigkeit des Austausches deutlich niedriger angegeben wird als im Soll-Zustand ($m=3.13$, $sd=0.75$, $n=104$). Insgesamt wünschen sich die Lehrkräfte mehr Austausch als sie bislang praktizieren, wobei die relativ hohen Streuungswerte zeigen, dass der Konsens unter den Lehrkräften hier nicht eindeutig ist.

Abb. 14: Häufigkeitsverteilung der gruppierten Skalenmittelwerte "Austausch Ist" und „Austausch Soll“ in Prozent: Häufigkeit des Austausches aus Sicht von Grund- und Musikschullehrkräften in NRW.



Bei einem Vergleich der Mittelwerte von Grund- ($m=2,49$) und Musikschullehrkräften ($m=2,22$) mittels eines t-Tests für unabhängige Stichproben zeigt sich, dass beim Ist-Zustand ein signifikanter Unterschied ($t=-2,10$, $p<0.05$) zwischen den beiden Gruppen vorliegt. Grundschullehrkräfte geben einen häufigeren Austausch an als die Musikschullehrkräfte. Im Soll-Zustand zeigt sich kein Unterschied hinsichtlich der Mittelwerte ($m_{\text{Grundschullehrkr.}}= 3.03$, $m_{\text{Musikschullehrkr.}}= 3.11$).

Die Bedeutsamkeit des Austausches zwischen den Kooperationspartnern kann überdies in weiteren Ergebnissen nachgewiesen werden. So zeigt sich zwischen der Skala zur Häufigkeit des Austausches im Ist-Zustand und der vierstufigen Skala (1=*trifft gar nicht zu*, 4=*trifft voll zu*) „Auswirkungen des Teamteaching auf die eigenen Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte“

(*cronbachs alpha*=0.71, *n*=138, *m*=3.05, *sd*=0.70) eine mittlere Korrelation ($r=0.436^{***}$, $p<0.001$). Die Skala wurde ebenfalls mittels einer Faktorenanalyse (Methode: Hauptkomponentenanalyse) eindimensional skaliert und beinhaltet drei Items. Die Items geben Aufschluss über die Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichtens im Bereich der gegenseitigen Kompetenzergänzung, des Bewusstwerdens für eigene Stärken und Schwächen sowie über die eigene Motivation zum Unterrichten. Der Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Austausches im Ist-Zustand und den wahrgenommenen Auswirkungen auf die eigene Handlungsfähigkeit ist ein signifikant positiver.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Bei der Untersuchung der Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen am Beispiel des Programms JeKi konnte zunächst festgestellt werden, dass die Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen stattfindet und in unterschiedlichen Formen auftritt. So wurde gezeigt, dass eine Kooperation sowohl auf institutioneller Ebene als auch auf Unterrichtsebene besteht und letztere die zwei Arten der gefügeartigen und teamartigen Kooperationshandlungen aufweist. Bei der Zusammenarbeit auf Unterrichtsebene konnte festgestellt werden, dass nur selten eine kokonstruktive Zusammenarbeit oder echtes Teamteaching ausgeführt wird bzw. werden kann. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die erwarteten Veränderungen durch die Zusammenarbeit positiv bewertet werden. Hierzu gehört vor allem die bessere kulturelle Förderung und Unterstützung von Kindern aus bildungsbenachteiligten Schichten. Auch die ideellen Ansprüche in Bezug auf die Austauschhäufigkeit zwischen den an JeKi beteiligten Lehrkräften deuten auf eine Akzeptanz bzw. positive Einstellung dem Programm gegenüber hin. Allerdings werden in diesem Zusammenhang mangelnde Zeitressourcen genannt.

So stellen sich für weitere Analysen die Fragen, welche Rahmenbedingungen an Schulen gegeben sein müssten bzw. wie diese verbessert werden können, damit die Lehrkräfte die Zeitressourcen als genügend einschätzen und mit der Austauschhäufigkeit zufrieden sind. Dies sollte vor allem unter Einbezug des Unterstützungsverhaltens der Schulleitung geschehen, da dessen allgemeine Relevanz in der Literatur dokumentiert ist (vgl. bspw. Bosen 2006). Zudem gilt es längsschnittlich zu untersuchen, inwiefern die erwarteten Veränderungen tatsächlich eingetroffen sind.

Literatur:

Bachmann, G., & Winkler, G. (2003a). *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. (2003b). *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].
- Bastian, H. G. (2001). *Kinder optimal fördern - mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. Mainz: Schott Musik International.
- Bähr, J. (2001). *Zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten von Zehn- bis Zwölfjährigen: Evaluation eines Modellversuchs zur Kooperation von Schule und Musikschule* (1. Aufl.). Göttingen: CUVILLIER.
- Beckers, E., & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument - Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt "Jedem Kind ein Instrument": Bd. 7*. Berlin: LIT Verlag.
- Behr-Heintze, A., & Lipski, J. (2005). *Schulkooperationen: Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitijs, V., & Müthing, K. (Hrsg.). (2008). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. (Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 1). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Manitijs, V., & Müthing, K. (2009). Kooperation im Netzwerk: Grundsätzliche Überlegungen und erste Befunde zum Beispiel "Schulen im Team". In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. 1. Aufl. (S. 146-155). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Bonsen, M. (2006). Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In H. Buchen, & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 193-228). Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2006). *Macht Mozart schlau?: Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. Bildungsforschung. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2009). *Pauken mit Trompeten: Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* Bildungsforschung. Bonn, Berlin.
- Deutscher Musikrat. (1994). Schulische und außerschulische Musikpädagogik und Musikpflege: Situation, Probleme, Perspektiven. In D. Wucher (Hrsg.), *Die Musikschule*. Rev. (2. Aufl.) (Bd. 2, S. 342-349). Mainz: Schott.
- Frommherz, B., & Halfhide, T. (2003). *Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich: Beobachtungen in sechs Klassen*, Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*.

b:em 2 (2), 2011, Sabrina Kulin und Melanie Özdemir: Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen

Fussangel, K., Gräsel, C., & 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*. (1. Aufl.) (Lehrbuch, S. 103–120). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Helms, S. (2002). Allgemein bildende Schule und Musikschule. In S. Helms (Hrsg.), *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern* (Musik im Diskurs, S. 7–33). Kassel: Gustav Bosse.

Klieme, E., & Terhart, E. (2006). Kooperation im Lehrberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe: Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163-166.

Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation. Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien (eBook)*: Waxmann.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Verfügbar unter: <http://www.li-hamburg.de/jeki> [24.4.2011].

Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S., & Ritter, B. (Hrsg.). (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.

Lehmann-Wermser, A., Nonte, S., Schulte, K., & Schwippert, K. (2010). *Aspekte der Stichprobenziehung einer Studie im musisch-kulturellen Kontext*. Poster präsentiert auf dem 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 15.-17. März 2010 in Mainz.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College record*, 4, 509-536.

Lothwesen, K. S., & Schulten, M. L. (2009). *MoMo verbindet! Musik erleben und lernen in der "Musikschule für alle": Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation zum Programm "Monheimer Modell- Musikschule für alle"*. Linden/ Frankfurt am Main. Verfügbar unter: http://www.monheim.de/kultur/musikschule/evaluation_momo_abschluss_lang.pdf [14.12.2009].

Maag Merki, K. (Hrsg.). (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung: Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (1. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Meyer-Clemens, A. (2006). *Kooperation zwischen allgemein bildender Schule und Musikschule: Theorie und Praxis - Bedingungen - Evaluation*. Marburg: Tectum.

b:em 2 (2), 2011, Sabrina Kulin und Melanie Özdemir: Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. (2011). *Die 55 Preisträger der Landesauszeichnung "Bewegungsfreudige Schule NRW 2010" stehen fest*. Verfügbar unter: <http://www.bildungsklick.de> [10.5.2011].

Ostermeier, C. (2009). Kooperation in Schulnetzwerken: Unterrichtsentwicklung in SINUS und SINUS-Transfer. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. (1. Aufl.) (S. 108–119). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) - ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung [u.a.].

Rolff, H.-G. (1980). *Soziologie der Schulreform: Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung*. Veröffentlichungen der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung (AFS) der Universität Dortmund. Weinheim: Beltz.

Stern, E. (2006). Intelligenz und ihre Entwicklung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik* (S. 131-137). Bonn, Berlin.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185-203.

Stiftung Jedem Kind ein Instrument. Verfügbar unter: <http://www.jedemkind.de/> [25.4.2011].

Autorinnen:

Sabrina Kulin

Universität Hamburg
Arbeitsbereich "Evaluation von Bildungssystemen"
Binderstraße 34
20146 Hamburg
E-Mail: sabrina.kulin@uni-hamburg.de

Melanie Özdemir

Universität Braunschweig
Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften
Seminar für Musik und Musikpädagogik
Rebenring 58
38106 Braunschweig
E-Mail: m.oezdemir@tu-braunschweig.de