

Pädagogisches Institut der Universität Zürich  
Pädagogische Psychologie I

# Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich

Beobachtungen in sechs Klassen



Brigitte Frommherz  
Therese Halfhide

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	3	5.4.3	Unterrichtsformen und Rollen der Lehrpersonen	30	
<b>1 Einleitung</b>	4	5.4.4	Varianten von Teamteaching-Formen	31	
<b>2 Theoretische Grundlagen</b>	5	5.4.5	Absprachen und Übergänge im Unterricht	31	
2.2	Das Team	6	5.4.6	Gruppeneinteilung	32
2.3	Kooperation	10	5.4.7	Inhaltliche Schwerpunkte	32
<b>3 Untersuchung</b>	13	5.4.8	Aufteilung der Verantwortung	33	
3.1	Zielsetzung	13	5.4.9	Unterrichtseffizienz	33
3.2	Untersuchungsanlage	13	5.4.10	Kooperation der Tandems im Unterricht	34
3.3	Auswertung	15	5.5	Auswirkungen des Teamteachings auf die Schüler/innen	34
<b>4 Rahmenbedingungen</b>	16	5.5.1	Verhalten	35	
<b>5 Untersuchungsergebnisse</b>	18	5.5.2	Chancen für die Kinder	36	
5.1	Tandem-Zusammensetzung und deren Einfluss auf das Teamteaching	18	5.5.3	Zusammenarbeit der Kinder	38
5.1.1	Unterschiede in der Zusammensetzung	18	5.6	Einschätzung der bisherigen Erfahrungen	38
5.1.2	Startbedingungen	19	5.6.1	Kritische Punkte	40
5.2	Zusammenarbeit der Tandems	20	<b>6 Fazit</b>	41	
5.2.1	Einstellung gegenüber dem Teamteaching	21	<b>7 Empfehlungen</b>	44	
5.2.2	Grundhaltungen	22	<b>Literaturverzeichnis</b>	45	
5.2.3	Kommunikation	22	<b>Tabellenverzeichnis</b>	48	
5.3	Organisation	24	<b>Bildnachweis</b>	48	
5.3.1	Planung	25			
5.3.2	Vorbereitung	25			
5.3.3	Elternarbeit	26			
5.3.4	Weiterbildung	26			
5.2.5	Kollegiale Unterstützung	27			
5.4	Unterricht	27			
5.4.1	Übergeordnete Ziele für das Teamteaching	28			
5.4.2	Unterrichtsorganisation	28			

# Vorwort

In März 2002 erhielt eine Arbeitsgruppe des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich<sup>1</sup> vom Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich den Auftrag, die im Schuljahr 2001/2002 an der Unterstufe der städtischen Primarschulen eingeführten Blockzeiten zu evaluieren. Bereits bei der Erarbeitung des Evaluationskonzepts war rasch klar, dass ein direkter Einblick in den Unterricht neben allen anderen Evaluationsarbeiten nicht auch noch zu leisten war. Ein Blick in die Klassenzimmer wäre jedoch besonders aufschlussreich gewesen, weil die Einführung der Blockzeiten den Lehrkräften unter anderem auch die Möglichkeit bot, die erhaltenen Zusatzlektionen als Teamteaching einzusetzen<sup>2</sup>. Im Zusammenhang mit der Veränderung der Zeitstruktur des Unterrichts (Vierstundenblöcke am Morgen, dadurch mehr schulfreie Nachmittage) verkörperte das Teamteaching letztlich die einzige wirklich pädagogische Neuerung. Wir suchten deshalb nach einer Möglichkeit, Unterrichtsbeobachtungen und vertiefende Interviews zum praktizierten Teamteaching ausserhalb des engeren Evaluationsstranges unterzubringen. Glücklicherweise erklärten sich Therese Halfhide und Brigitte Frommherz<sup>3</sup> bereit, diese interessante, aber doch sehr aufwändige Arbeit auf sich zu nehmen.

Ihre Arbeit zeigt unmissverständlich, dass Teamteaching nicht einfach gleichzusetzen ist mit der Anwesenheit von zwei Lehrpersonen im Klassenzimmer. Hier geht es um sehr viel mehr. Letztlich bedeutet Teamteaching einen grundlegenden Wandel des Berufsverständnisses. Unsere Schu-

le leidet nicht eigentlich an zu wenig Autonomie, sondern an zu viel Individualismus. Es ist zwar viel von Zusammenarbeit und Unterstützung im Kollegium die Rede, aber die Praxis des täglichen Unterrichts bietet immer noch das alte Bild des Einzelkämpfertums: Mein Schulzimmer, meine Klasse, meine Schülerinnen, mein Unterricht. Teamteaching ermöglicht und verlangt in dieser Hinsicht den radikalen Perspektivenwechsel. Wenn «echtes» kooperatives Teamteaching in Angriff genommen wird, gilt es die Grundhaltungen, Verantwortlichkeiten, Ziele, Methoden, Unterrichtsabläufe usw. miteinander zu klären. Offener Austausch wird zur unabdingbaren Voraussetzung. Ist das Denken in der Kategorie «Wir» einmal verwirklicht, wird die herkömmliche Isolation des Lehrberufes durchbrochen, die Belastung geteilt, die Verantwortung gemeinsam getragen. Durchdachtes, gut funktionierendes Teamteaching birgt somit in sich den Kern jener flexiblen, kommunikativen Bildungseinrichtung, die wir jetzt und in Zukunft brauchen.

Ich möchte mich bei allen, die sich für diese Arbeit zur Verfügung gestellt haben, herzlich bedanken.

Georg Stöckli  
Pädagogisches Institut der Universität Zürich,  
Mai 2003

- 1 Leitung: PD Dr. Georg Stöckli, Ko-Leitung: Dr. Sabina Larcher, Mitarbeitende: Walter Scheuble, Stefan Weilenmann, Karin Zollinger. Informationen unter: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/tsprim.html>
- 2 Für jeden Klassenzug (1.-3. Klasse) standen 11 Zusatzlektionen zur Verfügung. Dies konnten (um Klassenteilungen zu erreichen) für Betreuungsstunden, für Zusatz- oder Fachlehrkräfte oder für Teamteaching eingesetzt werden.
- 3 An der Datenerhebung war zudem Christian Walser beteiligt.

# 1 Einleitung

Im Zuge der Einführung der Blockzeiten an der Unterstufe der Stadt Zürich im Schuljahr 2001/02 wurden die Schulkreise aufgefordert, zusammen mit den Schulhäusern nach Lösungen für die Umsetzung zu suchen, die den lokalen Bedürfnissen entsprachen. Es standen pro Unterstufen-Klassenzug (1. bis 3. Klasse) 11 Zusatzlektionen für die Erhaltung der Unterrichtsqualität zur Verfügung. Sie sollten den Verlust des klassischen Halbklassenunterrichts durch die Blockzeiten kompensieren und konnten unter anderem für Teamteaching-Stunden eingesetzt werden. In unserer Arbeit interessiert uns die praktische Umsetzung des Teamteachings. In sechs Unterstufenklassen der Stadt Zürich wollen wir erfahren, wie das Teamteaching, das in diesem Modell das zentrale Element darstellt, von den Lehrpersonen verstanden und praktiziert wird.

Teamteaching ist in der Stadt Zürich nicht erst im Zusammenhang mit der Einführung der Blockzeiten bekannt geworden. Im Schulkreis Limmattal existieren bereits seit Mitte der neunziger Jahre Schulmodelle, in denen das Teamteaching ein wesentlicher Bestandteil ist. Sie sind entwickelt worden um besser mit der grossen Heterogenität in den Schulklassen, bedingt u.a. durch die Sprachenvielfalt, umzugehen. Leitgedanken beim Entwickeln dieser Modelle waren die bessere Integration der mehrsprachigen Kinder, die Verbesserung der schulischen Leistungen und die Entlastung der einzelnen Lehrpersonen. Wegweisend für die Etablierung von Teamteaching waren Erfahrungen damit in Integrationsklassen in der Heilpädagogik und an plurikulturellen Schulen in Deutschland und Oesterreich.

Für das «Teamteachingmodell» im Zusam-

menhang mit den Blockzeiten wurde nicht klar definiert, was mit Teamteaching gemeint ist. Als einziges wegleitendes Merkmal ist eine möglichst gute Kompensation des verlorenen Halbklassenunterrichts zu nennen. Es war den einzelnen Schulhäusern überlassen, wie sie für sich Teamteaching interpretieren wollten. Dies hat zur Folge, dass der parallelisierte Halbklassenunterricht, erteilt von je einer Lehrperson, genauso als Teamteaching bezeichnet wird wie der teilzeitliche gemeinsame Unterricht in einem Klassenzimmer durch zwei kooperierende Lehrpersonen. Die Weiterbildungskurse zum Teamteaching nach der Einführung der Blockzeiten brachten diese unterschiedlichen Auslegungen zutage. Wenn eine Lehrperson oder ein Behördemitglied von Teamteaching spricht, müssen wir deshalb jeweils zuerst fragen, was die einzelne Person darunter versteht.

Für unsere Untersuchung wählen wir nur Lehrpersonen aus, die für mindestens zwei Wochenstunden gemeinsam in einem Klassenzimmer unterrichten. Uns interessiert, wie sie diesen Unterricht gestalten, welches Verständnis von Teamteaching, Teamarbeit und Unterricht sie leiten und welche Bilanz sie aus den Erfahrungen ziehen. Unsere theoretische Auseinandersetzung gliedern wir um die Begriffe Teamteaching, Team, Teamentwicklung und Kooperation.

Methodisch gehen wir so vor, dass wir eine gemeinsame Unterrichtslektion der Lehrpersonen beobachten und mit beiden je ein halbstrukturiertes Interview führen. Die Daten werten wir vergleichend aus und ziehen daraus ein Fazit.

## 2 Theoretische Grundlagen

Die Auseinandersetzung mit dem aus dem Amerikanischen übernommenen und in die pädagogische Diskussion gebrachten Begriff Teamteaching und den Begriffen Team und Kooperation scheint uns als Grundlage für unsere Arbeit wesentlich. Es fällt auf, dass in der Literatur oftmals keine deutlichen Differenzierungen zwischen diesen drei Begriffen gemacht werden. Vor allem in der älteren Literatur werden die Bezeichnungen oft als Synonyme für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen gebraucht. In den folgenden Kapiteln arbeiten wir im Hinblick auf unsere Untersuchung zu jedem Begriff wesentliche Merkmale heraus.

### 2.1 Der Begriff «Teamteaching»

Der Begriff Teamteaching wird unterschiedlich definiert. Die verschiedenen Autoren stellen – neben gemeinsamen – teilweise andere Akzente in den Vordergrund. Je nachdem wird Teamteaching vor allem unter dem Aspekt Teamarbeit beleuchtet oder der Zusammenhang dieser mit dem Unterricht wird betont.

Dechert (1972) schlägt folgende Definition des Begriffs von Dean und Witherspoon vor, in der vor allem die Haltung der Lehrpersonen gegenüber ihrer Aufgabe hervorgehoben wird:

«Der wahre Kern des Teamteaching-Konzepts liegt nicht im strukturellen und organisatorischen Detail, sondern vielmehr in der grundsätzlichen Bereitschaft zu kooperativem Planen, konstanter Zusammenarbeit, fortwährender Gemeinsamkeit, uneinge-

schränkter Kommunikation und ernsthafter Bereitschaft zur Übernahme und Teilhabe an der gemeinsamen Aufgabe.» (S. 294).

Mayer (1994) hingegen stellt die Lehr- und Lernprozesse der Schüler/innen, die durch kooperierende Lehrpersonen unterrichtet werden, in den Vordergrund:

«Teamteaching meint die Planung, Durchführung und Auswertung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse durch kooperative Lehrer in Zusammenarbeit mit flexiblen Schülergruppen.» (S.24).

Shaplin und Winkel heben im Zusammenhang mit Teamteaching besonders die Organisation und die Methode des Unterrichtens hervor. Beide betrachten Lehrpersonen und Schüler/innen gleichermaßen als Teil des Teamteachings:

«Teamteaching ist eine Form der Unterrichtsorganisation, die Lehrende und die ihnen zugeteilten Schüler einbezieht; zwei oder mehr Lehrende tragen die Verantwortung für den gesamten oder einen beträchtlichen Teil des Unterrichts derselben Schülergruppe und arbeiten zusammen.» (Shaplin, 1964, zitiert nach Huber, 2000, S. 24).

«Teamteaching ist also eine Unterrichtsmethode, bei der mehrere Lehrer in flexiblen Schülergruppierungen zusammenarbeiten, das heisst im Idealfall Unterricht gemeinsam vorbereiten, durchführen und auswerten.» (Winkel, 1981, dito, 2000, S. 24).

Trotz der unterschiedlichen Gewichtung stimmen alle Autoren überein, dass beim Teamteaching die Bereitschaft zur Kooperation, die Verbindung zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen, die Flexibilität der Gruppenbildungen, die gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion sowie die gemeinsame Verantwortung zentral sind. Die pädagogische Zusammenarbeit im Teamteaching basiert demzufolge auf den vier Bereichen, Persönlichkeit, Sache, Beziehung und Organisation.

Eine Erweiterung und gleichzeitig eine Differenzierung im Verständnis von Teamteaching führen Daxbacher und Berger (1993) in Verbindung mit dem «Integrationsmodell» herbei. Mit «Integrationsmodell» ist das gemeinsame Unterrichten von behinderten und nicht behinderten Kindern gemeint. Für ihn ist der integrative, differenzierende und individualisierende Unterricht das Zentrale. Nach seiner Definition unterrichten mindestens zwei Lehrpersonen in derselben Klasse. Die Unterrichtsplanung, die -durchführung und die Auswahl der Unterrichtsinhalte sowie der Unterrichtsmethoden erfolgt gemeinsam durch die in der Klasse tätigen Lehrpersonen. Sie tragen die Verantwortung gemeinsam und damit verbunden ist eine flexible Aufteilung der Aufgaben bzw. der Zuständigkeiten für einzelne SchülerInnen. Die Lehrpersonen agieren abwechselnd unterrichtsinitiiierend und -unterstützend. Es gibt ein breit gefächertes Angebot von Lernanlässen, das eine flexible Differenzierung und Individualisierung ermöglicht (vgl. S.243).

Dieses Teamteaching-Verständnis kommt den heutigen Konzepten am Nächsten, weil es die Aspekte Integration, Differenzierung und Individualisierung mit einbezieht. Teamteaching meint damit die unterrichtliche Zusammenarbeit von Lehrpersonen, die im Dienst eines integrierten, qualitativ guten Unterrichts in heterogenen Klassen steht. Unter qualitativ gutem Unterricht

verstehen wir, in Anlehnung an Rüesch (1999), Zielorientiertheit, effiziente Klassenführung, hohe Lernstofforientierung und hohe Adaptivität.

Zur Bewältigung dieser komplexen Aufgaben braucht es, wie Mayer (1994) unterstreicht, eine Bereitschaft zur Kooperation innerhalb eines Teams.

## 2.2 Das Team

Auch beim Begriff Team trifft man auf eine grosse Definitionsvielfalt. Ein einziger gültiger Teambegriff existiert nicht.



Kirchner und Pink (1993) definieren Team als «eine Gruppe von Menschen, in der alle von guter Zusammenarbeit abhängen. Jeder einzelne kann nur dann den grösstmöglichen Erfolg, sowohl persönlich wie auch in der Sache erzielen, wenn diese Zusammenarbeit gelingt»<sup>4</sup>. Für Wahren (1994) besteht ein echtes Team aus einer Anzahl Personen, die einander ergänzende Fähigkeiten besitzen und sich alle für gemeinsame Ziele einsetzen, sich nach gemeinsam entwickelten Arbeitsregeln richten und gemeinsam Verantwortung für ihre Arbeit tragen. Die Zielorientiertheit, sich ergänzende Fähigkeiten der Mitglieder eines Teams, Regeln und der persönliche sowie der auf die Sache bezogene Erfolg der Einzelnen bei gelungener Zusammenarbeit sind die wesentlichen Punkte dieser zwei Definitionen.

<sup>4</sup> Siehe: <http://www1.ku-eichstaett.de/PPF/PDMueller/lerntech/cd/ls-cd/gruppen/team4.htm>

Dechert (1972) spricht mit dem Team-Konzept von Goffman eine weitere Ebene an. Wesentliche Eigenschaften, wenn zwei oder mehr Personen in Interaktion treten, sind für ihn: Kooperation, Zusammenhalten, gegenseitigen Abhängigkeit und Vertrautheit.

Haug (1998) schliesslich bringt mit seinem Team-Verständnis nochmals einen neuen Aspekt ein. Er versteht unter einem Team eine Gruppe von Mitarbeitern, die für einen geschlossenen und vollständigen Arbeitsgang verantwortlich ist und das Ergebnis ihrer Arbeit ist ein Produkt oder eine Dienstleistung an einen internen oder externen Empfänger. Das Team orientiert sich bei diesem Verständnis an der zu erbringenden Dienstleistung und der Produktorientierung. Der Erfolg des Teams wird daran gemessen.

In der Schule sind mehrere Zusammensetzungen von Teams möglich. Sie können im Zusammenhang mit dem Unterricht stehen: zwei Lehrpersonen teilen sich ihre Stellenprozente auf, eine Regelklassenlehrperson arbeitet zum Teil mit einer oder mehreren spezifischen Fachlehrpersonen zusammen, eine Kindergärtnerin und eine Primarlehrperson bilden ein Tandem in der Grundstufe oder die Lehrpersonen arbeiten im Stufenteam zusammen. Aber auch für gemeinsame Aufgaben auf Schulhausebene oder nach aussen sind mehrere Teams denkbar. An einer Schule können mehrere Subteams an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten. – Philipp (2000) nennt folgende Bedingungen, damit Teamarbeit in der Schule sinnvoll ist:

- Es braucht eine komplexe Arbeit oder Aufgaben im Schulbereich, welche verschiedene Fähigkeiten fordern. Durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Ideen, Persönlichkeiten, Erfahrungen und Arbeitsweisen ist es möglich, effektive Leistungen zu erbringen.
- Eine gemeinsame Schulkultur ist wichtig. Damit sich diese herausbilden kann, sind

eine gute Kommunikation und kontinuierliche Information im Gesamtteam Grundbedingungen. Alle Teams entwickeln Normen, die die Zusammenarbeit und das persönliche Miteinander der Gruppe regeln.

- Unterschiedliches Fachwissen und Autonomie ist vorhanden. Besonders ausschlaggebend für eine erfolgreiche Arbeit im Team sind die weitreichenden Selbstbestimmungsmöglichkeiten im eigenen Fachbereich. Das Team ist autonom bei der Umsetzung von Konzepten und Massnahmen und löst seine Probleme wenn möglich intern. Wichtig ist demzufolge auch ein entsprechendes Mass an Eigenverantwortung.
- Die Fähigkeit zur Zusammenarbeit ist Bedingung für die Bewältigung der gemeinsamen Aufgabe. Gelingt dies, entwickelt ein Team einen Teamgeist, also ein ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl. Die aktive Beteiligung jedes Teammitglieds am Gruppenprozess ist ein Grundmerkmal der Teamarbeit und Bedingung für sein Funktionieren.

Nach Stöger (1996) gibt es sieben Kriterien, um aus einer Gruppe von Einzelpersonen ein gutes, effektives Team zu formen.

- Die Gruppe braucht eine klare Aufgaben- und Rollenverteilung. Jedes Teammitglied hat eine bestimmte Funktion und Rolle. Eine diffuse und unklare Rollenverteilung und das Fehlen einer eindeutigen Aufgabenverteilung hindern die schulische Arbeitsgruppe daran, ihre volle Potenz zu entfalten.
- Die Gruppe braucht und gibt sich ein Ziel. Analog zur Rollen- und Aufgabenverteilung gilt auch für die Zielsetzung, dass dieses entweder von aussen vorgegeben, oder von der Gruppe selber gesetzt wird. Wesentlich ist, dass die gemeinsame Aufgabe auf das gesetzte Ziel hin von allen Gruppenmitgliedern

anerkannt wird. Dabei dürfte die Identifikation mit den Gruppenzielen umso höher sein, je mehr diese Zielsetzung persönliche Befriedigung (Erfolgsenerlebnisse, berufliche Anerkennung) bringt.

- In der Gruppe braucht es Kommunikation. Für jede Gruppe stellt die Form der internen Kommunikation das zentrale Arbeitsinstrument dar, mit dem Probleme analysiert, Entscheidungen getroffen und Einzelleistungen auf das Gruppenziel hin koordiniert werden. Kommunikation ist darüber hinaus auch das Instrument für das Team, seine internen Beziehungsprobleme zu thematisieren und zu lösen.
- Eine Gruppe kann nur dann effektiv arbeiten, wenn die Leitungsverhältnisse klar sind. Ist die Leitung nicht hierarchisch vorgegeben, kann die Leitung im vornherein nur schwerlich ein für allemal festgelegt werden. Sie muss sich dann von Fall zu Fall, je nach (Gruppen)-Situation oder Arbeitsaufgabe, ergeben. In diesem Fall können wir von einer rotierenden Leitung sprechen.
- Die Gruppe braucht Autonomie und eine Rahmensetzung. Gerade zu Beginn der Gruppenarbeit braucht ein Team Freiraum, um sich zu finden, Ziele zu setzen, die eigene Richtung zu bestimmen und Ergebnispläne zu formulieren.
- Die Gruppe braucht Unterstützung. Nicht alle Teilarbeiten eines Vorhabens können von einem einzigen Team erfüllt werden. Wenn dies der Fall ist, muss eine konstruktive Unterstützungsstruktur bereitgestellt werden. Bei einer hierarchisch vorgegebenen Leitung ist die Bereitstellung dieser Struktur ihre Aufgabe.
- Die Gruppe braucht Erfolgserlebnisse. Bleiben diese aus, entstehen Motivationsprobleme bei der Weiterarbeit.

Das Entstehen eines funktionierenden Teams ist ein Prozess, der gelingen oder misslingen kann. Ähnlich einer Sportmannschaft muß

das Team «zusammenwachsen». Es muss die Möglichkeit haben, sich zu orientieren, Konflikte auszuleben und zu beseitigen, Kompromisse zu schliessen und gemeinsam zu wachsen, damit alle Mitglieder integriert werden. Teams sind Träger von Einigungs- und Differenzierungsprozessen, für Dissens und Konsens. Sie entwickeln eine eigene Gruppendynamik und im besten Falle durchlaufen sie einen produktiven Teamentwicklungsprozess. Dieser Entwicklungsprozeß vollzieht sich laut Phillip (2000) auf zwei verschiedenen Ebenen:

- auf der Sachebene: hier sind alle Aspekte der sachlichen Bewältigung der Aufgabenstellung und der Selbstorganisation angesiedelt.
- auf der Interaktionsebene: hier sind alle menschlichen Seiten des Teams betroffen wie z.B. Wertschätzung, Einfluss, erwünschtes und unerwünschtes Verhalten und die eigene Rolle im Team.

Im Vier-Phasen-Modell von Tuckmann (1965) sind diese beiden Ebenen sehr leicht zu erkennen. – Ein Team ist nach diesem Modell eine Gruppe, die die folgenden Phasen durchlebt:

1. Phase:

Forming (Testphase/Orientierungsphase)

Auf der Interaktionsebene beschreibt Tuckman (1965) die erste Phase als «testing and dependence» (S.386). «Testing» bedeutet, dass die Gruppenmitglieder versuchen herauszufinden, was für ein Benehmen den anderen gegenüber angemessen ist. Ein Mass dafür stellen die Reaktionen der Führungsperson oder der anderen Mitglieder dar. Man testet, wie weit man gehen kann.

Auf der sachlichen, arbeitsorientierten Ebene steht das Kennenlernen der Aufgabe, das Erhalten von Orientierung durch das Sammeln von Informationen im Vordergrund. Ziele werden geklärt, Aufgaben definiert und Methoden entwi-

ckelt. Die Mitglieder versuchen herauszufinden, auf welche Art sie die Arbeit verrichten wollen, und welche Informationen dazu relevant sind. Durch dieses Orientieren können bereits gewisse Grundregeln definiert werden.

#### 2. Phase:

Storming (Nahkampf/Auseinandersetzung)

Diese Phase wird auch «intragroup conflict» (S.386) genannt, da sie ganz klar Spannungen zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern darstellt.

Auf der interpersonalen Ebene beginnen die ersten richtigen Konflikte, sei es im Machtkampf zwischen zwei Mitgliedern, oder Einwände gegen die Führungsperson. Meistens kommt es auch zur Polarisierung. Es entstehen Untergruppierungen, Kämpfe um Territorium und Status. Es kommt zu Profilierungsversuchen.

Auf der Aufgabenebene kommt eine emotionale Reaktion auf die aufgabenbezogenen Anforderungen zustande. Die Zuständigkeit für einen Aufgabenbereich wird abgegrenzt, die Aufgaben werden ausgestaltet. Es entsteht eine Art Kluft zwischen dem, was man als Individuum als Orientierung hat und was die Aufgabe von einem fordert.

#### 3. Phase:

Norming (Ordnen , Organisierungsphase)

Hat die Gruppe die zweite Phase erfolgreich durchlaufen, tritt nun eine Entspannung ein. Standpunkte werden jetzt offen geklärt und die Spielregeln festgelegt. Tuckman versieht diese Phase mit dem Label «Development of Group Cohesion» (S.386), was so viel wie die Entwicklung von Gruppen-Kohäsion bedeutet. Die Gruppe beginnt ihre persönlichen Eigenheiten zu akzeptieren. Sie wird nun zu einer Einheit mit Normen, die von allen Gruppenmitgliedern bestimmt werden.

Auf der Interaktionsebene versucht die Gruppe Konflikte zu vermeiden, um die gewonnene Harmonie beizubehalten.

Auf der Aufgabenebene wird nach Alternativen für die Bearbeitung der Aufgabe gesucht. Dies sieht wieder je nach Gruppe unterschiedlich aus. Im Idealfall beginnt jeder Einzelne Einblick in sich selbst in Bezug auf sein Handeln zu haben. Individuelle Interpretationen oder persönliche Meinungen werden akzeptiert und respektiert.

#### 4. Phase:

Performing (Arbeiten an der Aufgabe / Produktivitätsphase)

In der vierten Phase können sich die Mitglieder nun ohne grundsätzlichen Störungen auf die Arbeit konzentrieren. Die Gruppe ist nun ein Team, das strukturiert und gefestigt ist. Da in der Gruppe in der vorherigen Phase die interpersonellen Verhältnisse zwischen den Mitgliedern geklärt wurden, können sich diese in der Performing-Phase nun objektiver betrachten. Die vorher mühsam errungenen Absprachen treten in den Hintergrund und die Gruppenaktivität richtet sich auf die Aufgaben und Funktionen. Erst jetzt zeigt sich die volle synergetische Qualität einer heterogenen Gruppe, die ihre Unterschiedlichkeit nicht länger als Belastung, sondern vielmehr als Chance zu begreifen gelernt hat. Alle können ihre Rollen akzeptieren und auch optimal spielen, was sich natürlich günstig auf die Arbeit auswirkt. Die Gruppe ist nun auch fähig, eine Feedback-Kultur aufzubauen und Kooperation wird möglich.

Ratzki (2000) beschreibt ein Lehrerteam als eine organisierte Gruppe von Lehrer/innen mit unterschiedlichen Fakultäten, sozialen und methodischen Kompetenzen, die eine feste Schülergruppe über einen längeren Zeitraum begleitet (vgl. S. 6). Um die Bereitschaft zu kooperativem Planen, konstanter Zusammenarbeit,

fortwährender Gemeinsamkeit, uneingeschränkter Kommunikation und ernsthafter Bereitschaft zur Übernahme und Teilhabe an der gemeinsamen Aufgabe zu haben, sollte ein Team Flexibilität, Offenheit, Solidarität und Leistungsfähigkeit aufweisen.

Immer wieder begegneten wir im Zusammenhang mit Teamteaching und Teamentwicklung dem Begriff Kooperation. Was darunter zu verstehen ist, bedarf ebenfalls der Klärung.

## 2.3 Kooperation



Kooperation ist im Zusammenhang mit der Professionalität von Lehrpersonen zu einem zentralen Begriff geworden. Sie findet in zwei unterschiedlichen Bereichen statt: zum einen auf der Ebene des Unterrichtens respektive der Klassenführung und zum anderen auf der Ebene des Kollegiums respektive des Teams.

Kollegiale Kooperation wurde Ende der sechziger, anfangs der siebziger Jahre im Rahmen der Gesamtschuldiskussion auf ideeller Ebene propagiert. Damit war auch das Teamteaching gemeint, von dem angenommen wurde, dass es gut für die Schüler/innen und Lehrpersonen, den Unterricht, die Schule und die Gesellschaft sei und deshalb praktiziert werden sollte. Allerdings basierte das Verständnis für die zu praktizierende Interaktion zwischen Lehrkräften auf Kollegialität und noch

nicht wie heute auf dem oben dargestellten Verständnis von Team. Mitte der achtziger Jahre war dann kollegiale Kooperation als normativer Anspruch vorhanden. In der Praxis allerdings wurde sowohl informell wie auch formell noch wenig kooperiert. Seit Mitte der neunziger Jahre haben nun strukturelle Zwänge zur Kooperation zugenommen. In Integrationsklassen beispielsweise, in denen Kinder mit sonderpädagogischen Bedürfnissen in Regelklassen integriert sind und sowohl von einer Regelklassenlehrperson als auch von einer schulischen Heilpädagogin gefördert werden, ist Kooperation nicht mehr nur normativ gewollt, sondern konstitutiv für die Erfüllung der (sonder-)pädagogischen Aufgabe.

Zur Beschreibung von Kooperation hilft es, wenn wir die Kooperation von verschiedenen Ebenen aus betrachten. Die erste Ebene, das Mikrosystem, betrifft die KooperationspartnerInnen, die betreffende Schulklasse und die Beziehungen zwischen beiden.

Zum Mesosystem, der zweite Ebene, gehören die kooperativen Wechselbeziehungen der Lehrpersonen innerhalb des Kollegiums, mit der Elternschaft der Schüler/innen und innerhalb der eigenen privaten Situation.

Zur dritten Ebene, zum Exosystem, gehören die Lebensbereiche, an denen die Lehrkräfte nicht direkt beteiligt sind, von denen sie aber beeinflusst werden. Dies sind beispielsweise die Räumlichkeiten der Schule, das materielle Angebot, die Weiterbildungsgelegenheiten, die Lehrpläne und das schulische Umfeld. Diese Ebene kann sich z.B. in insitutionalisierter gemeinsamer Planungszeit oder in der Möglichkeit zur Supervision manifestieren.

Das Makrosystem, die vierte Ebene schliesslich, beinhaltet die gesellschaftlichen Bedingungen von Kooperation, also ob sie geduldet, erlaubt, erwünscht oder erzwungen ist. Ebenso gehören Normen und Werte der Leistungsgesell-

schaft und ihre Auswirkungen auf das Bildungssystem dazu.

Im Zusammenhang mit dem in dieser Arbeit untersuchten Teamteaching interessiert uns primär die Ebene des Mikrosystems.

Shaplin (1964, zit. nach Huber, 2000) meint mit der Zusammenarbeit im Team die gemeinsame Planung, Durchführung und Evaluation der Lehre. Die Lehrpersonen sollten für dieselben Schüler/innen gemeinsame Lehrziele haben und sich in den Unterrichtsaufgaben teilen, damit sie die Ziele erreichen. Der besondere Prüfstein dieser Interaktion ist die Gemeinsamkeit in der täglichen Situation vor der Klasse. Diese Art der Zusammenarbeit kann man als eine sozial organisierte Form von Kooperation betrachten, in der dasselbe Ziel verfolgt wird, nämlich gemeinsam guten Unterricht zu erteilen.

Imhasly (2001) definiert Kooperation als eine bewusste, verantwortliche, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit jedes Beteiligten in allen Bereichen der Schule. Demzufolge kooperieren Lehrpersonen im Teamteaching, indem sie gemeinsam die Verantwortung tragen um das Lernziel mit der Klasse zu erreichen. Zu den Beteiligten zählen auch die Schüler/innen. Kooperation findet also sowohl zwischen den beiden Lehrpersonen, den Schüler/innen untereinander als auch zwischen den Lehrpersonen und den Schüler/innen statt.

Kooperation ist immer mit Interaktion verbunden und ist zu verstehen als sich wechselseitig bedingende und aufeinander bezogene Handlungen zwischen den beteiligten Personen. Während einer Interaktion findet meist Kommunikation statt.

Deutsch (2000) und Johnson und Johnson (1994) schreiben, dass sich kooperative Beziehungen durch eine offene Kommunikation oder durch freundliche und hilfsbereite Diskussionen auszeichnen. Für Warren (1994) liegen der

Kooperation zwei Grundgedanken zugrunde: einerseits braucht es eine grundsätzliche Bereitschaft zu Kooperation, Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit jeder einzelnen Lehrperson im Team und andererseits die Erwartung an die anderen, diese Bereitschaft mitzubringen. Dazu braucht es die Fähigkeit, die Stärken der anderen anzunehmen zu können. Damit günstige Kooperationsbedingungen geschaffen werden können, ist es von Vorteil, übergeordnete Ziele zu formulieren. Dadurch treten gewisse Eifersüchteleien zwischen Personen, die Zusammenarbeiten, eher in den Hintergrund und die Identifikation mit der Organisation oder dem übergeordneten Ziel wird erhöht. Zusätzlich braucht es eine hohe Produktivität und Koordination der Anstrengungen aller, damit eine gute Zusammenarbeit stattfindet. Deutsch (2000) betont als weiteren Punkt, dass eine gewisse Art Wettbewerb im kooperativen Umfeld durchaus gut sei, denn Wettbewerb gehöre zum täglichen Leben.

Im Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Schüler/innen erwähnt Beck (1997), dass für die Lehr- Lernforschung der Dialog unter Schüler/innen innerhalb einer Lernsituation, in der sie ohne Hilfe einer steuernden und korrigierenden Lehrperson gemeinsam handelnd versuchen, eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen, besonders beachtet werden muss.

Kooperatives Lernen von Schüler/innen ist demzufolge mehr, als nur ein gemeinsames Aufgaben lösen. In einer Dialogsituation werden unterschiedliche Entwicklungs- und Lernprozesse gleichzeitig stimuliert, die bei alleiniger, selbständiger Aufgabenlösung nicht erfahren werden können.

Johnson und Johnson (1994) erachten fünf Bauelemente als Voraussetzung für das erfolgreiche Funktionieren von kooperativen Lernformen:

- ein Lernklima der positiven Interdependenz (Bewusstsein von gegenseitiger Abhängigkeit)

beim Lernen);

- die Förderung der direkten Interaktion unter den Lerngruppen-Mitgliedern (Diskussionen über Lernstoff, Wege der Problemlösung, einander helfen bei Aufgabenbearbeitung);
- die individuelle Rückmeldung zur Leistung der Einzelnen ist wichtig und schafft Transparenz;
- es sollen Anweisungen formuliert werden, wie konstruktiv zusammengearbeitet werden kann;
- Lernende brauchen Zeit, damit sie sich einigen können, wie sie als Gruppe die Lernziele erreichen können.

Bei einem so verstandenen kooperativen Lernen zwischen Schüler/innen kommt den Lehrpersonen, nach Reusser und Pauli (2000), eine grössere Bedeutung zu, als bisher angenommen. Zudem brauche es vermehrt Kenntnisse, wie auch kognitiver Lernertrag bei Gruppenarbeiten gesichert werden könne.

Kooperatives Lernen setzt auf Seiten der Lehrpersonen und der Schüler/innen erhebliche soziale Fertigkeiten voraus, damit es wirksam ist. Drebes (1992) formuliert die Ebene der sozialen Wechselwirkung folgendermassen:

«Es ist die Ebene der gegenständlichen Tätigkeit, die zwischen Menschen sich abspielt, sich in ein Verhältnis konstituiert. Das ist das Erziehungsverhältnis, das eine besondere Qualität sozialer Wechselwirkung darstellt, weil Lehrer und Schüler um der Erziehung willen miteinander umgehen lernen müssen. Diese soziale Wechselwirkung ist in erster Linie Kommunikation.» ( S.118).

Der Hauptfokus in unserer Arbeit sind die Lehrpersonen im Teamteaching: Welches Kooperationsverständnis haben die Lehrpersonen? Wie organisieren sie das Unterrichten im Team? Welche Erfahrungen gewinnen sie daraus?

Soweit es unsere Daten zulassen, werden wir aber auch die Auswirkungen des Teamteaching auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.

# 3 Untersuchung

Unsere Untersuchung ist eine qualitative Erhebung des Teamteachings im Blockzeitenunterricht an der Unterstufe der Stadt Zürich. Durch die geringe Anzahl untersuchter Klassen können wir keine repräsentativen Schlussfolgerungen ziehen. Vielmehr geben wir in unserer Arbeit eine Beschreibung und Interpretation des Teamteachings, wie es in sechs Klassen praktiziert wird. Unsere theoretische Auseinandersetzung mit Teamteaching, Teamarbeit, Teamentwicklung und Kooperation leitet uns bei der Erstellung des Interviewleitfadens und der Interpretation der erhobenen Daten.

Wie wir gesehen haben, sind unterschiedliche Definitionen von Teamteaching denkbar, die alle einen oder mehrere Aspekte besonders gewichten. In Anlehnung an die Definition von Daxbacher und Berger (1993), ist für uns folgende aus Halfhide et al. (2001) wegleitend:

- zur gleichen Zeit an derselben Klasse unterrichten;
- gemeinsam den Unterricht inhaltlich und methodisch planen und ihn zusammen durchführen;
- die Verantwortung gemeinsam tragen, aber flexibel aufteilen, wer für welche Aufgaben oder welche Schüler/innen zuständig ist;
- den Unterricht in wechselnden Rollen leiten oder unterstützen;
- das Lernen der Schüler/innen mit einem breit gefächerten Angebot differenzieren und individualisieren;
- die Schüler/innen flexibel und den Lernanlässen oder dem Lernniveau angepasst in Gruppen einteilen.

Unserer Ansicht nach sind in dieser Definition

die wesentlichsten Punkte aller Definitionen enthalten.

## 3.1 Zielsetzung

- Ausgehend von oben erwähnter Definition von Teamteaching, untersuchen wir nur Klassen, in denen die Lehrpersonen für mindestens zwei Wochenlektionen gemeinsam in einem Klassenzimmer unterrichten.
- Wir zeigen anhand von Interviews mit zwölf Lehrpersonen auf, wie diese das Teamteaching für sich definieren, wie sie es praktizieren und welche Erfahrungen, Einschätzungen und Erkenntnisse sie bis zum jetzigen Zeitpunkt gewonnen haben. Auf der Grundlage von theoretischen Überlegungen werten wir diese Informationen aus.
- Anhand von Unterrichtsbeobachtungen an sechs Klassen machen wir Aussagen zur konkreten Umsetzung des Teamteachings. Dabei werden die gewählten Unterrichtsformen, die Interaktion zwischen den Lehrpersonen und zu den Schüler/innen, die eingenommenen Rollen, die Gruppenbildungen von Schülerinnen und Schülern und die Effizienz des Unterrichts miteinander verglichen.
- Die Ergebnisse werden in einem Fazit zusammengefasst.

## 3.2 Untersuchungsanlage

Wir wählten sechs Unterstufen-Schulklassen in den Schulkreisen Waidberg, Limmattal,

Glattal, Schwamendingen und Uto aus, die in einem Schulhaus, das die Blockzeiten mit dem Teammodell umsetzt, unterrichten. Das bedeutet, dass für eine bestimmte Anzahl Lek-

tionen, zwei Lehrpersonen an einer Klasse unterrichten. Zwei ausgewählte Klassen sind aus demselben Schulhaus. Dies ermöglicht es uns, die Gesamtschulhausebene an einem Beispiel

**TABELLE 1**  
Leitfaden für das halbstrukturierte Interview

Frage (werden jeder Lehrperson einzeln gestellt)	Anzuspreekende Themen (Stichworte dienen als Checkliste zum Nachfragen, wenn Wichtiges nicht gesagt wird)
<b>Wie lange arbeiten Sie schon im Teamteaching?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• in der jetzigen Zusammensetzung</li> <li>• noch mit anderen Lehrpersonen</li> <li>• früher in einem anderen Tandem</li> </ul>
<b>Wie viele Stunden stehen Ihnen zur Verfügung?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wie kam es zu dieser Anzahl</li> </ul>
<b>Wie haben Sie Ihre(n) Teamteaching-Partner(in) gefunden?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kannten sich schon länger</li> <li>• freiwilliges Zusammenfinden</li> <li>• zugeteilt, da sonst niemand vorhanden</li> <li>• war vorher schon als Fachlehrperson im Schulhaus</li> </ul>
<b>Wie haben Sie Ihr Teamteaching organisiert?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung, Vorbereitung, Nachbereitung</li> <li>• was gemeinsam, was einzeln</li> <li>• Rollenaufteilung im Unterricht</li> <li>• inhaltliche Schwerpunkte</li> <li>• Verantwortungsbereiche</li> <li>• Schüleraufteilungen</li> <li>• Unterrichtsformen</li> <li>• Umgang mit der Zeit</li> <li>• Hilfsmittel (Klassenbuch, E-Mail etc.)</li> <li>• Austausch mit Kolleg/innen</li> <li>• Supervision</li> </ul>
<b>Was ist Ihnen in Ihrer Zusammenarbeit wichtig?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinsame Zielsetzung</li> <li>• gutes Unterrichten</li> <li>• Einander ergänzen durch unterschiedliche Kompetenzen</li> <li>• Feedback geben</li> <li>• Aushandeln von pädagogischem Konsens</li> <li>• Festlegen der Art der Beziehung</li> <li>• Kontroversen werden ausgetragen</li> <li>• Verantwortlichkeiten absprechen</li> </ul>
<b>Welche Erfahrungen haben Sie bis jetzt mit dem Teamteaching gemacht?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was ist gut gelaufen</li> <li>• Was ist nicht befriedigend</li> <li>• Was beibehalten, was ändern</li> <li>• Zufriedenheit / Unzufriedenheit</li> <li>• Unterschied zu Anfang und jetzt</li> </ul>
<b>Welche Auswirkungen hat das Teamteaching auf Ihre Schüler/innen?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsverhalten</li> <li>• Leistungen</li> <li>• Sozialverhalten</li> <li>• Kooperation</li> </ul>
<b>Was hat sich im Unterricht verändert durch das Teamteaching?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mehr Individualisierung</li> <li>• mehr Lernaufträge</li> <li>• bessere Sprachförderung</li> <li>• mehr Niveauunterricht</li> <li>• mehr Lernformen</li> </ul>
<p><b>Gibt es noch etwas Wichtiges, das wir im Gespräch vergessen haben?</b> Vor dieser letzten Frage, fasse ich als Interviewer/in kurz zusammen, welche Themen wir nun im Gespräch angesprochen haben. Dadurch hat die/der Interviewpartner/in die Gelegenheit, für sich zu überprüfen, ob sie/er noch etwas beifügen will, das ihr/ihm wichtig ist.</p>	

ebenfalls zu betrachten. Ausserdem wählten wir Lehrpersonen, die Teamteaching innerhalb ihres Job-sharing praktizierten und solche, die eine Klasse vollzeit unterrichten und für die Anzahl Teamteachingstunden mit einer zweiten Lehrperson zusammen unterrichten. Alle ausgewählten Lehrpersonen unterrichten eine erste oder zweite Klasse.

Unser Auswahlkriterium war die Bedingung, dass die beiden Lehrpersonen mindestens zwei Lektionen pro Woche gemeinsam in einem Klassenzimmer unterrichteten. Die Klassenlehrpersonen wurden von uns angefragt, ob sie bereit seien, uns die Schulzimmertür zu öffnen. Von acht angefragten Lehrpersonen haben sechs zugestimmt. Die Zusage kam bei allen in Absprache mit ihrer Teamteachingkollegin oder -kollegen zustande.

Im Zeitraum Oktober bis Dezember 2002 beobachteten wir den Unterricht in jeder Klasse mindestens eine Lektion lang und zeichneten diesen auf Video auf. Parallel dazu wurde bereits während des Unterrichts ein genaues Unterrichtsprotokoll geführt.

Beide Lehrpersonen eines Tandems wurden je einzeln in einem halbstrukturierten Interview zum Teamteaching befragt. – Da wir im Rahmen dieser Arbeit eine einmalige Beobachtung resp. Befragung vorgesehen haben, können wir keine Ergebnisse erwarten bezüglich Auswirkungen des Teamteachings auf eine allgemeine Leistungsverbesserung der Schüler/innen.

Der Vergleich von erfahrenen mit weniger erfahrenen Teamteaching-Lehrpersonen gibt uns vielleicht Hinweise auf allfällige Entwicklungsprozesse, die für ein befriedigendes und erfolgreiches Zusammenarbeiten von zwei oder mehreren Lehrpersonen im Teamteaching notwendig sind. – Zudem interessiert uns, ob Unterschiede zwischen Lehrpersonen im Job-sharing und anderen festzustellen sind.

### 3.3 Auswertung

In einem ersten Schritt werden alle Interviews und Unterrichtsprotokolle in einem induktiven Vorgehen mit Codes versehen. In einem zweiten Schritt legen wir eine Anzahl wichtiger Hauptcodes fest. Das Festlegen dieser war auch von unserer theoretischen Auseinandersetzung geleitet. Zu jedem Hauptcode gibt es unterschiedliche Teilmerkmale, die sich im Auswertungsbericht niederschlagen. Am Schluss werden die Ergebnisse in einem Fazit verdichtet und daraus Empfehlungen abgeleitet. – Diese Codes bilden die Struktur unseres Auswertungsberichts:

- Tandem-Zusammensetzung und deren Einfluss auf das Teamteaching
- Startbedingungen
- Zusammenarbeit der Tandems
- Einstellungen gegenüber dem Teamteaching
- Grundhaltungen
- Kommunikation
- Organisation (Planung, Vorbereitung, Elternarbeit, Weiterbildung, kollegiale Unterstützung)
- Unterricht (Ziele, Organisation, Gruppeneinteilungen, Inhalte, Verteilung der Verantwortung, Unterrichtsformen und Rollen der Lehrpersonen, Unterrichtseffizienz, Kooperation der Tandems im Unterricht)
- Auswirkungen auf die Schüler/innen (Verhalten, Chancen)
- Einschätzung der bisherigen Erfahrungen durch die Lehrpersonen.

#### INFO

In den Kapiteln 4 und 5 verwenden wir folgende Begriffe und Abkürzungen:

TT: Teamteaching

A-F: Klassen

LP 1A -LP 12F: Lehrpersonen

Tandem A-F: zwei Lehrpersonen, die im TT an derselben Klasse unterrichten.

## 4 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen für das Teamteaching im Blockzeitenunterricht sind für alle Schulen der Stadt Zürich gleich. Für jeden Klassenzug stehen insgesamt elf TT-Stunden zur Verfügung, die auf die drei ersten Schuljahre zu verteilen sind. Wie diese Stunden verteilt werden, ist den einzelnen Schulhäusern überlassen.

Fünf der untersuchten Klassen stehen diese offizielle Anzahl Stunden für das TT zur Verfügung. Eine Klasse ist eine Teammodellklasse, in die neuzuziehende Migrantenkinder direkt in die Regelklasse eingeschult werden. Dieser Klasse stehen 14 Lektionen für das TT zur Verfügung.

einem vollen Pensum und eine zweite Lehrperson arbeitet mit ihr zusammen einige Stunden im TT. Letztere unterrichtet zusätzlich als Fachlehrperson für Deutsch für Fremdsprachige (DfF) mit Kindern derselben Klasse separiert (D).

- Eine Lehrperson arbeitet mit einer Entlastung von zwei Nachmittagen. Eine zweite Lehrperson unterrichtet an derselben Klasse im TT und als Entlastungslehrperson (E, F).
- Eine Klasse ist eine Teammodellklasse, in die neuzuziehende Kinder aus anderen Ländern direkt integriert werden, was die sprachliche

**TABELLE 2**  
Teamteachingstunden in den Untersuchungsklassen

	Lehrperson 1	Lehrperson 2	Anzahl TT-Stunden
Klasse A	50%	50%	2 in 2. Klasse 5 in 1. Klasse
Klasse B	100%	50%	14 in 1. Klasse Teammodellklasse
Klasse C	50%	50%	3 in 1. Klasse (1 getrennt)
Klasse D	100%	2 h	2 in 2. Klasse 5 in 1. Klasse
Klasse E	80% 4 h Entlastung	8 h	4 in 1. Klasse
Klasse F	80% 4 h Entlastung	8 h	4 in 2. Klasse 5 in 1. Klasse

Die Untersuchungsklassen können wir bezüglich der Anzahl Stunden, welche die beiden Lehrpersonen an dieser einen Klasse unterrichten, folgenderweise einteilen:

- Die beiden Lehrpersonen teilen sich die Stelle und unterrichten gemeinsam eine bestimmte Anzahl Stunden zusammen im TT (A, C).
- Eine Lehrperson unterrichtet die Klasse in

Heterogenität massiv erhöht. An dieser Klasse unterrichten zwei Lehrpersonen mit insgesamt 150 Stellenprozenten. Die Anzahl TT-Stunden ist höher als an regulären Unterstufenklassen. Gleichzeitig ist sie mit 15 Kindern die kleinste Klasse (B).

Diese Zusammenstellung zeigt, dass bereits bei einer Auswahl von sechs Klassen vier unter-

schiedliche Varianten punkto Stundenaufteilung vorkommen. Wie wir weiter unten im Bericht sehen werden, sind diese Rahmenvorgaben oft nicht unwesentlich bei der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts.



# 5 Untersuchungsergebnisse

Die Beschreibung der Untersuchungsergebnisse ist bewusst breit angelegt, weil das Untersuchungsmaterial eine solche zulässt und es schade wäre, nur einzelne Aspekte herauszugreifen. Dieses Vorgehen ermöglicht einen differenzierten Blick auf die Sichtweisen und Erfahrungen der Lehrpersonen, die in dieser Form unterrichten.

## 5.1 Tandem-Zusammensetzung und deren Einfluss auf das Teamteaching

Die Zusammensetzung des Tandems, die mitgebrachte TT-Erfahrung, die Fachkompetenzen oder -vorlieben, die Art des Zusammenfindens, die Anzahl TT-Stunden und die Vorgaben des Schulhauses beeinflussen die Art und Weise, wie die befragten Lehrpersonen ihr TT bis jetzt entwickelt und gestaltet haben.

### 5.1.1 Unterschiede in der Zusammensetzung

Die Tandems zeigen in ihrer Zusammensetzung die in Tabelle 3 aufgelisteten Merkmale. Einige Tandems weisen mehrere Merkmale gleichzeitig auf.

Alle befragten Lehrpersonen – unabhängig von der Grösse des Pensums – sprechen von einer willkommenen Ergänzung für die Zusammenarbeit durch eines oder mehrere dieser Merkmale in der Zusammensetzung ihres Tandems. Diesbezügliche Aussagen deuten darauf hin, dass sich die Tandems der Unterschiede bewusst sind und versuchen, diese als Ressourcen in der Zusammenarbeit zu nutzen. Dass Unterschiede

auch willkommene Ressourcen sein können, wird vielen Tandems erst durch positive Erfahrungen in der gemeinsamen Praxis bewusst; anfängliche Skepsis wandelt sich in einen ergänzenden Umgang miteinander. Die folgenden Beispiele verdeutlichen dies.

Beispiel zu Altersunterschied:

«Ich bin zuerst sehr skeptisch gewesen [wegen des Alters ihrer Partnerin] und ich dachte mir, dass es sicher alte Schule sei.(...) Ich bin sehr überrascht gewesen, wie viel ich lernen konnte und es ist so gut herausgekommen.(...) Ihr ist es genau so ergangen» (LP 7D).

Beispiel zu Unterrichtserfahrung:

«Ja, ich bin damals direkt vom Semi gekommen und für mich war [das] wichtig, dass es jemand war, der schon im Schulbetrieb drin ist. (...) Für mich war es eine Erleichterung, eine Hilfe. (...) Ich fand auch, dass das gut war von der Rolle her, die x hat und die, die ich habe. (...) also x hat schon einen anderen Beruf gehabt (...) und auch schon Schule gegeben (...) und hat selber schon Familie mit Kindern. (...) und ich finde, wir ergänzen uns sehr gut» (LP 11F).

Beispiel zu Geschlechtsunterschied:

«Die Knaben können viel profitieren von seiner Art und die Mädchen haben vielleicht manchmal etwas mehr Vorteile bei mir, dass ich vielleicht die Mädchen etwas besser verstehe. (...) Auch die Mütter (...) sie kommen mit Problemen, die sie haben eher noch

**TABELLE 3**  
Merkmale der Tandems

<b>Unterrichtserfahrung</b>	In 4 Tandems hat eine Lehrperson langjährige und die zweite zwischen ein und drei Jahren Unterrichtserfahrung.
<b>Fachkompetenz</b>	In 2 Tandems ist eine der Lehrpersonen spezialisiert auf Deutsch für Fremdsprachige (DfF). In 2 Tandems bringt eine der Lehrpersonen andere Berufserfahrungen und Erfahrungen mit eigenen Kindern mit.
<b>Geschlecht</b>	In 2 Tandems arbeiten eine Frau und ein Mann zusammen.
<b>Altersunterschied</b>	In 4 Tandems beträgt der Altersunterschied mindestens fünfzehn und mehr Jahre.
<b>TT-Erfahrungen</b>	In 2 Tandems bringt je eine Lehrperson, unabhängig vom Blockzeitenunterricht, TT-Erfahrung mit anderen PartnerInnen mit. In 1 Tandem haben beide Lehrpersonen bereits langjährige TT-Erfahrung mit verschiedenen PartnerInnen. Das TT wurde vorwiegend für die Zweitsprachförderung oder die Unterstützung in der Muttersprache eingesetzt. 3 Tandems unterrichten seit der Einführung der Blockzeiten im TT, zwei Tandems in der jetzigen Zusammensetzung, ein Tandem neu im zweiten Schuljahr in Stellenteilung.

zu mir, als zu ihm. (...) und sie [die Väter] müssen dann kommen in der ersten Klasse, weil wir das ziemlich heftig wünschen, dass wir auch die Väter einmal sehen. Und da denke ich, ist es wieder ein Vorteil, wenn ich einen Mann als Stellenpartner habe. Sie fühlen sich dann manchmal etwas besser verstanden, "so under Manne". (...) Er hat einen guten Ton, eine gute Art mit diesen Leuten zu reden. Und ich denke, die Väter kommen jetzt lieber an unsere Veranstaltungen» (1A).

Beispiel zu TT-Erfahrungen:

«Das ist etwas, das ich in diesen zehn Jahren TT gelernt habe. Am Anfang habe ich dann schon noch gedacht, so und so muss es sein. Und jetzt habe ich gemerkt, es ist viel wichtiger, sich zwischendurch auch mal etwas anzupassen, dafür kannst du dich ergänzen, also die eigene Stärke einbringen» (LP 4B).

### 5.1.2 Startbedingungen

Die Meinungen darüber, ob zwei Lehrpersonen sich vor Beginn der Zusammenarbeit im TT kennen müssen oder nicht, gehen auseinander. Die folgenden Ausführungen zeigen, dass es kein Rezept gibt, wie die Startbedingungen für die Tandems aussehen müssen. Es wird in den folgenden Kapiteln zu zeigen sein, welches die Faktoren sind, die eine enge Zusammenarbeit möglich machen.

Die sechs befragten Tandems haben sich auf drei verschiedene Arten zusammengefunden.

Die Lehrpersonen dreier Tandems kannten sich bereits vorher, weil sie vor der Einführung der Blockzeiten und der damit verbundenen Möglichkeit des TT im gleichen Schulhaus unterrichteten und sich so bewusst ausgewählt hatten (Tandem A, B, C).

«Wir haben im gleichen Schulhaus gearbeitet, sie als Klassenlehrerin und ich als Entlastungslehrerin. Dadurch haben wir uns gekannt und uns deshalb entschieden, eine Stelle zu teilen. Also wir sind an einer Dop-

pelstelle und sind beide Klassenlehrerinnen. Wir haben beide die gleiche Verantwortung für die Klasse» (LP 6C).

«Also mit x arbeite ich nun im dritten Jahr. Das ist jetzt das erste Jahr Teammodell, das sind jetzt fünfzig Prozent (...). Vorher habe ich zehn Jahre keine Schule gegeben und vorher habe ich zehn Jahre nur TT gemacht (...) Dort war ich integrativer oder integrierter Deutschlehrer für das ganze Schulareal» (LP 4B).

Die Lehrpersonen zweier Tandems haben sich vorher überhaupt nicht gekannt. Nach einem ersten Gespräch miteinander entschieden sie sich, es miteinander zu versuchen (Tandem D, F).

«[Ich] habe in den letzten Tagen vor den Sommerferien gehört, dass da eine Lehrerin wäre [für TT] und ich habe zugesagt, einfach so. Wir haben uns dann noch einmal getroffen und wir haben einfach Glück gehabt. Wir haben uns bestens verstanden. (...) Es hätte auch anders rauskommen können, wahrscheinlich. (...) TT ist neu, aber ich habe mehrere Jahre eine Doppelstelle gehabt, mit verschiedenen (...). Von daher habe ich in der Zusammenarbeit bereits Erfahrung gehabt. Und ich kann mich noch gut anpassen, auch mit verschiedenen» (LP 8D).

«Y [eine Lehrerin im Schulhaus] hat gefunden, sie wüsste jemanden, der zu mir passen würde. Sie hat mir die Telefonnummer gegeben und dann haben wir uns mal angeschaut (...) und haben recht lange miteinander gesprochen. Dann haben wir gemerkt, dass das vermutlich gehen sollte. Aber es war ein Wagnis. Ich habe einfach

gewusst, y kennt mich und sie kennt x. Und sie [y] hat gefunden, dass das sicher gehen sollte» (LP 11F).

Die Klassenlehrerin eines Tandems kannte ihre jetzige TT-Partnerin als Mutter eines ehemaligen Schülers und hatte diese angefragt, ob sie Interesse an einem gemeinsamen TT hätte (Tandem E).

«Ich hab sie gefragt, ob sie Lust hätte dieses Pensum zu übernehmen» (LP 9E).

Allen gemeinsam ist ein klarer Entscheid für die gemeinsame Zusammenarbeit zu Beginn. Dies scheint mir ein wesentlicher Punkt zu sein. Niemand wurde zur Zusammenarbeit mit einer bestimmten Person gezwungen. Dieser Entscheid schafft eine verbindliche Situation, die von beiden Verantwortung verlangt. Meiner Meinung nach ist dies eine wichtige Voraussetzung, sich auf eine echte Zusammenarbeit einzulassen, wenn sie auch noch keine Garantie für das Gelingen dieser darstellt.

## 5.2 Zusammenarbeit der Tandems

Teamteaching ist eine der umfassendsten Kooperationsformen. Diese Form muss – wie weiter vorne beschrieben – bewusst entwickelt werden. Übergeordnete Ziele und der Aufbau einer sozialen Beziehung sind Voraussetzung für gute Kooperationsbedingungen. Sie ermöglichen den Aufbau einer guten Arbeitsbeziehung, die auf gegenseitigem Respekt und Vertrauen gründet. Im TT beinhaltet die Entwicklung einer guten Arbeitsbeziehung die gegenseitige Einigung über die Kooperationsformen im Unterricht. Dieser Prozess muss bewusst geschehen, damit

die Beziehung nicht durch unausgesprochene, unterschiedliche Erwartungen belastet wird. Kooperationsprobleme kristallisieren sich auf der Beziehungsebene häufig als erstes heraus. Dieser Prozess beruht auf dem Aushandeln und sich einigen auf gemeinsame Ziele und Wege. Neben der gegenseitigen Wertschätzung und Akzeptanz, ist die Bereitschaft zum Austragen von Konflikten zentral. Damit letzteres möglich ist, muss eine Lehrperson ein gutes Selbstkonzept, also ein Bewusstsein für die eigene Beitragsmöglichkeit in der Kooperation mitbringen oder entwickeln können.

Die pädagogische Zusammenarbeit im TT basiert auf den vier Bereichen, Persönlichkeit, Sache, Beziehung und Organisation. Alle Lehrpersonen sprechen diese Bereiche in den Interviews auf unterschiedliche Weise an, obwohl nur eine Lehrperson den Begriff «Kooperation» verwendet (LP 9E). Was den einzelnen besonders wichtig ist, steht meistens in direktem Zusammenhang mit ihrer Einstellung zum TT und den bisherigen Erfahrungen. Alle sind sich bewusst, dass das Zusammenarbeiten im TT ein Prozess ist, den sie bewusst gestalten müssen.

### 5.2.1 Einstellung gegenüber dem Teamteaching

Durch unsere Auswahlkriterien haben wir es in dieser Untersuchung mit Lehrpersonen zu tun, die dem TT gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt sind.

Obwohl die Startbedingungen für die Tandems zum Teil verschieden waren, können sich alle vorstellen, weiterhin zusammenzuarbeiten. Wie weit die Zusammenarbeit der Lehrpersonen geht, ist sehr verschieden und nicht abhängig davon, ob sich die Lehrpersonen vorher schon gekannt haben. Gerade bei den Tandems, die sich vorher nicht gekannt haben (D, F), zeigt sich dies deutlich.

Die Klassenlehrerin der Klasse D äussert sich im Interview häufiger kritisch und ihre Aussagen stimmen nicht immer mit den Einschätzungen ihrer TT-Kollegin überein. Wenn ein geeigneter zweiter Raum zur Verfügung wäre, würden sie die Klasse häufiger parallel führen.

«Dass beide machen können, was sie wollen, und dass es nicht von einer Seite aufdiktiert wird, und dass man dann zufrieden ist mit der Arbeit, dass es eben für beide stimmt. (...) Wir müssten ein anderes Schulzimmer haben, das auch gut ausgerüstete ist und nicht zu weit weg ist. (...) Wir teilen schon recht viel, aber wir würden sehr wahrscheinlich noch viel mehr, wenn es einfacher ginge» (LP 7D).

Anders ist es bei den beiden Lehrerinnen der Klasse F, die sich vorher auch nicht gekannt haben. Sie pflegten von Anfang an eine intensive Auseinandersetzung betreffend den Möglichkeiten des TT. Sie beziehen sogar ihre Schüler/innen in diesen Prozess mit ein.

«Jetzt haben wir ein gutes Jahr zusammengearbeitet. So Zusammenarbeit entwickelt sich ja immer wieder. Es gibt immer wieder andere Phasen. (...) Es ist auch ein Thema gewesen [mit den Kindern] dass sie jetzt für gewisse Stunden zwei Lehrerinnen haben. Da sprechen wir noch öfters darüber, was denn jetzt anders ist, was das ist TT. Da haben sie die besten Erklärungen dafür» (LP 11F).

Entscheidend ist, wie die Lehrpersonen das TT selber definieren und wie sie daraus ihre Zielsetzungen für den Unterricht und ihre Zusammenarbeit ableiten.

## 5.2.2 Grundhaltungen

Alle Tandems sind überzeugt, dass gewisse Grundhaltungen bei beiden vorhanden sein müssen, damit Zusammenarbeit im TT überhaupt funktioniert.

Begriffe, die in diesem Zusammenhang am häufigsten genannt werden sind: Offenheit, Sympathie, Wertschätzung, Toleranz, Bereitschaft und Vertrauen. Damit bestätigen sie, ohne es explizit auszuformulieren, dass die Grundlage für den Aufbau einer Arbeitsbeziehung eine soziale Beziehung ist.

«Offenheit und Transparenz, das ist mir total wichtig» (LP 5C).

«Die gegenseitige Wertschätzung finde ich das Wichtigste» (LP 12F).

«Ich denke, das Vertrauen ist das Wichtigste. Es ist ein grosser Vorteil, dass ich die Person wählen durfte» (LP 9E).

«Das braucht ein bisschen Toleranz, und wenn das geht, dann hast du die Möglichkeit zu wachsen. (...) Wenn du findest, das ist alles nur Mist und so geht es nicht, und der hat mir nichts zu sagen, dann geht es nicht. (...) Du brauchst eine gewisse Bereitschaft» (LP 4B).

Im gleichen Zimmer zusammen Unterrichten ist anspruchsvoll. In den Interviews sprechen denn auch alle Lehrpersonen auf unterschiedliche Art die Wichtigkeit eines ähnlichen Erziehungs- und Unterrichtsverständnisses als Grundvoraussetzung für eine Zusammenarbeit im TT an.

«Ja schon, dass wir von der Erziehung etwa ähnliche Vorstellungen haben. Das finde ich wichtig, dass die Kinder merken, dass wir

uns einig sind» (LP 8D).

«Wir kannten uns persönlich. Ich habe schon versucht, jemanden zu finden, der eine ähnliche Vorstellung von Schulunterricht hat wie ich. Ansonsten kann ich es mir schon vorstellen, dass es schwierig werden könnte» (LP 9E).

Je eine Lehrperson gibt als Grundvoraussetzung für die Zusammenarbeit «Mut sich zu zeigen» (LP 9E) und «Komplikationsbereitschaft» (LP 4B) an.

## 5.2.3 Kommunikation

Gut miteinander Sprechen können, bezeichnen alle Lehrpersonen als Grundlage für eine befriedigende Zusammenarbeit. Wenn dies nicht möglich ist, sehen sie die Zusammenarbeit gefährdet. Zwei Lehrpersonen (LP 3B, 4B) sprechen diesbezüglich negative Erfahrungen von früher an.

Da im TT der gemeinsame Unterricht im Zentrum steht, besteht ein wichtiger Aspekt des Kommunizierens miteinander im Aushandeln der wichtigsten Grundsätze oder Regeln für den Unterricht. Nicht alle betonen den Wunsch nach einem gewissen Freiraum für ihren persönlichen Stil gleich stark. Ich vermute, dass die Lehrpersonen es dann im Interview angesprochen haben, wenn die Stile oder Auffassungen sich in gewissen Bereichen so stark unterscheiden, dass darüber gesprochen werden muss.

«Die Kommunikation muss klappen, sonst läuft auch der Unterricht nicht (...) Also wir haben schon ein paar klare Regeln miteinander abgemacht. Aber es ist natürlich schon klar, sie ist eine andere Person als ich. Jeder hat auch ein bisschen eine andere Art Schule zu geben. Bei der einen Lehrperson kann der Lärmpegel etwas höher sein als bei der anderen. Wir haben einfach

ganz klar auch mit den Kindern abgemacht, diese sechs Regeln gelten» (LP 2A).

«Also zuerst haben wir die Grundregeln und die pädagogische Grundhaltung besprechen müssen. Das haben wir in den Sommerferien gemacht und mussten das recht gut auspendeln, welche Regeln jetzt gelten und welche nicht. Wie wir es wollen, welche Rituale für uns wichtig sind. Und dann habe ich gemerkt, dass sie ja was anderes hat und ich aber auch (...) und irgendwo muss man sich eben finden. Jeder will sich ja seinen Freiraum freihalten. Aber viele Sachen müssen einfach klar geregelt sein. Das sind wie Rahmenbedingungen, die wir klären mussten. (...) Im Moment finde ich, dass es gut läuft und dass wir es gut reflektieren können. Wir sind sehr offen zueinander (...) wir können offen miteinander kommunizieren» (LP 5C).

Unterschiedliche Auffassungen können Störungen verursachen und Spannungen zwischen den Lehrpersonen auslösen. Keine Lehrperson spricht im Interview von momentanen Spannungen. Zwei Lehrpersonen betonen aber im Interview, dass es für sie wichtig ist, solche wenn nötig anzusprechen.

«Mir ist es wichtig, dass ich ihm ehrlich sagen kann, wenn mich etwas stört. Also ich mach das nicht mehr, dass ich alles runterschlucke und denke (...) er ist halt jetzt anders als ich. Also wir haben dies klar abgemacht, wir sind offen zueinander. Klar gibt es auch Unterschiede, und da muss man natürlich tolerant sein, o.k. jetzt bist du dran und du machst es so, wie du das gut findest» (LP 1A).

«Du musst miteinander reden können, auch über Sachen, die halt nicht so gut sind. Du musst mindestens eine Kommunikationskultur (...) haben. Denn früher oder später hast du immer gewisse Divergenzen (...) und wenn du dann nicht miteinander reden kannst, wird es schwierig» (LP 4B).

Eine Lehrperson spricht auch die Ängste an, die das Ansprechen von Störendem auslösen kann. Sie betont die Wichtigkeit vom Vertrauen zueinander.

«Das fällt uns ja schon schwer, dass man sich auch Feedbacks geben kann, und vielleicht nicht eben immer nur gute. Dass man auch mal sagen kann, also das hätte ich jetzt anders gemacht. (...) Dass dies zu spielen beginnt (...) ist nur möglich, wenn man Vertrauen hat, dass der andere dies nicht nur negativ auffängt oder aufnimmt (...) oder dass ich dies nicht in den falschen Hals bekomme und denke, der findet mich einfach blöd (...) also das kann man ja nur immer wieder probieren» (LP 3B).

Einer Lehrperson ist es wichtig, eine sachbezogene Gesprächskultur zu entwickeln, weil sie überzeugt ist, dass so auch mit Kritik gut umgegangen werden kann.

«Sicher braucht es eine ähnliche Vorstellung von Schule, dann ist auch Kritik gut möglich. (...) Dann kann man um die Sache reden. Was ich schwierig finde, aber das ist bei uns nicht der Fall, wenn gegenseitig auf persönlicher Ebene Angriffe stattfinden. Das kann zu Schwierigkeiten führen. Ich finde, es muss wirklich eine sachbezogene Diskussion sein» (LP 9E).

Das Vertrauen der Lehrpersonen der Klasse D zueinander ist – aufgrund der Interviews und der Beobachtung im Unterricht – im Vergleich zu den anderen Tandems noch nicht vollumfänglich vorhanden. Einer Lehrperson fällt es in gewissen Situationen schwer, ihre TT-Partnerin direkt und offen anzusprechen. Die Gründe dafür sind aus dem Interview nicht klar ersichtlich.

«Ja, wenn ich mit ihr ein grosses Problem habe, rede ich mit anderen Kolleginnen darüber, wie sie das finden. Also wenn mich wirklich etwas belastet und der Unterricht davon betroffen ist» (LP 7D).

Grundsätzlich ist allen Tandems der gegenseitige Austausch über den Unterricht und die Kinder wichtig. Zwei Lehrpersonen formulieren es explizit und eine betont dabei auch den entlastenden Charakter eines gelungenen Austauschs.

«Ganz wichtig finde ich schon, dass man immer wieder austauschen kann. Das finde ich toll. Ich habe lange auch alleine gearbeitet und habe dies (den Austausch, Anm.) immer ein bisschen vermisst. (...) das finde ich eine grosse Erleichterung, das finde ich etwas Tolles. Ja, vier Augen sehen wirklich mehr und es entlastet einen auch selber» (LP 3B).

«Sehr offen miteinander zu kommunizieren, Sachen ansprechen und sich gegenseitig spiegeln, regelmässig sprechen. Auch sich eben mal Zeit nehmen, über die Kinder zu sprechen, oder mal über den Unterricht zu sprechen, oder was einem schwer fällt. (...) Sonst kann man das nicht machen.» (LP 11F).

Nur zwei Tandems (C, E) haben das ge-

genseitige Feedback bewusst eingeplant. Drei Lehrpersonen dieser Tandems haben die TT-Weiterbildung besucht.

«Wir sind sehr offen. Manchmal geben wir uns sogar Beobachtungsaufgaben, “du schau mal, beobachte und gib mir ein Feedback am Ende der Stunde“. Letztes Jahr war es schwieriger das Feedback ende Stunde zu geben, da x ein kleines Kind hat und gerade gehen musste. Jetzt ist es besser und wir trinken einen Kaffee zusammen» (LP 10E).

«Nach der Stunde geben wir ein Feedback, oder dann halt erst am Nachmittag bei der Vorbereitung» (LP 6C).

Die Tandems A, B, C, E und F haben laut den Interviews und anhand der Beobachtungen ein gutes Kommunikationsniveau entwickelt. Sie sind bereit, auch Divergenzen auszutragen und ihre Zusammenarbeit kritisch zu reflektieren. Wie allerdings die Praxis konkret gehandhabt wird, ist hier nicht zu sagen.

## 5.3 Organisation

Die Planung, Vorbereitung und Aufgabenteilung der Tandems, die eine Stelle teilen, und denjenigen, bei denen eine Lehrperson nur wenige Stunden an der Klasse unterrichtet, unterscheidet sich vor allem bei der Aufgabenteilung und der Menge der je individuellen Vorbereitung. Alle Lehrpersonen sind jedoch mindestens in einen Teil der Planung und Vorbereitung einbezogen. In keiner der drei Klassen mit einer TT-Lehrperson mit kleinem Stundenpensum ist diese nur Hilfskraft und somit reine Ausführende von dem, was die Klassenlehrerin vorbereitet hat und ihr zuweist. Jede

dieser drei TT-Lehrerinnen (LP 7D,10E,12F) hat auch ihren eigenen Schwerpunkt, für den sie die Verantwortung trägt. Alle Tandems entsprechen also den Definitionspunkten für TT, dass sie die Stunden gemeinsam inhaltlich und methodisch planen, durchführen und flexibel aufteilen, wer für welche Aufgaben zuständig ist.

Die Zeit für die gemeinsamen Absprachen wird von allen so knapp wie möglich gehalten, denn alle Lehrpersonen mit kleineren Pensen haben neben dem TT noch andere Unterrichts-, Berufs- oder Familienverpflichtungen (LP 4B, 8D, 10E, 12F).

### 5.3.1 Planung

Alle Tandems – unabhängig von der Anzahl Stunden an der Klasse – machen zusammen eine Grobplanung ihres gemeinsamen Unterrichts.

Fünf Tandems erstellen zusammen einen Quartalsplan (Tandems der Klassen A, B, C, D, F). Zwei Tandems machen eine Grobplanung für das ganze Schuljahr (Tandem der Klasse C, E).

«Da haben wir zuerst die Jahresplanung (...) und dann machen wir eben in den Ferien schon immer wieder die Planung für das nächste Quartal (...) und setzen dort die Inhalte fest und schauen wie wir weiterfahren» (LP 5C).

In den Quartalsplanungen werden die Ziele und die Themen für den Unterricht festgelegt. Individuell tragen die Lehrpersonen Materialien und Ideen zusammen, um in einem weiteren Schritt eine Aufteilung vorzunehmen, wer wofür die Verantwortung in der Vorbereitung übernimmt.

«Also wir planen immer ein Quartal (...) Also das Thema, wie weit wollen wir kommen, was ist unser Ziel in diesem Quartal» (LP 1A).

«So suchen wir über die Ferien über das Thema individuell Material zusammen und (...) nach den Ferien, in der ersten Schulwoche, treffen wir uns (...) etwas länger, zeigen einander dann was wir gefungen haben und sie überlegt sich bereits, was sie machen könnte und zum Teil können wir voneinander Sachen übernehmen» (LP 7D).

Diese Planung bildet für die einzelnen Tandems eine gemeinsame Struktur, an die sich beide halten können. Für die Tandems an einer Doppelstelle (Klasse A, C) betrifft die gemeinsame Planung den gesamten Unterricht.

### 5.3.2 Vorbereitung

Alle Tandems haben mindestens einmal pro Woche eine fest eingeplante Zeit vorgesehen, während der sie ihren Unterricht vorbereiten. Der Zeitpunkt ist dann angesetzt, wenn beide Lehrpersonen im Schulhaus sind. Zwei Tandems haben die gemeinsame Vorbereitungszeit in die Mittagszeit gelegt (Tandem B, E).

Was genau die Lehrpersonen zusammen vorbereiten, ist abhängig von ihren sonstigen Abmachungen bezüglich ihres gemeinsamen Unterrichts. Bei allen übernimmt die Lehrpersonen mit dem grösseren Stundenpensum den grösseren Teil der Vorbereitungsarbeit und trägt auch die Verantwortung für die gesamte Klasse.

Kurze Absprachen zwischendurch werden in den Pausen, vor dem Unterricht am Morgen, nach dem Unterricht am Mittag, per Telefon, per Fax, per E-Mail oder mittels eines gemeinsamen Austauschheftes gemacht. Alle Tandems benötigen solche Kurzabsprachen zwischendurch. Sie informieren sich, wie weit die eine Lehrperson im Unterricht gekommen ist, wo im gemeinsamen Unterricht angeknüpft werden kann oder sie unterhalten sich über einzelne Kinder.

«Da ich noch Turnen gebe und auch mehr Prozente habe, bereite ich schon mehr vor. Wir reden aber natürlich miteinander. Wir sprechen auch unter der Woche die ganze Zeit. Wir telefonieren (...) wir haben so ein Lernjournal, in das wir hineinschreiben. So weiss ich, wenn ich am Mittwoch komme genau, das haben sie gemacht» (LP 2A).

Ebenfalls allen gemeinsam ist, dass sie die Aufgaben aufteilen und für den übernommenen Teil die Vorbereitung und Verantwortung übernehmen.

«Wir haben ja das Glück, dass wir (...) alle vierzehn Tage einen fixen Waldmorgen haben. Und für die (...) haben wir uns die Aufgaben aufgeteilt. X übernimmt die Organisation der Waldmorgen und ich bin dort mit dabei und begleite sie. Und was im Schulzimmer ist bereite ich vor» (LP 9E).

«Dann haben wir so abgemacht, wenn es ein Tag ist an dem er voll arbeitet, dann ist er verantwortlich für das Programm. Und er brieft mich kurz vorher, was ist heute angesagt, was habe ich zu tun, (...) dann ist er quasi der Chef und ich seine Assistentin und umgekehrt, wenn er an meinem Tag kommt, an dem ich voll arbeite (...). Ich finde, das ist ein ganz spezielles Gefühl, so in die Schule zu kommen, dass ich mich nicht gross um das Programm kümmern muss. (...) gut ich kenne ja alle Schüler und weiss ja alles was läuft. Aber dieses Gefühl gibt einem eine gewisse Lockerheit» (LP 1A).

Alle Tandems betonen, wie wichtig ihnen, neben dem festgelegten Rahmen für die Planung und die Vorbereitung, Flexibilität ist. Die einmal gefundene Form ist nicht sakrosankt, sie wird wenn

nötig verändert. Hier zeigt sich, dass Lehrpersonen, die bereits mehr Erfahrung im Zusammenarbeiten oder im TT haben oder Lehrpersonen, die im TT eine willkommene Form für Entwicklung sehen, eine grössere Flexibilität aufweisen.

### 5.3.3 Elternarbeit

Lehrpersonen an Doppelstellen (Klasse A, C) tragen die Verantwortung für die Zusammenarbeit mit den Eltern gemeinsam. Besonders wichtige Elterngespräche führen sie zusammen und an Elternabenden sind immer beide anwesend.

In den vier anderen Klassen (B, D, E, F) haben die Lehrpersonen mit den kleineren Pensen die Möglichkeit der Mitwirkung, wenn sie diese wünschen. Gerade bei den Tandems, die sich durch einen grösseren Altersunterschied auszeichnen (Klasse D, F), sind die jungen Klassenlehrerinnen froh um die grössere Erfahrung der älteren Partnerin und sprechen sich mit ihnen ab oder ziehen sie für einzelne Elterngespräche bei. Die Lehrpersonen der Klassen B und E führen ein Elterngespräch dann gemeinsam, wenn es ihnen sinnvoll erscheint. An Elternabenden sind auch in den Klassen B, D, E und F die TT-Lehrpersonen dabei.

### 5.3.4 Weiterbildung

Die Lehrpersonen der Klassen A, C, E und F haben die dreiteilige Weiterbildung zum Thema Teamteaching, die vom Schul- und Sportdepartement im Schuljahr 2001/02 angeboten wurde, besucht. Eine Lehrperson (2A) war eher enttäuscht von der Kursgruppe, weil vor allem Lehrpersonen teilnahmen, die kein so intensives TT wie sie machten und parallel je eine Halbklass unterrichteten. Dadurch fand der gewünschte Austausch mit Lehrpersonen in der gleichen Situation nicht statt. Eine Lehrerin der Klasse C (LP 5C) hat den Kurs mit ihrer damaligen TT-Partnerin ebenfalls besucht, arbeitet jedoch jetzt mit einer

neuen Partnerin zusammen. – Die Tandems A, E und F fanden vor allem das Thema «Feedback» – das Bestandteil des Kurses war – für das TT sehr interessant und würden dieses gerne im gemeinsamen Schulalltag noch systematischer ausbauen. Dieses Vorhaben scheitert bei allen zum jetzigen Zeitpunkt an den geeigneten Zeitgefässen.

### 5.2.5 Kollegiale Unterstützung

Im Schulhaus der Klassen E und F treffen sich die TT-Lehrpersonen regelmässig zu einem Erfahrungsaustausch und bringen Themen oder Anliegen, die ihnen wichtig sind, in die Gesamteamsitzungen. Das Gesamtteam will als nächsten Schritt eine Form von kollegialem Austausch einführen, um die gegenseitige Unterstützung systematischer zu gewährleisten. In diesem Schulhaus entwickeln die Lehrpersonen seit mehreren Jahren ihre Schule anhand eines gemeinsamen Leitbildes weiter. Aus diesem Grund ist es allen selbstverständlich, dass das Thema TT nicht nur eines der einzelnen Tandems ist.

In allen anderen Schulhäusern (A,B,C,D) existiert keine organisierte Form des kollegialen Austauschs zum TT. – Das Tandem der Klasse B hat sich zu Beginn ihrer Zusammenarbeit bei der zuständigen Schulpräsidentin erkundigt, ob bei auftretenden Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit eine Supervision bezahlt würde. Diese Möglichkeit zu haben, ist beiden Lehrpersonen wichtig, denn sie verfügen beide über langjährige



Erfahrung im Zusammenarbeiten und TT und wissen, dass nicht jede Zusammenarbeit problemlos verläuft.

## 5.4 Unterricht

TT verbessert nicht automatisch die Qualität des Unterrichts, auch wenn die zentrale Instanz für guten Unterricht die Lehrperson ist. Ob nun eine bestimmte Unterrichtspraxis Lernen fördert oder nicht, ist nach Rüesch (1999) von sechs Bedingungen abhängig: der Lernzielsetzung, von der Methodenwahl in Bezug auf bestimmte Lerninhalte, den Voraussetzungen der Schüler/innen, dem Lehr-Lernumfeld, den zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien und der Fähigkeiten der Lehrpersonen.

Folgende Unterrichtsdimensionen sind für einen guten Unterricht entscheidend:

- Effiziente Klassenführung
- Hohe Lernstofforientierung
- Hohe Adaptivität (z.B. Bildung von Kleingruppen, Anpassung des Schwierigkeitsgrades von Lehrerfragen, Förderung von leistungsschwachen Kindern)
- Flexibles Unterrichtstempo (Langsamkeitstoleranz)
- Hohe diagnostische Kompetenz (Sensibilität für Leistungsängste der Schüler/innen)

Beim Vergleichen der Unterrichtsbeobachtungen mit den Aussagen zum Unterricht in den Interviews zeigt sich, dass sich nicht alle Lehrpersonen dieser Dimensionen in gleichem Masse bewusst sind und die Unterrichtsstile sich teilweise sehr unterscheiden. Tandems, die sich intensiver mit diesen Unterrichtsdimensionen auseinandersetzen und den Unterricht dementsprechend gestalten, zeigen die grössere Vielfalt in den angewendeten Unterrichtsformen und den TT-Formen. Welchen Unterrichtsstil ein Tandem

pfligt, hängt ab von den Einstellungen und dem Verständnis der Lehrpersonen von Unterricht und TT. Alle geben an, den Stil ihrer Partnerin als Bereicherung für sich selber und die Kinder zu erleben.

In den folgenden Kapiteln werden die Unterrichtsbeobachtungen und Interviews zu wichtigen Merkmalen bezüglich Unterricht und TT ausgewertet.

#### 5.4.1 Übergeordnete Ziele für das Teamteaching

Wie weit sich der Unterricht durch das TT verändert, ist sehr verschieden und hat damit zu tun, welches übergeordnete Ziel mit dem TT angestrebt wird und ob es auf Schulhausebene in eine Gesamtentwicklung eingebettet ist.

Die Zusammenstellung in Tabelle 4 zeigt die Unterschiedlichkeit der einzelnen untersuchten Klassen auf, wie sie aus den Interviews und den Unterrichtsbeobachtungen herauskristallisiert werden können.

#### 5.4.2 Unterrichtsorganisation

Die Tandems der Klassen A, B, C und D erachten es gelegentlich als sinnvoll, dass auch mal eine Lehrperson mit einer Gruppe oder einzelnen Kindern in einem anderen Raum arbeitet.

«Wir arbeiten zum Teil zusammen im gleichen Raum und zum Teil haben wir einen zweiten Raum und das ist ja nicht überall so üblich. Wir haben einen ganzen Morgen Teamteaching. Wir arbeiten zwei Stunden im

**TABELLE 4**  
Unterschiede der untersuchten Schulklassen

<b>Klasse A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bessere individuelle Förderung der Kinder im Ganzklassenunterricht</li> <li>Entlastung durch Ergänzung</li> </ul>	TT ist auf Schulhausebene nicht in einen Schulentwicklungsprozess integriert
<b>Klasse B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integration aller Kinder in den Regelklassenunterricht</li> <li>Bessere sprachliche Förderung der diesbezüglich sehr heterogenen Klasse</li> <li>Entlastung durch Ergänzung</li> </ul>	TT ist auf Schulhausebene nicht in einen Schulentwicklungsprozess integriert TT ist Thema im Zusammenhang mit dem Teammodell im Schulkreis.
<b>Klasse C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bessere individuelle Förderung der Kinder im Ganzklassenunterricht</li> <li>TT ist Kompensation für reduzierten Halbklassenunterricht</li> <li>Entlastung durch Ergänzung</li> </ul>	Schulentwicklung als Quartierschule. TT nicht explizit Teil der Gesamtschulentwicklung.
<b>Klasse D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kompensation des reduzierten Halbklassenunterrichts</li> <li>Entlastung durch Ergänzung</li> </ul>	TT ist auf Schulhausebene nicht in einen Schulentwicklungsprozess integriert
<b>Klasse E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integration aller Kinder in den Regelklassenunterricht</li> <li>Erhöhung der Unterrichtsqualität durch das TT</li> <li>Bessere individuelle Förderung der Kinder</li> <li>Entlastung durch Ergänzung</li> </ul>	TT integriert in Schulentwicklungsprozess (Schule wird als lernende Organisation verstanden)
<b>Klasse F</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integration aller Kinder in den Regelklassenunterricht</li> <li>Erhöhung der Unterrichtsqualität durch das TT</li> <li>Bessere individuelle Förderung der Kinder</li> <li>Entlastung durch Ergänzung</li> </ul>	TT integriert in Schulentwicklungsprozess (Schule wird als lernende Organisation verstanden)

gleichen Raum und dann trennen wir uns für eine Stunde, und die letzte Stunde sind wir wieder zusammen» (LP 6C).

Nicht in allen Schulhäusern besteht die Möglichkeit, einen anderen Raum zu benützen, oder die in Frage kommenden Räume sind zu weit vom Schulzimmer entfernt, wodurch der Zeitverlust für einen kurzzeitigen Raumwechsel zu gross ist (Klasse A, D).

«Wenn wir einen Raum gerade neben dem Klassenzimmer hätten, wäre es auch nicht so ein Problem. Dann würden wir vielleicht auch noch etwas mehr aufteilen» (LP 2A).

Die Lehrpersonen der Klasse A arbeiten in bestimmten Situationen mit kleinen Gruppen oder einzelnen Kindern im Korridor oder im Lehrerzimmer.

«Es gibt zum Beispiel auch Morgen, (...) wenn die Kinder Aufgaben hatten, "im Team lesen" zum Beispiel, dann gehe ich auch mal in den Gang raus (...) vier Kinder hinaus nehme und mit ihnen dort draussen lese. Oder es ist ein Problem mit einem Kind, dass ich mit ihm rausgehe in den Gang. Und dies wird toleriert von unseren Nachbarn» (LP 1A).

«Dass sie die auch mal ins Lehrerzimmer nimmt und mit ihnen arbeitet und die andere Lehrkraft die ganze Klasse hat. Dann kommt man wieder zusammen und arbeitet gemeinsam weiter» (LP 2A).

Die Tandems der Klassen E und F, arbeiten bewusst nie in getrennten Räumen. Sie begründen dies mit dem Schulhausziel Integration. Beide Tandems arbeiten im selben Schulhaus und

verfügen über grosse Schulzimmer. Diese sind in verschiedene Arbeitsbereiche eingeteilt und erlauben ein ungestörtes Arbeiten in kleineren Gruppen.

«Also, was sicher ist, dass wir immer hier drin im Klassenzimmer unterrichten. Also es ist nicht jemand im Gang mit einer Gruppe oder so» (LP 12F).

«Was wir auch machen, dass wir immer zusammen in einem Schulzimmer sind. Es geht nie eine mit einer Gruppe raus, ausser das letzte Jahr für das Einüben der Theaterszenen» (LP 9E).

Ebenso grosse Schulzimmer mit entsprechender Einteilung stehen den Klassen B und C zur Verfügung. Die Schulzimmer der Klassen A und D sind für eine Einteilung des Raums in verschiedene Arbeitsnischen zu klein. Am prekärsten ist die Situation im Schulhaus der Klasse D. Die Lehrpersonen der Klasse B (Teammodellklasse) haben zwar die Möglichkeit den Raum direkt neben dem Schulzimmer zu benutzen, machen jedoch in der ersten Klasse wegen der entstehenden Unruhe und dem Zeitverlust durch den Wechsel davon keinen Gebrauch. Sie lassen sich die Möglichkeit für die zweite und dritte Klasse offen.

Für die Qualität des TT scheint es mit nicht entscheidend, ob der gesamte TT-Unterricht immer im gleichen Raum stattfindet. Entscheidend ist viel mehr, ob die Zielsetzungen für den gesamten Unterricht die Integration aller Kinder und deren Lernen fördert. Das praktizierte TT ist so gesehen eine Form, welche diese Zielerreichung optimaler ermöglicht.

### 5.4.3 Unterrichtsformen und Rollen der Lehrpersonen

An dieser Stelle werden nur die wichtigsten Ergebnisse der beobachteten Unterrichtsformen und Rollen der Lehrpersonen dargestellt.

Alle Tandems rhythmisieren ihren Unterricht so, dass sie neue Unterrichtssequenzen, die alle Kinder betreffen, im Klassenverband machen. In vier Klassen (A, B, C, E) beginnt die beobachtete Lektion mit einem Lied. Die Klassenführung für die einzelnen Sequenzen mit der ganzen Klasse übernehmen in allen Klassen abwechselnd eine Lehrperson, also auch in den Klassen mit TT-Lehrpersonen, die nur wenige Stunden unterrichten. In den beobachteten Lektionen wechselten die Tandems der Klassen A, B, D, E und F innerhalb einer Lektion in der Klassenführung ab. Die Lehrpersonen der Klasse C wechseln nach einer Lektion. – Weitere beobachtete Rollen in den Lektionen der Klassen A, B, C, E und F sind:

- Begleiten von einzelner Kinder und individuelle Hilfestellungen bei Bedarf durch beide Lehrpersonen (alle Klassen).
- Unterrichten von kleineren Gruppen durch eine Lehrperson, während die andere die restlichen Kinder der Klasse individuell begleitet (A, B, C, F).
- Situatives Assistieren und Beobachten durch eine Lehrperson, während die andere die Klassenführung oder Gruppenführung hat (A, B, C, E, F).
- Beide Lehrpersonen leiten je eine kleinere Gruppe Kinder (E, F).

Nur in der Klasse D unterrichten die beiden Lehrpersonen während der ganzen Lektion im ganzen Klassenverband, was vermutlich mit dem Thema der Lektion zusammenhängt. Sie wechseln sich in der Klassenführung ab und geben in der individuellen Stillarbeit nach Bedarf einzelnen Kindern Hilfestellungen. Beide Lehrpersonen haben kurze Zeit keine konkrete Aufgabe und

warten am Rand des Schulzimmers bis zu ihrer nächsten Aufgabe. Laut den Interviews (Lehrperson 7D, 8D) teilt jedoch auch dieses Tandem in gewissen Lektionen die Klasse in Niveaugruppen ein.

Insgesamt fällt auf, dass mit Ausnahme des Tandems D, die gewählten Formen im Unterricht, die eingenommenen Rollen der Lehrpersonen und die Einteilung der Kinder in Gruppen nach bestimmten Kriterien, oft auch situativ entstehen. Eine der beliebtesten Formen aller Tandems ist die Betreuung einzelner Kinder, wenn diese individuell an einer Aufgabe arbeiten. Diese Form wird als besonders effizient angesehen, weil zwei Lehrpersonen den einzelnen Bedürfnissen der Kinder besser gerecht werden können und für die Kinder keine langen Wartezeiten entstehen. Alle Tandems wählen diese Form bei individualisierenden Lernformen und in Übungs- und Vertiefungssequenzen.

«Wir versuchen ja verschiedene Lernangebote anzubieten im TT und damit hat der einzelne Schüler individuelleren Unterricht und genießt eher unsere Betreuung, oder dass wir wirklich ein individuelleres Angebot machen können» (LP 5C).

«Da wir mit einer Werkstatt begannen, etwas mit vierzig Posten, in denen die Kinder sich selber orientiert haben. Da war es gut zu zweit arbeiten und begleiten zu können. Jetzt geht es auch, dass ich mit ihnen [den Kindern] alleine arbeiten kann, oder auch x (...) aber (...) für offene Formen sind wir vor allem zu zweit» (LP 9E).

Daraus lässt sich schliessen, dass allen Tandems eine hohe Adaptivität wichtig ist. Die Lehrpersonen der Klassen A, B, C, E und F nutzen die TT-Stunden, um diesem Anliegen gerechter

zu werden. Am deutlichsten sichtbar wird dies in den Klassen A, E und F. Die Arbeitsatmosphäre in diesen Klassen ist angeregt. Die Konzentration der Kinder auf ihre Aufgabe ist hoch und für die Einzelnen ergeben sich fast keine Wartezeiten bei Fragen. Dies hat zur Folge, dass der Lärmpegel in diesen Klassen niedrig ist. In der Teammodellklasse (B) ist die Atmosphäre zwar im Vergleich zu den oben erwähnten Klassen unruhiger, doch die gewählten Formen der beiden Lehrpersonen ermöglicht es doch, dass jedes Kind an seiner Aufgabe bleibt und in seinem Tempo weiter kommt.

#### 5.4.4 Varianten von Teamteaching-Formen

Einige Tandems (Klasse A, B, E, F) praktizieren in ihrem TT auch Formen, die über die oben beschriebenen Rollen innerhalb bestimmter Unterrichtssettings hinausgehen:

- Eine oder beide Lehrpersonen beobachten ein bestimmtes Kind während einem Teil der TT-Unterrichts zu einer bestimmten Fragestellung (E, F).

«Wir können uns gegenseitig auch Kinder beobachten, fragen, wie sie es mit diesem Kind sieht, ob sie es auch so sehe. Sollen wir da etwas unternehmen?» (LP 9E).

«Also ich merke auch wie wertvoll es sein kann, wenn wir zusammen mal die Kinder anschauen und beobachten. Also dann spielen sie zusammen und wir beobachten mal zusammen. Und dann sehen wir auch verschiedene Dinge» (LP 11F).

- Eine Lehrperson nimmt eines oder mehrere Kinder, die stören oder in einen Konflikt verwickelt sind zu sich und arbeitet mit ihnen weiter oder spricht mit ihnen (A, B, E).

- Die Lehrpersonen thematisieren das TT in Klassengesprächen auch mit den Kindern (E, F).
- Die Lehrpersonen fragen einander vor der Klasse um Hilfe, wenn sie nicht mehr weiter wissen (A, B).
- Die Lehrpersonen benutzen Formen von Rollenspielen oder Sachdialogen, um Verhaltens-Vorbildwirkung zu erzielen oder Neugier bei den Kindern zu wecken (B).

«Wir nehmen gewisse Sachen auf. Manchmal müssen sie im Unterricht auf's WC und wir möchten, dass die Kinder sagen, wenn sie gehen müssen. Und heute Morgen, da hat es niemand gesagt. Aber ich habe die Hand aufgehoben und gesagt: "Frau x, ich muss auf's WC, darf ich? Dann sagt sie: "Ja, natürlich". Das finden sie dann lustig, aber es hat von uns eine pädagogische Absicht. Also solche Sachen kann man natürlich aufnehmen» (LP 4B).

#### 5.4.5 Absprachen und Übergänge im Unterricht

In allen Klassen steht die Hauptstruktur der Unterrichtseinheit fest und damit auch der Inhalt und die jeweilige Rolle der einzelnen Lehrperson. In der Klasse F hängen die Unterrichtsziele, die Zeiten und Lernschritte für die einzelnen Lerneinheiten sowie die Rollen der Lehrpersonen an der Wand.

Alle Tandems sprechen sich jedoch auch mehrere Male in einer Lektion leise ab, wann genau ein Wechsel zu einer nächsten Sequenz angezeigt ist und sie nehmen kleine Veränderungen im Unterrichtsverlauf situativ vor. Dieses Verhalten wirkt bei allen eingespielt und wird oft mit einem kurzen Kopfnicken abgeschlossen.

«Ja so, hast du mit diesem Kind auch schon

gelesen“, um abzuchecken ob alle Kinder drangekommen sind (...) damit wir sicher sind, dass wir wirklich niemanden vergessen haben» (LP 2A).

Die Rollenwechsel der Lehrpersonen, die meistens im Übergang zu einer nächsten Unterrichtssequenz stattfinden, geschehen in allen Klassen wortlos und werden durch einen kurzen Blickkontakt begleitet.

Wenn sich die Lehrpersonen vor der Klasse laut ansprechen, verwenden sie die Sie-Form und den Nachnamen, so wie sie auch von den Kindern angesprochen werden.

#### 5.4.6 Gruppeneinteilung

Die Möglichkeit der wechselnden Gruppeneinteilungen in den TT-Stunden und der dadurch angepassteren und individuelleren Förderung der Kinder, bezeichnen alle Lehrpersonen als besonders gut und beliebt. Ausserdem wird der Unterricht für die Kinder so intensiver. In allen Klassen sind nur die Halbklassengruppen fest eingeteilt, da an den Nachmittagen der Halbklassenunterricht stattfindet.

«Weil wir eben eher viele schwierige Kinder haben ist es so, dass eine Lehrperson mehr mit diesen arbeitet, diese rausnimmt, so fünf, sechs Kinder. Manchmal sind es die guten oder die schwächeren Kinder, manchmal sind es die verhaltensauffälligeren Kinder, die wir so in Gruppen rausnehmen. Dass sie sie auch mal ins Lehrerzimmer nimmt und mit ihnen arbeitet und die andere Lehrkraft die ganze Klasse hat. Dann kommt man wieder zusammen und arbeitet gemeinsam weiter» (LP 2A).

«Was wir auch zu zweit machen, ist gruppenweise leistungsmässig Differenzieren,

oder auch Gruppen Mädchen und Buben trennen. Das sind so die Formen, in denen das Unterrichten zu zweit geeignet ist» (LP 9E).

Nicht alle nutzen die Möglichkeit der flexiblen Gruppeneinteilungen in gleichem Ausmass. Alle Lehrpersonen gehen jedoch in den Interviews auf diese Thema ein und im Unterricht sind unterschiedliche Gruppierungen von Kindern zu beobachten. Folgende Gruppeneinteilungen kommen vor:

- Niveaugruppen nach Leistungsstand der einzelnen (alle Tandems, jedoch unterschiedlich häufig),
- schnellere und langsamere (B, C, D, E, F),
- selbständig arbeitende und solche die Unterstützung brauchen) (B),
- Tischgruppen (A),
- nach Mädchen und Knaben (E, F).

Wie weit ein Tandem diese Möglichkeit nutzt, hängt vermutlich mit dem allgemeinen Verständnis von Unterricht zusammen.

#### 5.4.7 Inhaltliche Schwerpunkte

Die Tandems benutzen die TT-Stunden mehrheitlich in den sprachlich betonten Unterrichtsbereichen – in der Unterstufe ist dies in der Regel Mensch Umwelt und Sprache kombiniert – und in Mathematik. Aber auch Projekte werden vorzugsweise in den TT-Stunden realisiert.

Folgende Aufzählung zeigt, welche inhaltlichen Schwerpunkte in diesen Klassen gewählt werden:

- In den Klassen A und E war es im letzten Schuljahr ein Theaterprojekt. Dabei haben die Lehrpersonen ihre Aufgaben je nach individueller Stärke verteilt.
- Das Tandem der Klasse D verwendet einen Teil der TT-Stunden für den Singunterricht, damit eine Lehrperson das Singen instrumental

begleiten kann.

- Die Tandems der Klassen E und F beziehen die Waldschule in die TT-Stunden mit ein. Die TT-Lehrpersonen sind inhaltlich dafür verantwortlich.
- Die Tandems der Klassen B und C haben beide eine erste Klasse und benutzen die TT-Stunden für die Alfabetisierung.
- Das Tandem der Klasse F ist an einem Schreibprojekt, dessen Resultat ein illustriertes Lesebuch von jedem Kind ist.

Die inhaltlichen Möglichkeiten sind gross.

Nutzt ein Tandem die fachlichen Kompetenzen der einzelnen Lehrpersonen im Unterricht, stellt das TT für die Kinder und die Lehrpersonen Vorteile dar, weil zwei mehr Fähigkeiten einbringen, als eine Person allein. Alle Tandems versuchen diese Ressourcen zu nutzen.

#### 5.4.8 Aufteilung der Verantwortung

Die Übernahme von Verantwortung durch beide Lehrpersonen ist ein wichtiges Merkmal im TT. Wer wofür zuständig ist und die Verantwortung dafür trägt, handeln alle Tandems aus. Wie die Beobachtungen und die Interviews zeigen, hat jedes Tandem so sein individuelles TT-Modell entwickelt. Dieses ist eng auf die jeweilige Klasse, die inhaltlichen Vorlieben und die Stundenaufteilung der einzelnen Lehrpersonen abgestimmt. Keine der befragten Lehrpersonen musste ein vorgegebenes Modell übernehmen oder sich ganz den Vorgaben der Klassenlehrperson fügen. An Doppelstellen sind die Verantwortlichkeiten anders aufgeteilt als an in Klassen mit einer Klassenlehrperson und einer TT-Lehrperson.

Aussage einer Lehrperson an einer Doppelstelle:

«In der ersten Klasse haben wir uns so ein Muster ausgedacht, das ziemlich gut funktioniert. Jemand von uns zwei trägt in

den ersten zwei Stunden die Hauptverantwortung und die andere Lehrerin kann frei eingesetzt werden (...) und in der dritten Stunde haben wir ein mathematisches Thema, bei dem wir getrennt arbeiten. Ich mache mit der einen Gruppe und sie mit der anderen, und die Woche drauf tauschen wir. Und die letzte Stunde hat die andere Lehrkraft die Verantwortung und das ist so eine Klassenstunde, in der wir mit der Klasse über Konflikte, Abmachungen, Sorgen usw. miteinander reden» (LP 6C).

Aussage einer TT-Lehrperson mit wenigen Stunden:

«Dass wirklich mal eine die Verantwortung übernehmen kann und eigene Ideen einbringen kann. Das bietet sich zum Beispiel in der ersten Klasse an, wenn man die Buchstaben und die Zahlen einführt, da haben wir immer abgewechselt. Die eine führte ein in dieser Woche, die andere in der anderen Woche. Und ich habe dies schon gefunden, dass ich als Teamteaching-Lehrerin nicht immer nur helfen muss, sondern auch so meine eigenen Ideen verwirklichen kann» (LP 8D).

Die TT-Lehrpersonen der Klassen E und F (LP 10E, 12F) übernehmen die inhaltliche Verantwortung für die Waldschule.

#### 5.4.9 Unterrichtseffizienz

Alle Tandems sind überzeugt, dass das Unterrichten im TT die Effizienz und die Intensität des Unterrichts erhöht.

Die Resultate der Unterrichtsbeobachtungen ergeben, dass sich diesbezügliche Aussagen der Lehrpersonen in den Klassen A, C, E und F bewahrheiten. Diese Tandems sehen gerade in

diesem Punkt eine der wichtigsten Zielsetzungen des TT.

«Und wir wollen einfach möglichst viel in diesen zwei Stunden, die wir jetzt noch haben. Dass wir einzeln mit den Kindern Lesen üben, Zahlen üben. Dass wir wirklich rumgehen können und jedes einzeln sehen. Nicht einfach drei Lesen vor und es ist dann gelaufen. Das ist uns wirklich sehr wichtig» (LP 1A).

«Und es ist ganz klar auch ein Morgen, der die Kinder extrem herausfordert. Also wir fordern dann wahnsinnig viel, weil wir auch merken, sie arbeiten so gut. (...) und man ist zu zweit, dann können wir so richtig noch mehr fordern. (...) aber es war noch nie so, dass sie gesagt haben, oh nein, morgen ist Teamteaching (...). Aber sie merken, dass es strenger ist, als wenn sie vier Stunden bei mir sind» (LP 11F).

In allen vier Klassen sind alle Merkmale, die mit einer grösseren Effizienz des Unterrichts in Verbindung stehen wie, Konzentrierte Lernatmosphäre, Lernstofforientierung und angepasste Lernangebote, hohe Adaptivität und praktisch keine Wartezeiten für die Kinder, gegeben.

Die Tandems der Klassen A, B, C, E und F organisieren ihren TT-Unterricht so, dass jede Lehrperson während dem gemeinsamen Unterricht immer eine Aufgabe hat. Diese ist nicht immer bis ins Detail abgesprochen; sie kann sich auch situativ ergeben. Einzig die Lehrpersonen der Klasse D haben während des TT-Unterrichts auch Zeitabschnitte, in denen sie keine konkrete Aufgabe wahrnehmen.

#### 5.4.10 Kooperation der Tandems im Unterricht

Im Zusammenspiel der Lehrpersonen eines Tandems untereinander und mit den Kindern während dem Unterricht lässt sich einiges über den Grad der Kooperation und dem Verständnis von Unterricht ablesen. In diesem Zusammenhang sind Merkmale der Kooperation wie Gleichberechtigung, Partnerschaftlichkeit und eine klare Zielorientierung massgebend. Die Unterrichtsbeobachtungen und die Interviewaussagen zeigen, dass ein direkter Zusammenhang zwischen dem Grad der Zielorientierung und dem Grad der Kooperation unter den beiden Lehrpersonen besteht. Bei Tandems, die das TT vor allem als Ersatz für den wegfallenden Halbklassenunterricht betrachten, beschränkt sich die Kooperation auf das möglichst reibungslose Koordinieren der abwechselnden Aufgaben im Unterricht.

Die sechs untersuchten Tandems lassen sich in drei Gruppen einteilen, die ein Kontinuum von hoher bis geringer Kooperation anzeigen (siehe Tabelle 5).

Das Tandem der Klasse B zeichnet sich durch ein hohes Mass an Kooperation und Variabilität der Formen aus und ist diesbezüglich dem ersten Feld zuzuordnen. Durch die besonderen Verhältnisse in dieser Klasse (Teammodellklasse) ist die Lernzeit einzelner Kinder geringer und die vorkommenden Störungen durch diese wesentlich höher als in den Klassen E und F, wo sie praktisch ausbleiben.

### 5.5 Auswirkungen des Teamteachings auf die Schüler/innen

Über die Auswirkungen, die das TT auf die Kinder hat, können nach einer einmaligen Unterrichtsbeobachtung keine fundierten Aussagen gemacht werden. Es werden hier die Aussagen der Lehr-

**TABELLE 5**  
Unterschiede in der Kooperation

Klassen	E, F B*	A, B*	C, D
<b>Merkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperation zeigt sich in Partnerschaftlichkeit, Gleichberechtigung, Vertrauen, Metakommunikation über TT und Unterricht</li> <li>• hohe Zielorientierung im Unterricht</li> <li>• hohe Variabilität und Flexibilität in den Unterrichts- und TT-Formen sowie den Gruppeneinteilungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperation zeigt sich in Partnerschaftlichkeit, Gleichberechtigung, Vertrauen und inhaltlichen sowie rollenbezogenen Absprachen</li> <li>• Unterricht inhaltsorientiert</li> <li>• mittlere Variabilität der Unterrichts- und TT-Formen sowie den Gruppeneinteilungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperation beschränkt sich mehrheitlich auf Koordination der abwechselnden Aufgaben und im Respektieren des Stils und den Vorlieben des andern</li> <li>• Unterricht inhaltsorientiert</li> <li>• Kleine Variabilität in den Unterrichts- und TT-Formen sowie den Gruppeneinteilungen</li> </ul>
<b>Auswirkungen im Unterricht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgabenbezogene Lernzeit der Kinder sehr hoch (time on task)</li> <li>• sachbezogenes Lernklima</li> <li>• Kooperation auch unter den Kindern sichtbar</li> <li>• praktisch keine Störungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgabenbezogene Lernzeit der Kinder hoch</li> <li>• sachbezogenes Lernklima</li> <li>• wenig Kooperation unter den Kindern sichtbar</li> <li>• wenig Störungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgabenbezogene Lernzeit der Kinder gering</li> <li>• Kinder wirken zum Teil unkonzentriert</li> <li>• Störungen durch unaufmerksame Kinder</li> </ul>

personen zusammengefasst und wo möglich mit einzelnen Beobachtungen ergänzt.

Alle Lehrpersonen betonen, dass es schwierig sei, klare Aussagen darüber machen, ob sich durch das TT die Leistungen der Kinder verbessern. Weil sie im Unterricht zu zweit individueller auf die Kinder eingehen und sich durch den Blick von zwei Personen eine differenziertere Einschätzung dieser ergibt, können sie es sich vorstellen, dass das TT einen positiven Effekt auf die Leistungen der Kinder hat. Folgende Aussage ist exemplarisch für alle Tandems:

«Leistungsmässig, das wäre das Ziel. Wenn du zu zweit bist, kannst du mehr unterstützen. Das glaube ich, das weiss ich nicht. Das ist schwierig zu erfassen» (LP 4B).

### 5.5.1 Verhalten

Veränderungen bemerken die Lehrpersonen der

Klasse A, B, E und F vor allem im Sozialverhalten der Kinder. Das beobachtete Klima in diesen Klassen bestätigt diese Angaben. Die Kinder wirken mehrheitlich konzentriert und tauschen sich auch untereinander aufgabenbezogen aus. Konflikte unter den Kindern im Unterricht kommen kaum vor. – Am deutlichsten formuliert es eine Lehrperson des Tandems E :

«Die Kinder merken, wie wir miteinander reden. Also die Sozialkompetenz wächst ganz klar. (...) Nun haben wir diese Gruppe nur etwa einen Monat zusammen und da ist schon soviel erfasst worden, wie man zusammenarbeitet, wie man sich als Gruppe fühlt, wie man füreinander schaut. Der eine kann mehr da, der andere mehr an einem anderen Ort» (LP 10E).

Die Lehrpersonen der Klassen A und B sind

überzeugt, dass sich die Klasse durch die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen beruhigt hat. Sie führen dies darauf zurück, dass Kinder mit auffälligerem Verhalten durch die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen besser und schneller aufgefangen werden können.

Die Lehrpersonen der Klasse C widersprechen sich bezüglich der Beruhigung der Klasse. Die eine Lehrperson findet, dass sich die Klasse beruhigt, wenn sie zu zweit anwesend sind, die andere findet es unruhiger.

«[Dadurch] dass wir zu zweit dort sind, gibt es eine gewisse Ruhe und abwechslungsweise kann man (...) reagieren und den Lärmpegel damit dämpfen und Präsenz markieren und unterstützen» (LP 5C).

Die Beruhigung kommt laut dieser Begründung vor allem durch die bessere Aufsicht durch zwei Lehrpersonen zustande. Ähnlich argumentiert eine Lehrerin des Tandems D:

«Ich denke, sie getrauen sich weniger Seich zu machen, weil eben vier Augen da sind» (LP 7D).

Gleichzeitig findet sie, dass die Kinder trotz dem TT im Ganzklassenunterricht unruhiger sind und sich das Sozialverhalten nicht verbessert. Ähnlich argumentiert die zweite Lehrperson des Tandems C:

«Sie sind alle in einem Raum, wenn wir zusammen sind. Und die Auswirkungen sind, dass sie mehr wählen können, mit wem sie zusammensein möchten (...) aber es gibt dadurch auch mehr Unruhe. Von der Orientierung her ist es für einige Schüler ein wenig schwieriger. So in einem grossen Raum mit zwei Lehrerinnen und doppelt so

vielen Mitschülern sich orientieren zu müssen» (LP 6C).

Diese Beispiele zeigen, wie die Haltung und Einstellung der einzelnen Lehrpersonen ihre Wahrnehmung und Interpretation einer Situation beeinflussen.

### 5.5.2 Chancen für die Kinder

Alle Tandems stimmen überein, dass die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen für die Kinder auf verschiedene Weise eine Chance darstellt. Einen Vorteil für die Kinder sehen alle darin, dass die Kinder wählen können, welche der Lehrpersonen sie um Hilfestellungen fragen wollen. Die Lehrpersonen der Klassen A, B, E und F stellen fest, dass sich die Kinder auf die Stunden mit zwei Lehrpersonen freuen.

«Die Kinder freuen sich, weil es für sie lässig ist zwei Lehrerinnen zu haben» (LP 9E).

«Sie geniessen es irgendwie auch, wenn wir zu zweit da sind. Sie geniessen es schon deshalb, weil jeder seinen Ansprechpartner suchen kann. Das kann x sein oder ich (...). Die einen gehen lieber zu mir, die anderen lieber zu x. Das ist schon mal ein Vorteil» (LP 2A).

Ein weiterer Vorteil für einige Lehrpersonen ist, dass die Kinder die Lehrperson wählen können, deren Erklärungsstil sie besser verstehen.

«Jedes Kind spricht wieder etwas anders auf die Sachen an. Drum kann es dann auch sagen, "bei x habe ich das jetzt nicht verstanden, jetzt gehe ich zu y. Und das bringt sicher auch in Bezug auf die Leistung etwas» (LP 2A).

«Es gibt Kinder, die wählen die Personen, andere den Inhalt oder das Ziel» (LP 9E).

Andere betonen, dass gerade die Unterschiede zwischen ihnen für die Kinder eine Chance darstellen.

«Die Schüler haben ja auch ihre Stimmungen und müssen durchhalten. Und manchmal da merkst du, dass gewisse Schüler dann viel lieber zur einen Lehrperson gehen und andere zur anderen» (LP 4B).

«Es gibt Kinder, welche mehr den Faden zu ihr haben und andere zu mir» (LP 10E).

«Nicht jedem Kind passt mein Stil (...) und nun haben sie zwei verschiedene Personen. Die einen werden ein bisschen mehr von mir profitieren und die andern ein wenig mehr von ihr. So sind sehr wahrscheinlich eingie Bedürfnisse der Kinder mehr abgedeckt (...) Da merkt man, dass es Kinder gibt, die stets zur gleichen Lehrperson gehen und ich finde das nicht so schlimm. Man merkt, dass gewisse Kinder Vorlieben haben» (LP 7D).

«Und ich denke, die Knaben können viel profitieren von seiner Art und die Mädchen haben vielleicht manchmal etwas mehr Vorteile bei mir. Dass ich vielleicht die Mädchenseite ein bisschen mehr verstehe» (LP 1A).

Übereinstimmend finden alle, dass die Intensität für die Kinder durch die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen steigt. Sie bekommen schneller Hilfe und müssen insgesamt aktiver sein. Sie werden also mehr gefordert. Dies werten alle Tandems positiv.

«Sie sind sicherlich mehr dran, sie werden mehr aufgerufen, wenn zwei da sind. Sachen werden mehr erklärt» (LP 7D).

«Also die Kinder haben natürlich viel mehr Möglichkeiten, sobald wir zu zweit sind und sie nehmen diese auch wahr. Wir haben jetzt angefangen, dass diejenigen, die nicht draus kommen oder Hilfe wollen, die können nach hinten zu x und diejenigen, die es allein probieren wollen, können am Platz bleiben» (LP 3B).

«Ich denke, diese Tage sind streng. Wir fordern sie dann schon recht, weil wir das Gefühl haben, wenn wir schon zu zweit sind, und zu zweit auch helfen können, dann müssen sie in dieser Zeit auch arbeiten. Das macht für die Kinder etwas aus» (LP 12F).

Eine weitere Chance für die Kinder sehen die Tandems A, B, E und F darin, dass zwei Lehrpersonen die einzelnen Kinder einschätzen und beurteilen. Durch die unterschiedlichen Stärken, welche die Lehrpersonen im Unterricht einbringen, haben die Kinder mehrere Möglichkeiten sich zu zeigen und zu entwickeln.

«Im Gespräch mit x merke ich, dass wir manchmal wie zwei Aspekte sehen bei einem Kind. Grad beim Rollenspiel habe ich Kinder entdeckt, die sonst eigentlich unscheinbar sind. Die haben da plötzlich aus sich herauskommen können. (...) das sind so Sachen, wenn jemand etwas anderes einbringt, das für die Kinder auch eine Chance sein kann» (LP 12F).

«Es ist gut, wenn man ab und zu zusammen über die Schüler spricht. (...) Jeder mensch hat zu einem anderen Menschen verschie-

dene Sympathien und ich glaube, das spielt auch bei Lehrern und Kindern. (...) und das hat ja auch einen Einfluss auf die Leistungen, wie man diese anschaut. Und wenn man darüber spricht, kann das sehr förderlich sein, auch für die Einschätzung. Das finde ich gut» (LP 4B).

Obwohl die Aussagen der Lehrpersonen einleuchtend sind und die Beobachtungen im Unterricht vieles bestätigen, kann innerhalb dieser Untersuchungsanlage nicht schlüssig gesagt werden, ob das, was die der Lehrpersonen als Chancen für die Kinder bezeichnen, auch tatsächlich Chancen für die Kinder sind. Sicher kann gesagt werden, dass Freude am Unterricht, zwei Persönlichkeiten als Bezugspersonen, grössere Intensität des Unterrichts und die Einschätzung und Beurteilung durch zwei Personen sich positiv auf das Lernverhalten der Kinder auswirkt.

### 5.5.3 Zusammenarbeit der Kinder

Nur die Tandems der Klasse A, E und F betonen, dass ihnen die Entwicklung der Fähigkeit zum Zusammenarbeiten als Ziel wichtig ist.

«Es ist eigentlich eines der Hauptziele, dass die Kinder im Unterricht gern miteinander arbeiten» (LP 9E).

Diese Tandems sind überzeugt, dass die Vorbildwirkung, die sie als TT-Tandem auf die Kinder haben, das Erreichen dieses Zieles begünstigt. Alle diese Tandems sehen in ihren Klassen bereits Veränderungen in der Zusammenarbeit unter den Kindern.

«Ich glaube schon, dass dies [das TT] auch auf die Zusammenarbeit, die die Kinder untereinander haben, Auswirkungen hat (...) da sie sich eher gewohnt sind auch jemand

anderen zu fragen. Sie sehen ja auch, dass wir einander Sachen fragen. (...) Wir kommunizieren untereinander und das hören sie ja auch. Und ich denke, sie können dies jetzt auch schon ein bisschen besser» (LP 1A).

Die Tandems B, C und D formulieren dieses Ziel nicht explizit.

Vor allem im Unterricht der Klassen E und F war der beobachtete Unterricht so organisiert, dass die Kinder zusammenarbeiten mussten. In den anderen Klassen arbeiteten die Kinder individuell an ihren Aufgaben und es können hier keine weiteren Aussagen über die Zusammenarbeit der Kinder im Zusammenhang mit dem TT gemacht werden. Es ist allerdings anzunehmen, dass das TT Vorbildwirkung haben kann, wenn die Zusammenarbeit unter den Kindern ein Ziel ist.

## 5.6 Einschätzung der bisherigen Erfahrungen

Aus verschiedenen Äusserungen der Lehrpersonen der Tandems A, B, E und F ist zu entnehmen, dass sie sich von Anfang an bewusst waren, dass sich die Formen und der Stil ihres TT mit der gemeinsamen Praxis entwickelt und dieser Prozess nicht störungsfrei ist. Sie haben auch Veränderungen vorgenommen, wenn sich etwas nicht bewährt hat. Insgesamt sind sie zufrieden damit, wie sich ihre bisherige Zusammenarbeit entwickelt. Sie fühlen sich sicherer und geben an, dadurch beim gemeinsamen Unterrichten flexibler geworden zu sein.

«Ich habe sie eigentlich nicht sehr gut gekannt, aber wir haben uns dann beim miteinander Arbeiten immer mehr gefunden. Im Moment können wir es uns nicht vorstellen,

getrennte Wege zu gehen» (LP 2A).

«Dass wir uns jetzt einfach noch Zeit lassen, die richtigen Formen im richtigen Moment zu finden. (...) Also dass wir auch Fehler machen dürfen (...) das finde ich ganz wichtig» (LP 3B).

«Am Anfang hatte ich die ganze Zeit das Gefühl mich unterzuordnen. Ich war ja nur vier Stunden da. Ich wusste dann nie, was ich da reinbringen sollte, was denn unsere Anforderungen sind, wenn wir zusammen im (...) gleichen Zimmer sind. Und das hat sich innerhalb von zwei bis drei Morgen bereits von selbst gelöst. Wir haben zusammen eine (...) Fähigkeit [einander] die Hand zu reichen und in die Hand der anderen zu arbeiten. Wir beide haben einen offenen Charakter, wir probieren sehr gerne Sachen» (LP 10E).

«(...) Am Anfang haben wir uns immer sehr genau, noch genauer abgesprochen (...) Es ist immer sehr flexibel gewesen (...) schon immer. Immer hat wieder etwas geändert, aber wir haben mehr abgesprochen, wer was macht. Und jetzt können wir uns viel schneller verständigen (...) oder wir können auch viel konkreter über ein Problem sprechen» (LP 11F).

Einer der befragten Lehrer blickt auf zehn Jahre TT-Erfahrung zurück und ist aufgrund seiner Erfahrungen überzeugt, dass TT eine Form der Zusammenarbeit ist, die gelernt werden muss.

«Das ist etwas, das ich in diesen zehn Jahren TT gelernt habe [Flexibilität]. Am Anfang habe ich dann schon noch gedacht, so und so muss es sein. Und jetzt habe ich gemerkt, es ist viel wichtiger, sich zwischendurch auch mal etwas anzupassen, dafür

kannst du dich ergänzen, also die eigene Stärke einbringen. Das ist sicher etwas, das du dazulernst. Es ist unmöglich, das von Anfang an einfach zu können. Also wie in jeder Beziehung, am anfang findest du alles toll und dann früher oder später kommst du mal auf Schwierigkeiten oder Probleme oder neue Herausforderungen (...) dort zeigt sich dann, wie man damit umgeht. (...) Ich würde heute nie mehr allein im Schulzimmer stehen. (...) Für mich ist diese Herausforderung von jemand zweitem neben mir fast wie notwendiger Sauerstoff. (...) Ich kann es mir kaum noch vorstellen, es anders zu machen» (LP 4B).

Die Lehrpersonen der Tandems C und D, die TT vor allem als Kompensation des Halbklassenunterrichts verstehen, geben ebenfalls an, dass sie mit den bisherigen Erfahrungen zufrieden sind.

«Ich erlebe es sehr positiv, dass auch jemand anderes an dieser Klasse arbeitet und dass ich diese Verantwortung teilen kann. Und dass ich merke, dass auch gewisse Kinder besser auf sie anzusprechen sind, oder auch umgekehrt. (...) Das ist eine riesige Chance eigentlich. Ich merke, dass einfach ein ganz anderes Arbeiten während den Blockzeiten möglich ist» (LP 5C).

Diese Aussage zeigt, dass Vorteile dieser Unterrichtsform oft erst in der Praxis erfahrbar werden und die Lehrpersonen motiviert, das TT weiterzuentwickeln. Allerdings äussern sich die Lehrpersonen dieser beiden Tandems im Gesamten widersprüchlicher. Auch die Aussagen der einzelnen Tandempartnerinnen stimmen weniger überein, als bei den Tandems A, B, E und F, wo sie in hohem Mass übereinstimmen.

Zusätzlich bringt jede Lehrperson im Interview ihre persönliche Gewichtung hinein.

Es fällt auf, obwohl das Thema Zeitaufwand immer wieder beschäftigt, es von allen eher nebenbei erwähnt wird. Alle Tandems erleben zwar das TT als Entlastung, den grösseren Zeitaufwand – bedingt durch die notwendigen Absprachen – jedoch als Belastung. Für alle überwiegen trotzdem die Vorteile durch das TT. Die Tandems versuchen den Zeitaufwand mit geregelten Vorbereitungszeiten zu begrenzen.

### 5.6.1 Kritische Punkte

Das Tandem A hätte gerne mehr als elf Stunden für das TT zur Verfügung. Ausserdem bedauern sie, dass die Nachmittage ausschliesslich im Halbklassenunterricht stattfinden und somit Ausflüge mit der ganzen Klasse viel schwieriger zu organisieren sind. Für den Mehraufwand einer Doppelstelle mit TT sollten ihrer Meinung nach die Bezahlung besser sein.

Das Tandem D findet die Aufteilung der elf TT-Stunden auf die drei Jahre nicht ideal. Sie sind

im ganzen Schulkreis so geregelt, dass in der ersten Klasse fünf, in der zweiten zwei und in der dritten vier Stunden für TT zur Verfügung stehen. Vor allem in der zweiten Klasse sei das TT mit nur zwei Stunden nicht sehr befriedigend. Für die Lehrperson mit nur zwei Stunden ist es schwieriger geworden, in den TT-Stunden von der Klasse als gleichwertig zur Klassenlehrperson akzeptiert zu werden. Dies ist ein Thema das auch die andern Lehrpersonen mit wenigen Stunden ansprechen (LP E, F). Diese konnten ihre Situation insofern verbessern, dass sie einen Nachmittag Entlastungsunterricht für die Klassenlehrperson zusätzlich übernehmen konnten.

Für das Tandem C, das an einer Quartierschule unterrichtet, in der auch klassenübergreifend in Niveaugruppen gearbeitet wird, ist es durch das TT organisatorisch schwieriger geworden. Es sind mehr organisatorische Absprachen notwendig, die beide Lehrpersonen manchmal zermürbend und ermüdend erleben.



## 6 Fazit

Diese Untersuchungsergebnisse zeigen bereits bei dieser kleinen Auswahl an Klassen eine breite Vielfalt, wie TT von den Lehrpersonen interpretiert und umgesetzt wird. Insgesamt lassen sich einige interessante Erkenntnisse herauskristallisieren. Wir tun dies entlang einiger Leitsätze, die wir aus dem Theorieteil herleiten.

Teamteaching ist eine anspruchsvolle Form von Kooperation. Eine klare Zielsetzung schafft gute Kooperationsbedingungen. Zur Kooperation gehören klare Abmachungen, Rollenklarheit, das Übernehmen von Verantwortung durch beide Lehrpersonen, Gleichberechtigung, soziale sowie fachliche Kompetenzen und Reflexionsfähigkeit. Ist das kooperative Lernen der Schüler/innen ein Ziel im Unterricht, spielt die soziale Wechselwirkung zwischen kooperierenden Lehrpersonen mit ihren Schüler/innen eine wesentliche Rolle. Letzteres wäre klar als ein Vorteil von Teamteaching gegenüber dem Unterricht durch eine Lehrperson zu nennen.

Auch wenn kein Tandem explizit von Kooperation spricht, zeigen alle in unterschiedlichem Ausmass kooperatives Verhalten. Alle halten sich an klare Abmachungen und übernehmen Verantwortung für das gemeinsam entwickelte Teamteaching-Modell. Wie weit nun die Lehrpersonen in ihrer Kooperation gehen ist davon abhängig, wie sie sich über grundsätzliche Ziele einigen können und wie weit sie eine Gesprächskultur aufbauen in der auch Divergenzen offen besprochen werden. Ob und wie nun das kooperative Verhalten unter den Lehrpersonen eine Auswirkung auf solches unter den Kindern hat, ist mittels der vorhandenen Daten nicht eindeutig zu sagen. Unsere Einschätzung ist, dass es sich dann auf

das Verhalten der Kinder auswirkt, wenn es auch als klares Ziel formuliert ist. Erst dann wählen die Lehrpersonen das Unterrichtssetting so, dass die Kinder kooperatives Verhalten lernen können. Allein die Vorbildwirkung der beiden Lehrpersonen, ohne einem entsprechenden Unterrichtssetting für die Kinder, reicht unserer Meinung nach noch nicht aus. Ausserdem gehört eine Reflexion über die gemeinsame Arbeit unter den beiden Lehrpersonen und mit den Kindern dazu. Bestätigt in dieser Annahme sehen wir uns durch die Beobachtungen in den Klassen E und F, die sich diesbezüglich von den anderen Klassen abheben.

Obwohl sich alle Tandems grundsätzlich positiv zum Teamteaching äussern und auch weiterhin zusammenarbeiten wollen, sind die Unterschiede in Bezug auf die gemeinsame Unterrichtsführung zum Teil erheblich.

- Tandems, die das Teamteaching hauptsächlich unter dem Aspekt der Kompensation des wegfallenden Halbklassenunterricht sehen (Tandem C und D), sind vor allem darauf bedacht, den Kindern individuell genügend Hilfestellungen zu geben. Ansonsten unterscheidet sich der Unterricht nicht gross vom Unterricht mit einer Lehrperson. Diese Tandems machen sich wenig Gedanken, was ein Unterrichten zu zweit noch für weitere Möglichkeiten bieten könnte.
- Tandems, die sich vom Integrationsgedanken und einer intensiven Auseinandersetzung über guten Unterricht leiten lassen, formulieren klarere Ziele. Das Teamteaching ist für sie eine Möglichkeit, diese Ziele optimaler zu erreichen. Nicht die bessere Bewältigung des Ganzklassenunterrichts steht primär im Vordergrund,

sondern die Optimierung des Lernens der Kinder (Tandem A, B, E, F). Eine Einbettung des Teamteachings in die Unterrichtsentwicklung auf Schulhausebene, also in die Mesoebene, wirkt sich besonders positiv aus (Tandem E, F).

Auch wenn der Entlastungsgedanke und die bessere individuelle Betreuung der Kinder für die Lehrpersonen – bei den in verschiedener Hinsicht heterogenen Klassen – ein legitimes Kriterium für die Begründung von Teamteaching darstellt, greift dies im Gesamten zu kurz. Wesentliche Vorteile, die durch kooperierende Lehrpersonen in Bezug auf kooperatives Lernen zwischen den Schüler/innen entstehen, werden bei dieser Einstellung von den Lehrpersonen nicht wahrgenommen und genutzt.

Wenn Lehrpersonen klare Lern- und Sozialziele, für den Unterricht formulieren, gestalten sie das Teamteaching auf diese Zielerreichung hin. Es ist so nicht Selbstzweck, sondern wird sozusagen in den Dienst eines möglichst guten Unterrichts gestellt. Die Untersuchung hat gezeigt, dass bei Tandems, die sich so orientieren, die Teamteaching- und Unterrichtsformen variantenreich und aufeinander abgestimmt sind. Der Unterricht in diesen Klassen ist für die Kinder wie für die Lehrpersonen intensiv und sachbezogen. Unabhängig von der Zusammensetzung der Klassen ist an solchen Klassen das Lernklima gut. Es ist interessant, dass die so arbeitende Lehrpersonen sich zeitlich nicht belasteter fühlen als die anderen.

Weiter zeigen die Ergebnisse, dass Vorteile des Teamteachings oft erst in der Praxis erfahren werden. Vor allem diese Erfahrungen motivieren die Lehrpersonen, ihre Zusammenarbeit weiterzuentwickeln.

Das zentrale Arbeitsinstrument eines Tandems ist seine interne Kommunikation. Diese bewegt sich immer auf der Beziehungs- und auf der Sa-

chebene. Jedes Tandem muss seine Kommunikationskultur entwickeln und gemeinsam lernen, wie sie mit Differenzen oder Konflikten umgehen kann. Dieser Prozess folgt bestimmten Gesetzmässigkeiten und gelingt nicht in jedem Fall.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass eine positive Einstellung beider Lehrpersonen gegenüber dem Teamteaching entscheidender ist für das Gelingen der Zusammenarbeit, als die mitgebrachte Erfahrung oder die Zusammensetzung der Tandems. Wichtig scheint uns eine klare Entscheidung beider Lehrpersonen für die gemeinsame Zusammenarbeit zu Beginn.

Sobald durch die gemeinsame Arbeit Vertrauen entsteht, fühlen sich die beiden Lehrpersonen wohl und bringen vermehrt ihre Ideen und Vorstellungen zur Erfüllung der gemeinsamen Aufgabe ein. Mit zunehmender Erfahrung im Teamteaching wächst die Sicherheit der einzelnen Lehrpersonen und die Flexibilität im situativen Zusammenspiel im Unterricht wächst.

Die Aussagen der Lehrpersonen lassen einige Vermutungen in Bezug auf den Stand der Teamentwicklung nach dem Vier-Phasen-Modell von Tuckmann zu (siehe S. 7 weiter vorne). Bei allen Tandems ist zu erkennen, dass sie Phasen der Teambildung durchlaufen und sich diesem Prozess mehr oder weniger bewusst sind, auch wenn nur eine Person (LP 11F) von Phasen spricht.

- Alle beschreiben in den Interviews die erste Phase des Formings zu Beginn ihrer Zusammenarbeit. Der Entscheid, ob beide überhaupt zusammen im Teamteaching arbeiten wollen, gehört ebenfalls bereits in diese Phase. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen, die schon viel Erfahrung in Teamarbeit haben, genauer wissen, welche Punkte für sie in Bezug auf einen guten Start wichtig sind. Auch sind sie sich bewusster, dass das Entwickeln der gemeinsamen Zusammenarbeit Zeit braucht und gehen tendenziell gelassener an die Auf-

gabe heran (Tandem A, B, E).

- Wenig können wir zur Phase zwei – dem Storming – sagen, da die Lehrpersonen in den Interviews mehrheitlich nur ihre Einstellungen im Umgang mit Spannungen und allfälligen Konflikten ansprechen. Es fällt auf, dass sie keine konkreten Beispiele erzählen. Einzelne Äusserungen der Tandems C und D lassen vermuten, dass sie Differenzen noch nicht immer bis zu einer Lösung ausgehandeln können.
- Die Tandems B und F sehen wir am Übergang von der Norming zur Performing-Phase. In den Interviews zeigt sich, dass sie in verschiedenen Aufgabenbereichen, wie z.B. der Gestaltung der Elternarbeit oder der bestmöglichen Sprachförderung im Teamteaching, noch nach Formen suchen. Auch sind die Verantwortlichkeiten noch nicht immer klar.
- In der Performing-Phase scheinen uns die Tandems A und E zu sein. Sie haben eine Kommunikationskultur entwickelt, die ihnen erlaubt auf der Beziehungs- und der Sachebene gut zu funktionieren.

Ein Tandem braucht sowohl Autonomie für das Entwickeln des eigenen Teamteaching-Modells als auch eine klare Rahmensetzung, sprich Rahmenbedingungen von aussen. Sind die Grenzen von Autonomie und Rahmensetzung bekannt, können auch die Verantwortungsbereiche klarer zugeordnet werden.

Obwohl die Rahmenbedingungen für das Teamteaching im Blockzeitenunterricht in Bezug auf die vorhandenen Stunden für alle gleich sind, ist die Autonomie für die Ausgestaltung des Teamteachings recht gross. Dies wird in den Untersuchungsergebnissen deutlich. Problematisch scheint uns diese Autonomie dort, wo kein gemeinsames Konzept auf Schulhausebene besteht und es dadurch zu sehr den einzelnen Lehrpersonen überlassen ist, wie sie das Team-

teaching für sich interpretieren und umsetzen.

Die hier vorhandenen Rahmenbedingungen haben auf die Qualität des Teamteachings in den untersuchten Klassen keinen grossen Einfluss. Allerdings ist es für Lehrpersonen die nur zwei Stunden an einer Klasse im Teamteaching unterrichten schwieriger, ihren gleichwertigen Platz in der Klasse zu finden und entsprechend von den Kindern akzeptiert zu werden. Auch hier ist wieder festzustellen, dass eine Rahmensetzung auf der Ebene des ganzen Schulhauses einen positiven Einfluss hat. Spezifische Fragen oder Probleme, die sich speziell für Teamteaching-Lehrpersonen mit wenigen Stunden ergeben, können gemeinsam angegangen werden. Auch können Unterstützungssysteme leichter aufgebaut werden, die einen kollegialen Austausch und das Finden von Lösungen, die Tandem übergreifend sind, erlauben (Beispiel: Schulhaus der Klassen E, F). Die Möglichkeit von Supervision bei schwierigen Konfliktsituationen ist bei Bedarf allen Tandems auf städtischer Ebene zugänglich, ebenfalls das Angebot von Weiterbildungen zum Teamteaching.

# 7 Empfehlungen

Aus den Untersuchungsergebnissen und dem Fazit leiten wir folgende Empfehlungen ab:

- **Begriffsverwendung:** Von Teamteaching sollte vor allem dann gesprochen werden, wenn der gemeinsame durchgeführte und gemeinsam geplante Unterricht vom Gedanken der Integration und der Idee eines guten Unterrichts getragen wird und mehrheitlich im gleichen Klassenzimmer stattfindet. Es kann in gewissen Situationen angemessen sein, einzelne Gruppen auch in einem anderen Raum zu unterrichten oder arbeiten zu lassen
- **Kooperation und kooperatives Lernen:** Teamteaching bedeutet weit mehr als die gleichzeitige Anwesenheit von zwei Lehrpersonen im Klassenzimmer. Es verlangt intensiven kooperativen Austausch im Tandem. Teamteaching sollte zudem vermehrt unter dem Aspekt der Kooperation und dem kooperativen Lernen sowohl auf Schulhausebene als auch unter Lehrpersonen und Schüler/innen eingeführt werden. Erst unter dieser erweiterten Perspektive werden die Möglichkeiten des Teamteachings wirklich ausgeschöpft.
- **Qualitätssteigerung:** Damit sich der Mehraufwand des Teamteaching rechtfertigen lässt, sollte der qualitativ gute Unterricht, der sich auszeichnet durch Zielorientiertheit, eine effiziente Klassenführung, eine hohe Lernstofforientierung und eine hohe Adaptivität, im Zentrum stehen. Dies bedeutet für die zusammenarbeitenden Lehrpersonen, dass sie im gemeinsamen Unterricht immer eine klare Aufgabe und klare Ziele wahrnehmen. Der Unterricht im Team soll so gestaltet sein, dass er sich vom Unterricht mit einer Lehrperson

qualitativ klar unterscheidet.

- **Schulentwicklung und Schulvernetzung:** Die Entwicklung von Teamteachingmodellen sollte vorzugsweise in die gesamte Schulentwicklung eines Schulhauses oder sogar auf Schulkreisebene eingebunden sein. Auf diese Weise wird Verbindlichkeit geschaffen und eine reflektierende Auseinandersetzung mit dem Teamteaching zwischen verschiedenen Tandems kommt eher in Gang.
- **Anreize schaffen, Praxis ermöglichen:** Erst die Auseinandersetzung in der Praxis erlaubt angemessene und der persönlichen Situation entsprechende Urteile über den Nutzen und den Sinn des Teamteaching. Wer Teamteaching praktiziert, zieht insgesamt eine positive Bilanz. Die Lehrerinnen und Lehrer müssten deshalb mehr Gelegenheiten erhalten, eigene Erfahrungen mit Teamteaching zu sammeln. Das kann in der Aus- und Weiterbildung oder im Rahmen von kooperativen Aktionswochen im Schulhaus geschehen.

# Literaturverzeichnis

- Beck, E.** (1997). Lernen im Dialog. Lernkultur im Wandel. In Beck, E. et al. (Hrsg.). Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (163-177). St.Gallen: UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium GmbH.
- Bierhoff, H.W.** (1998). Sozialpsychologische Aspekte der Kooperation. In E.Spiess (Hrsg.), Formen der Kooperation. Bedingungen und Perspektiven. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, 21-35.
- Brodbeck, F. C. & Maier, G. W.** (2001). Das Teamklima-Inventar (TKI) für Innovation in Gruppen: Psychometrische Überprüfung an einer deutschen Stichprobe. Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie, 45, 59-72. Göttingen: Hogrefe.
- Dechert, H.W.** (1972). Teamteaching in der Schule. München: Piper.
- Deutsch, M.** (2000). Cooperation and Competition. In M. Deutsch and P. T. Colemans (Eds.), The Handbook of Conflict Resuolution. Theory and Praticce (21-40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Drebes, K.**(1992).Gruppenlernen in der Lehrerbildung – eine Alternative. In G. L. Huber (Hrsg.), Neue Perspektiven der Kooperation (118-127). Hohengehren: Schneider- Verlag.
- Green, N. & Heckt, D. H.** (2000). The Power of Learning. Kooperatives Lernen. in: Grundschule, Heft 12, 8-9. Westermann.
- Häberlin, U.** (1992). Zusammenarbeit. Wie Lehrer Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren.Bern: Haupt.
- Halfhide, T., Frei, M. & Zingg, C.** (2001): Teamteaching. Wege zum guten Unterricht. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Halfhide, T.** (2001). Zauberwort Teamteaching. Was macht diese Unterrichtsform aus und wann macht sie Sinn. Proseminararbeit bei PD Dr. G. Stöckli. Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Haug,C.W.** (1998). Erfolgreich im Team. Frankfurt: Dtv.
- Hoffelner, R.** (1995). Teamteaching. Entwicklungen. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Huber, B.** (2000). Teamteaching. Bilanz und Perspektiven. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, 23.
- Huber, G. L.** (1993) (Hrsg.). Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen. Hohengehren: Schneider.

**Imhasly, M. T.** (2001). "Wenn wir erfahren sind, haben wir ein viel viel grösseres Gefäss". Zur Bedeutung von Professionalität für erfahrene Lehrkräfte. Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät Zürich: Fachbereich Pädagogische Psychologie I, Prof. Dr. H.Fend, Pädagogisches Institut.

**Johnson, D.W. u.a.** (1994). The New circles of Learning. Cooperation in the Classroom and School. <http://www.asod.org/readingroom/books/johnson94book.htm1#chap10>.

**Johnson, D.W. & Johnson, R. T.** (1994). Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning. Boston: Allyn and Bacon.

**Kirchner, .K., Pink,G.** (1992). 36 Spielregeln für mehr Erfolg im Team. Rheinland: Verlag TÜV.

**Konrad, K. & Traub, S.** (2001). Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider Verlag.

**Kreisschulpflege Zürich-Limmattal** (1998). Teammodell: Teamteaching und direkte Integration neu eingewanderter Kinder. Schlussbericht. Bezug bei: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Interkulturelle Pädagogik, Walchestrasse 21, 8090 Zürich.

**Kreisschulpflege Zürich-Limmattal** (1999). Pilotprojekte „Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)“ im Schulkreis Limmattal. Schlussbericht. Bezug bei: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Interkulturelle Pädagogik, Walchestrasse 21, 8090 Zürich.

**Lewis, J. & Cowie, H.**(1992). Kooperative Gruppenarbeit: Versprechungen und Begrenzungen.

Eine Untersuchung der Werte von Lehrern. In G. L. Huber (Hrsg.), Neue Perspektiven der Kooperation (38-43). Hohengehren: Schneider Verlag.

**Mächler, S. u.a.** (2000). Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

**Mayer, W.** (1994). Anfangs ist das Vergessen viel wichtiger als das Lernen. In Team-Teaching. Zwischen Reparatur-Pädagogik und neuer Lehrer-Rolle. Schulheft 73, 9-19. Wien: Jugend und Volk.

**Mayring, P.** (1997). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.

**Philipp, E.** (2000). Teamentwicklung in der Schule: Konzepte und Methoden. Weinheim: Beltz.

**Ratzki, A** (2000). Teamarbeit – Zaubermittel oder Schreckgespenst? Lernende Schule, 3 (9), 4-11.

**Reusser, K., Pauli, C.** (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. In: Schweizerische Schrift für Bildungswissenschaften, 3. Thema Lernen im Dialog. 22. Jahrgang.

**Rüegg, S.** (2000). Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bern: Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften.

**Rüesch, P.** (1999). Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Hrsg. von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Orell Füssli.

**Stöger,G.**(1996).Besser im Team. Weinheim: Beltz.

**Terhart, E.** (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.). Zukunftsfelder von Schulforschung (225-266). Weinheim.

**Tinzmann, M. B. et al.** (1990). What is the Collaborative Classroom? NCREL, Oak Brook. [http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl\\_esys/collab.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.htm).

**Truckman, W.B.** (1965). Developmental Sequence in Small Groups. Psychological Bulletin, 63, 6, 384-399.

**Wahren, H.-K.** (1994). Gruppen- und Teamarbeit in Unternehmen. Berlin: De Gruyter.

**Weinert, F. E. & Helmke, A.** (1990). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen, 34, 223-233. Weinheim: Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.

**Weinert, F. E.** (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck et al. (Hrsg.). Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. St.Gallen: UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium GmbH, 163-177.

# Tabellenverzeichnis

## **3 Untersuchung**

Tabelle 1: Leitfaden für das halbstrukturierte Interview	13
--	----

## **4 Rahmenbedingungen**

Tabelle 2: Teamteachingstunden in den Untersuchungsklassen	15
--	----

## **5 Untersuchungsergebnisse**

Tabelle 3: Merkmale der Tandems	18
---------------------------------	----

Tabelle 4: Unterschiede der untersuchten Schulklassen	27
---	----

Tabelle 5: Unterschiede in der Kooperation	34
--	----

# Bildnachweis

Alle Fotos sind der Foto-CD «Grundstufe Unterstrass» entnommen. – Der Inhalt des Textes bezieht sich an keiner Stelle auf die abgebildeten Personen.

Mit freundlicher Genehmigung von D. Rüttimann, Schulleiter.