

# Das Team-Teaching im KiDZ-Projekt

## (Kindergarten der Zukunft)

**Zulassungsarbeit zur ersten Staatsprüfung für das  
Lehramt an Grundschulen**

**gefertigt in Pädagogik**

**eingereicht bei**

**Herrn Prof. Dr. phil. Hans-Günther Roßbach  
Lehrstuhl Elementar- und Familienpädagogik**

**Pädagogische Fakultät  
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg**

**vorgelegt am**

**27. März 2007**

**von**

**Barbara Grellner  
(Matrikelnr.:1408851)**

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>Einleitung</b> .....	05
<b>1. Der Modellversuch KiDZ</b> .....	07
1.1 Projektstruktur.....	07
1.2 Konzept und Leitlinien.....	08
1.3 Fortbildungen.....	09
1.4 Ziele.....	10
1.5 Das Team-Teaching.....	11
1.5.1 Begriffsdefinitionen allgemein.....	11
1.5.2 Begriffsbestimmung in Bezug auf KiDZ.....	12
1.5.3 Team-Teaching in KiDZ.....	13
<b>2. Team-Teaching – Überblick</b> .....	15
2.1 Entwicklung des Team-Teachings.....	15
2.1.1 Team-Teaching in den Vereinigten Staaten.....	15
2.1.2 Team-Teaching in Großbritannien.....	17
2.1.3 Team-Teaching in der BRD.....	19
2.1.4 Resümee der historischen Entwicklung in Bezug auf KiDZ.....	20
2.2 Erfahrungen aus der Praxis des Team-Teachings und der Teamarbeit.....	23
2.2.1 Team-Teaching von Lehrkräften – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich.....	23
2.2.1.1 Darstellung der wichtigsten Ergebnisse.....	23
2.2.1.2 Bedeutung der Ergebnisse in Bezug auf KiDZ.....	24
2.2.2 Bisherige Kooperation zwischen Kindergarten und Schule.....	25
2.2.2.1 Sozial- und schulpädagogische Zielsetzungen.....	26
2.2.2.2 Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von pädagogischem Fachpersonal aus Kindergarten und Schule.....	27
2.2.2.3 Kooperation zwischen Kindergarten und Schule in Bezug auf KiDZ.....	29

2.2.3	Team-Teaching von Lehrkräften und pädagogischem Fachpersonal des Kindergartens – das Pilotprojekts der Gesamtschule Unterstrass.....	30
2.2.3.1	Beschreibung des Modells.....	30
2.2.3.2	Team-Teaching in der Grundstufe.....	31
2.2.3.4	Untersuchungsergebnisse.....	32
2.2.3.5	Bedeutung der Ergebnisse in Bezug auf KiDZ.....	33
<b>3.</b>	<b>Bedingungen und Auswirkungen eines gelingenden, effektiven und ertragreichen Team-Teachings.....</b>	<b>35</b>
3.1	Rahmenbedingungen für ein effektives Team-Teaching.....	35
3.1.1	Unbedingt notwendige Rahmenbedingungen.....	35
3.1.1.1	Auf organisatorischer Ebene.....	35
3.1.1.2	Auf Teamebene.....	36
3.1.1.3	Auf sachlich-inhaltlicher Ebene.....	37
3.1.1.4	Auf der persönlich-individuellen Ebene.....	37
3.1.2	Wünschenswerte Rahmenbedingungen.....	39
3.2	Auswirkungen des erfolgreichen Team-Teachings.....	39
3.2.1	In Bezug auf das pädagogische Fachpersonal.....	39
3.2.2	In Bezug auf die Kinder.....	40
3.2.3	In Bezug auf den Alltag im Kindergarten.....	40
<b>4.</b>	<b>Die Fragebogenuntersuchung.....</b>	<b>41</b>
4.1	Ziel und Inhalt der Untersuchung.....	41
4.2	Untersuchungsmethode und -verlauf.....	42
4.2.1	Der Fragebogen.....	42
4.2.2	Fragebogenkonstruktion.....	42
4.2.3	Durchführung der Fragebogenuntersuchung.....	44
4.2.4	Fragebogenrücklauf.....	45
4.2.5	Auswertung des Fragebogens.....	45
6.	Zusammenfassung und praxisbezogene Konsequenzen.....	81
7.	Literaturverzeichnis.....	81
8.	Anhang.....	83

<b>5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....</b>	<b>45</b>
5.1 Reliabilität.....	46
5.2 Gesamtbewertung des Team-Teachings.....	47
5.3 Unterschiedliche Aufgabenbeteiligung der drei Berufsgruppen.....	49
5.3.1 Darstellung der Aufgabenbeteiligung an den einzelnen Aufgabenbereichen.....	50
5.3.2 Zusammenfassung.....	56
5.4 Unterschiedliche Bewertungen der drei Berufsgruppen.....	58
5.4.1 Allgemeine Aspekte der Organisation.....	58
5.4.2 Spezifische Aspekte der Zusammenarbeit.....	59
5.4.3 Auswirkungen des Team-Teachings.....	61
5.4.4 Zufriedenheit.....	63
5.5 Unterschiedliche Bewertungen der verschiedenen Teams.....	64
5.6 Besondere Belastungen und Bereicherungen.....	66
5.6.1 In Bezug auf die Organisation in allen Teams.....	66
5.6.2 In Bezug auf die Zusammenarbeit in allen Teams.....	67
5.6.3 In Bezug auf die Auswirkungen des Team-Teachings.....	69
5.7 Entwicklung der Zusammenarbeit.....	70
5.7.1 Entwicklung der Zusammenarbeit in den einzelnen Teams.....	70
5.7.2 Zusammenfassung.....	72
5.8 Verbesserungsvorschläge.....	74
<b>6. Zusammenfassung und praxisbezogene Konsequenzen.....</b>	<b>75</b>
<b>7. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>81</b>
<b>8. Anhang.....</b>	<b>83</b>

## Einleitung

„In Teams liegt eine Chance: Teams sind etwas Gutes und tun gut. Teams verstehen sich, sie fördern das Wachstum des einzelnen, sie bilden die Keimzellen großer Gemeinschaften, überwinden Gegensätze und versetzen Berge. So verwundert es nicht, Kommissionsberichte zu Problemen von Drogen und Gewalt zu lesen und darin Empfehlungen zur Teamarbeit (...) zu finden.“ (Schley 1998, S. 111).

Auf der Suche nach einer Lösung für die Problematik des Übergangs zwischen Kindergarten<sup>1</sup> und Schule durch „eine zunehmende Anschlussfähigkeit“ (Rossbach/Frank/Sechtig 2006, S. 27) dieser beiden Institutionen, besann man sich auf eben diese gebündelten Kräfte von Teams. So arbeiten in den Kindergartengruppen des Modells KiDZ (Kindergarten der Zukunft) jeweils eine Erzieherin, eine Kinderpflegerin und eine Lehrerin im Team-Teaching zusammen. „Fragt man (jedoch) PädagogInnen nach ihrer Zufriedenheit im Team, stößt man auf ein Geflecht aus Wünschen, Hoffnungen und vielfach unbefriedigenden konkreten Erfahrungen. (...) Offenbar ist die Teamwirklichkeit komplexer und vielschichtiger, als es das Team-Idealbild vermuten lässt. (...)“ (Schley 1998, S. 111 f.).

Aus diesem Grund soll in der vorliegenden Arbeit das Team-Teaching der drei Berufsgruppen in KiDZ genauer untersucht werden, um - zum Teil auch statistisch überprüfte - Aussagen darüber treffen zu können, wie sich die Praxis des Team-Teachings darstellt und wie diese von den Teammitgliedern bewertet wird.

Da diese Praxis der Zusammenarbeit nicht isoliert betrachtet werden kann und immer wieder in den Zusammenhang des gesamten Modellversuchs gestellt werden muss, wird dieser zunächst ausführlich dargestellt und endet mit einer Begriffsbestimmung des Team-Teachings in KiDZ, die von Team-Teaching-Definitionen in Bezug auf die Schule abgeleitet wird.

Einen Überblick über die Entwicklung und Praxis des Team-Teachings sollen die Darstellung der historischen Entwicklung in den dafür bedeutenden Ländern USA, Großbritannien und Deutschland sowie Erläuterungen der Erfahrungen des Team-Teachings und der Teamarbeit aus der jüngeren Praxis von der Schule bis zum Kindergarten ermöglichen. Dazu muss allerdings gesagt werden, dass es ein Team-Teaching dieser Art im Kindergarten vorher noch nie gegeben hat und dementsprechend keine Erfahrungen zum Team-Teaching dieser Form vorliegen. Deshalb werden anschließend nur die aus den verschiedensten schulischen Team-Teaching-

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird der Begriff „Kindergarten“ als Oberbegriff für die verschiedenen Institutionen, die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern ab etwa dem dritten Lebensjahr bis zum Übergang in die Grundschule übernehmen, benutzt (vgl. Rossbach/Frank/Sechtig 2006, S. 1).

Modellversuchen gewonnenen Bedingungen und Auswirkungen eines effektiven und ertragreichen Team-Teachings dargestellt, die für die Praxis der Zusammenarbeit in KiDZ ebenfalls von Bedeutung sind.

Im empirischen Teil kommt es zur Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der Fragebogenerhebung. Dabei geht es zunächst um die Gesamtbewertung des Team-Teachings, ehe unterschiedliche Aufgabenbeteiligungen sowie eventuell damit zusammenhängende Bewertungen der drei Berufsgruppen erläutert werden. Im weiteren Verlauf wird auf unterschiedliche Bewertungen der KiDZ-Teams eingegangen sowie auf besondere Belastungen und Bereicherungen des Team-Teachings. Einer Beschreibung der Entwicklung der Zusammenarbeit in den einzelnen Teams sowie diesbezüglicher Verbesserungsvorschläge, folgen nach einem Gesamtresümee mögliche praxisbezogene Konsequenzen in Bezug auf die Optimierung des Team-Teachings in den KiDZ-Einrichtungen.

Es sei abschließend darauf hingewiesen, dass der Begriff „Team-Teaching“, der in der Literatur einer sehr uneinheitlichen Schreibweise folgt, in den direkten Zitaten selbstverständlich dem Original entsprechend geschrieben wird und dadurch von der gewohnten Schreibweise abweichen kann. Weiterhin wird im Zusammenhang mit KiDZ jeweils nur die weibliche Form der pädagogischen Fachkräfte (Lehrerin, Erzieherin, Kinderpflegerin) verwendet, da in diesen Kindergärten keine männlichen Erzieher oder Kinderpfleger arbeiten.

## 1.2 Der Modellversuch KiDZ

### 1.1 Projektstruktur

KiDZ bedeutet „Kindergarten der Zukunft in Bayern“ und ist ein Gemeinschaftsprojekt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit, Sozialordnung, Familie und Frauen, der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. und der Stiftung Bildungspakt Bayern, unterstützt durch den Verband der Bayerischen Metall- und Elektro- Industrie e.V. Die wissenschaftliche Begleitung übernahm Prof. Hans-Günther Roßbach am Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik der Universität Bamberg (vgl. Riedelsheimer/Kotzian 2005, S. 202). In KiDZ werden Inhalte des Anfangsunterrichts bereits im Kindergarten angeboten. Die Kinder werden in die sogenannte Grundstufe eingeschult, die weitgehend der jahrgangsgemischten Eingangsstufe entspricht. Hier gilt eine individuelle Verweildauer zwischen ein und drei Jahren. Nach dem Motto „lieber früh investieren als spät reparieren“ (Riedelsheimer/Kotzian 2005, S. 202) können andererseits durch die individuelle Verweildauer vor allem Kinder aus bildungsfernen Schichten oder Kinder mit Migrationshintergrund von diesem Modell profitieren. Das auf fünf Jahre angelegte Projekt startete zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 an drei Standorten in Bayern. Jeweils eine Grundschule bildet zusammen mit drei Kindergartengruppen eine Modelleinheit in Fürth, Günzburg und Neunkirchen am Brand, wobei sich die drei Kindergartengruppen in Fürth auf zwei Kindergärten aufteilen, die räumlich nicht sehr weit auseinander liegen. Die Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen bekommen in ihrer pädagogischen Arbeit Unterstützung durch Lehrerinnen, die von der jeweiligen Grundschule an die Kindergärten abgeordnet sind (vgl. ebd., S. 202). Anregungen bekamen die Projektpartner von einer kleinen privaten Schule in Zürich, der Gesamtschule Unterstrass, auf deren Projekt noch näher eingegangen wird (vgl. ebd., S. 203).

## 1.2 Konzept und Leitlinien

Das Projekt reagiert auf die aktuelle Debatte um frühkindliche Bildungsprozesse und eine Veränderung des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule. Es „will die Chance nutzen, Weichen in der Bildungsbiografie jeden Kindes auf die richtigen Gleise zu stellen“ (ebd., S. 203). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) sowie der Bayerische Lehrplan für die Grundschule der ersten Klasse (LP) bilden das Fundament der KiDZ-Leitlinien. Als Grundlage für die Arbeit der Lehrerinnen, Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen gilt ein Abgleich zwischen BEP und dem Lehrplan der ersten Klasse, der Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausstellt.

Die *Förderung der Basiskompetenzen* ist gemeinsame Ausgangslage für die Arbeit mit dem Kind. Sie beinhaltet grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Persönlichkeitscharakteristika, wie zum Beispiel Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext. Diese sind Voraussetzung für den Erfolg in Familie, Schule und Beruf und zielen auf eine umfassende Persönlichkeitsbildung des ganzen Menschen.

*Wissenserwerb und die Vermittlung* von lernmethodischen Kompetenzen spielen in KiDZ ebenso eine wichtige Rolle. Allerdings geht es nicht um engeres fachliches Wissen, sondern um ein weitgefasstes Zusammenspiel von Wissen, Interessen, Lernmotivationen, Werthaltungen und Wohlbefinden. Die Kinder lernen zunächst wie man lernt, um dann Wissen flexibel und kompetent nutzen zu können. Dabei übernimmt das Kind von Beginn an entwicklungsangemessene Verantwortung und gestaltet seine Bildungsprozesse aktiv mit. Materialien und Angebote, die Selbstkontrolle und Selbststeuerung ermöglichen, unterstützen diese Prozesse und ermutigen das Kind, sich immer neue Bereiche zu erschließen (vgl. ebd., S. 203).

Die Kinder haben *Zeit und Raum für selbstständiges Entdecken, Lernen und Forschen* und erhalten *geplante und gezielte Förderangebote*, die methodisch und didaktisch so vorbereitet sein müssen, dass die Kinder mit Freude und Spannung in neue Wissensbereiche eindringen können. Dazu ist eine vorbereitete Lernumgebung mit *anregendem Spiel- und Lernmaterial*, die ausreichend Platz für individuelle Lernprozesse, Bewegung, Rückzug und Geborgenheit zugleich bietet, wichtig. Also keine „Verschulung“ des Kindergartens, sondern anschlussfähige Bildungsprozesse sind das Ziel (vgl. ebd., S. 203 f.).

Ein weiterer Baustein von KiDZ ist eine *ausgewogene Balance zwischen situations- und zielorientierten Lernarrangements* sowohl in heterogenen als auch in homogenen Gruppen. Es werden Situationen aufgegriffen, die sich im Kindergartenalltag aus den Bedürfnissen der Kinder ergeben und es werden konkrete, didaktisch aufbereitete

Angebote gemacht, die altersangemessene und individuelle Fördermöglichkeiten gewährleisten (vgl. ebd., S. 204). *Genaue Beobachtung und Dokumentation des Entwicklungsverlaufs jedes Kindes* sind sehr wichtig, um die Kinder wirklich individuell fördern zu können. „Nur so können besondere Begabungen und Entwicklungsrückstände frühzeitig erkannt werden und das pädagogische Fachpersonal hat die Möglichkeit, entsprechend darauf einzugehen“ (ebd., S. 204).

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern ist es Ziel eine echte *Erziehungspartnerschaft mit den Eltern* einzugehen, die auf Transparenz und gegenseitigem Vertrauen aufbaut. Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen und Lehrerinnen erkennen die Kompetenzen der Eltern in Bezug auf deren Kinder an und umgekehrt. Außerdem werden die Eltern intensiv in das Projekt mit eingebunden, indem sie an Entscheidungsprozessen teilnehmen und ihre Kompetenzen in den Kindergartenalltag mit einbringen. Auch eine gute *Vernetzung* und Zusammenarbeit der Tageseinrichtung *mit Fachdiensten und Beratungsstellen* ist unbedingt erforderlich (vgl. ebd., S. 204).

### 1.3 Fortbildungen

Die Koordinatorinnen der Stiftung Bildungspakt Bayern erstellten in Zusammenarbeit mit Prof. Roßbach und seinem Team von der Universität Bamberg ein Fortbildungsprogramm, um die Pädagoginnen der KiDZ-Einrichtungen bestmöglich auf ihre neuen Aufgaben vorzubereiten. Dabei bilden v.a. zentrale Entwicklungsprozesse der Kinder, die Verknüpfung von BEP und Lehrplan der ersten Klasse, Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Entwicklungsstandes, Fördermöglichkeiten sowie die Elternarbeit Schwerpunkte. Die Teams wurden gemeinsam in den Bereichen „Literacy“, „Numeracy“, „Soziale und emotionale Entwicklung“, „Naturwissenschaftliche Bildung und Sachunterricht“ sowie „Gesprächsführung und Management“ fortgebildet. Von den Referentinnen erarbeitete Beobachtungsbögen zu den einzelnen Förderbereichen werden von den einzelnen Teams erprobt und überarbeitet. Außerdem wurden die Teams unter anderem für die Problematik des Übergangs, für Grundlagen von Beobachtung und Dokumentation sowie für eine altersangemessene Methodik und Didaktik sensibilisiert (vgl. Riedelsheimer/Kotzian 2005, S. 204). Diese gemeinsamen Fortbildungen bilden eine wichtige Grundlage für ein effektives und erfolgreiches Team-Teaching.

## 1.4 Ziele

„Hauptziele von KiDZ sind eine verbesserte individuelle Förderung und ein entwicklungsgerechterer, flexiblerer Übergang in die Grundschule“ (Roßbach/Frank/Sechtig 2006, S. 39). Die Kindergärten des Projekts orientieren sich dabei an einem breiten Bildungsbegriff, wie ihn Wolfgang Einsiedler (2005) für die Grundschule entwickelt hat:

1. Erwerb von Wissen und Verständnis, Verstehen von Bedeutungszusammenhängen und Erwerb von lernmethodischen Konsequenzen.
2. Aufgeschlossenheit gegenüber Wissensbereichen und eine emotional-motivationale Bereitschaft zum Weiterlernen. Anknüpfen an und die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Interessen der Kinder.
3. Aufbau von Werthaltungen, soziale Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit, verantwortungsbewusstes Handeln.

Auch wenn diese drei Aspekte der Bildung im Kindergarten nicht voll ausgeformt werden können, sollten Anbahnungen erreicht werden (vgl. Roßbach/Frank/Sechtig 2006, S. 3 f.).

Erfahrungen und Lernen von Kindern soll in KiDZ immer auch in den Zusammenhang der gesamten Persönlichkeitsentwicklung gestellt werden. Bei der Förderung von frühkindlichen Bildungsprozessen wird zunächst von den Fragen der Kinder ausgegangen. Die pädagogischen Fachkräfte geben dann den Kindern Anreize, ihre Fragen zu erweitern oder konfrontieren sie mit neuen Fragen. Dazu müssen sie die Kinder in ihren Lebenszusammenhängen verstehen, bedeutsame Situationen erkennen, interpretieren und sie gewinnbringend weiterführen und/oder wieder aufgreifen können (vgl. ebd., S. 15 f.). „Bildung der Kinder wird immer Bildungsstufen übergreifend betrachtet, und die Aufmerksamkeit ist (...) auf die Gesamtentwicklung des Kindes hin orientiert. Das bedeutet auch, Vorläuferfertigkeiten für späteres (auch schulisches) Lernen zu berücksichtigen – allerdings immer den altersspezifischen Lern- und Bildungsprozessen der Kinder entsprechend und nicht als ‚vorgezogene Schule‘“ (ebd., S. 17).

Die Kinder der KiDZ-Einrichtungen werden über einen möglichst langen Zeitraum und unter Betrachtung verschiedener Entwicklungsbereiche begleitet. Dabei werden diese Kinder mit Kindern verglichen, die nicht an dem Modellversuch teilnehmen. „So soll u.a. die Frage beantwortet werden, wie sich Kinder, die KiDZ-Einrichtungen besuchen, in Bezug auf kognitive, sprachliche und mathematische Kompetenzen entwickeln und wie ihre soziale und emotionale Entwicklung verläuft.“ (ebd., S. 40). Um den Erfolg

einer entwicklungsgerechteren Einschulung durch KiDZ bewerten zu können, muss auch die längerfristige Entwicklung in den Blick genommen werden und die weitere Schullaufbahn der Kinder betrachtet werden, wobei der Erfolg von KiDZ nicht nur an den späteren Noten festgemacht werden kann (vgl. ebd., S. 40).

## 1.5 Das Team-Teaching

### 1.5.1 Begriffsdefinitionen allgemein

Vermutlich wurde der Begriff „Team-Teaching“ zum ersten Mal 1941, in Zusammenhang mit einem Projekt des Troy State Teacher College in Alabama geprägt. Seit dem gibt es viele unterschiedliche und unklare Vorstellungen über Team-Teaching und zahlreiche verschiedene Team-Teaching-Modelle (vgl. Dechert 1972, S. 12 f.). In der Literatur wird auch meist nicht deutlich differenziert zwischen Team-Teaching, Teamarbeit, Kooperation, Zusammenarbeit und dgl. (vgl. Huber 2000, S. 23). Um dennoch eine genauere Vorstellung dieses Begriffs zu ermöglichen, werden kurz wesentliche Definitionen in Bezug auf Unterricht und Schule dargestellt, die auf das Team-Teaching in KiDZ übertragen werden können.

Team-Teaching wird vorwiegend mit Shaplin definiert: „TT 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 Dechert 1972, S. 30). Diese Begriffsdefinition zeigt jene Gesichtspunkte auf, durch die eine Vielzahl der amerikanischen Team-Teaching-Projekte charakterisiert wurden (vgl. Huber 2000, S. 23).

Team-Teaching ist nach Winkel „(...) eine Unterrichtsmethode, bei der mehrere Lehrer in flexiblen Schülergruppierungen zusammenarbeiten, das heißt – im Idealfall – Unterricht gemeinsam vorbereiten, durchführen und auswerten.“ (Winkel (1981) zitiert nach Huber 2000, S. 24).

Mayer, der selbst durch seine langjährige praktische Tätigkeit als Teamlehrer über wesentliche Erfahrungen mit Team-Teaching berichten kann, definiert Team-Teaching folgendermaßen: „Teamteaching meint die Planung, Durchführung und Auswertung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse durch kooperierende Lehrer in

Zusammenarbeit mit flexiblen Schülergruppen.“ (Mayer (1994) zitiert nach Huber 2000, S. 25).

Eine allgemeine Definition von Team soll abschließend auf die Einstellungen und das Verhalten der Teammitglieder aufmerksam machen: „Ein Team ist eine aktive Gruppe von Menschen, die sich auf gemeinsame Ziele verpflichtet haben, harmonisch zusammenarbeiten, Freude an der Arbeit haben und hervorragende Leistungen bringen. Nach dieser Definition besteht ein Team also aus Menschen, die eine enge Beziehung miteinander eingehen, um ihre Ziele zu erreichen.“ (Francis/Young 1989, S. 9).

Vergleicht man die Begriffsbeschreibungen, so lässt sich erkennen, dass sich – trotz regionaler, zeitlicher Unterschiede, verschiedener Ausgangspunkte und differierender Überlegungen hinsichtlich dieser Form des Unterrichts – wesentliche Merkmale über Jahrzehnte hinweg erhalten haben (vgl. Huber 2000, S. 24) die nun auf das Team-Teaching in KiDZ, für das es noch keine Definition gibt, übertragen werden.

#### 1.5.2 Begriffsbestimmung in Bezug auf KiDZ

Für eine Begriffsbestimmung in Bezug auf das KiDZ-Projekt, werden „Schüler“ mit den „Kindern des Kindergartens“, „Unterricht“ mit „Betreuung, Erziehung und Bildung im Kindergarten“ und „Lehrer und Lehrerinnen“ mit „Lehrerinnen, Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen der KiDZ-Teams“ gleichgesetzt. Die aus oben genannten Definitionen abgeleiteten grundlegenden Elemente für ein Team-Teaching in KiDZ sind also folgende:

Drei pädagogische Fachkräfte (Lehrerin, Erzieherin und Kinderpflegerin) arbeiten in einem Team zusammen, haben gemeinsame Ziele und sind bereit miteinander zu kooperieren. Sie stellen zusammen mit den Kindern der jeweiligen Gruppe eine Einheit dar und fördern diese in flexiblen Kleingruppen. Sehr wichtig ist eine gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion aller Tätigkeiten und Aufgaben (vgl. Rossbach/Frank/Sechtig 2006, S. 29). Die Verantwortung für das gesamte oder einen beträchtlichen Teil des Gruppengeschehens tragen alle drei Teammitglieder gemeinsam.

In dieser Begriffsbestimmung des Team-Teaching in KiDZ wird deutlich, dass den drei Berufsgruppen nicht unterschiedliche Zuständigkeiten zugeschrieben werden sollen, sondern dass Betreuung, Erziehung und Bildung eine gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten sein muss (vgl. ebd., S. 29).

### 1.5.3 Team-Teaching in KiDZ

Sehr bedeutend für die Entwicklung des Team-Teachings in KiDZ ist, dass bei der Auswahl der Piloten des Projekts darauf geachtet wurde, dass Grundschule und Kindergarten bereits Erfahrungen in der Kooperation hatten und sich alle am Projekt Beteiligten für das Projekt aussprachen (vgl. Riedelsheimer/Kotzian 2005, S. 202). Auch dass alle Teammitglieder gemeinsam regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen können und zwei Koordinatorinnen den Standorten zusätzlich zur Seite stehen, die die Piloten intensiv betreuen, erleichtert die Entwicklung eines erfolgreichen Team-Teachings. Außerdem finanziert das Bayerische Kultusministerium die dafür benötigten zusätzlichen neun Lehrerstellen (vgl. ebd., S. 202 f.).

„Das Team-Teaching von Lehrerinnen und pädagogischem Fachpersonal des Kindergartens ist die unbedingt notwendige Voraussetzung für das Gelingen von KiDZ.“ (ebd., S. 203). Dabei werden vielfältige Anforderungen an das Engagement, die Offenheit und die Zusammenarbeit im Team gestellt. Tägliche Absprachen im Team untereinander, die gemeinsame Vorbereitung von Förderangeboten, die Planung von Projekten und Sequenzen, die Ausarbeitung von Dokumentationen und Beobachtungen etc. sind wichtige Aufgaben der Teammitglieder (vgl. ebd., S. 203). In den ersten Wochen des Team-Teachings prallten häufig Welten aufeinander. Die Sichtweise „vom Kind aus“ (Erzieherinnen) und die Sichtweise „von der Sache aus“ (Lehrerinnen) machten eine behutsame Annäherung aneinander notwendig. Deshalb diente diese Zeit vor allem dem gegenseitigen Kennenlernen und der Teamfindung. In dieser Phase wurden die KiDZ-Teams unter anderem durch regelmäßige Supervision unterstützt und die zahlreichen Fortbildungen, zu deren Programm die Teams Themenvorschläge einfließen lassen konnten, nahmen einen hohen Stellenwert ein (vgl. ebd., S. 204).

Die Fachkräfte des Kindergartens oder ähnlicher Einrichtungen wissen noch relativ wenig darüber, welche Bedeutung bereichsspezifische Vorläuferfertigkeiten für den Schulerfolg haben und was die Kinder nach der Einschulung erwartet. Auf der anderen Seite wissen auch die Lehrerinnen wenig über die Entwicklung von Kindern vor dem Schuleintritt. Es wird aber immer mehr betont, dass jede Institution die jeweils vorauslaufenden Bedingungen bzw. nachfolgende Bildungseinrichtung mit ihren Anforderungen in den Blick zu nehmen hat. Deshalb gehören regelmäßige Hospitationen zwischen dem pädagogischen Fachpersonal der Einrichtung und den Lehrkräften der Schule zum „Pflichtprogramm“. Fachkräfte aus Kindergarten und Grundschule lernen sich besser kennen und können voneinander lernen (vgl. Roßbach/Frank/Sehtig 2006, S. 29 f.). Außerdem dient das Wissen um die Leistungen

des anderen einem möglichst fließenden Übergang und erhöht den gegenseitigen Respekt (vgl. Riedelsheimer/Kotzian 2005, S. 206).

Die klassischen Kindergartenteams wurden in KiDZ auch deshalb um eine Grundschullehrerin erweitert, da in deren Ausbildung zum jetzigen Zeitpunkt intensiver didaktische und methodische Aspekte bereichsspezifischer Förderung vermittelt werden. Gerade um die Anbahnung solcher bereichsspezifischer Kompetenzen, deren Wichtigkeit durch die neuere Forschung sehr gut belegt wird, geht es in KiDZ. Die Grundschullehrerinnen sollen Impulse für die Beobachtung der Entwicklung im Hinblick auf spätere Kompetenzen geben und so einen wichtigen Beitrag zur inhaltlichen Anschlussfähigkeit vorschulischer und schulischer Bildungsprozesse leisten. Lehrerinnen haben aber in ihrer Ausbildung in der Regel nur sehr wenige Erfahrungen mit der Entwicklung von Kindergartenkindern gemacht und können nicht unbedingt von sich aus eine entsprechende Förderung im Kindergarten leisten. Deshalb sollen, wie gesagt, Lehrerinnen, Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen in den Teams gleichberechtigt voneinander lernen und miteinander arbeiten, so dass nicht der einen die Bildung, der anderen die Erziehung und der dritten die Pflege überlassen ist. Die drei Fachkräfte sollen also ihre jeweiligen Kompetenzen gegenseitig erweitern (vgl. Roßbach/Frank/Sechtig 2006, S. 46).

„Bei einer entsprechenden Verbreitung der hier gewonnenen Erfahrungen kann die Kindergartenpädagogik ihren Blick dahingehend erweitern, was die Kinder nach der Einschulung erwartet und auch einen besseren Zugang zu bereichsspezifischen – wenn auch spielerisch umgesetzten – Fördermöglichkeiten im Kindergarten erlangen.“ (ebd., S. 30) Für die Grundschulpädagogik ist das Team-Teaching insofern eine Bereicherung, als dass neue Erkenntnisse gewonnen werden im Hinblick auf die Entwicklung von Kindern vor der Schule sowie Erfahrungen aus der Arbeit mit altersgemischten Gruppen und offeneren Lern- und Spielformen bei situationsorientiertem Vorgehen (vgl. ebd., S. 30).

Durch eine intensive Vorbereitung auf den Übergang und durch die enge Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte aus Kindergarten und Schule, ist das Team-Teaching in KiDZ dem Team-Teaching in der Schule sehr ähnlich. Viele Bedingungen, die für das Team-Teaching in der Schule zutreffen, können auf das KiDZ-Projekt übertragen werden. So soll zunächst ein Überblick über das Team-Teaching in der Schule gegeben werden.

## 2. Team-Teaching – Überblick

### 2.1 Entwicklung des Team-Teachings

#### 2.1.1 Team-Teaching in den Vereinigten Staaten

Die Situation im amerikanischen Schulwesen der 50er und 60er Jahre war geprägt von gravierendem Lehrermangel, sehr niedrigem Lehrergehalt, unzureichender Lehrqualifikation und falsch empfundenem Lehrereinsatz (vgl. Winkel 1974, S. 69).

Vor diesem Hintergrund begann mit dem „Sputnik-Schock“ 1957 die amerikanische Team-Teaching-Bewegung. Team-Teaching, dessen eigentlicher Ursprung in der Teamarbeit der industriellen Wirtschaft und Administration lag, sollte viele Probleme des amerikanischen Schulwesens lösen (vgl. Hoffelner 1995, S. 15 f.). Durch mehr und verantwortungsvollere Positionen in hierarchischen Teams sollte der Beruf des Lehrers attraktiver gemacht werden. Man versuchte eine höhere Lehrqualifikation zu erreichen und den Hierarchien („team-leader“, „senior teacher“, „consultant teacher“, „cooperating teacher“, „intern teacher“, „clerical aid“ und „community resource person“ (Winkel 1974, S. 85) entsprechend ein besseres Lehrergehalt in Aussicht zu stellen. Doch die Schaffung neuer Aufstiegschancen stellte sich bald als unrealistisch heraus. In den meisten Schulen wurden zwar „team-leader“ ernannt, aber nicht anders entlohnt als deren Kollegen. An manchen Schulen stellte sich heraus, dass Team-Teaching ein geeigneter Weg sei, junge Lehrer/ Lehrerinnen in die Unterrichtswirklichkeit einzuführen. Dieses konstant bleibende Motiv lag vor allem im Interesse der Hochschulen und der Schulbehörde.

Allgemein gab es in den USA nur wenige pädagogische Überlegungen, die eine Einrichtung des Team-Teachings bewirkten. Dennoch fand man Zielvorstellungen wie Kooperation, Engagement, Lehr- und Lerngemeinschaften sowie Argumentationen gegen die Isolation des Lehrers/ der Lehrerin (vgl. Hoffelner 1995, S. 22 ff.).

Bis auf Lehrerweiterbildung und flexible Stundenpläne stellten sich jedoch alle anderen Motive insofern als illusorisch heraus, als durch sie die intendierten Verbesserungen des amerikanischen Schulwesens nicht erreicht wurden. Noch dazu unterschieden sich Schülerleistungen im herkömmlichen Unterricht kaum von denen des Team-Teaching-Verfahrens (vgl. Winkel 1974, S. 137).

Das „Lexington Team Teaching Programm“ (LTTP) war das erste, das die Elementarschule im Sinne des Team-Teachings zu verändern versuchte (vgl. Huber 2000, S. 13).

Die von Winkel (1991) festgehaltenen Grundthesen des Lexington-Projekts lauten:

- Lehrergruppen, die zusammenarbeiten, können gemeinsam Ziele für die Grundstufe entwickeln und gewährleisten dadurch eine größere Kontinuität des Arbeitsablaufes des gesamten Schulprogramms.
- Die Beurteilung des Lernfortschrittes ist genauer und detaillierter, da sie durch mehrere Lehrpersonen erfolgt.
- Der Austausch von Ideen und Kenntnissen hat bessere Lernmethoden zur Folge, wodurch bessere Erfolge bei Schülerinnen und Schülern erzielt werden
- Große Flexibilität bei möglichen Gruppenbildungen führt zu mehr Sicherheit, der jeweiligen Schülerin/dem jeweiligen Schüler den „passenden Platz“ bei jeder neuen Lernerfahrung zuzuweisen.
- Selbstbeurteilungen, die von einer ganzen Lehrergruppe getroffen werden, führen zu besseren Ergebnissen für die Selbstprüfung und Selbstanalyse (vgl. Winkel (1991) zitiert nach Hoffelner 1995, S. 17).

Empirische Untersuchungen des Lexington-Projekts ergaben, dass Schüler und Schülerinnen im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern aus herkömmlichen Schulen geringfügig bessere Schulleistungen erzielen, allerdings erbrachten weitere Team-Teaching-Evaluationen widersprechende Resultate (vgl. Winkel, 1974, S. 78 ff.).

Zur Umsetzung des Team-Teachings in Amerika gab es noch sehr viele weitere Pläne. Zwei der bedeutendsten sind der „Trump-Plan“ (vgl. Hoffelner 1995, S. 20 ff.) und der „Wisconsin-Plan“ (vgl. Brinkmann 1973, S. 29).

Der Lernprozess der meisten Projekte bestand aus drei Phasen, dem Großgruppenunterricht, der Kleingruppenarbeit und der Einzelarbeit. So sollten Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbsttätigkeit sowie in ihrer Diskussions- und Kritikfähigkeit gefördert werden (vgl. Hoffelner 1995, S.25).

Viele Projekte scheiterten allerdings in Amerika vor allem aufgrund des fehlenden theoretischen Hintergrunds sowie der fehlenden pädagogischen Begründung für Team-Teaching (vgl. Hoffelner 1995, S.25). Man fragte vor allem danach, ob das Team-Teaching wirklich allen Lehrern gerecht wird, und ob alle Fächer durch Team-Teaching unterrichtet werden können. Es wurde bezweifelt, dass äußere Voraussetzungen wie Einrichtung und Raumangebot ebenso gewährleistet werden können wie persönliche

Voraussetzungen (vgl. Hoffelner 1995, S. 24). Außerdem könne Team-Teaching erhebliche Nachteile mit sich bringen, wenn zu häufig wechselnde Differenzierung zur Orientierungslosigkeit der Lernenden führen, die im Extremfall Entfremdung und Aggressivität zur Folge haben würde (vgl. Brinkmann 1973, S. 81).

Ob diese Kritikpunkte auf das Team-Teaching des KiDZ-Projekts zutreffen, werden in der späteren Untersuchung die Antworten der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf Schwierigkeiten und Probleme zeigen.

Die klassische Team-Teaching-Bewegung findet heute kaum noch Gefolgsleute, aber das ursprüngliche Anliegen des Team-Teachings „mit Hilfe kommunikativer und kooperativer Lehr- und Lernformen jede Art von Segregation (zu) vermeiden und statt dessen dem einzelnen in wechselnden Gruppenbeziehungen zu einem selbsttätigen und permanenten Lernen (zu) verhelfen“ (Winkel 1974, S. 122) drängt auch in den KiDZ-Einrichtungen nach Verwirklichung.

### 2.1.2 Team-Teaching in Großbritannien

In Großbritannien begannen die ersten Team-Teaching-Versuche in den frühen 60er Jahren. Es kam zu keiner so massiven Team-Teaching-Bewegung wie in den USA, dafür bemühten sich die wenigen Projekte umso mehr um die eigentlichen Anliegen des Team-Teachings (vgl. Huber 2000, S. 15). Die einzelnen Projekte in Großbritannien bieten einen qualitativ hervorragenden pädagogischen Ansatz, weil sie ihren Schwerpunkt in erster Linie auf zwischenmenschliche Verhaltensweisen legten, auf flexible Kommunikations- und Kooperationsformen zwischen Schülern und Schülerinnen sowie Lehrern und Lehrerinnen, aber auch weil sie neue Formen der Evaluation boten, die auf Kommunikation und Kooperation der Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer untereinander bezogen waren (vgl. Hoffelner 1995, S. 42). Ziel war es Lehrende und Lernende aus allen Zwängen zu befreien, die ihrem freien Lernprozess im Wege stehen. So wurde versucht, Sonderschüler und -schülerinnen aus der Isolierung zu reißen oder diskriminierte Schülerinnen und Schüler von deklassierenden Merkmalen zu befreien (vgl. Winkel 1974, S. 178). Diese Bemühungen korrespondieren mit denen des KiDZ-Projekts.

Da alle Team-Teaching-Projekte in Großbritannien konsequent echter pädagogisch-emanzipatorischer Zielsetzung verpflichtet bleiben, finden sich hier keine hierarchisch

strukturierten Teams (vgl. Winkel 1974, S. 178). Vor allem David Warwick geht von den Nöten und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler aus, bezieht aber besonders die Lage der Lehrer und Lehrerinnen sowie das ganze schulische Umfeld mit ein. Ihm ist es wohl zu verdanken, dass Team-Teaching zu einer ernsthaften pädagogischen Alternative und sinnvollen Innovation geworden ist (vgl. Winkel 1974, S. 167).

Warum es überhaupt sinnvoll ist im Team zu unterrichten und welche Gründe dafür sprechen, wird in Warwicks reformpädagogischen Ansatz seines Konzeptes (1971) deutlich:

- „Team Teaching ist aus didaktischen Gründen erforderlich, da sich die Wissensbereiche immer weiter ausdifferenzieren und spezialisieren;
- Team Teaching ist angesichts der Notwendigkeit der methodischen Vielfalt zu legitimieren, da nicht jeder Lehrer alle Methoden in gleicher Weise beherrschen kann;
- Team Teaching meint nicht nur Kooperation, sondern schließt flexible Schülergruppierungen (Großgruppen, Kleingruppen, ...) mit ein;
- Team Teaching ist notwendig, um Abschirmung und Einweg-Kommunikation aufzubrechen und somit starre Formationen, wie Favoritentum und Diskriminierung beseitigen zu können;
- Team Teaching ist eine legitime Weise des Miteinanderlehrens und -lernens und gegenseitigen Erziehens und somit auch aus pädagogischen Gründen heraus zu fordern“ (Warwick (1971) zitiert nach Huber 2000, S. 15).

Nach Warwicks Team-Teaching-Modell lassen sich Lernprozesse in vier verschiedenen Modellen didaktisch arrangieren: Thematisches, fächerübergreifendes, fächerfolgendes und konzentrisches Modell (vgl. Winkel 1974, S. 195 ff.). Dabei sind ebenfalls flexible Kooperationsweisen von Lehrenden und Lernenden wichtig, da sie der Vielschichtigkeit und Aspektfülle aller Sachverhalte eher gerecht werden, als der pädagogische Einmannbetrieb (vgl. Winkel 1974, S. 201).

Auch in Großbritannien gab es einige weitere Pläne zur Umsetzung des Team-Teachings. Die bedeutendsten sind der „Wybourn Plan“ (vgl. Winkel 1974, S. 171f.) sowie das „Exeter Team Teaching-Experiment“ (vgl. Winkel 1974, S. 173 ff.).

### 2.1.1.3 Team-Teaching in der BRD

Die Abhängigkeit der deutschen Schulen von den jeweiligen Kultusministerien der Länder erschwerte die nötigen Reformen und das Team-Teaching hielt erst spät Einzug. Erst als den 1969 neu gegründeten Gesamtschulen ein Sonderstatus als Versuchsschulen erkämpft wurde, konnten hier konsequent Alternativmodelle wie z.B. Team-Teaching und curriculare Reform erprobt werden (vgl. Winkel 1974, S. 207). Dadurch war einerseits die Möglichkeit gegeben, dass das Team-Teaching mit der Ablösung des dreigliedrigen Schulwesens durch ein Gesamtschulsystem in Zukunft leichter Eingang in die Schulpraxis findet (vgl. Brinkmann 1973, S. 70), andererseits war jedoch die überwiegende Mehrzahl der staatlichen Schulen von diesen Reformversuchen weitgehend ausgeschlossen (vgl. Winkel 1974, S. 207). In der Bundesrepublik sind die meisten Teams nicht hierarchisch aufgebaut und arbeiten fachspezifisch. Im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen ebenfalls häufig drei Lernphasen, die hier Großgruppenunterricht, Kleingruppenunterricht und Selbststudium genannt werden (vgl. Hoffelner 1995, S. 59). Neben schulreformerischen, wirtschaftlich-industriellen und psychologisch-soziologischen Motiven des Team-Teachings, sind in Deutschland auch didaktische Motive wie beispielsweise die Fächerverbindung und pädagogische Motive wie etwa die Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung richtungweisend (vgl. Winkel 1974, S. 279).

Das erste Team-Teaching-Experiment an einer deutschen Schule wurde am „Johannes-Scharrer-Gymnasium“ in Nürnberg durchgeführt. Dieses von Dr. Hermann Glaser (1966) initiierte so genannte „Nürnberger Modell“ sollte durch Team-Teaching die pädagogische Effizienz erhöhen und die Rentabilität verbessern. Durch dieses Modell erhoffte man sich u.a. ein „Sichöffnen innerhalb der Kollegenschaft“ zugunsten der wechselseitigen Kritik, Kontrolle und Konkurrenz sowie zugunsten der didaktischen Kooperation (vgl. ebd., S. 225), wie es auch in KiDZ erzielt wird.

Das Nürnberger Modell scheiterte jedoch an der fehlenden Kooperations- und Planungsbereitschaft der Lehrer, ihrer geringen zusätzlichen Belastbarkeit sowie ihrer methodisch-didaktischen Starrheit (vgl. ebd., S. 229). Daran ist zu erkennen, welche große Bedeutung diese Persönlichkeitseigenschaften für ein gelingendes Team-Teaching haben, was an anderer Stelle noch deutlicher beschrieben wird (vgl. 3.1.1.4).

In Deutschland hielt man an dem Prinzip der Koordination auf Basis der Gleichberechtigung fest, was wie in der Begriffsbestimmung beschrieben, auch in hohem Maße für das Team-Teaching der KiDZ-Teams gilt.

Eine wesentliche Bedeutung in der Entwicklung des Team-Teachings spielte die *Bielefelder Laborschule* (gegründet von Hartmut v. Hentig 1974), in der die Teamarbeit bis heute sowohl von Lehrern als auch von Schülern eine ganz wesentliche Position einnimmt. V. Hentig (1990) geht davon aus, dass eine alternative Schule nur dann eine Chance hat, wenn ein Heraustreten der Lehrkräfte aus der Isolation erfolgt und somit ein kooperatives Denken und Handeln eintritt, da die Kommunikation als eine entscheidende Voraussetzung für Veränderungen gesehen werden muss (vgl. Huber 2000, S. 16 f.).

Aus der Praxis deutscher Modellschulen gingen letztendlich entscheidende Ansatzpunkte, wie u.a. a) keine hierarchisch organisierten Teams, b) keine Rollenfixierung und c) Möglichkeit zu „innerer Differenzierung“ hervor, die auch für das Team-Teaching im KiDZ-Projekt eine Relevanz besitzen (vgl. Huber 2000, S. 17).

Auf diesem Weg erreichte die deutsche Theorie fruchtbarere Ansätze als die amerikanische. Es wurden beschreibende Unterrichtsmodelle zum Team-Teaching vorgelegt, die die Situation in der Bundesrepublik Deutschland berücksichtigten und als Anregung dienen sollten. Durchlässigkeit, Leistungsmotivation und Sozialintegration wurde von ersten Evaluationsergebnissen unterstrichen (vgl. Hoffelner 1995, S. 45).

#### 2.1.4 Resümee der historischen Entwicklung in Bezug auf KiDZ

Die amerikanische Richtung dient eher den Team-Teaching-Gegnern, da kaum pädagogische Anliegen zum Tragen kommen und Schulleistungen oder Unterricht nicht verbessert wurden. Der ökonomische Aspekt steht im Vordergrund und es ist eine hierarchische Struktur prägend, die häufig eine dementsprechende Entlohnung zur Folge hat (vgl. Hoffelner 1995, S. 61). Zwar sind die Entlohnungen der drei pädagogischen Fachkräfte, die in den KiDZ-Teams arbeiten ebenfalls der Ausbildung entsprechend hierarchisch geordnet, doch sollen Lehrerinnen, Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen alle Aufgaben zu gleichen Teilen übernehmen. Ob dies in den Einrichtungen gelingt und unterschiedliches Gehalt sowie unterschiedliche Arbeitszeiten nicht ein hohes Konfliktpotential bergen, wird in der Fragebogenuntersuchung dargestellt.

Die Grundthesen des amerikanischen Lexington-Projekts gelten ebenso für das KiDZ-Projekt. Dadurch, dass Lehrerinnen zusammen mit Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen gemeinsam Ziele für die Kindergartenarbeit entwickeln, kann eine größere Kontinuität der Arbeitsabläufe zwischen Kindergarten und Schule erreicht

werden, d.h. ein fließender Übergang zwischen den beiden Bildungsinstitutionen. Auch kann durch die gemeinsame Beurteilung der Kinder von Lehrerin, Erzieherin und Kinderpflegerin deren Lernfortschritt genauer und detaillierter beobachtet und beurteilt werden. Ebenso wie Lexington es beabsichtigt, kann eine bessere Qualität von Förderung, Anregungen und geplanten Angeboten durch den Austausch von Ideen und Kenntnissen der drei Berufsgruppen in KiDZ erzielt werden. Die Flexibilität bei möglichen Gruppenbildungen ist durch die Besetzung von jeweils drei Fachkräften in einer Gruppe in gleicher Weise gegeben wie die besseren Selbstbeurteilungen, die vom gesamten Team getroffen werden. Ob die gleichen Voraussetzungen des Lexington- und des KiDZ-Projekts in Bezug auf das Team-Teaching auch zu den erwünschten Erfolgen des Team-Teachings in KiDZ führen, wird ebenfalls im Rahmen der Fragebogenuntersuchung an späterer Stelle geprüft.

Den Problemen der amerikanischen Team-Teaching-Bewegung durch eine auf andere Ziele hin orientierte Ausbildung (vgl. Hoffelner 1995, S. 61) begegnet man im KiDZ-Projekt durch eine Vielzahl von gemeinsamen Fortbildungen für das pädagogische Fachpersonal.

Das Team-Teaching in Großbritannien und Deutschland ist von Anfang an pädagogisch-didaktisch begründet. Die „einzig wirkliche theoretische Grundlage von TT, die alle Aspekte der Schulwirklichkeit miteinbezieht“ (ebd., S. 61) ist bis heute die Konzeption von Warwick, dessen Gründe für ein Team-Teaching in der Schule u.a. auch für ein Team-Teaching in KiDZ Verwendung finden. Zwar sind die Wissensbereiche im Kindergarten noch nicht so weit ausdifferenziert und spezialisiert, dennoch ist ein Team-Teaching der drei verschiedenen Berufsgruppen in KiDZ sinnvoll, um sowohl „Spezialisten“ für den Bereich der Schulpädagogik als auch für den Bereich der Kindergartenpädagogik in einem Team zu haben, die sich gegenseitig unterstützen und ergänzen können. Außerdem ist die Notwendigkeit einer methodischen Vielfalt sowie flexibler Schülergruppierungen in den KiDZ-Einrichtungen ebenso gegeben wie die Möglichkeit durch Team-Teaching „Favoritentum“ und „Diskriminierung“ beseitigen zu können. Der letzte Grund Warwicks, der aussagt, dass ein Team-Teaching auch aus pädagogischen Gründen heraus zu fordern sei, erklärt sich von selbst und kann auf alle pädagogischen Einrichtungen angewandt werden.

In Deutschlang soll durch Kommunikation und Kooperation vor allem die Isolation der Lehrkräfte aufgehoben und eine humanere Schule mit verbesserten individuellen Lern- und Fördermöglichkeiten sowie eine ausgewogenere Lehrer-Schüler-Beziehung geschaffen werden (vgl. Hoffelner 1995, S. 61 f.).

In allen drei Ländern geht es also – wie in KiDZ – um eine Verbesserung des Bildungswesens. In KiDZ speziell stehen dabei anschlussfähige Bildungsprozesse im Kindergarten, Erleichterung des Übergangs von Kindergarten und Schule sowie eine Vernetzung der beiden Bildungsbereiche im Vordergrund.

Um die Ergebnisse der Untersuchung des Team-Teachings im KiDZ-Projekt einordnen zu können, sollen im Folgenden Erfahrungen aus der Praxis des Team-Teachings näher beleuchtet werden. Ausgehend von den wichtigsten Ergebnissen eines hervorragend evaluierten Modells des Team-Teachings in der Schule, sollen die Ergebnisse eines Projekts dargestellt werden, das KiDZ sehr ähnlich ist, da es den Vorschulbereich stark mit einbezieht und ebenfalls ein Team-Teaching zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen stattfindet. Da eine enge Zusammenarbeit des Kindergartens mit der Schule vor allem im KiDZ-Projekt eine wichtige Voraussetzung ist, wird als Bindeglied zwischen Team-Teaching von Lehrkräften und Team-Teaching von Lehrerinnen und pädagogischen Fachkräften des Kindergartens, die bisherige Kooperation der beiden Institutionen kurz beleuchtet.

### 2.2.1 | Darstellung der wichtigsten Ergebnisse

Die nach dieser Untersuchung am häufigsten gewünschten Verbesserungen in Bezug auf das Team-Teaching sind eine stärkere Beachtung der Freiwilligkeit und der persönlichen Bereitschaft der Team-Partner und –partnerinnen, die Möglichkeit eines Teampartnerwechsels bei zu großen persönlichen und jahaltabenspezifischen Unterschieden auch während des Schuljahres, eigene Lehrarbeiten im Rahmen der Ausbildung an der Pädagogischen Akademie für alle Studiengänge sowie ein Anreiz durch die Gründung einer „Abschlagskassa“ für Vorbereitung, Planung und Nachbesprechung (vgl. Huber 2000, S. 179).

Eigene Vorschläge der Befragten, die aufgrund der jeweiligen Auseinandersetzung in der Praxis einen hohen Stellenwert einnehmen, sind folgende:

- „Bewusstes Zusammenstellen eines Teams unter besonderer Berücksichtigung harmonisierender Grundeinstellungen;
- Früherer Austausch beider TeamleiterInnen vor Beginn des Schuljahres, um eine bessere Einstellung zur Zusammenarbeit in der Klasse zu ermöglichen;
- Keine LehrerInnen zum Team-Teaching – mit der Begründung „ansonsten schulislos“ – zwingen;
- Beide Teampartner brauchen pädagogische Voraussetzungen (...);

## 2.2 Erfahrungen aus der Praxis des Team-Teachings und der Teamarbeit

### 2.2.1 Team-Teaching von Lehrkräften – Ergebnisse einer empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich

Team-Teaching-Versuche in der Schule gibt es viele. Doch leider sind diese selten ausreichend untersucht und evaluiert. Eine der ausführlichsten empirischen Untersuchungen des Team-Teachings zweier Lehrkräfte, unternahm Birgit Huber im Rahmen ihrer Dissertation im Kärntner Volksschulbereich. Sie untersuchte wie Team-Teaching von den 156 Volksschullehrerinnen/lehrern bzw. Sonderschullehrerinnen/lehrern, die im Schuljahr 1998/99 unmittelbar in der Unterrichtsform des „Integrationsmodells“ tätig waren, erlebt und bewertet wird und welche Veränderungs- und Verbesserungsmöglichkeiten daraus resultieren (vgl. Huber 2000, S. 52). Die Klassen wurden von einem „Zwei-PädagogInnen-Team“ geführt, das sich aus einer Sonderschullehrkraft und einer Grundschullehrkraft zusammensetzte, die permanent zusammenarbeiteten (vgl. Huber 2000, S. 28). Da eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sollen nur die gewonnen Verbesserungsvorschläge der Befragten dargestellt werden.

#### 2.2.1.1 Darstellung der wichtigsten Ergebnisse

Die nach dieser Untersuchung am häufigsten gewünschten Verbesserungen in Bezug auf das Team-Teaching sind eine stärkere Beachtung der Freiwilligkeit und der persönlichen Bereitschaft der Team-Partner und -partnerinnen, die Möglichkeit eines Teampartnerwechsels bei zu großen persönlichen und inhaltsbezogenen Unterschieden auch während des Schuljahres, eigene Lehreinheiten im Rahmen der Ausbildung an der Pädagogischen Akademie für alle Studiengänge sowie ein Anreiz durch die Bezahlung einer „Abschlagstunde“ für Vorbereitung, Planung und Nachbesprechung (vgl. Huber 2000, S. 179).

Eigene Vorschläge der Befragten, die aufgrund der jeweiligen Auseinandersetzung in der Praxis einen hohen Stellenwert einnehmen, sind folgende:

- „Bewußtes Zusammenstellen eines Teams unter besonderer Berücksichtigung harmonisierender Grundeinstellungen;
- Ehrlicher Austausch beider TeamlehrerInnen vor Beginn des Schuljahres, um eine bessere Einstellung zur Zusammenarbeit in der Klasse zu ermöglichen;
- Keine LehrerInnen zum Team-Teaching – mit der Begründung „ansonsten arbeitslos“ – zwingen;
- Beide Teampartner brauchen pädagogische Voraussetzungen (...);

- Entsprechende Rahmenbedingungen (Räumlichkeiten, Unterrichtsmaterialien, Überwachen...) nicht nur in „Vorzeigeschulen“ schaffen;
- Gleichstellung der Lehrer bei Bezahlung, Aufgaben und Verantwortung;
- Möglichkeit zur Teamarbeit bereits im Blockpraktikum und in der Schulpraxis;
- Ein Zusammenbleiben des Teams über vier Jahre soll bei funktionierender guter Zusammenarbeit verpflichtend sein;
- Team-Teaching sollte „Normalform“ werden, auch ohne Integration;“ (Huber und W. 2000, S. 188).

#### 2.2.1.2 Bedeutung der Ergebnisse in Bezug auf KiDZ

Einige dieser Verbesserungswünsche der Befragten könnten durchaus auch für das Team-Teaching in den KiDZ-Gruppen gelten. Der Freiwilligkeit und der persönlichen Bereitschaft der Team-Partnerinnen wurde insofern Rechnung getragen, als sich das Gesamtteam des Kindergartens für oder gegen eine Beteiligung am Projekt entscheiden konnte. Wie allerdings in den einzelnen Einrichtungen diese „Teamentscheidung“ zustande kam, kann nicht gesagt werden. Die Lehrerinnen haben sich für das Projekt beworben.

Die Möglichkeit eines Teampartnerwechsels war für die Fachkräfte des KiDZ-Projekts nicht geplant, allerdings kam es in einigen Teams während des Modellversuchs zu personellen Veränderungen. Außerdem sollen - wie oben schon erwähnt - regelmäßige Fortbildungen u.a. die Kompetenzen der Fachkräfte für ein gelingendes Team-Teaching stärken. Ob es erforderlich ist Vorbereitung, Planung und Nachbesprechung extra zu vergüten, wird sich in der Auswertung des Fragebogens zeigen. Die oben genannten verschiedenen pädagogischen Voraussetzungen der Teammitglieder sind ebenfalls ein kritischer Punkt der Zusammenarbeit in den KiDZ-Teams, da diese durch drei unterschiedliche Berufsausbildungen noch mehr differieren als unter Lehrerinnen allein. Außerdem ist hier weder eine Gleichstellung in der Bezahlung, noch eine Möglichkeit zum Team-Teaching in der Ausbildung der drei Berufsgruppen gegeben. Ob diese kritischen Punkte tatsächlich zu Schwierigkeiten und Problemen in Bezug auf das Team-Teaching der KiDZ-Einrichtungen führen, wird in der Auswertung der Fragebogenuntersuchung zu erkennen sein. An dem Wunsch der Befragten, das Team-Teaching als „Normalform“ in allen Schulen einzuführen, ist trotz der Kritikpunkte zu erkennen, dass die positiven Auswirkungen des Team-Teachings im Integrationsmodell, wie gegenseitige Unterstützung und Bereicherung, persönliche Weiterentwicklung der

sollen (vgl. Bröbisch/Frank-Seebig 2006, S. 33).

Teammitglieder, verstärkte Schülerorientierung, höhere Unterrichtsqualität u.Ä. überwiegen.

Da das Team-Teaching in KiDZ nicht in der Schule sondern im Kindergarten stattfindet und pädagogische Fachkräfte dieser beiden Einrichtungen zusammenarbeiten, ist eine gute Kooperation zwischen Schule und Kindergarten in diesem Projekt ganz besonders wichtig, um durch das Team-Teaching anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich zu ermöglichen. Deshalb wird nun in Ausschnitten die bisherige Kooperation zwischen Kindergarten und Schule beleuchtet sowie deren Zielsetzungen und Schwierigkeiten.

### 2.2.2 Bisherige Kooperation zwischen Kindergarten und Schule in Bezug auf KiDZ

Trotz zahlreicher Annäherungsversuche zwischen Schule und Kindergarten sind die beiden Institutionen bis heute, wie Horn schon 1982 feststellte, meist organisatorisch und pädagogisch getrennt geblieben. Wenn eine Zusammenarbeit gegeben ist, bleibt sie oft unter den administrativen Mindestrahmen, vor allem weil die vorhandenen Empfehlungen zu wenig detailliert sind, die Kooperationspartner demzufolge zu wenig über Kooperationsformen wissen, und weil oft auch die Brisanz der Aufgabenstellung nicht gesehen wird (vgl. Huppertz/Rumpf (1983) zitiert nach Hacker 1985, S. 85).

Der Appell an die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule ist durchgängig bei allen Ländern das Kernstück der Übergangsempfehlungen der Kultusministerien. In diesen Appellen werden folgende Kooperationsformen vorgeschlagen: Gespräche, Erfahrungsaustausch, Konferenzen, Besprechungen, Hospitationen, schriftliche Informationen, Planung und Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen, Vorhaben, Projekte, stundenweise Mitarbeit einer Lehrkraft oder einer Erzieherin bzw. eines Erziehers in der anderen Einrichtung und gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen (vgl. Hacker 1985, S. 85). Auch die Länder treffen Maßnahmen, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Kooperation tatsächlich stattfindet, wie etwa Einführung gleicher Einzugsbereiche für Vor- und Grundschule, Arbeitsfeldberater u.Ä. (vgl. Hacker 1985, S. 86). Außerdem sieht der Bildungs- und Erziehungsplan in Bayern generell die Entwicklung einer Kooperationskultur vor und es gibt in bayerischen Kindergärten und Grundschulen so genannte Kooperationsbeauftragte, die die Kooperation zwischen den Einrichtungen vorantreiben sollen (vgl. Roßbach/Frank/Sechtig 2006, S. 33).

### 2.2.2.1 Sozial- und schulpädagogische Zielsetzungen

In Fortbildungsveranstaltungen sammelte Portmann die Zielvorstellungen von Erziehern in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Grundschule. Es entstand folgender „Wunschskatalog“:

*„Erzieherinnen möchten durch kontinuierliche Kooperation Lehrerinnen von der Ernsthaftigkeit und Bedeutsamkeit ihrer Tätigkeit im Kindergarten überzeugen und begründen, warum sie so und nicht anders arbeiten. Sie möchten, dass Lehrerinnen auf der von ihnen begonnenen Arbeit aufbauen, dass sie ihre Anregungen und Informationen ernst nehmen und Kinder wirklich da abholen, wo sie nach dem Kindergartenbesuch stehen... Sie möchten das Vorurteil abbauen, dass sie aus falschem Ehrgeiz Vorschulkindern „verfrüht“ etwas beibringen, z.B. lesen und schreiben und Schulleistungen vorweg nehmen. Im Gegensatz dazu möchten sie Unterstützung durch die Lehrerinnen gegen überhöhte Leistungserwartungen der Eltern. Erzieherinnen möchten nicht zum Sündenbock gemacht werden, wenn Kinder in der Schule Schwierigkeiten machen. Erzieherinnen wünschen sich von der Schule regelmäßige sachliche Rückmeldung über die weitere Entwicklung der Kinder, damit sie in Zukunft besser einschätzen lernen, bei welchen Auffälligkeiten sie bereits im Kindergarten helfend eingreifen müssen und welche sich erfahrungsgemäß von alleine auswachsen. Erzieherinnen wollen von der Schule aus freien Stücken und kontinuierlich angesprochen und eingeladen werden, um nicht das Gefühl zu entwickeln, eigentlich wollen die uns ja gar nicht und wir drängen uns ständig auf“ (Portmann (1988) zitiert nach Hacker 1998, S. 89).*

Weitere Ziele der Kooperation von Schule und Kindergarten werden durch Besuche und Hospitationen des Kindergartens in der Schule erreicht. Es steigt die Vorfreude der Kinder, Ängste schwinden und das Vertrauen wächst. In entspannter Atmosphäre kann die Lehrkraft die zukünftigen Erstklässer kennen lernen. Ebenso besuchen auch Lehrerinnen den Kindergarten, bringen Schulkinder mit, die aus dem Kindergarten stammen, erzählen, basteln etc. Dadurch lernt die Lehrerin den Kindergarten besser einzuschätzen, findet brauchbare Elemente für den Anfangsunterricht (Formen der freien Arbeit, Raumgestaltung etc.) und kann so ihre didaktischen und pädagogische Kompetenz erweitern (vgl. Hacker 1998, S. 94 f.).

Nach dem Hospitationsprogramm, das aus den Erfahrungen der Modellversuche bayrischer Kindergärten und Grundschulen entwickelt wurde, sollen Erzieherinnen durch die Hospitation vor allem Wissen über Anforderungen am Schulanfang erlangen sowie eine für die Kinder personelle Kontinuität durch eine bekannte Bezugsperson zur Erleichterung des Übergangs sichern und in der Schule hospitieren (vgl. ebd., S. 96).

Dadurch kennen Lehrerinnen ihre Schüler bereits vorher und haben die Möglichkeit, Vertrauen und Schulfreude zu wecken, und den Kindergarten als Bildungseinrichtung kennen zu lernen. Eltern können außerdem durch die enge Zusammenarbeit auch im KiDZ-Projekt umfassender über Fragen der Einschulung informiert werden und es werden vermehrt informelle Kontakte zwischen Institution und Eltern möglich (vgl. ebd., S. 97 ff.).

#### Allgemeine Hindernisse der Zusammenarbeit:

Allerdings zeigt die bisherige Kooperation zwischen Kindergarten und Schule auch, dass es durchaus Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Kindergartenpersonal und Lehrkräften gibt.

#### 2.2.2.2 Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von pädagogischem Fachpersonal aus Kindergarten und Schule

Zur Situation im Kindergarten:

Eine von oben nach unten ausgerichtete Beziehung zwischen Träger, Leiterin und pädagogischen Mitarbeitern verhindert gelegentlich demokratische Entscheidungsprozesse. Dabei spielt auch die Zusammensetzung des Mitarbeiterteams und dessen unterschiedliche Ausbildungsvoraussetzungen (Sozialpädagogen, Erzieher, Kinderpfleger, Praktikanten, andere Helfer), Lebensalter und Erfahrungen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Probleme bei der Teamarbeit können auch in der Person des einzelnen oder in den allgemeinen Arbeitsbedingungen (Zeit, Arbeitseinteilung, hierarchische Beziehungen) begründet sein, worauf noch näher eingegangen wird.

Häufig kommt es auch zu Schwierigkeiten mit Halbtagskräften und nichtpädagogischen Mitarbeitern, deren Integration nicht vollständig gegeben ist. Ferner fehlen soziale Fähigkeiten im Umgang miteinander. Außerdem kennen viele Kindergärten zu wenig Möglichkeiten, Kinder mit Auffälligkeiten gezielt zu fördern und nehmen kaum Kontakt mit den entsprechenden Einrichtungen (Sonderkindergärten, Erziehungsberatungsstellen oder Sonderschulen) auf, was in KiDZ allerdings nicht der Fall ist. Schließlich erschweren unterschiedliche Träger, Gesetze, Organisationsstrukturen, Ausbildung, Besoldung und Arbeitszeitregelung,

Statusansetzen in der Öffentlichkeit, Erwartungshaltungen der Eltern u.Ä. die Zusammenarbeit (vgl. Horn, 1982, S. 71 f.).

Zur Situation in der Grundschule:

Lehrer sind es gewohnt isoliert zu arbeiten und sind deshalb oft zu wenig bereit in einem Team ihre Fähigkeiten und Interessen einzubringen. Oft fällt es Lehrkräften schon innerhalb derselben Jahrgangsstufe schwer, sich in Zielen, Inhalten und Arbeitsweisen mit dem Parallellehrer zu verständigen oder mit anderen Kollegen aus der Schule Kontakt aufzunehmen. Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Erziehern und Lehrern sind deshalb umso größer (vgl. Horn, 1982 S. 72 f.).

Allgemeine Hindernisse der Zusammenarbeit:

Nicht selten fehlen den Beteiligten die nötigen Kompetenzen, um eine gelingende Zusammenarbeit zu erreichen. Wichtig sind wie bereits genannt Fortbildungsveranstaltungen zur Zusammenarbeit sowie Aufnahme dieses Themas in die Lehrerbildung. Ungereimtheiten und Missverständnisse entstehen auch im Umgang miteinander durch Vorurteile und gesellschaftlich gewachsene Einstellungen. Fragen der Arbeitszeit sollten gerade auch in KiDZ häufig gemeinsam diskutiert und ins Gespräch gebracht werden. Gelegentlich könnte dieses Problem nämlich als Alibi dafür gelten, die Zusammenarbeit zu beschränken und vorhandene Möglichkeiten zu wenig auszunutzen. Es sollte beispielsweise nicht unmöglich sein, dass auch Lehrerinnen einige Male am Nachmittag den Kindergarten besuchen (vgl. Hacker 1998, S. 73).

Ein bekanntes Beispiel der Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich ist die Errichtung von Vorklassen, die auch unter dem Namen ‚Schulkindergarten‘ oder ‚Vorschule‘ schulpflichtige Kinder mit besonderem Förderbedarf aufnehmen. In Bayern entsprechen diesen die Diagnose- und Förderklassen (vgl. Prielipp 1997, S. 9). Es arbeiten Grundschullehrer/innen, Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen, Förderlehrer/innen und Erzieher/innen zusammen (vgl. ebd., S. 22). Doch bis heute fehlen Untersuchungen zur Praxis der pädagogischen Arbeit dieser Institution (vgl. ebd., S. 46) und vor allem zum Team-Teaching.

2.2.2.3 Kooperation zwischen Kindergarten und Schule in Bezug auf KiDZ  
Lehrer und pädagogisches Fachpersonal des Kindergartens müssen Schule und Kindergarten weiter vernetzen, um auf die veränderten Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können. Außerdem arbeiten in KiDZ jeweils pädagogische Fachkräfte beider Bildungseinrichtungen in Teams zusammen. Deshalb kommt der engen Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule gerade in KiDZ eine hohe Bedeutung zu. Struktur und Konzeption des Kindergartens sowie der Grundschule müssen gemeinsam verändert werden und die Teamarbeit muss in neuen Formen erprobt werden (vgl. Riedelsheimer/Kotzian 2005, S. 204).

Die Wünsche von Erzieherinnen, die Portmann gesammelt hat, oder ähnliche, müssen in KiDZ fast zwangsweise durch die ständige Zusammenarbeit von Lehrerinnen mit Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen erfüllt werden. Inwiefern weitere Wünsche an die Zusammenarbeit speziell in KiDZ gestellt werden, wird aus der Fragebogenuntersuchung ersichtlich.

Weitere Ziele der Kooperation von Schule und Kindergarten werden auch in KiDZ durch Besuche und Hospitationen des Kindergartens in der Schule und umgekehrt erreicht. Hier geht es sogar so weit, dass die Lehrerin, die die Kinder bereits im Kindergarten gefördert hat, diese auch in der ersten Klasse übernimmt. Das heißt diese Lehrerin kennt Lebensumstände, Entwicklung, Lernfortschritt, Fördermöglichkeiten etc. dieser Kinder sehr gut und kann dementsprechend ihren Unterricht gestalten. Dadurch wird ein fließender Übergang vom Kindergarten in die Schule möglich.

Die Ziele des Hospitationsprogramms können auf diese Weise und durch den ständigen Austausch von Wissen und Erfahrungen zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen innerhalb des KiDZ-Projekts ebenfalls sehr gut verwirklicht werden.

Die genannten Hindernisse und Schwierigkeiten einer Zusammenarbeit der verschiedenen pädagogischen Fachkräfte können sich durchaus auf das Team-Teaching der KiDZ-Einrichtungen auswirken. Sie können allerdings auch gerade durch die enge Zusammenarbeit der drei Berufsgruppen verringert werden. Inwieweit das eine oder andere der Fall ist, wird ebenfalls in der Fragebogenuntersuchung zum Team-Teaching genauer beleuchtet.

Im Folgenden wird die Vorstellung eines Modells, das zwar wieder in der Schule stattfindet, aber dem Modell des KiDZ-Projekts durch einen starken Einbezug des Vorschulbereichs sehr ähnlich ist, dieses Kapitel abschließen.

2.2.3 Team-Teaching von Lehrkräften und pädagogischem Fachpersonal des Kindergartens – das Pilotprojekt der Gesamtschule Unterstrass

#### 2.2.3.1 Beschreibung des Modells

Da zum Pilotprojekt Grundstufe der Gesamtschule Unterstrass im Kanton Zürich bereits abschließende Evaluationsergebnisse vorliegen, wird im Folgenden näher darauf eingegangen.

Die Grundstufe der Gesamtschule Unterstrass umfasst die beiden letzten Kindergartenjahre und das erste Schuljahr und geht von den Leitideen des Kindergartens (1985) und des Lehrplans der ersten Klasse aus. Der Unterricht ist individualisiert und altersdurchmischt mit unterschiedlichem Beginn des Erwerbs der Kulturtechniken. Außerdem wird man den Entwicklungsunterschieden und Entwicklungssprüngen der Schüler mit unterschiedlichen Durchlaufzeiten der Grundstufe gerecht.

Für das Pilotprojekt sind pro Klasse 150 Stellenprozente vorgesehen, bei der möglichst die Kindergärtnerin 100% oder 24 Lektionen (Stunden) unterrichtet und die Lehrerin 50% oder 12 Lektionen. Das heißt, dass die beiden Lehrpersonen an vier Vormittagen während drei Lektionen gemeinsam im Team-Teaching unterrichten. Bewusst wird auf diese Weise der Kindergartenkultur mehr Gewicht eingeräumt.

Um die Kontinuität im Alltag gewährleisten zu können, sind genaue Absprachen und Übergaben notwendig. So können Schnittstellen optimal gestaltet werden. Die beiden Lehrpersonen treffen sich wöchentlich mindestens für zwei Stunden für gemeinsame Vorbereitungen. Außerdem arbeitet zusätzlich ein schulischer Heilpädagoge während drei Stunden pro Woche in der Klasse mit. Um den Entwicklungsstand und Förderbedarf der Kinder abzuklären und um die Lehrpersonen zu beraten, ist alle zwei Monate ein Logopäde anwesend. Die Grundstufe in Unterstrass ist als Tagesschule konzipiert, wobei die Betreuung der Kinder vor, nach der Schule bis 16.00 Uhr und über die Mittagszeit von Lehrpersonen übernommen wird (vgl. Stamm 2003, S. 21 ff).

*zum Team-Teaching, durchgeführt (vgl. Stamm 2003, S. 9).*

*Im Folgenden werden die Ergebnisse der Peer Review und der Schlussbeurteilung dargestellt, die sich auf das Team-Teaching beziehen.*

### 2.2.3.2 Team-Teaching in der Grundstufe

Ein zentrales Element des Projekts ist das Team-Teaching. Erste Erfahrungen zeigten die anfänglich nicht bedachte Wirkung des gegenseitigen Lernens zwischen Kindergärtnerin und Lehrerin, die von der je anderen Kultur profitieren. Große Vorteile zeigen sich besonders in der Wahrnehmung der Kinder durch zwei Lehrpersonen, der höheren Aufmerksamkeit dem einzelnen Kinde gegenüber und der Bewältigung aktueller Konflikte zwischen Lehrpersonen und Kindern, aber auch im Umgang mit Eltern (vgl. Stamm 2003, S. 29 f.).

Im Rahmen dieser Arbeit würde es zu weit führen, die gesamte Evaluation zu beleuchten, daher werden im Folgenden die Ergebnisse, die das Team-Teaching des Projekts betreffen, näher erläutert. Weitere Informationen zu den übrigen Evaluationsergebnissen sind unter <http://www.gesamtschule-unterstrass.ch/downloads/wiss.Eva%20Stamm.pdf> zu finden.

Das Team-Teaching ist einerseits das Herzstück der Grundstufe Unterstrass, andererseits zugleich der sensibelste Punkt. Bevor nun auf einzelne Aspekte eingegangen wird, muss erwähnt werden, dass an dieser Schule die Lehrerschaft bereit ist, ein sehr hohes Engagement zu leisten und von der Idee der Grundstufe überzeugt ist, dass die Schule Privatschulcharakter hat und es vorwiegend mit einer der Mittelschicht respektive dem akademischen Milieu angehörenden Elternschaft zu tun hat. Es können also keine direkten Konsequenzen für Versuche an öffentlichen Schulen abgeleitet werden (vgl. Stamm 2003, S.10).

Im Mai 2003 wurde eine Peer Review durchgeführt. Das ist eine externe Evaluation, die von einem Expertenteam vorgenommen wird und eine abschließende Bewertung des Projekts zum Ziel hat. Dabei wurden Gespräche zu verschiedenen Themen, u.a. auch zum Team-Teaching, durchgeführt (vgl. Stamm 2003, S. 9).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Peer Review und der Schlussbeurteilung dargestellt, die sich auf das Team-Teaching beziehen.

#### 2.2.3.4 Untersuchungsergebnisse

Das Team-Teaching wird von der Teamarbeit ausdrücklich unterschieden und bezieht sich ausschließlich auf das gemeinsame Unterrichten. Es ist seit dem Start des Pilotversuchs kontinuierlich weiterentwickelt und professionalisiert worden. Mittlerweile liegt sowohl ein ausgereiftes Konzept als auch eine elaborierte Praxis vor. Die Belastung für jede einzelne Lehrperson ist angesichts der Vielfalt der zu bearbeitenden pädagogischen Felder und der damit verbundenen Verunsicherungen hoch. Deshalb braucht es nach Meinung des gesamten Lehrerteams ein hohes Maß an Idealismus. Ein besonderer lernpsychologischer Aspekt liegt darin, dass das Team-Teaching zum Lernen am Modell geradezu einlädt: Dadurch, dass die Lehrkräfte im Team-Teaching eine offene, diskursive Kommunikation vorleben, lernen die Kinder, wie praktikable Lösungsmodelle entstehen. Die Kinder können erfahren, wie man Abmachungen trifft, Uneinigkeit akzeptiert, Lösungen sucht und findet oder Unzuvereinbares stehen lässt. Die Erfahrung des letzten Jahres hat vor allem gezeigt, dass ein Team-Teaching nur dann gut funktionieren kann, wenn sich zwei Lehrpersonen diese Aufgabe teilen. Die Koordination und Kommunikation werden bei drei Personen sehr schwierig. Auch für die Kinder erwachsen daraus leicht Orientierungsprobleme, die nur dann verhindert werden, wenn sich die Lehrpersonen besonders gut einführen. Weil die Handlungsvielfalt eines eingespielten Teams breiter ist, als die einer Einzelperson und deshalb vielfältigere und bedürfnisgerechtere Unterrichtsformen und Gruppenbildungen eingesetzt werden können, ist das Team-Teaching stark mit der Unterrichtsqualität verflochten. Außerdem kann das Team-Teaching gleichzeitig als qualitätssichernde Maßnahme im Sinne eines qualitativen Kollegenfeedbacks genutzt werden. Wesentlichstes Element eines erfolgreichen Team-Teachings ist allerdings eine „gute Basis“, d.h. ein Team, das in seinen Grundhaltungen übereinstimmt und bereit ist, sich von der bisherigen Rolle als Individualisten und Spezialisten auf dem Gebiet des Kindergartens oder des Schuleingangsbereichs zu lösen und sich als Teil eines Teams mit der Kultur der anderen Stufe aktiv und produktiv auseinanderzusetzen. In drei Jahren ist es gelungen die beiden unterschiedlichen Kulturen des Kindergartens und der Primarschule zusammenzubringen und eine gemeinsame Grundhaltung zu erzeugen, die allerdings nicht von Gleichheit im Denken ausgeht, sondern von gegenseitiger Akzeptanz und der Bereitschaft, andere Meinungen und Überzeugungen stehen zu lassen. Das Zusammenwachsen beider Kulturen des Kindergartens und der Primarschule hat den Grundstufenlehrpersonen zwar viel Kraft abgefordert, aber ihnen damit auch Erfahrungen ermöglicht, die sie als interessanteste

Punkte ihrer Arbeit bezeichnen. Gerade weil sehr viel Energie für das kulturelle Zusammenwachsen aufgewandt werden muss, hat sich eine solide Organisationsstruktur als besonders hilfreich erwiesen. Sowohl die enorme zeitliche Belastung, als auch durch Medien- und Öffentlichkeitsinteresse entstehende Zusatzverpflichtungen wie Besuche, Auskünfte, Interviews, Referate etc. bekamen die Teammitglieder anfangs deutlich zu spüren. Doch der Aufwand hat sich bereits im zweiten Grundstufenjahr auf ein gut vertretbares Ausmaß eingependelt (vgl. Stamm 2003, S. 29 ff.).

Von Seiten der Eltern ist keine Kritik gegenüber dem Einsatz zweier Lehrpersonen auszumachen. Ein Team wird als Bereicherung in fachlicher und menschlicher Hinsicht erachtet. Außerdem wird explizit betont, dass auch für das eigene Kind keine Probleme entstanden seien. Allerdings gelten diese Aussagen wie gesagt nicht für die Lösung des Dreierteams. Diese Notlösung wurde als problematisch und für die Kinder als eher ungünstig bezeichnet (vgl. Stamm 2003, S. 30).

Abschließend ist aus den Erfahrungen zu berichten, dass auch die Vorbereitung und Begleitung des Team-Teachings sehr wichtig ist und nach Möglichkeit als Intervention oder als Supervision erfolgen und sowohl eine präventive als auch eine formative Rolle übernehmen sollte. Dazu gehört ebenfalls ein bewusst geplantes und gestaltetes Konfliktmanagement (vgl. Stamm 2003, S. 21 ff.).

#### 2.2.3.5 Bedeutung der Ergebnisse in Bezug auf KiDZ

Dieses Projekt gibt viele Anhaltspunkte, woraufhin auch das Team-Teaching in KiDZ untersucht werden muss. Genaue Absprachen und regelmäßige Teamsitzungen sind sicher ebenfalls unverzichtbar. Auch ein gegenseitiges Lernen von Lehrerin, Erzieherin und Kinderpflegerin soll erreicht werden. Um dies zu ermöglichen, ist eine gemeinsame pädagogische Ausrichtung und gegenseitige Akzeptanz unbedingt notwendig, die im Fragebogen genauer untersucht wurde. Es wäre außerdem wünschenswert, wenn das Team-Teaching in den KiDZ-Einrichtungen ebenfalls als gelebtes Vorbild der „Erwachsenen“ für die Kinder gelten könnte und sich dies im Sozialverhalten der Kinder wieder erkennen lässt. Weitere Vorteile des Team-Teachings wie objektivere Diagnose und Beurteilung der Lernfortschritte, höhere Förderqualität und eine hohe Qualität von Angeboten und Anregungen wurden bereits in Verbindung mit dem Lexington-Team-Teaching-Projekt genannt.

In der Gesamtschule Unterstrass wird die Betreuung der Kinder auch außerhalb der Kernzeiten von den Lehrpersonen übernommen. Dies könnte in KiDZ ein Problem darstellen, da die Lehrerinnen, im Gegensatz zu Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen, nur in den Kernzeiten und außerhalb der Ferien anwesend sind. Auch die Ausweitung des Teams auf mehr als zwei Personen, die in der Grundstufe als problematisch betrachtet wird, ist hier gegeben und wird beurteilt. Ob eine Belastung der Teammitglieder durch die Vielfalt der zu bearbeitenden pädagogischen Felder und der damit verbundenen Verunsicherung gegeben ist, wird sich herausstellen. Auch wird untersucht werden, ob sich die Anstrengungen und der Zeitaufwand, die ein Team-Teaching mit sich bringt, im KiDZ-Projekt gelohnt haben und ob das Team-Teaching von den Teammitgliedern als Bereicherung betrachtet wird.

Die Möglichkeit einer Supervision, wie sie in den Erfahrungen der Gesamtschule Unterstrass als hilfreich bezeichnet wird, ist in KiDZ ebenfalls gegeben. Allerdings ist das Team-Teaching in KiDZ vermutlich in den meisten Standorten noch in der Entwicklung. Deshalb gibt es gegenwärtig im Unterschied zu Unterstrass kein ausgereiftes Konzept, das in allen Gruppen praktiziert wird.

In den beiden dargestellten Modellen sowie in der Beschreibung der Kooperation von Kindergarten und Schule sind bereits wichtige Voraussetzungen und Bedingungen für ein gelingendes, effektives und ertragreiches Team-Teaching, die auch für das Team-Teaching in KiDZ gelten, angeklungen. Im Folgenden werden nun diese und weitere Bedingungen und Auswirkungen, die die Grundlage der Fragebogenuntersuchung ausmachen, zusammengefasst.

- Team-Teaching darf nicht von oben verordnet werden, denn Kommunikation und Kooperation kann nicht verordnet werden. Die Teamführung sollte den Mitgliedern vorbehalten sein, da die Sympathie der Mitglieder ganz entscheidend Klima und Leistungsfähigkeit eines Teams beeinflusst (vgl. Hoffelner 1995, S. 164).
- Eine Zusammenarbeit kann sich besser entwickeln, wenn die personelle Besetzung über längere Zeit gleich bleibt (vgl. Halfinde-Frei/Zingg 2001, S. 12).
- Den Mitgliedern muss eine regelmäßige Planungszeit zur Verfügung stehen (vgl. Halfinde-Frei/Zingg 2001, S. 12).
- Ein stützender Betreuungsmodus und Supervision müssen vorhanden sein (vgl. Hoffelner 1995, S. 165). Die Qualität der Arbeit wird erhöht, wenn die

### **3. Bedingungen und Auswirkungen eines gelingenden, effektiven und ertragreichen Team-Teachings**

Aus einer Befragung von Führungskräften die Francis and Young (1989) durchführten, stachen zwei Merkmale erfolgreicher Teams hervor, die fast einhellig genannt wurden:

- „Erfolgreiche Teams vollbringen außerordentliche Leistungen auch unter schwierigen Bedingungen.
- Die Mitglieder fühlen sich für die Arbeit des Teams verantwortlich, und sie erörtern offen alle Probleme, die ihnen im Weg stehen“ (Francis/Young 1989, S. 6).

Ein erfolgreiches Team weiß also die besonderen Fähigkeiten der Individuen mit einem konstruktiven Teamgeist zu verbinden. Deshalb ist ein Team mehr als die Summe seiner Mitglieder, denn es hat die Fähigkeit der Synergie, einer kollektiven Dynamik, die gezielt aufgebaut und nutzbar gemacht werden kann. Allerdings erweist sich nicht jede Gruppe von Menschen als Team (vgl. Francis/Young 1989, S. 6 f.). Auch das Team-Teaching in KiDZ kann nur gelingen, wenn bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sind. Die Gegebenheit einiger Bedingungen kann dabei sofort festgestellt werden, andere werden anschließend in der Auswertung der Fragebogenuntersuchung genauer erläutert.

#### **3.1 Rahmenbedingungen für ein effektives Team-Teaching**

##### **3.1.1 Unbedingt notwendige Rahmenbedingungen**

###### **3.1.1.1 Auf organisatorischer Ebene**

- Team-Teaching darf nicht von oben verordnet werden, denn Kommunikation und Kooperation kann nicht verordnet werden. Die Teamfindung sollte den Mitgliedern vorbehalten sein, da die Sympathie der Mitglieder ganz entscheidend Klima und Leistungsfähigkeit eines Teams beeinflusst (vgl. Hoffelner 1995, S. 164).
- Eine Zusammenarbeit kann sich besser einspielen, wenn die personelle Besetzung über längere Zeit gleich bleibt (vgl. Halfhide/Frei/Zingg 2001, S. 12).
- Den Mitgliedern muss eine regelmäßige Planungszeit zur Verfügung stehen (vgl. Halfhide/Frei/Zingg 2001, S. 12).
- Ein sinnvoller Betreuungsmodus und Supervision müssen vorhanden sein (vgl. Hoffelner 1995, S. 165). Die Qualität der Arbeit wird erhöht, wenn die

- Teammitglieder eine externe Person beziehen oder eine begleitende Weiterbildung besuchen können (vgl. Halfhide/Frei/Zingg 2001, S. 12).
- Es müssen genügend Räumlichkeiten für flexible Schülergruppierungen vorhanden sein, so dass die Lehrkräfte die vielfältigen methodischen Möglichkeiten ausnützen können, die sich durch Team-Teaching ergeben (Einrichtung, Unterteilung der Räume, zusätzlicher Raum) (vgl. Hoffelner 1995, S. 165).

Zur organisatorischen Ebene in KiDZ ist zu sagen, dass auf die nötige Freiwilligkeit der Teammitglieder in Bezug auf die Teilnahme am KiDZ-Projekt bereits unter 2.2.1.1/2.2.1.2 eingegangen wurde. Auch auf das Gleichbleiben der personellen Besetzung eines Teams wurde an dieser Stelle Bezug genommen und festgestellt, dass diese Bedingung in KiDZ zwar angestrebt, aber nicht vollständig gegeben ist. Betreuungsmodus und Supervision sowie externe Beratung und Weiterbildung werden in KiDZ regelmäßig genutzt. Die Bedingung der Räumlichkeiten ist in den KiDZ-Einrichtungen ganz unterschiedlich realisiert, es wird sich zeigen, ob sich daraus Probleme ergeben.

### 3.1.1.2 Auf Teamebene

- Die Unterrichts- und Erziehungsstile der Teammitglieder sind entweder ähnlich, sich gegenseitig ergänzend oder wechselseitig akzeptierbar.
- Verantwortung wird immer gemeinsam getragen.
- Im Team gibt es eine klare Aufgabenverteilung.
- Planung, Durchführung und Auswertung von Gruppengeschehen und Angeboten geschieht gemeinsam (vgl. Halfhide/Frei/Zingg 2001, S. 12).
- Jedes Mitglied hat die Chance, Führungsfunktionen zu übernehmen, wenn sein spezielles Wissen und Talent gefragt sind und es gibt wenig Macht- und Prestigekämpfe (vgl. Francis/Young 1989, S. 72).
- Die Mitglieder fühlen sich wohl und können offen und direkt miteinander verkehren. Es herrscht eine entspannte, unbürokratische und angenehme Arbeitsatmosphäre (vgl. Philipp 2000, S. 35) und die Mitglieder haben Vertrauen zueinander (vgl. Francis/Young 1989, S. 9).
- Die Mitglieder setzen ihre Kräfte hauptsächlich dafür ein, Resultate zu erzielen, und sie halten häufig kritischen Rückblick, um zu sehen, wo Verbesserungen anzubringen sind (vgl. Francis/Young 1989 S. 73).

- Das Team arbeitet flexibel, einfühlsam, methodisch und zielbewusst. Dadurch findet es praktische, systematische und effektive Wege, um Probleme gemeinsam zu meistern (vgl. Francis/Young 1989, S. 99).
- Konflikte dienen als Anstoß zur weiteren Diskussion und Beratung. Eine entwickelte Streitkultur ist vorhanden (vgl. Phillip 2000, S. 35).

An dieser Stelle muss zur Aufgabenverteilung vermerkt werden, dass in KiDZ alle drei Berufsgruppen an allen Aufgabenbereichen gleichermaßen beteiligt sein sollen, was aber natürlich eine gewisse Aufgabenverteilung nicht ausschließt. Doch darauf soll an anderer Stelle näher eingegangen werden (vgl. 5.3)

### 3.1.1.3 Auf sachlich-inhaltlicher Ebene

- Den Teammitgliedern fällt der Einstieg leichter, wenn sie vorher die Bedingungen für erfolgreiche Zusammenarbeit etwa durch Hospitation und Weiterbildung, die in KiDZ gegeben sind, kennen lernen (vgl. Halfhide/Frei/Zingg 2001, S. 12).
- Die Teammitglieder müssen über verschiedene Feedback-Möglichkeiten Bescheid wissen und diese konstruktiv einsetzen können.
- Die pädagogischen Fachkräfte müssen über die verschiedenen Aufgaben, die jedes Teammitglied gleichermaßen übernehmen soll, bescheid wissen (vgl. Hoffelner 1995, S. 165) (Portfolioarbeit, Beobachtung, Dokumentation, Planung von Angeboten, Projektarbeit etc.).
- Die Mitglieder müssen für ihre Arbeit qualifiziert sein und ihre Qualifikationen so in das Team einbringen können, dass eine ausgewogene Mischung aus Talent und Persönlichkeit entsteht (vgl. Francis/Young 1989, S. 72).

### 3.1.1.4 Auf der persönlich-individuellen Ebene (Teamfähigkeit)

Für Schneider (1990) ist Teamfähigkeit eine komplexe Persönlichkeitseigenschaft, die von folgenden Qualifikationen abhängig ist:

- Kooperationsfähigkeit: Bereitschaft und Fähigkeit, sich freiwillig in eine Gruppe zu integrieren und mit Teampartnern Kompromisse auszuhandeln
- Konsensfähigkeit: Bereitschaft und Fähigkeit, immer mehr Übereinstimmung mit den Teampartnern zu erreichen, ohne das eigene, selbständige Denken aufzugeben

- 3.1 ➤ Teamwilligkeit: Grundeinstellung, dass das Erreichen gemeinsamer Ziele wichtiger ist als das Durchsetzen eigener Ziele
- Kommunikationsbereitschaft: Bereitschaft, Mehr-Wissen, Erfahrungen, Informationen und Anregungen weiterzugeben, aber auch gleichermaßen zu empfangen
- Dialogfähigkeit: Fähigkeit, sich sachlich mit Meinungen und Beiträgen der Teampartner und -partnerinnen auseinanderzusetzen und eigene Beiträge mit einfließen zu lassen
- Soziale Flexibilität: Bereitschaft, auf ein starres Festhalten von überholten eigenen Standpunkten zu verzichten
- Innovationsbereitschaft: Bereitschaft, auch ungewöhnliche Ideen oder neue Problemlösungen zu akzeptieren und zu fördern.
- Frustrationstoleranz: Bereitschaft, schlechte Nachrichten ohne Schuldzuweisungen zu verarbeiten.
- Interaktionsfähigkeit: Fähigkeit, die wechselseitigen Beziehungen und die aufeinander bezogenen Handlungen so zu gestalten, dass die interpersonale Zusammenarbeit mit geringsten Reibungsverlusten vonstatten geht (vgl. Schneider (1996) zitiert nach Huber 2000, S. 21).

Bei Francis und Young findet sich eine weitere Persönlichkeitseigenschaft der Teammitglieder in Bezug auf Teamfähigkeit:

- Die Teammitglieder sind gewillt, ihre Kräfte in den Aufbau des Teams zu investieren und die anderen Mitglieder zu unterstützen. Auch außerhalb des Teams fühlen sie sich miteinander verbunden und wissen die Interessen ihrer Gruppe zu vertreten (vgl. Francis/Young 1989, S. 72).

### 3.2.1 In Bezug auf pädagogisches Fachpersonal

Für das Team-Teaching in KiDZ ist neben dieser Teamfähigkeit außerdem wichtig, dass es dem pädagogischen Fachpersonal gelingt, als Teampartner und -partnerinnen wie als Bezugspersonen für ihre Schüler und Schülerinnen eine gleichwertige Beziehung zu gestalten (vgl. Halfhide/Frei/Zingg 2001, S. 11).

- Möglichkeit jedes Teammitglied entsprechend seinen Fähigkeiten, Fachkenntnissen und Interessen einzusetzen (vgl. Brinkmann 1973, S. 76)

### 3.1.2 Wünschenswerte Rahmenbedingungen

- Die Mitglieder der Teams sollten Bereitschaft zeigen, das emotionelle Klima zu beobachten und zu pflegen.
- Im Team sollte es möglich sein, sich gegenseitig zu helfen und Fehler anderer abzufangen.
- Die Mitglieder der Teams sollten um ihre eigenen, persönlichen Unzulänglichkeiten, ihre Stärken und Schwächen wissen.
- Die Mitglieder der Teams sollten wissen, wo man sich im Bedarfsfall Hilfe holen kann.
- Unterrichtsmaterial, das speziell für Team-Teaching aufbereitet wurde, sollte vorhanden sein (vgl. Hoffelner 1995, S. 166 f.).

Wenn diese Rahmenbedingungen nicht wenigstens annähernd gegeben sind, kommen die Vorteile des Team-Teachings nicht zum Tragen, da Lehrer und Lehrerinnen sich schnell emotional überfordert, ausgenutzt, unfähig im Team zu arbeiten und von den Inhalten überfordert fühlen. Es können mehr Konflikte entstehen, als es ohne Team-Teaching der Fall wäre. Das heißt aber nicht, dass Team-Teaching ungeeignet ist, sondern, dass an der Verwirklichung der Rahmenbedingungen, die die positiven Ansätze von Team-Teaching unterstützen und fördern, gearbeitet werden muss (vgl. ebd.).

Ist ein erfolgreiches Team-Teaching erreicht worden, ergeben sich bestimmte Auswirkungen in Bezug auf das KiDZ-Projekt, die im Folgenden erläutert werden.

## 3.2 Auswirkungen des erfolgreichen Team-Teachings

### 3.2.1 In Bezug auf pädagogisches Fachpersonal

- Verbesserung der Möglichkeit einer kontinuierlichen Fort- und -weiterbildung
- Bessere Ausnutzung des Potentials von allen Arbeitskräften
- Größere Autonomie des Teams, mehr Beteiligung an Entscheidungen
- Intensivere Nutzung der Arbeitszeit (vgl. Dechert 1972, S. 13)
- Möglichkeit jedes Teammitglied entsprechend seinen Fähigkeiten, Fachkenntnissen und Interessen einzusetzen (vgl. Brinkmann 1973, S. 76)

### 3.2.2 In Bezug auf die Kinder

- Verbesserung der Möglichkeit alle Kinder unter Berücksichtigung ihres Begabungs-, Leistungs- und Interessengefüalles optimal zu fördern
- Vermittlung eines kooperativen und kommunikativen Verhaltens und dadurch Verbesserung des Sozialverhaltens (vgl. ebd., S. 78)
- Objektivere Diagnose und Beurteilung
- Erhöhung der Motivation und Intensität der Arbeit des Kindes
- Förderung des Verantwortungsgefühls des einzelnen Kindes, Erhöhung der sozialen Integration
- Stabilisierung guter Beziehungen zwischen pädagogischem Fachpersonal und Kindern (vgl. Dechert 1972, S. 13 f.)

### 3.2.3 In Bezug auf den Alltag im Kindergarten

- Mehr Projektarbeit
- Erreichung einer größeren methodischen Flexibilität durch die Ideen der drei Berufsgruppen
- Erhöhung der Qualität der geplanten Angebote und Anregungen durch gegenseitige Bereicherung
- Durch Erfahrungsaustausch, gemeinsame Organisation und Evaluation Verbesserung der Problemlösungen
- Erweiterung der Möglichkeiten für flexibles Handeln (vgl. Dechert 1972, S. 14)

Viele dieser Bedingungen und Auswirkungen werden in der Untersuchung des Team-Teachings in KiDZ direkt durch nachstehende Fragebogenuntersuchung überprüft. Alle nicht direkt gefragten Bedingungen, die in den jeweiligen Teams relevant sind, können innerhalb freier Fragen zu Erfolgen oder Problemen spezifischer Aspekte des Team-Teachings genannt werden. So werden möglichst genaue Ergebnisse zum Team-Teaching im KiDZ-Projekt erwartet.

## 4. Die Fragebogenuntersuchung

### 4.1 Ziel und Inhalt der Untersuchung

Ziel dieser Arbeit ist es zu untersuchen, wie das Team-Teaching von den Erzieherinnen, Lehrerinnen und Kinderpflegerinnen, die im Januar 2007 in den neun Teams des KiDZ-Projekts an den drei Standorten Fürth, Günzburg und Neunkirchen am Brand tätig waren, dargestellt und bewertet wird. Besondere Berücksichtigung finden folgende Punkte:

- Gesamtbewertung des Team-Teachings: Wie wird der momentane Stand des Team-Teachings von allen Teammitgliedern bewertet; gibt es Aufgabenbereiche, die sich allgemein als problematisch oder sehr gelungen herausstellen?
- Unterschiedliche Aufgabenbeteiligung der drei Berufsgruppen: Sind alle Teammitglieder der Gruppen an allen Aufgaben gleichermaßen beteiligt oder gibt es bestimmte Zuweisungen von Aufgaben an bestimmte Berufsgruppen?
- Unterschiedliche Bewertungen der drei Berufsgruppen: Wie bewerten die einzelnen Berufsgruppen das Team-Teaching, gibt es bestimmte Tendenzen oder Übereinstimmungen innerhalb der Berufsgruppen?
- Unterschiedliche Bewertungen der verschiedenen Teams: Bewerten die verschiedenen Teams das Team-Teaching sehr unterschiedlich? Wenn ja, in welchen Punkten?
- Besondere Belastungen bzw. Bereicherungen in Bezug auf die Organisation in allen Teams
- Besondere Belastungen bzw. Bereicherungen in Bezug auf die Zusammenarbeit in allen Teams
- Besondere Belastungen bzw. Bereicherungen in Bezug auf die Auswirkungen des Team-Teachings
- Entwicklung der Zusammenarbeit: Wie entwickelte sich die Zusammenarbeit innerhalb der Teams seit Beginn des KiDZ-Projekts?
- Veränderungs- bzw. Verbesserungsvorschläge: Welche Veränderungs- bzw. Verbesserungsvorschläge werden von den Befragten angegeben, damit die gemeinsame Arbeit im Team noch erfolgreicher und problemloser gestaltet werden kann?

## 4.2 Untersuchungsmethode und -verlauf

### 4.2.1 Der Fragebogen

Zur Überprüfung der Bewertung von Team-Teaching durch die in KiDZ tätigen pädagogischen Fachkräfte fiel die Entscheidung auf die „Fragebogen-Methode“. „Der Fragebogen zählt zu den wichtigsten und in der psychologischen Forschung meistangewendeten Untersuchungsverfahren“ (Mummendey 1995, S. 13). Eine mündliche Befragung der 27 Teammitglieder und deren Auswertung hätte in der kurzen Zeit der Erstellung der Zulassungsarbeit nicht bewerkstelligt werden können. Noch dazu hätten die Beschäftigten der einzelnen Standorte nicht so kurzfristig die Zeit aufbringen können, die eine Einzelbefragung in Anspruch nehmen würde. So ließ sich in diesem Zusammenhang eine Datenerhebung mittels Fragebogen unkomplizierter und gründlicher durchführen. Jedes Teammitglied hatte Zeit, seinen Fragebogen zu Hause in Ruhe auszufüllen und alle Befragten beurteilen das Team-Teaching exakt anhand der gleichen Merkmale. Diese Methode hat außerdem den Vorteil, dass es zu keinerlei steuernden Eingriffen seitens des „Befragenden“ kommt. So werden Fragebögen von den Befragten meist anonym erlebt, was die Bereitschaft, sich gründlicher mit dem Fragebogeninhalt auseinanderzusetzen und sich „ehrlicher“ mitzuteilen, steigert. Nachteilig kann sich auswirken, dass die persönlichen Umstände und die situativen Merkmale unter denen der Fragebogen ausgefüllt wird, für den Untersuchungsleiter nicht zugänglich sind. Auch können Fragen oder Missverständnisse bei der Beantwortung auftreten, die nicht geklärt werden. Aus diesem Grunde hinterließ ich bei allen Befragten meine Adresse und Telefonnummer. Allerdings kam es zu keinerlei Rückfragen. Ein großer Nachteil des Fragebogens ist außerdem, dass keine Möglichkeit zum Nachfragen oder Ergänzen seitens des Befragenden gegeben ist und die Antwortleistungen als endgültig angesehen werden müssen (vgl. Bortz (1995) zitiert nach Huber 2000, S. 56 ff.).

### 4.2.2 Fragebogenkonstruktion

Die Erstellung des Fragebogens erfolgte in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Dipl. Päd. Angela Frank und Dipl. Päd. Jutta Sechtig vom Lehrstuhl Elementar- und Familienpädagogik der Universität Bamberg, die mich in der Konstruktion und Weiterentwicklung des Fragebogens berieten und wertvolle Rückmeldungen gaben, die nach Diskussion und Überlegung miteinbezogen wurden. Grundlage der Fragebogenkonstruktion war meine Literaturrecherche zum Forschungsstand und zu den Erfahrungen in Bezug auf Team-Teaching und damit

zusammenhängende Themen wie Teamarbeit, Teamentwicklung, Kooperation, Feedback etc. (vgl. 3.). Zunächst wurden Bedingungen gesammelt, die erfolgreiches Team-Teaching ausmachen, und in verschiedene Bereiche gegliedert. Da es fast keine Literatur zu Team-Teaching im Kindergarten gibt, wurden alle, auf Schule und Unterricht bezogenen Inhalte auf Relevanz für das Team-Teaching im Kindergarten, speziell in KiDZ-Kindergärten, geprüft und dementsprechend in den Elementarbereich übertragen. Um einen sinnvollen Umfang des Fragebogens zu erreichen, mussten Schwerpunkte gesetzt werden und einige Themenbereiche ausgeschlossen werden. Die einzelnen Themenbereiche wurden strukturiert und aneinandergereiht. In der letzten Phase erfolgten die Um- und Ausformulierung sowie die Festlegung der systematischen Abfolge der einzelnen Aussagen und Statements.

Der Fragebogen gliedert sich in vier Bewertungsbereiche: Organisation des Team-Teachings, Spezifische Aspekte der Zusammenarbeit, Auswirkungen des Team-Teachings sowie eine abschließende Beschreibung der Entwicklung des Team-Teachings bis zur Bewertung des momentanen Standes.

Bei der Organisation des Team-Teachings wird sowohl nach allgemeinen Aspekten der Organisation als auch nach der Beteiligung des befragten Mitglieds an einzelnen Aufgaben gefragt. Die Fragen nach der Beteiligung an bestimmten Aufgaben stellt den einzigen Fragenkomplex dar, dessen Beantwortung darstellend erfolgt. Alle anderen Antworten der Befragten sind vor allem subjektiv bewertend, was in nachfolgender Ergebnispräsentation berücksichtigt werden muss. Im Anschluss an diese gebundenen Fragen sollen gelungene Aspekte, Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten in Bezug auf die Organisation des Team-Teachings frei genannt werden. Anschließend werden spezifische Aspekte der Zusammenarbeit innerhalb des jeweiligen Teams bezüglich Kooperation, Umgang mit Konflikten und Klimafaktoren in Form gebundener Fragen genauer beleuchtet. Auch hier sollen die Befragten anschließend, soweit vorhanden, gelungene Aspekte, Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit beschreiben. Die Bewertung der Auswirkungen des Team-Teachings gliedert sich in Auswirkungen auf das Gruppengeschehen und Auswirkungen auf die Teammitglieder selbst. Auch zu diesem dritten Bewertungsblock sollen gelungene Aspekte, Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten in Bezug auf die Auswirkungen des Team-Teachings von den Befragten frei angegeben werden. Abschließend werden die Teammitglieder aufgefordert zu beschreiben, wie sich die Zusammenarbeit in ihrer Gruppe seit Beginn des Projekts entwickelte, welche Entwicklungsprozesse es gab und wie sie den

momentanen Stand der Zusammenarbeit sowohl innerhalb ihrer Gruppe, als auch innerhalb des gesamten Kindergartens beurteilen.

Zu jedem der oben genannten Teilbereiche des Fragebogens wurden also die geschlossene als und die offene Frageform verwendet. Geschlossene Fragen wurden zu Bedingungen gestellt, von denen aus der Literaturrecherche hervorging, dass sie für ein erfolgreiches und effektives Team-Teaching in den KiDZ-Gruppen notwendig bzw. bereichernd waren. Die Vorteile geschlossener Fragen liegen in der höheren Objektivität (anwenderunabhängig), in der Erleichterung der Datenauswertung sowie in der höheren Vergleichbarkeit (vgl. Huber 2000, S. 59).

Da es aber in den einzelnen Teams außer den vorgegebenen Bedingungen noch weitere, von den gebundenen Fragen nicht abgedeckte gruppenspezifische Faktoren geben kann, die das Team-Teaching bereichern oder erschweren können, wurde zu jedem Teilbereich in offenen Fragen nach gelungenen Aspekten, Problemen und Verbesserungsmöglichkeiten gefragt.

Die Bedingungen erfolgreichen Team-Teachings sind in jedem Team für alle Teammitglieder in gleichem Maße gegeben. Deshalb sollten alle Mitglieder einer Gruppe ein Codewort vereinbaren, das sie auf der ersten Seite des Fragebogens notierten. So konnte die Befragung anonym durchgeführt werden, ohne dass die Information der Gruppenzugehörigkeiten verloren ging, die für die Auswertung von großer Bedeutung ist. Auch ihren Berufsstand sollten die jeweiligen Teammitglieder angeben, damit dieser in Bezug zur Itembewertung gesetzt werden kann.

#### 4.2.3 Durchführung der Fragebogenuntersuchung

Wie oben bereits erwähnt wird das KiDZ-Projekt an drei Standorten durchgeführt, wobei sich der Standort Fürth auf zwei Kindergärten aufteilt. Durch einen persönlichen Besuch der jeweiligen Standorte und der Vorstellung des Fragebogens erhoffte ich mir eine bessere Rücklaufquote und die Vermeidung von Missverständnissen. Außerdem konnten Fragen sofort geklärt werden und es waren zusätzlich Einblicke in die praktische Arbeit der Teams in KiDZ zu gewinnen. Die Besuche der Standorte erfolgten Anfang Januar 2007. Der Fragebogen wurde in den Teamsitzungen der einzelnen Standorte vorgestellt, Ziele der Untersuchung erklärt und eine kurze Fragebogeninstruktion hinsichtlich der Fragebogenbearbeitung gegeben, die sich nochmals vor den jeweiligen Abschnitten auf den Fragebögen befand. Dabei wurde deutlich darauf hingewiesen, das Codewort unbedingt auf den Bogen zu schreiben und der Grund dafür erklärt. Außerdem versicherte ich den Mitgliedern absolute

Anonymität, bat um rechtzeitige Rücksendung des Fragebogens und bedankte mich für ihre Mithilfe. Die Teammitglieder erhielten jeweils einen Fragebogen sowie ein frankiertes und adressiertes Rückkuvert. Da in Team acht eine Kinderpflegerin zusätzlich arbeitete, erhöhte sich die Zahl der verteilten Fragebögen von 27 auf 28. Ein zusätzliches Begleitschreiben wies nochmals auf das Ziel der Befragung sowie auf die Anonymität, die Vereinbarung des Codeworts und den Abgabetermin hin und enthielt meine Adresse und Telefonnummern für eventuelle Rückfragen.

#### 4.2.4 Fragebogenrücklauf

Der Rücklauf der Fragebögen vollzog sich anfangs sehr zügig. Bis zum angegebenen Abgabetermin (22.01.07) waren allerdings erst 15 von 28 Fragebögen zurückgesandt. Erst am 8. Februar 2007 endete der Fragebogenrücklauf mit der Zusendung des 28. Fragebogens. So kann erfreulicherweise eine Rücklaufquote von 100% verzeichnet werden. Nahezu alle Fragebögen wurden gewissenhaft ausgefüllt und es konnten alle Bögen zur Auswertung herangezogen werden.

#### 4.2.5 Auswertung des Fragebogens

Die Auswertung der gebundenen Fragen der Untersuchung erfolgte mittels elektronischer Datenverarbeitung unter Verwendung von SPSS, einem umfangreichen Statistikprogramm. Die Daten wurden codiert und verarbeitet und anschließend die Ergebnisse interpretiert. Die von den Befragten frei formulierten Antworten wurden, soweit wie möglich zu Kategorien zusammengefasst und dementsprechend dargestellt.

## 5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die befragten Personen sollten 42 Items durch Ankreuzen auf einer vierteiligen Ratingskala nach ihrer Gegebenheit (4 = „in hohem Maße gegeben“, 3 = „eher gegeben“, 2 = „eher nicht gegeben“, 1 = „überhaupt nicht gegeben“) bzw. nach ihrem Zutreffen (analog) beurteilen. Das heißt, hier gaben alle Befragten eine subjektive Bewertung ab während die Antworten auf die verschiedenen Aufgabenbeteiligungen (4 = in hohem Maße beteiligt, 1 = überhaupt nicht beteiligt) das tatsächliche Maß der Beteiligung darstellen. Außerdem sollten sie die offenen Fragen frei beantworten. Es wurden 28 von 28 zurückgesendeten Fragebogen berücksichtigt. Nachfolgend werden nun die Ergebnisse der Befragung dargestellt und interpretiert. Dabei muss beachtet werden, dass das Team sieben aus zwei Erzieherinnen und einer Lehrerin besteht und

dass in Team acht eine Kinderpflegerin zusätzlich arbeitet, da die Erzieherin dieser Gruppen die Leitung der gesamten Einrichtung innehat.

## 5.1 Reliabilität

Die Reliabilität dient zur Beurteilung der Brauchbarkeit des wissenschaftlichen Instrumentes – also hier des Fragebogens – das bei wiederholtem Messen immer gleiche Resultate bringen soll. Verlässlichkeit bedeutet also Stabilität der Messwerte (vgl. Atteslander u.a., 1991). Reliabilität kann auf verschiedene Arten untersucht werden (Paralleltest-Reliabilität, Retest-Reliabilität, Innere Konsistenz etc.). Hier wurde die innere Konsistenz der Items jedes Bewertungsbereichs untersucht. Dabei ließ sich feststellen, dass Cronbachs Alpha jeweils höher als 0,750 ist (vgl. Tab. 1). „Der Cronbach-alpha-Koeffizient (...) stellt heute die Standardmethode zur Schätzung der inneren Konsistenz dar (...)“ (Bühner 2006, S. 132). Nach Peter Zöfel (2001) sind dies sehr gute Werte, die bestätigen, dass die folgenden Darstellungen der Ergebnisse mit Mittelwerten sinnvoll abgeleitet sind (vgl. Zöfel 2001, S. 239).

Tab. 1: Interne Konsistenz der Items der Bewertungsbereiche

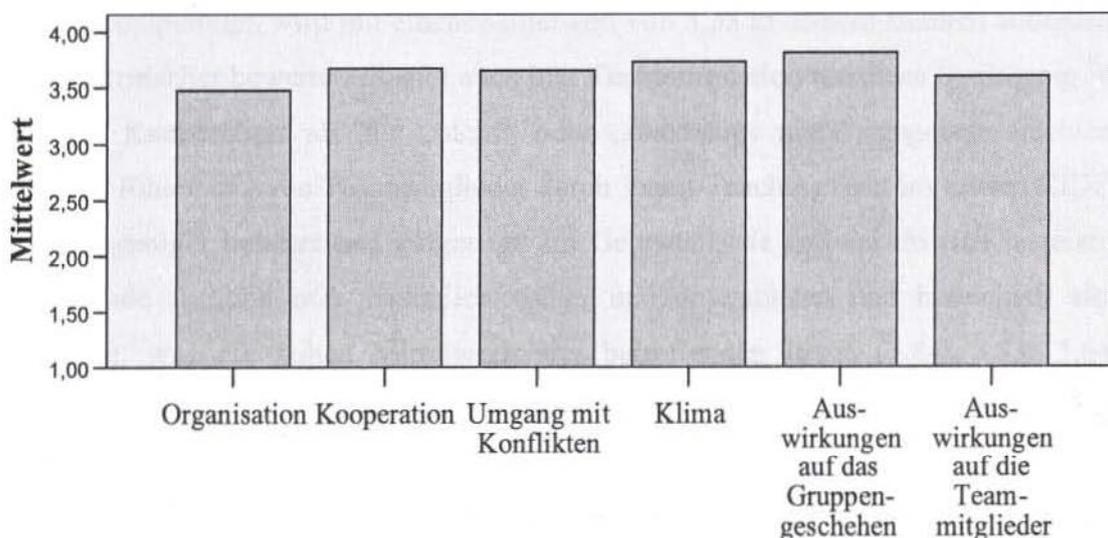
<b>Bewertungsbereich</b>	<b>Cronbachs Alpha</b>
Allgemeine Aspekte der Organisation	,750
Einzelaspekte der Organisation	,786
Kooperation	,867
Umgang mit Konflikten	,881
Klima	,894
Auswirkungen auf das Gruppengeschehen	,882
Auswirkungen auf die Teammitglieder	,807

Nur das Item: „An den KiDZ-Fortbildungen nehmen alle Fachkräfte regelmäßig teil“ aus dem Bewertungsbereich „Allgemeine Aspekte der Organisation“ hat einen auffallend niedrigen Korrelationswert (0,008) und wird deshalb in die Ergebnisdarstellung nicht mit einbezogen. Eine mögliche Erklärung für diese niedrige Korrelation mit den anderen Items dieses Bewertungsbereiches könnte sein, dass die Fortbildungen nicht direkt dem Gruppenalltag zuzuordnen sind, wie alle übrigen Items der Organisation.

## 5.2 Gesamtbewertung des Team-Teachings

In der Gesamtbewertung des Team-Teachings werden nun die Mittelwerte der Bewertungsbereiche sowie die durch einen relativ hohen oder niedrigen Mittelwert auffallenden Items dieser Bewertungsbereiche genauer beleuchtet.

**Grafik 1: Gesamtbewertung der verschiedenen Bewertungsbereiche**



Wie in dieser Grafik zu erkennen ist, wird das Team-Teaching in KiDZ allgemein von allen befragten Fachkräften sehr gut bewertet. Auch bei einer genaueren Betrachtung jedes Mittelwertes der einzelnen Items wird deutlich, dass davon keines unter einen Mittelwert von 3,0, bei einer Skala von 4-1 (in hohem Maße gegeben – überhaupt nicht gegeben) fällt. Alle vorgegebenen Aspekte, die wichtig sind für ein gelingendes und effektives Team-Teaching, sind also im Durchschnitt mindestens „eher gegeben“. Am besten werden die Auswirkungen des Team-Teachings auf das gesamte Gruppengeschehen mit einem Mittelwert von 3,82 eingeschätzt (vgl. Grafik 1). Das heißt geplante Angebote, Anregungen, Förderung und Individualisierung werden als qualitativ sehr hochwertig eingeschätzt und Diagnose und Beurteilung als sehr objektiv. Das Team-Teaching ermöglicht nach Einschätzungen der Teammitglieder außerdem eine sehr gute Vorbereitung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule sowie anschlussfähige Bildungsprozesse.

Auch das Teamklima (3,67 MW), die Kooperation innerhalb der Teams (3,61 MW) und die Auswirkungen auf die Teammitglieder (3,61 MW) werden als eindeutig positiv bewertet (vgl. Grafik 1). Es herrscht also Vertrauen zwischen den Teammitgliedern, sie können offen miteinander umgehen, fühlen sich wohl und haben mittlerweile weitgehend ähnliche pädagogische Grundhaltungen und Erziehungsstile. Eine besonders in KiDZ nicht zu unterschätzende Konfliktquelle ist ebenfalls ausgeschaltet,

dadurch dass die Beziehungen der Teammitglieder zu den Kindern sehr gleichwertig sind (3,71 MW). Die Teammitglieder integrieren sich in ihre Gruppe, erreichen Übereinstimmungen, akzeptieren unterschiedliche Meinungen und verzichten auf Macht- und Prestigekämpfe. Allerdings weist letztgenanntes Item eine relativ hohe Standardabweichung (0,79) auf. Das heißt es gibt durchaus Macht- und Prestigekämpfe in den Gruppen, wenn auch sehr selten. Der Verzicht auf ein Festhalten an überholten eigenen Standpunkten wird mit einem Mittelwert von 3,33 in diesem Bereich außerdem als etwas kritischer bewertet. Es gibt auch hier Teammitglieder, die diese Bedingung für eine gute Kooperation als für „nicht“ oder „überhaupt nicht“ gegeben erachten. Allerdings fühlen sich die Teammitglieder durch Team-Teaching jetzt im dritten KiDZ-Jahr eher weniger belastet und eingeengt. Im Gegenteil, sie entwickeln sich in relativ hohem Maße fachlich und persönlich weiter und unterstützen und bereichern sich gegenseitig, was die hohen Mittelwerte der betreffenden Items (3,84; 3,83; 3,64) bestätigen. Dabei darf aber nicht vernachlässigt werden, dass doch einzelne Teampartner durch die vielen Konfliktquellen in der täglichen Arbeit eine sehr hohe Belastung erfahren und dieses Item die größte Standardabweichung (0,92) aufweist.

Mit 3,58 Mittelwertpunkten wird auch der Umgang mit Konflikten, der in der Teamentwicklung aller KiDZ-Teams eine bedeutende Rolle spielte, sehr gut bewertet (vgl. Grafik 1). Wie ebenfalls in der Beschreibung der Entwicklung der Teamarbeit deutlich wird, finden nahezu alle Teams effektive Wege, um Konflikte gemeinsam zu meistern. Die Teammitglieder verzichten auf persönliche Angriffe, kennen ihre eigenen Stärken und Schwächen und holen sich auch Rat und Hilfe von außen, wenn dies nötig erscheint. Kritik verstehen zwar ebenfalls die meisten Mitglieder als konstruktives Element, doch auch hier gibt es Stimmen, die diese Tatsache als „überhaupt nicht gegeben“ betrachten, ebenso wie die offene Diskussion unter den Teampartnern.

Da sich die Organisation des Team-Teachings durch den kleinsten Mittelwert (3,39) (vgl. Grafik 1) der sechs Bewertungsbereiche auszeichnet, scheint dieser einer der schwierigeren Aufgabenbereiche zu sein. Es geht hier um eine gleichmäßige Aufgabenbeteiligung und -verteilung sowie regelmäßige Teambesprechungen, einzuhaltende Absprachen und konstruktives Feedback. Zwei Items fallen hier mit relativ geringem Mittelwert auf. Zum einen die gleichmäßige Beteiligung aller Teammitglieder an allen Aufgaben (2,92 MW), zum anderen genügend Diskussionszeit in den Besprechungen (2,71 MW). Dass nicht alle Mitglieder an allen Aufgaben gleichermaßen beteiligt sind, lässt sich an der Auswertung der Einzelaspekte der Organisation erkennen und wird auch an dieser Stelle genauer untersucht. Der Mangel

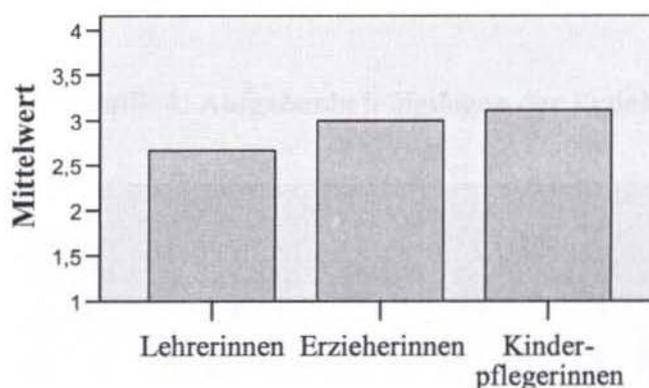
an genügend Diskussionszeit wird uns in der weiteren Auswertung noch öfter begegnen. Dies scheint eine eindeutige Schwachstelle in nahezu allen KiDZ-Gruppen zu sein. Doch obwohl dieses Item den kleinsten Mittelwert aller Aufgabenfelder aufweist, wird auch dieser noch von allen Teams als relativ gut bewertet.

Diese allgemein sehr gute Bewertung des gesamten Team-Teachings spiegelt sich auch in der Zufriedenheit der Befragten mit dem momentanen Stand der Zusammenarbeit im eigenen Team mit einem Mittelwert von 3,73. Die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit aller Mitglieder des Kindergartens ist im Vergleich zu allen anderen Mittelwerten am niedrigsten (3,04 MW). Diese Zufriedenheit muss allerdings fast zwingend geringer sein, da der gesamte Kindergarten ein viel größeres Team darstellt, in dem viel mehr verschiedene Charaktere, Einstellungen, Verhaltensweisen, Meinungen etc. aufeinander treffen als im Kleinteam mit „nur“ drei Personen.

### 5.3 Unterschiedliche Aufgabenbeteiligung der drei Berufsgruppen

Wie oben genannt, sollten in KiDZ die drei Berufsgruppen Lehrerin, Erzieherin und Kinderpflegerin an allen Aufgaben gleichermaßen beteiligt sein, es sollte dabei keine berufsspezifischen Unterschiede geben. Ob dieser Aspekt des Projekts in den Einrichtungen tatsächlich in die Praxis umgesetzt wird, soll nun geprüft werden. Das Item: „Jedes Teammitglied ist an allen Aufgaben gleichermaßen beteiligt“ zeigt eine erste Einschätzung der Befragten über die Aufgabenverteilung in ihrem Team.

**Grafik 2: Jedes Teammitglied ist an allen Aufgaben gleichermaßen beteiligt**



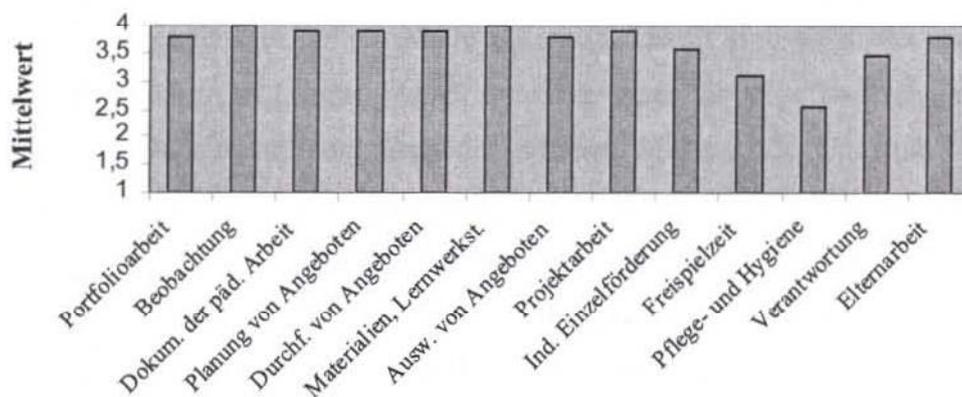
In Grafik 2 ist zu erkennen, dass Kinderpflegerinnen diese Bedingung am ehesten für gegeben halten (3,11 MW) gefolgt von den Erzieherinnen (3,00 MW) und Lehrerinnen (2,67 MW). Dies ist sehr erfreulich, da man vermuten könnte, dass gerade Kinderpflegerinnen aufgrund ihrer Ausbildung und fachlichen Qualifikation am wenigsten an allen Aufgaben beteiligt sind. Die Lehrerinnen könnten die gleichmäßige

Aufgabenbeteiligung aller Teammitglieder deshalb für weniger gegeben halten, da sie ebenfalls aufgrund ihrer Ausbildung und Erfahrung möglicherweise schwerpunktmäßig Aufgaben in Bezug auf geplante Angebote, KiDZ-Bausteine, Förderung, Beobachtung, Dokumentation etc. übernehmen und dabei eine ungleichmäßige Aufgabenbeteiligung besonders bemerken. Dies ist im Folgenden genauer zu untersuchen.

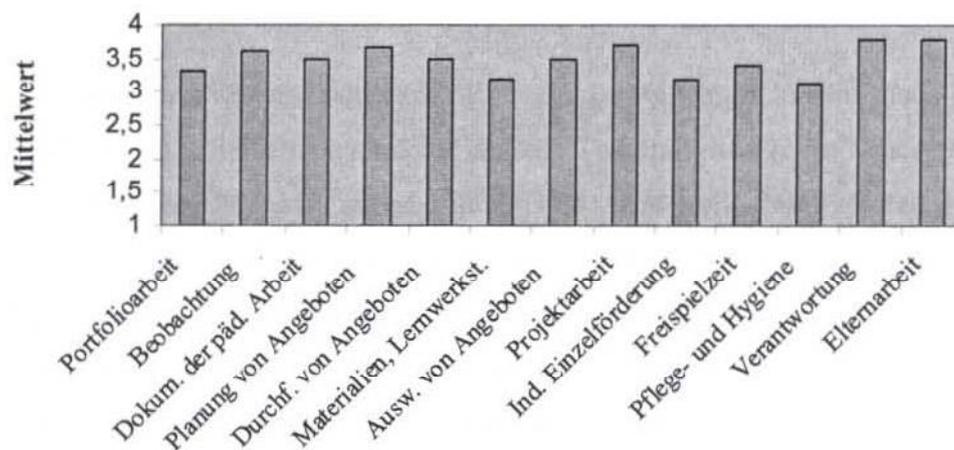
### 5.3.1 Darstellung der Aufgabenbeteiligung an den einzelnen Bereichen

Einen Überblick über die berufsspezifische Aufgabenbeteiligung stellen die nachstehenden Grafiken dar, mit Hilfe derer die Beteiligung der Befragten an den einzelnen Aufgabenbereichen genauer untersucht werden soll. Die Befragten beurteilten nach folgender Skala: 4 = in hohem Maße beteiligt, 3 = eher beteiligt, 2 = eher nicht beteiligt, 1 = überhaupt nicht beteiligt

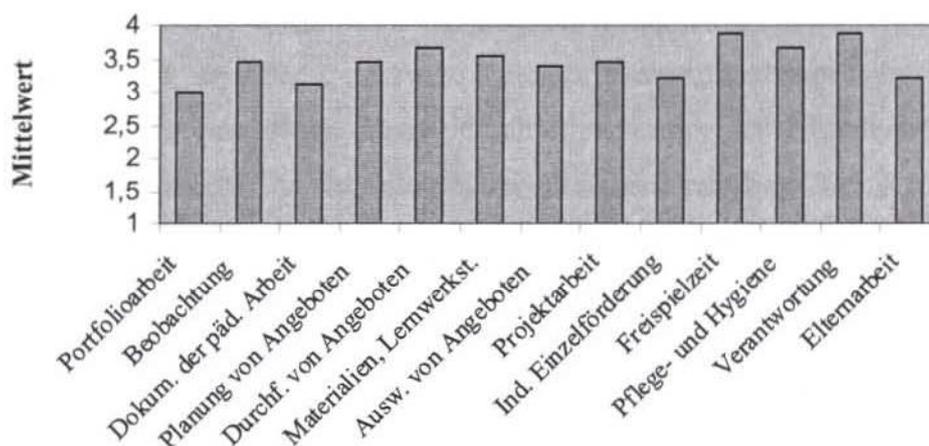
**Grafik 3: Aufgabenbeteiligungen der Lehrerinnen**



**Grafik 4: Aufgabenbeteiligungen der Erzieherinnen**



**Grafik 5: Aufgabenbeteiligungen der Kinderpflegerinnen**



An der **Portfolioarbeit** ist mit 24 von 28 Teammitgliedern, die in hohem Maße oder „eher“ beteiligt sind, ein Großteil der Befragten einbezogen. Drei Kinderpflegerinnen und eine Erzieherin geben an „eher nicht“ beteiligt zu sein. Außerdem sagen nur 50% der Befragten sie seien „in hohem Maße“ beteiligt. Damit sind an dieser Arbeit die wenigsten Mitglieder „in hohem Maße“ beteiligt, denn an allen anderen Aufgaben beteiligen sich jeweils mehr Teammitglieder in hohem Maße. Außerdem sind 77,8% der Lehrerinnen, 40,0% der Erzieherinnen und nur 33,3% der Kinderpflegerinnen an der Portfolioarbeit „in hohem Maße“ beteiligt. Hier gibt es also eine hierarchische Aufgabenverteilung der drei Berufsgruppen, wobei den Lehrerinnen der größte Teil der Arbeit in diesem Gebiet zukommt und den Kinderpflegerinnen der kleinste. Dies bestätigen auch die Mittelwerte der Portfolioarbeit aller drei Berufsgruppen (vgl. Grafik 3, 4, 5). Vier der Befragten sind „eher nicht“ an der Portfolioarbeit beteiligt. Diese Zahl ist zwar sehr gering, dennoch sollten nach den KiDZ-Leitlinien auch diese Teammitglieder in die Portfolioarbeit einbezogen werden.

Bei der **Beobachtung** wirken insgesamt 71,4% der Befragten „in hohem Maße“ mit und 25% „eher“ mit. Das heißt hier sind bis auf ein Teammitglied (eine Kinderpflegerin) alle Mitglieder des Projekts eingebunden, was eine sehr hohe Beteiligung der Teammitglieder an dieser Aufgabe darstellt. Dabei lässt sich allerdings wieder beobachten, dass alle neun Lehrerinnen (4,0 MW), sechs Erzieherinnen (3,6 MW) und nur fünf Kinderpflegerinnen (3,44 MW) „in hohem Maße“ beteiligt sind. Auch hier obliegt der Schwerpunkt der Arbeit vor allem den Lehrerinnen, während die Kinderpflegerinnen die geringste Beteiligung der drei Berufsgruppen aufweisen (vgl. Grafik 3, 4, 5).

Die **Dokumentation der pädagogischen Arbeit** übernehmen „in hohem Maße“ oder „eher“ 23 von 26 antwortenden Personen. Also lässt sich auch hier eine hohe allgemeine Aufgabenbeteiligung der Befragten erkennen. Eine Erzieherin und eine Kinderpflegerin sind „eher nicht“ und eine Kinderpflegerin „überhaupt nicht“ beteiligt. Auch bei dieser Aufgabe sind vor allem die Lehrerinnen mit einem Mittelwert von 3,89 am meisten im Einsatz. Der Mittelwert der Erzieherinnen liegt bei 3,5, der der Kinderpflegerinnen bei 3,11 (vgl. Grafik 3, 4, 5). Wobei beachtet werden muss, dass die zwei fehlenden Antworten von Erzieherinnenbögen stammen. Das heißt die tatsächliche Beteiligung der Erzieherinnen könnte sowohl etwas höher als auch etwas niedriger sein.

Die **Planung von Angeboten** wird „in hohem Maße“ von 67,9% der Befragten übernommen. Außer einer Kinderpflegerin, die angibt „eher nicht“ beteiligt zu sein, sind alle übrigen „eher beteiligt“, was wieder zu einer sehr guten Allgemeinbeteiligung führt, wie es Ziel des Projektes ist. Allerdings lässt sich die bisherige „Hierarchie“ erkennen: Lehrerinnen sind am meisten beteiligt mit einem Mittelwert von 3,89, Erzieherinnen (3,67 MW) schließen sich an und Kinderpflegerinnen (3,44 MW) bilden die Schlussgruppe (vgl. Grafik 3, 4, 5), wobei wieder beachtet werden muss, dass der Bogen einer Erzieherin in dieser Frage nicht beachtet werden konnte. Das heißt dass auch hier wieder die tatsächliche Beteiligung der Erzieherinnen etwas höher oder niedriger sein kann. Fast exakt dasselbe Bild ergibt sich für die Durchführung von Angeboten. Hier ist nur eine Kinderpflegerin mehr „in hohem Maße“ beteiligt (3,67 MW) während eine Erzieherin „eher nicht“ beteiligt ist (3,5 MW) (vgl. Grafik 3, 4, 5).

Wie bei der Beobachtung sind bei der **Erstellung und Vorbereitung von Materialien, Durchführung von Lernwerkstätten o.Ä.** ausnahmslos alle Lehrerinnen (4,0 MW) „in hohem Maße“ beteiligt. Außerdem führen diese Aufgaben auch noch alle neun Kinderpflegerinnen (3,56 MW) aus, von denen fünf „in hohem Maße“ und vier „eher“ beteiligt sind. In diesem Bereich gibt nur eine Erzieherin an, an den Aufgaben „überhaupt nicht“ beteiligt zu sein, was zu einem Mittelwert der Erzieherinnen von 3,2 führt. Damit stehen bei der Beteiligung an dieser Aufgabe interessanterweise diesmal die Kinderpflegerinnen an zweiter und die Erzieherinnen an dritter Stelle (vgl. Grafik 3, 4, 5). Da bis auf eine, alle Befragten „in hohem Maße“ oder „eher“ beteiligt sind, werden auch innerhalb dieses Aufgabenbereiches, die verschiedenen Tätigkeiten sehr gut auf alle Mitglieder verteilt, wenn auch der Schwerpunkt bei den Lehrerinnen liegt.

Die **Auswertung von Angeboten** übernehmen wieder die Lehrerinnen zum größeren Teil mit einem Mittelwert von 3,78, gefolgt von den Erzieherinnen (3,5 MW), während von den Kinderpflegerinnen der kleinste Teil eingebunden ist (3,38 MW) (vgl. Grafik 3, 4, 5). Allerdings konnte hier einer der Kinderpflegerinnen-Bögen nicht gewertet werden. Die tatsächliche Beteiligung könnte also etwas vom Mittelwert abweichen. Wieder nur eine Kinderpflegerin gibt an „eher nicht“ beteiligt zu sein. Alle übrigen Befragten sind „eher beteiligt“, so dass sich dieser Aufgabenbereich abermals durch eine zufrieden stellende Allgemeinbeteiligung der Teammitglieder auszeichnet.

Die **Projektarbeit** ist der Aufgabenbereich, der die größte Zahl der „in hohem Maße“ beteiligten Teammitglieder zu verzeichnen hat (22 von 28 befragten). Darunter fallen acht Lehrerinnen, acht Erzieherinnen und sechs Kinderpflegerinnen. In diesem Bereich dominieren also die Lehrerinnen nur sehr minimal, während die Kinderpflegerinnen zwar mit 66,7% gut beteiligt sind, aber immer noch den kleinsten Teil der „in hohem Maße“ beteiligten ausmachen. Wieder eine Kinderpflegerin ist „überhaupt nicht“ und ein Erzieherin „eher nicht“ beteiligt. Die übrigen Befragten (vier) sind „eher beteiligt“. Auch an der Rangfolge der Mittelwerte kann die „alte“ Hierarchie der Lehrerinnen (3,89 MW), Erzieherinnen (3,70 MW) und Kinderpflegerinnen (3,44 MW) abgelesen werden (vgl. Grafik 3, 4, 5).

Interessanterweise übernehmen **individuelle Einzelförderung** vergleichsweise sehr wenige Teammitglieder „in hohem Maße“ (13 von 28). Allerdings sind elf Teammitglieder „eher beteiligt“, so dass sich wieder eine relativ hohe Anzahl - 24 von 28 Befragten - hierum kümmern. Auffällig ist hier, dass gleich drei Erzieherinnen und eine Kinderpflegerin angeben „eher nicht“ beteiligt zu sein. Das führt dazu, dass der Mittelwert dieser Aufgabenbeteiligung bei den Kinderpflegerinnen (3,22 MW) minimal höher ist, als der der Erzieherinnen (3,20 MW) (vgl. Grafik 4, 5). Bei der individuellen Einzelförderung lässt sich also die bisherige „Hierarchie“ nicht mehr erkennen. Die Zahl der Lehrerinnen, die die Kinder „am meisten“ individuell fördern, ist diesmal vergleichsweise gering (55,6%). Sie nehmen sich also aus diesem Aufgabenbereich etwas zurück obwohl der Schwerpunkt der Arbeit mit einem Mittelwert von 3,56 immer noch auf ihrer Seite liegt (vgl. Grafik 3, 4, 5).

Bei all den bisher untersuchten Aufgabenfeldern, lag der Schwerpunkt jeweils auf Seiten der Lehrerinnen. Dies liegt vermutlich daran, dass in deren Ausbildung zum

derzeitigen Stand intensiver didaktische und methodische Aspekte bereichsspezifischer Förderung (vgl. 1.5.3) vermittelt werden und die Planung, Durchführung und Auswertung von Angeboten der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts sehr ähnlich ist. Auch in den anderen bisher genannten Aufgaben haben Lehrerinnen mehr Routine als Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Dazu kommt noch, dass Lehrerinnen, da sie nur einen Teil ihrer Arbeitszeit in der KiDZ-Einrichtung verbringen, mehr Zeit haben, um zu Hause Beobachtungsbögen auszufüllen, Angebote vorzubereiten und auszuwerten, Materialien zu erstellen etc.

Bei dem Aufgabenfeld **Freispielzeit** wendet sich das Blatt eindeutig. Hier gibt es keine Kinderpflegerin, die „überhaupt nicht“ oder „eher nicht“ beteiligt ist. Im Gegenteil, mit einem Mittelwert von 3,89 sind sie hier sogar in hohem Maße involviert. Die Erzieherinnen beteiligen sich schon weniger (3,4 MW), während die Lehrerinnen mit einem Mittelwert von 3,11 am wenigsten Beteiligung aufweisen (vgl. Grafik 3, 4, 5). Dies könnte daran liegen, dass Lehrerinnen nur vormittags in den KiDZ-Gruppen sind, ein Großteil der Freispielzeit aber nachmittags stattfindet. Außerdem finden teilweise Freispielzeit und geplante Angebote parallel statt, so dass die Lehrerin wieder in der Freispielzeit nicht anwesend ist. Es besteht also weiterhin eine Hierarchie der Berufsgruppen, allerdings genau in die entgegengesetzte Richtung. Die Kinderpflegerinnen stehen in diesem Bereich ganz oben und die Lehrerinnen ganz unten. Noch dazu sind hier wiederum drei der Befragten nicht beteiligt, was nach den KiDZ-Leitlinien nicht sein sollte. Dennoch kann man auch hier eine relativ hohe Allgemeinbeteiligung erkennen.

Der Schwerpunkt von **Pflege- und Hygienemaßnahmen** liegt ebenfalls bei der Gruppe der Kinderpflegerinnen (3,67 MW). Die Hierarchie der „Freispielzeit“ setzt sich fort. 20% der Erzieherinnen und nur 11,1% der Lehrerinnen übernehmen diese Aufgaben „in hohem Maße“, was zu den beiden Mittelwerten 3,13 und 2,56 führt. An diesen Aufgaben sind also die Lehrerinnen im Vergleich zu allen übrigen Aufgabenbereichen am wenigsten beteiligt (vgl. Grafik 3). Auffällig ist hier eine relativ geringe Gesamtbeteiligung aller Befragten. Nur neun von 28 Teammitgliedern geben an „in hohem Maße“ beteiligt zu sein. Da aber immerhin 12 Teammitglieder „eher beteiligt“ sind, scheint die Anzahl der Teammitglieder, die diese Aufgaben übernehmen, ausreichend zu sein. Allerdings gibt es eine Lehrerin, die sich „überhaupt nicht“ um Aufgaben dieser Art kümmert, sowie drei Lehrerinnen und eine Erzieherin, die

Aufgaben dieser Art „eher nicht“ erledigen. Es ist anzunehmen, dass Pflege- und Hygienemaßnahmen von Lehrerinnen und teilweise auch von Erzieherinnen als minderwertige Arbeiten angesehen werden, denen ihre Ausbildung nicht angemessen scheint und die sie deshalb den Teammitgliedern mit der kürzesten Ausbildungszeit überlassen. Noch dazu kommt, dass Lehrer in der Schule – allein schon durch das höhere Alter der Kinder – ein geringeres Maß dieser Aufgaben zu bewältigen haben und deshalb diese Aufgaben nicht gewohnt sind und sie vielleicht auch gar nicht sehen. Schließlich zählen Aufgaben dieser Art unter dem Kindergartenpersonal sicher nicht zu den Beliebtesten. Die Anzahl der Teammitglieder, die diese Aufgaben nicht übernehmen, ist in diesem Bereich jedenfalls relativ hoch (4). Alle Teammitglieder in KiDZ sollten jedoch Hygiene- und Pflegemaßnahmen, zumindest zu einem gewissen Teil, mit übernehmen.

Die **Verantwortung für das gesamte Gruppengeschehen** übernehmen erfreulicherweise wieder sehr viele der Befragten (75% „in hohem Maße“, 21,4% „eher“). Nur eine Erzieherin übernimmt nach eigenen Angaben eher keine Verantwortung für das gesamte Gruppengeschehen. Dies ist neben der Elternarbeit der einzige Bereich, in dem die Mehrheit der Befragten, die „in hohem Maße“ beteiligt sind, bei den Erzieherinnen mit 90% liegt, gefolgt von den Kinderpflegerinnen mit 88,9%. Allerdings lassen die Mittelwerte erkennen, dass nach Angaben der Kinderpflegerinnen die meiste Beteiligung bei der Verantwortung für das gesamte Gruppengeschehen bei ihnen liegt (3,89 MW), dicht gefolgt von den Erzieherinnen (3,8 MW). Die Lehrerinnen beteiligen sich wieder etwas mehr als bei Pflege- und Hygienemaßnahmen mit einem Mittelwert von 3,44 (vgl. Grafik 3, 4, 5). Die **Verantwortung für das gesamte Gruppengeschehen** wird also in den KiDZ-Gruppen relativ gut auf alle Mitglieder verteilt, während der Schwerpunkt bei den Kinderpflegerinnen und Erzieherinnen liegt. Ein Grund dafür könnten wieder die Arbeitszeiten der Lehrerinnen sein, die weniger Zeit im Kindergarten also auch in der Gruppe verbringen, als ihre Kolleginnen. Kinderpflegerinnen könnten hier deshalb so stark beteiligt sein, da sie evtl. gelegentlich die Gruppe alleine betreuen, wenn Lehrerin und Erzieherin während des Kindergartenalltags andere Aufgaben übernehmen müssen.

Der Schwerpunkt der **Elternarbeit** liegt auf Seiten der Erzieherinnen (3,80 MW). Wie bei der Verantwortung für das gesamte Gruppengeschehen, sind 90% der Erzieherinnen „in hohem Maße“ beteiligt, wobei eine Erzieherin eher nicht in die Elternarbeit

eingebunden ist. In diesem Bereich stehen die Lehrerinnen gleich an zweiter Stelle mit einem Mittelwert von 3,87. Das heißt hier arbeiten scheinbar Erzieherinnen und Lehrerinnen besonders eng zusammen. Möglicherweise resultiert dies ebenfalls aus früherer Berufserfahrung der Kinderpflegerinnen, die im Gegensatz zu Lehrerinnen und Erzieherinnen oft weniger an der Elternarbeit beteiligt waren. Außerdem sind Lehrerinnen in Elterngesprächen in Bezug auf die Zukunft des Kindes besonders gefordert. In KiDZ sollten jedoch auch an der Elternarbeit alle Teammitglieder beteiligt sein. Erfreulicherweise beteiligen sich hier Kinderpflegerinnen mit einem Mittelwert von 3,22 (55,6% in hohem Maße, 22,2% eher), wodurch es mit 25 von 28 Teammitgliedern wieder zu einer relativ hohen Allgemeinbeteiligung in diesem Bereich kommt.

**Weitere Tätigkeiten**, die in einem freien Feld angegeben werden konnten, nannten vor allem Erzieherinnen. Drei Erzieherinnen kümmern sich besonders um das Personal durch Anleitung der Vorpraktikanten, Mitarbeiterentwicklung und Pflege oder Überlegungen zum Personaleinsatz. Es ist anzunehmen, dass diese Erzieherinnen die Leitung einer Einrichtung haben. Weitere einmalig genannte Aufgaben sind:

Zahlenland, Wochenplan, Beurteilungen schreiben, Hausaufgabenbetreuung, Organisation des Tagesablaufs, Konzeptionelle Entwicklung. Eine Kinderpflegerin gab an, sich um die Notgruppe und das Ferienprogramm zu kümmern, während eine Lehrerin nach eigenen Angaben noch bei der Erstellung des Wochenplanes „in hohem Maße“ beteiligt ist.

### 5.3.2 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es bei der Aufgabenverteilung zwischen den drei Berufsgruppen innerhalb eines jeden Aufgabengebietes zu Hierarchiebildung kommt, also immer eine Berufsgruppe - einmal zwei - diesen Aufgabenbereich schwerpunktmäßig übernimmt. In einem Großteil der Aufgabengebiete (Portfolioarbeit, Beobachtung, Dokumentation der pädagogischen Arbeit, Planung von Angeboten, Durchführung von Angeboten, Erstellung und Vorbereitung von Materialien, Durchführung von Lernwerkstätten o.Ä., Auswertung von Angeboten) überwiegt die Beteiligung seitens der Lehrerinnen. In all diesen Aufgabenbereichen bleibt die hierarchische Ordnung nach Ausbildung und Gehalt erhalten. Das heißt Erzieherinnen sind weniger beteiligt, als Lehrerinnen und am wenigsten wirken Kinderpflegerinnen innerhalb dieser Aufgabenfelder mit. Das liegt auch daran, dass diese Aufgaben in der

Ausbildung und der Berufspraxis von Lehrerinnen ganz besonders betont und gebraucht werden, Lehrerinnen also in diesen Gebieten sehr kompetent sind und in der Regel auch mehr Wissen und Erfahrungen haben, als ihre Kolleginnen.

Bei Projektarbeit und individueller Einzelförderung haben die Lehrerinnen nur eine verschwindend geringe Mehrbeteiligung als die Erzieherinnen während Kinderpflegerinnen immer noch am wenigsten beteiligt sind. Das liegt zum einen möglicherweise wieder an der täglich kürzeren Verweildauer der Lehrerin im Kindergarten. Zum anderen können Lehrerinnen aus Zeitgründen nicht alleine mit allen Kindergartenkindern eine individuelle Einzelförderung durchführen. Zudem ist Erzieherinnen dieses Aufgabengebiet aus ihrer Ausbildung nicht unbekannt, ebenso wie sie auch Projektarbeit bereits häufig im Kindergartenalltag praktiziert haben. Kinderpflegerinnen fühlen sich angesichts der anderen beiden Fachkräfte, möglicherweise unsicher und inkompetent und überlassen Aufgaben, in denen sie weniger Routine haben, eher den Lehrerinnen und Erzieherinnen. Doch dies muss als Vermutung stehen bleiben.

Bei Freispielzeit sowie Pflege- und Hygienemaßnahmen ergibt sich genau die entgegengesetzte Hierarchie, bei der die Kinderpflegerinnen am meisten und die Lehrerinnen am wenigsten beteiligt sind, vermutlich aus den oben genannten Gründen.

Die Verantwortung für das gesamte Gruppengeschehen sowie die Elternarbeit übernehmen schließlich vor allem Erzieherinnen, wobei in Bezug auf die Verantwortung für das Gruppengeschehen die Kinderpflegerinnen und in Bezug auf die Elternarbeit die Lehrerinnen an zweiter Stelle stehen. Das Gruppengeschehen ist ein Urelement des Kindergartens, das die Lehrerinnen möglicherweise auch weiterhin den Erzieherinnen überlassen, die in der Regel die Gruppenleitung inne hatten. Schließlich sind es die Lehrerinnen, die von außen in den Kindergarten kommen. Auch die Elternarbeit des Kindergartens lag vor KiDZ vermutlich hauptsächlich in den Händen der Erzieherinnen, außerdem sind die Lehrerinnen zu den „Bring- und Abholzeiten“ der Kinder meist nicht im Kindergarten anwesend.

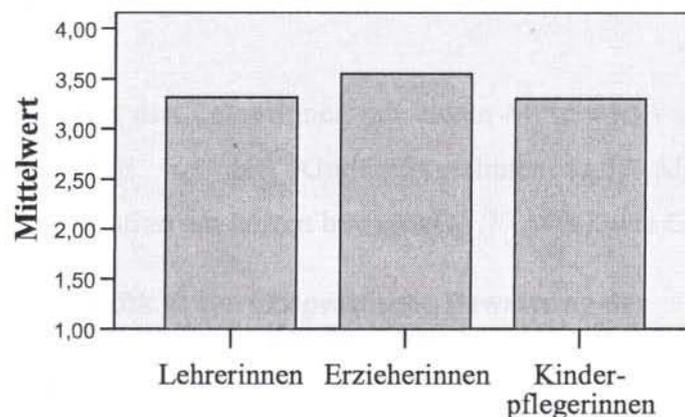
Als ein sehr guter Ertrag des KiDZ-Projekts muss die hohe Allgemeinbeteiligung bei den verschiedenen Aufgabenbereichen genannt werden. Mit Ausnahme des Mittelwertes der Lehrerinnen in Bezug auf Pflege- und Hygienemaßnahmen (2,56 MW) liegen die Mittelwerte aller drei Berufsgruppen nie unter 3,11. So werden die Aufgaben zwar mit berufsspezifischen Schwerpunkten unter den drei Berufsgruppen verteilt, aber

es sind bis auf höchstens fünf Ausnahmen in jedem Bereich alle Teammitglieder in irgendeiner Weise an allen Aufgaben beteiligt. So ist in einem gewissen Grade dieses Ziel des KiDZ-Projekts durchaus erreicht worden. Außerdem stellt sich die Frage, ob eine 100%ig gleichmäßige Aufgabenverteilung unter den Mitgliedern angesichts der anderen Arbeitszeiten von Lehrerinnen und der unterschiedlichen Qualifikationen überhaupt möglich ist. Unterschiedliche Schwerpunktsetzung bei der Aufgabenverteilung kann zudem durchaus gewinnbringend sein, da sich jedes Teammitglied seinen Stärken entsprechend einbringen kann. Natürlich sollte jede einzelne im Team dennoch die Möglichkeit haben, auch für sie unbekannte und neue Aufgaben zu übernehmen, um ihre Kompetenz zu erweitern, was auch wieder zu einer besseren Effektivität des Team-Teachings führt.

## 5.4 Unterschiedliche Bewertungen der drei Berufsgruppen

### 5.4.1 Allgemeine Aspekte der Organisation

**Grafik 6: Berufsspezifische Bewertung der allgemeinen Aspekte der Organisation**



Wie man anhand von Grafik 6 erkennen kann, werden die allgemeinen Aspekte der Organisation von den Erzieherinnen mit einem Mittelwert von 3,55 etwas besser bewertet als von Lehrerinnen und Kinderpflegerinnen, die beide bei einem Mittelwert von 3,31 und 3,30 liegen. Allerdings ist die Standardabweichung sowohl bei den Lehrerinnen (0,48) als auch bei den Kinderpflegerinnen (0,51) höher als bei den Erzieherinnen (0,28). Das heißt alle Erzieherinnen stimmen in ihren Bewertungen der allgemeinen Aspekte der Organisation untereinander eher überein, als Lehrerinnen untereinander und Kinderpflegerinnen untereinander.

Die bessere Beurteilung in Bezug auf die Organisation des Team-Teachings von Seiten der Erzieherinnen könnte darin begründet sein, dass sie es waren, die vor Beginn des

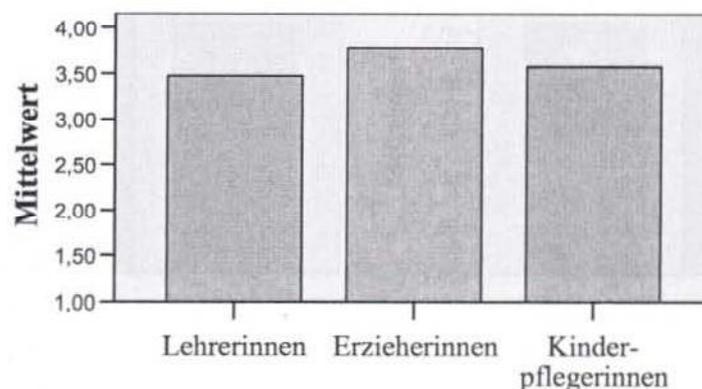
KiDZ-Projekts für den größten Teil der Organisation in den Kindergartengruppen allein zuständig waren. Die Kinderpflegerinnen übernahmen möglicherweise eher weniger organisatorische Aufgaben im Kindergarten und die Lehrerinnen kannten diese bis zum Beginn ihrer Arbeit im Kindergarten nicht. Deshalb haben Lehrerinnen keinen Vergleich zu einer Organisation, wie sie vorher in der Gruppe stattgefunden hat, sondern messen diese an ihren eigenen Vorstellungen, da sie Team-Teaching aus der Schule meist nicht kennen. Aufgrund dessen ist es auch möglich, dass eine Lehrerin in Bezug auf Organisation mehr vom Team-Teaching erwartet, als die Erzieherin. So haben beide Fachkräfte, die die Organisation des Team-Teachings kritischer bewerten, weniger eigene Erfahrungen zur Organisation der Zusammenarbeit mehrerer Personen, woraus der kritische Blickwinkel resultieren könnte. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass dennoch alle drei Berufsgruppen die spezifischen Aspekte der Organisation als sehr gut beurteilen und sich nicht sehr signifikant darin unterscheiden.

#### 5.4.2 Spezifische Aspekte der Zusammenarbeit

Auch in diesem Bereich bewerten die Erzieherinnen allgemein etwas besser, als Lehrerinnen und Kinderpflegerinnen, die in ihren Bewertungen wieder weitgehend übereinstimmen.

Die Kooperation wird von den Lehrerinnen mit einem Mittelwert von 3,47 noch etwas weniger gut bewertet, als von den Kinderpflegerinnen (3,57 MW), während die Erzieherinnen die Kooperation am besten bewerten (3,77 MW), wie Grafik 7 zeigt.

**Grafik 7: Berufsspezifische Bewertung der Kooperation**

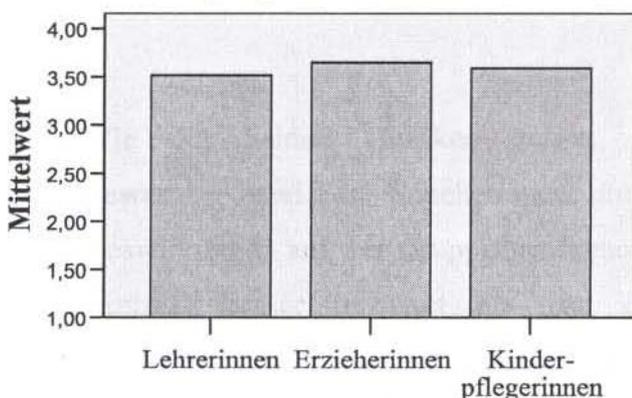


Ebenfalls zu erkennen ist, dass die Kooperation wieder von allen drei Berufsgruppen als sehr gut bewertet wird. Ein Grund für die etwas geringere Bewertung der Lehrerinnen könnte sein, dass sie in der Schule nicht in einem so großen Maß mit ihren Kolleginnen und Kollegen kooperieren müssen, wie im Team der KiDZ-Gruppe. Sie sind es gewohnt

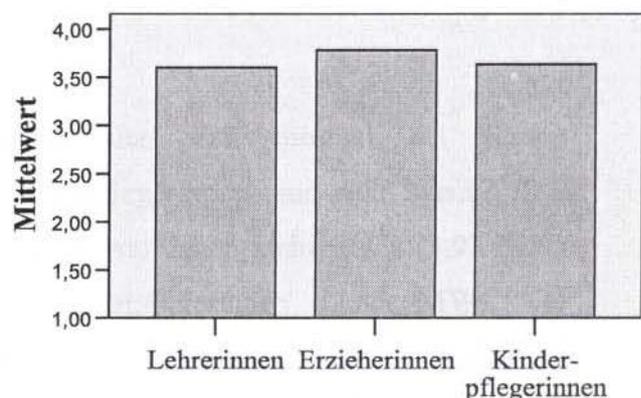
ganz alleine und eigenverantwortlich ihren Unterricht zu planen, durchzuführen und gegebenenfalls auszuwerten bzw. zu reflektieren. Sie führen oft ein so genanntes „Einzelkämpferdasein“ und werden so gut wie nie von Kollegen bei ihrem Tun „beobachtet“. Daher kann es leicht sein, dass sie im KiDZ-Projekt Schwierigkeiten haben gleich mit zwei zusätzlichen Fachkräften sehr eng zusammen zu arbeiten und zu kooperieren. Ein weiterer Grund, warum Lehrerinnen die Kooperation weniger gut bewerten als ihre Teamkolleginnen, könnte darin liegen, dass sie sehr viele neue Ideen, Anregungen, Methoden, Überlegungen etc. aus der Schulpädagogik mit in den Kindergarten bringen sollen. Dort treffen sie auf pädagogische Fachkräfte, die jahrelang Kinder nach ihrer Kindergartenpädagogik betreut, gepflegt und weitergebildet haben. Für sie kann es durchaus schwer sein, die Kompetenz der Lehrerin als Bereicherung und nicht als Bedrohung ihres Stellenwertes in der Gruppe zu sehen. Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen können sich deshalb eventuell nur schwer mit den für sie ungewohnten Ideen oder neuen Problemlösungen, die von der Lehrerin ausgehen, anfreunden. Sie wollen ihre alten, bewährten Methoden und Ansichten nicht alle über Bord werfen. Auf diese Weise kann es doch ungewollt zu Hierarchiebildungen kommen.

Die Bewertung des Umgangs mit Konflikten und des Klimas führt bei Lehrerinnen (3,51 MW, 3,60 MW) und Kinderpflegerinnen (3,57 MW, 3,63 MW) zu kaum unterscheidbaren Mittelwerten, wie nachstehende Grafiken zeigen.

**Grafik 8: Berufsspezifische Bewertung des Umgangs mit Konflikten**



**Grafik 9: Berufsspezifische Bewertung des Klimas**



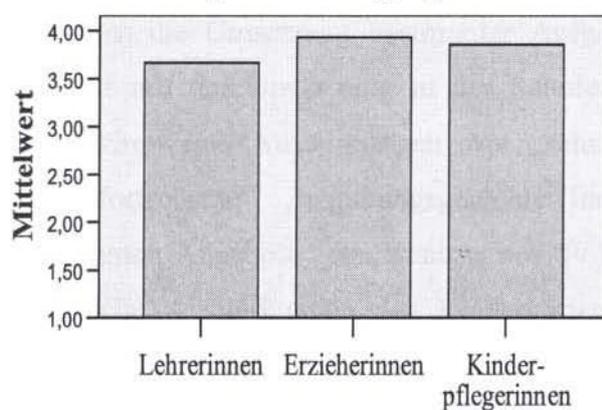
Nur die beiden entsprechenden Mittelwerte der Erzieherinnen sind minimal höher (3,65 MW, 3,78 MW). Dies könnte wieder daran liegen, dass Lehrerinnen in der Schule nicht so eng und vor allem ununterbrochen mit Kollegen zusammenarbeiten mussten. So gab es möglicherweise wenige Konflikte, die denen des KiDZ-Projekts ähnlich waren. Lehrerinnen haben dadurch einen höheren Anspruch an Umgang mit Konflikten und

Klimafaktoren als Erzieherinnen, die es gewohnt sind jeden Tag ständig im Team zusammen zu arbeiten und um viele Probleme und Schwierigkeiten, die dabei entstehen, wissen. Kinderpflegerinnen fühlen sich möglicherweise gelegentlich benachteiligt oder „minderwertig“, da gleich zwei Kolleginnen eine intensivere und länger dauernde Ausbildung absolviert haben. Dadurch kann es auch zu Spannungen und Konflikten kommen.

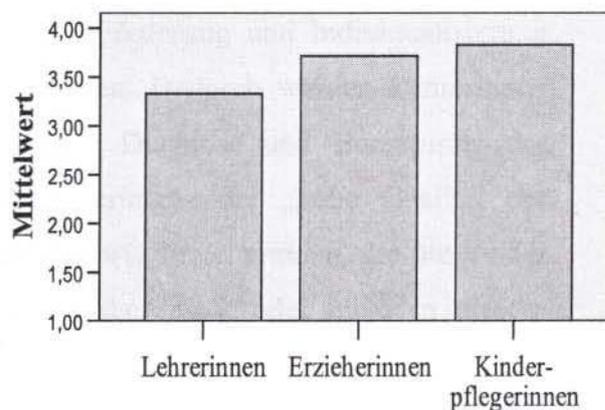
### 5.4.3 Auswirkungen des Team-Teachings

Leider konnten hier zwei Bögen von Kinderpflegerinnen nicht gewertet werden, da sie in diesem Bereich keine Bewertung abgaben. So werden im Folgenden nur jeweils sieben Kinderpflegerinnen im Vergleich zu zehn Erzieherinnen und neun Lehrerinnen berücksichtigt.

**Grafik 10: Berufsspezifische Bewertung der Auswirkung auf das Gruppengeschehen**



**Grafik 11: Berufsspezifische Bewertung der Auswirkungen auf die Teammitglieder**



Wie die beiden Grafiken zeigen, unterscheiden sich diesmal bei beiden Bewertungsbereichen Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen nur sehr wenig. Die Auswirkungen auf das Gruppengeschehen werden von den Erzieherinnen (3,93 MW) minimal besser bewertet als von den Kinderpflegerinnen (3,85 MW), die möglicherweise noch häufiger die Befürchtung haben, dass die Kinder überfordert würden. Die Auswirkungen auf die Teammitglieder bewerten Kinderpflegerinnen (3,82 MW) etwas besser als Erzieherinnen (3,72 MW). Dagegen wird sehr deutlich, dass Lehrerinnen die Auswirkungen des Team-Teachings eindeutig kritischer einschätzen, v.a. die Auswirkungen auf die Teammitglieder, mit einem relativ geringen Mittelwert von 3,33. Ihre Einschätzung der Auswirkungen in Bezug auf das Gruppengeschehen weist immerhin noch einen Mittelwert von 3,66 auf.

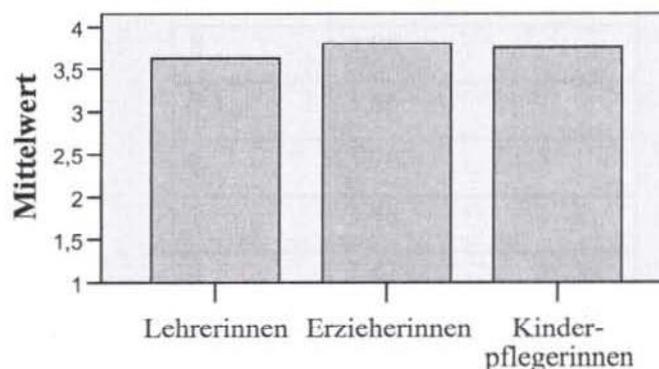
In diesem Fall können wieder die unterschiedlichen Berufsausbildungen ausschlaggebend sein. Da Kinderpflegerinnen die kürzeste Ausbildung der drei Fachkräfte haben, sind möglicherweise deren Ansprüche an die Auswirkungen des Team-Teachings geringer und sie nehmen deshalb positive Auswirkungen auf die Teammitglieder am meisten wahr. Da die fachlichen Inhalte ihrer Ausbildung geringer und anders sind als etwa die der Lehrerinnen, können sich Kinderpflegerinnen in KiDZ außerdem durch gegenseitige Bereicherung ganz besonders fachlich und dadurch auch persönlich weiterentwickeln. Lehrerinnen schätzen möglicherweise ebenfalls aufgrund ihrer Ausbildung die Auswirkungen sowohl auf das Gruppengeschehen als auch auf die Teammitglieder um einiges geringer ein, als ihre Teampartnerinnen. Auch die Erfahrungen der Lehrerinnen aus der Schule spielen hier sicher eine Rolle. Sie vergleichen geplante Angebote in der Gruppe mit dem Unterricht in der Schule und wissen genau, was die Kinder in der Schule erwartet, welche Kompetenzen sie haben müssen, welche Fördermöglichkeiten es gibt und wie diese verwirklicht werden. Sie können die Umsetzung bestimmter Aufgaben wie Förderung und Individualisierung direkt mit der Umsetzung in der Schule vergleichen. Dadurch werden Lehrerinnen logischerweise Auswirkungen wie „sehr objektive Diagnose und Beurteilung der Lernfortschritte“, „begabungsgerechte Individualisierung“ oder „hohe Qualität der geplanten Angebote“ etc. weniger positiv beurteilen wie Erzieherinnen, die diese oder ähnliche Auswirkungen des Kindergartenalltags bisher nicht oder nicht in diesem Ausmaß verzeichnen konnten.

Insgesamt jedoch unterscheiden sich die drei Berufsgruppen in KiDZ nicht sehr signifikant in ihren relativ guten Bewertungen des Team-Teachings. Keine der Berufsgruppen bewertet einen der verschiedenen Bereiche mit einem geringeren Mittelwert als 3,30. Das heißt auch die Berufsgruppen untereinander sind sich darüber einig, dass die gefragten Bedingungen, die ein gutes und effektives Team-Teaching ermöglichen auf jeden Fall „eher gegeben“ sind. Es lässt sich erkennen, dass Lehrerinnen generell alle Bewertungsbereiche etwas kritischer bewerten als Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen, während die beiden letztgenannten Berufsgruppen Organisation, Kooperation, Umgang mit Konflikten, Klima und Auswirkungen auf die Teammitglieder annähernd gleich bewerten. Die Auswirkungen auf das Gruppengeschehen wird von den Erzieherinnen eindeutig am allerbesten eingeschätzt mit einem sehr hohen Mittelwert von 3,93.

#### 5.4.4 Zufriedenheit

Die Bewertung der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im eigenen Team bestätigt die eben genannten Ergebnisse. Insgesamt ist die Zufriedenheit sehr hoch, was man in Grafik 12 gut erkennen kann. Auch hier sind die Erzieherinnen am meisten mit dem momentanen Stand der Teamarbeit zufrieden (MW 3,80). Fast ebenso zufrieden sind die Kinderpflegerinnen (MW 3,75). Nur die Lehrerinnen bewerten diese Zufriedenheit etwas geringer, als ihre Teamkolleginnen mit einem Mittelwert von 3,62. Für dieses Ergebnis gelten ebenfalls oben genannte Erklärungsversuche.

**Grafik 12: Berufsspezifische Bewertung der Zusammenarbeit im eigenen Team**



Ein ähnliches Ergebnis der Antworten der drei Berufsgruppen zeigt die Bewertung der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit aller Mitglieder innerhalb des gesamten Kindergartens. Allerdings hat diese allgemeine Zufriedenheit eine relativ hohe Standardabweichung (0,78), woraus ersichtlich wird, dass sie durchaus als sehr gut wie sehr schlecht bezeichnet wird, was wie gesagt durch die größere Zahl der Teammitglieder bedingt ist.

## 5.5 Unterschiedliche Bewertungen der verschiedenen Teams

Hier lässt sich ein sehr erfreuliches Ergebnis erkennen. Kein Team weist in der Gesamtbewertung der sechs Bereiche (Organisation, Kooperation, Umgang mit Konflikten, Klima, Auswirkungen auf das Gruppengeschehen, Auswirkungen auf die Teammitglieder) einen niedrigeren Mittelwert als 3,22 (vgl. Tab. 2) auf.

Tab. 2: Unterschiedliche Bewertung der verschiedenen Teams

Team	Mittelwert der Gesamtbeurteilung
2	3,95
8	3,88
3	3,86
5	3,78
1	3,48
4	3,47
9	3,41
7	3,35
6	3,22

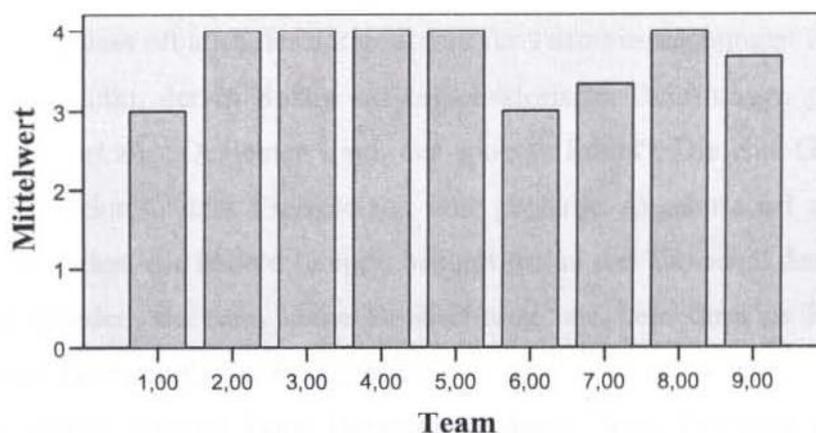
Das heißt alle Teams sehen im Durchschnitt alle Bedingungen, die in den einzelnen Bereichen für ein gutes und effektives Team-Teaching nötig sind, als „eher gegeben“. An der Streuung des Mittelwertes von 3,22 bis 3,95 ist zu erkennen, dass sich die verschiedenen Teams in der positiven Bewertung des Team-Teachings sehr einig sind. Die Mitglieder des Spitzenreiterteams zwei (3,95 MW) bewerten einstimmig alle Items der Kooperation, der Konfliktlösung, des Klimas, der Auswirkungen auf die Teammitglieder und der Auswirkungen auf das Gruppengeschehen mit „in hohem Maße gegeben“. Nur die Organisation dieses Teams hat einen etwas niedrigeren Mittelwert (3,73), da alle Teammitglieder der Meinung sind, dass genügend Diskussionszeit in den Besprechungen „eher nicht gegeben“ ist. Auf dieses Problem wird noch genauer eingegangen (vgl. 5.9).

Die niedrigsten Mittelwerte haben Team sechs (3,22 MW) und Team sieben (3,35 MW). Für Team sechs scheint die Organisation des Team-Teachings mit dem niedrigsten Mittelwert von 2,97 die größten Schwierigkeiten zu bereiten sowie der Umgang mit Konflikten (3,05 MW). Letzteres bereitet auch Team sieben am meisten Probleme (3,0 MW). Auffällig ist, dass gerade diese beiden Teams im Vergleich zu

ihrer übrigen relativ niedrigen Einschätzung, die Auswirkungen des Team-Teachings auf das gesamte Gruppengeschehen als viel höher bewerten mit einem Mittelwert von 3,5 (Team sechs) bzw. 3,94 (Team sieben).

Relativ gering ist außerdem der Mittelwert der Organisation von Team eins: 2,92 MW. Hier treffen die beiden Aussagen „Jedes Teammitglied ist an der Planung gleichermaßen beteiligt“ und „Es gibt Absprachen, die von allen Mitgliedern eingehalten werden“ laut Kinderpflegerin „überhaupt nicht“ zu. Auch wären eher nicht alle Teammitglieder an allen Aufgaben gleichermaßen beteiligt, die Teammitglieder würden sich eher kein konstruktives Feedback geben und es sei auch eher nicht genügend Diskussionszeit in den Besprechungen. Die Teamkolleginnen dieser Kinderpflegerin bewerten eben genannte Items jeweils besser. Doch die Mittelwerte zeigen, dass selbst bei diesen Teams nahezu alle nötigen Bedingungen für ein gutes und effektives Team-Teaching zumindest „eher gegeben“ sind. Es lassen sich also keine allzu großen Unterschiede in der Bewertung der einzelnen Teams feststellen. Dies erkennt man besonders an der Zufriedenheit mit dem momentanen Stand der Zusammenarbeit im eigenen Team. Bei fünf Teams (zwei, drei, vier, fünf und acht) trifft diese Zufriedenheit bei allen Mitgliedern „in hohem Maße“ (4,0 MW), bei zwei Teams (eins und sechs) nur „eher“ zu (3,0 MW). Die Bewertungen der letzten beiden Teams (Team sieben und Team neun) liegen dazwischen (vgl. Grafik 13). Kein Team bewertet die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im eigenen Team unter einem Mittelwert von 3,0. Das heißt diese Zufriedenheit trifft bei allen Teams mindestens „eher zu“. Eine genauere Analyse erlaubt sogar die Aussage, dass nur die Kinderpflegerin aus Team eins angibt „eher nicht“ zufrieden zu sein, während bei allen anderen Befragten diese Zufriedenheit „eher“ oder „in hohem Maße“ zutrifft.

**Grafik 13: Teamspezifische Bewertung der Zusammenarbeit im eigenen Team**



## 5.6 Besondere Belastungen und Bereicherungen

### 5.6.1 In Bezug auf die Organisation in allen Teams

Mit Ausnahme einer Kinderpflegerin und einer Lehrerin machten alle Befragten Angaben zu diesem Bereich. Das mit Abstand am häufigsten genannte Problem der Organisation ist es, genügend Zeit für Teamsitzungen aufzubringen, ohne andere Aufgaben, v.a. die Kinder, vernachlässigen zu müssen. Dieser Mangel wurde von fünf Lehrerinnen, acht Erzieherinnen und drei Kinderpflegerinnen (61,54%) in den freien Antworten beklagt und ist ebenfalls dadurch zu erkennen, dass der Mittelwert des Items „In den Besprechungen ist genügend Diskussionszeit“ den niedrigsten aller Items (2,71 MW) darstellt. Als Grund werden in einer Gruppe die unterschiedlichen Dienst- und Stundenpläne der Fachkräfte angegeben. Eine Erzieherin ist sogar der Meinung, dass der Arbeitstag der Lehrerin früher endet, da diese den Kindergarten eher verlässt und sieht dies als Belastung. Auch eine zweite Erzieherin empfindet die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und übrigen Fachpersonal als Belastung.

Ein Team löste das Zeitproblem bereits durch abendliche Treffen im privaten Raum, was natürlich eine große Belastung der Teammitglieder darstellt. Eine andere Gruppe hält die Teamsitzungen während des Kindergartenalltages ab und lässt die Kinder von Fachpersonal aus anderen Gruppen betreuen. Auch scheint in einer Gruppe die Dokumentation zu viel Zeit in Anspruch zu nehmen, die an anderer Stelle fehlt.

Ein weiteres Problem, das schon an anderer Stelle auftauchte, ist die Doppelbelastung einer die Kindertagesstätte leitenden Erzieherin mit Team-Teaching und Leitung. Diese Erzieherin ist zu sehr mit anderen Aufgaben beschäftigt, als dass sie sich ausreichend dem Team-Teaching widmen kann, was zu Belastungen des gesamten Teams führt.

Auch die mangelnde Qualifikation einer Kinderpflegerin kann dazu führen, dass Belastungen im Team erfahren werden. Um diese zu verringern, führen in dieser Gruppe hauptsächlich Erzieherin und Lehrerin geplante Angebote durch. Eine Lehrerin gibt außerdem an, dass oft auch der nötige Raum für Teambesprechungen fehlt.

Auf den letzten Punkt, der in Bezug auf organisatorische Belastungen genannt wird, trifft das Sprichwort zu: „Des einen Leid, des anderen Freud“. Die eine Gruppe erfährt eine Belastung dadurch, dass Freispielzeit und geplante Angebote oft nicht parallel zueinander stattfinden, die andere Gruppe beklagt genau die Tatsache, dass sie parallel zueinander stattfinden, da dann keine Beobachtung und kein direktes Feedback der nicht beteiligten Teammitglieder möglich ist.

Eine Gruppe erfährt generell keine Belastungen durch Team-Teaching in Bezug auf Organisation, außer wenn ein Teammitglied erkrankt. Da in dieser Situation immer

eines von drei Mitgliedern fehlt, dürfte ein Krankheitsfall auf alle Teams eine belastende Wirkung haben.

Die Teams hatten in diesem Bereich auch sehr viel Positives zu berichten. Die Arbeitsteilung, die durch drei Personen in einem Kindergartenteam möglich ist, wird von vier Lehrerinnen, einer Erzieherin und einer Kinderpflegerin als sehr positiv beschrieben, wobei in drei Teams diese Arbeitsteilung unter den Fachkräften wechselt. So muss kein Teammitglied zu einem Zeitpunkt gleichzeitig alle Aufgaben übernehmen, aber jeder hat die Möglichkeit alle Aufgaben auszuführen. Dass die Chance jedes Teammitglieds, leitende Funktionen zu übernehmen in allen Teams generell sehr hoch ist, zeigt ein Mittelwert dieses Items von 3,71. In zwei weiteren Gruppen wird auch die feststehende Aufgabenverteilung nach Stärken und fachlicher Qualifikation zumindest von den Lehrerinnen, in einer dritten von Kinderpflegerin und Erzieherin als sehr gelungen beurteilt. Für die Arbeit im Team kann es durchaus leichter sein, bestimmte Aufgaben etwa berufsspezifisch zuzuordnen. Allerdings ist dies nicht im Sinne von KiDZ. Es sollen alle Teammitglieder an allen Aufgaben beteiligt sein, was ja zum Großteil auch der Fall ist. Das heißt, obwohl alle Mitglieder in irgendeiner Weise an allen Aufgaben beteiligt sind, gibt es für viele Teammitglieder innerhalb eines jeden Aufgabengebietes gewisse Zuständigkeiten. Eine derartige Arbeitsteilung ist nicht nur notwendig, sondern durchaus sinnvoll und gewinnbringend.

Ein weiterer häufig genannter, gelungener Aspekt der Organisation sind die regelmäßigen, effektiven Teamsitzungen, Absprachen und gemeinsamen Planungen. Neben dem hohen Mittelwert des Items „Es finden regelmäßig vollzählige Teambesprechungen statt“ (3,74 MW) bestätigen dies in den freien Antworten vier Lehrerinnen, vier Erzieherinnen und zwei Kinderpflegerinnen. Auch die Lernwerkstatt wird als besonders bereichernd von zwei Lehrerinnen, zwei Erzieherinnen und einer Kinderpflegerin benannt. Weitere einfach genannte gelungene Aspekte der Organisation sind: Elternarbeit, gut strukturierter Tagesablauf, Wochenplanarbeit und Projektwochen.

#### 5.6.2 In Bezug auf die Zusammenarbeit in allen Teams

18 von 28 Befragten nennen keine besonderen Belastungen oder Probleme in Bezug auf die Zusammenarbeit im Team. Das heißt in der Zusammenarbeit gibt es eindeutig weniger Schwierigkeiten als in der Organisation. Das am häufigsten genannte Problem der Zusammenarbeit ist ganz offensichtlich die sehr unterschiedliche pädagogische Sichtweise und Qualifikation der drei Berufsgruppen, v.a. zwischen

Lehrerinnen und übrigen pädagogischen Fachpersonal. Zwei Erzieherinnen und drei Lehrerinnen geben diesbezüglich Schwierigkeiten an. Kindergarten-Personal könne sich nur schwer mit der Beobachtung des Leistungsstandes eines Kindes anfreunden, soziale Kompetenz werde überbewertet. An dieser Stelle beklagt eine Lehrerin fehlende Strukturen in der Hierarchie zwischen den drei Berufsgruppen. Die genaue Bedeutung dieser Aussage ist zu prüfen, doch lässt sie vermuten, dass sich diese Lehrerin und möglicherweise auch andere Lehrerinnen eine Hierarchie der Berufsgruppen wünschen, um leichter arbeiten zu können. Genau diese Lehrkraft erkennt jedoch bereits die daraus resultierende problematische Position der Kinderpflegerin, die ja dann in dieser Hierarchie ganz unten wäre, ganz abgesehen davon, dass eine Hierarchie der Berufsgruppen von KiDZ nicht unterstützt wird.

Ein Team beklagt einstimmig die fehlende Zeit für Hospitation bei der Arbeit der Lehrerin. Lehrerin und Erzieherin dieser Gruppe sind auch mit den Absprachen zwischen Erzieherin und Kinderpflegerin bezüglich der KiDZ-Bausteine unzufrieden. Eine Lehrerin merkt außerdem an, dass – wie an anderer Stelle bereits vermerkt – pflegerische Tätigkeiten von der Kinderpflegerin häufig als minderwertig angesehen werden, wodurch es immer wieder zu Spannungen in diesem Team kommt. Eine letzte, ebenfalls einmal genannte Belastung, ist die Inkonsequenz einiger Teammitglieder, die von den Kindern erkannt wird. Dadurch würden die Kinder versuchen die Mitglieder des Teams gegeneinander „auszuspielen“.

Als besonders gelungenen Aspekt der spezifischen Zusammenarbeit sehen zwei Lehrerinnen, drei Erzieherinnen und zwei Kinderpflegerinnen die gewonnenen Einblicke der Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen in die pädagogische Arbeit der Lehrerin und das daraus resultierende sehr gut vernetzte Arbeiten im Hinblick auf Elementar- und Primarbereich. Ein gelungener, ständiger Austausch zwischen den drei Berufsgruppen wird von insgesamt fünf Lehrerinnen, fünf Erzieherinnen und drei Kinderpflegerinnen genannt. Das heißt insgesamt beschreiben erfreulicherweise 50% der Befragten, dieses Ziel des KiDZ-Projekts als besonders gelungen. Der hohe Mittelwert des Items „Die Teammitglieder bereichern sich gegenseitig durch Ideenaustausch, Hilfestellung etc.“ (3,77 MW) unterstreicht diese Aussagen. Eine der in dieser Hinsicht antwortenden Erzieherinnen schreibt: „Ein großer Vorteil ist der Einblick in die „Arbeitswelt“ der Lehrerin und die Möglichkeit „wertfrei“ über die verschiedenen Bildungseinrichtungen sich auszutauschen.“ Dadurch steigt die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte und es werden anschlussfähige Bildungsprozesse ermöglicht (3,84 MW), da sowohl das Kindergartenpersonal über die

Anforderungen, die in der Schule auf die Kinder zukommen, Bescheid weiß und ebenso die zukünftige Lehrerin eine genauere Vorstellung davon hat, was die jungen Schüler bereits im Kindergarten gelernt und erfahren haben und daran anknüpfen kann. Außerdem vertrauen die Mitglieder einander (3,785 MW) und integrieren sich in ihre Gruppe (3,785 MW). Eine Gruppe freut sich einstimmig über die große Sympathie innerhalb des Teams als besonders gelungenes Element der Zusammenarbeit. Zwei Gruppen bewerten einstimmig das gemeinsame Gestalten des Stuhlkreises und die anschließende individuelle Förderung in Kleingruppen, als sehr positiv.

Weitere einmalig genannte gelungene Aspekte der spezifischen Zusammenarbeit sind der vielseitige Blick auf ein Kind, weniger Defizit- und Leistungsorientierung (als in der Schule), hohes Engagement aller Beteiligten, gemeinsame Zielsetzungen im Sinne der Kinder, Zusammenarbeit im Team als Vorbild für die Kinder bezüglich Umgang miteinander und Verhalten.

### 5.6.3 In Bezug auf die Auswirkungen des Team-Teachings

Die problematischste Auswirkung des Team-Teachings ist nach Angaben von einer Lehrerin, einer Erzieherin und einer Kinderpflegerin die Zeit, die die Organisation und Planung des Team-Teachings in Anspruch nimmt und die von der Zeit mit den Kindern verloren geht. Die Mitglieder des Teams 5 sind sich darüber einig, dass man sich durch das Team-Teaching oft „auf die „großen Sachen“ (Buchstaben, Zahlen) (konzentriert) und dabei (...) die „kleinen Sachen“ (sich malen, Tischspiele) oft auf der Strecke (bleiben).“

Bei den Auswirkungen des Team-Teachings überwiegen jedoch eindeutig die positiven. Die gegenseitige Unterstützung und Entlastung wird in diesen freien Antworten zusätzlich zu denen auf gebundene Antworten sechsmal angegeben (zwei Kinderpflegerinnen, eine Erzieherin und vier Lehrerinnen). Sehr erfreulich ist, dass von zwei Lehrerinnen, einer Kinderpflegerin und drei Erzieherinnen auch deutlich ein Vorteil der gelungenen Zusammenarbeit für die Kinder beschrieben wird. Die Kinder profitieren von den gut geplanten Angeboten und vom guten Teamklima. Durch die dreifache Besetzung einer Kindergartengruppe bleibt den Pädagogen mehr Zeit als vorher für die Kleingruppenarbeit und die Kinder können, nicht zuletzt durch gute Beobachtungsmöglichkeiten des Kindergartenpersonals, intensiver und individueller gefördert werden. Eine Lehrkraft sagt sogar, dass dies in diesem Rahmen leichter möglich sei, als in der Schule. Auch die diesbezüglichen Items der gebundenen Fragen werden sehr gut bewertet: „... geplante Angebote und Anregungen (haben) hohe

Qualität“ (3,88 MW), „...Die Förderqualität im Gruppenalltag (ist) sehr hoch“ (3,88 MW). Zwei der Befragten betonen eine sehr angenehme Arbeitsatmosphäre durch das Team-Teaching. Als weitere gelungene Aspekte des Team-Teachings in ihrer Gruppe nennt eine Lehrerin, dass sich die Organisation von Projekten auf die drei Teammitglieder aufteilt und die Erzieherin dieser Gruppe bewertet es als sehr positiv, dass die „in der Kleingruppe erarbeiteten Einheiten (...) in der Gruppe z.B. im Morgenkreis vertieft bzw. ergänzt (werden)“. Insgesamt sind also die Auswirkungen des Team-Teachings in KiDZ erfreulicherweise als sehr positiv zu bewerten.

## 5.7 Entwicklung der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit scheint sich in den KiDZ-Teams seit Beginn des Projekts positiv entwickelt zu haben. Im Folgenden sollen einzelne Aspekte der Teamentwicklung, die von den Teammitgliedern genannt wurden, beschrieben werden.

### 5.7.1 Entwicklung der Zusammenarbeit in den einzelnen Teams

In Team eins waren laut Erzieherin viele Gespräche der drei Teammitglieder notwendig, vor allem zwischen Erzieherin und Lehrkraft, die sich auch oft privat getroffen haben, um Arbeitspläne zu erstellen. Von Anfang an wird viel hospitiert, beobachtet und dokumentiert. Im Gesamtteam war es anfangs schwierig „auf einen Nenner zu kommen“, was aber jetzt sehr gut funktioniert. Die anderen Teammitglieder machten keine Angaben zur Teamentwicklung.

Alle Teammitglieder aus Team zwei stimmen darin überein, dass die Phase der Annäherung auch mit Konflikten und Problemen behaftet war und seit Beginn die Organisation und Zusammenarbeit im Team ständig optimiert und verbessert wird.

Laut Lehrerin und Erzieherin kam es in Team drei anfangs öfter zu Umstrukturierungen. Zunächst arbeiteten alle Lehrerinnen in Kleingruppen mit allen Kindern des Kindergartens zusammen, dann wurden aber die Lehrerinnen einer bestimmten Gruppe zugewiesen. Durch diese Veränderung von offenen zu geschlossenen Gruppen wird jetzt nicht mehr so intensiv mit den anderen Teams des Kindergartens zusammen gearbeitet. Die Kinderpflegerin macht keine Angaben bezüglich der Teamentwicklung.

Auch in Team vier hat sich die Zusammenarbeit durch viele Sitzungen „um vieles verbessert“ (Erzieherin). Laut der Kinderpflegerin hat die Zusammenarbeit am Anfang

nicht immer gut funktioniert und es gab viele Meinungsverschiedenheiten und Konflikte zwischen Erzieher und Lehrer. Durch den Wechsel der Erzieherin im September 2006 wurde die Zusammenarbeit im Team besser. Vertrauen und Respekt wurden aufgebaut, man trifft sich so oft wie möglich und es wird jedes Mal versucht, neue Lösungsansätze für Probleme zu finden.

Die Lehrerin aus Team fünf sieht wie die Erzieherin und die Kinderpflegerin das Team-Teaching als eine Bereicherung. Alle drei Fachkräfte sind der Meinung, dass das Team-Teaching sehr gut funktioniert und die Teammitglieder voneinander profitieren, wobei die Lehrerin das von Anfang an empfand, während die Erzieherin, die erst nach gut einem Jahr KiDZ in das Projekt eingestiegen ist, und die Kinderpflegerin durchaus anfängliche Belastungen und Probleme wie Räumlichkeiten, Zeitaufteilung u.Ä. einräumen. Insgesamt haben sich Team und Kindergartenarbeit sehr positiv weiterentwickelt.

Die Zusammenarbeit von Erzieherin und Lehrerin ist in Team sechs gut und gewinnbringend von Beginn an, dass heißt seit dem Einstieg der Erzieherin in das KiDZ-Projekt im zweiten Jahr. Trotz intensiver Bemühungen der Lehrerin und der Erzieherin, die Kinderpflegerin in die Prozesse mit hinein zunehmen und trotz der Bereitschaft und des Bemühens seitens der Kinderpflegerin, ist die inhaltliche Zusammenarbeit aufgrund mangelnder Fachkompetenz der Kinderpflegerin immer wieder schwierig! Die Kinderpflegerin macht hierzu keine Angaben.

Alle drei Teammitglieder aus Team sieben (hier sind es zwei Erzieherinnen) sind sich über enorme Anlaufschwierigkeiten und Konflikte wegen ungeklärter Rahmenbedingungen (Stundenplan etc.), Personalwechsels in der Gruppe, unterschiedlicher Vorstellungen und Erwartungen der beiden Berufsgruppen (Lehrerinnen und pädagogisches Personal) einig. Die Lehrerin beklagte mangelnde Akzeptanz ihres Aufgabenbereiches, ihrer Ausbildung, ihrer Arbeitszeiten etc. Es gab zu Beginn keine klare Richtung und kein gegenseitiges Vertrauen. Nur die Leitung wollte laut Lehrerin eine Projektbeteiligung aber das übrige Kindergartenpersonal nicht! Durch intensive Supervision wurde die Situation entschärft, wobei der Austausch mit den anderen KiDZ-Einrichtungen sehr bereichernd war. Die leitende Erzieherin dieser Kindertagesstätte fühlt sich durch die Doppelbelastung einer solchen Teamarbeit nicht gewachsen.

Team acht hat erst nach dem Wechsel zweier Lehrkräfte, einen guten Start gefunden. Seitdem entwickelt sich die Zusammenarbeit stetig weiter und auch der Zusammenhalt im Team wächst ständig. Sehr hilfreich sind dabei die regelmäßigen Supervisionssitzungen. Die Teammitglieder lernen viel voneinander, da „jeder alle Möglichkeiten hat in die Arbeitsbereiche des anderen reinzuschnuppern, einzubringen, mitzuplanen/gestalten, sich zu verbessern usw.“ (Kinderpflegerin). Jedoch ist der Arbeitsanteil der Leitung in punkto Personalentwicklung und -pflege sehr gestiegen.

Auch in Team neun wurde das Tun der Lehrerin zu Beginn skeptisch beobachtet. Sie musste immer wieder begründen, dass die Kinder mit ihrer Arbeit nicht überfordert sind. Es wurde viel diskutiert und Zugeständnisse wurden gemacht. Im Laufe der ersten beiden Jahre wurden die Beziehungen ausgebaut und die Fachlichkeit laut Kinderpflegerin erweitert. Dennoch können die pädagogischen Fachkräfte laut Lehrerin Angebote nur bis zu einem bestimmten Grad vornehmen, da dann oftmals der didaktische Hintergrund fehlt.

Mittlerweile herrscht in diesem Team eine hohe Achtung vor unterschiedlicher Ausbildung und Kompetenz, Wohlfühlatmosphäre, Vertrauen und Arbeitseffizienz. Außerdem ist das Team gut eingespielt und organisiert.

### 5.7.2 Zusammenfassung

Die Entwicklung der Teamarbeit in den einzelnen Teams beschrieben 23 von 28 Befragten, wobei drei Kinderpflegerinnen und zwei Lehrerinnen keine Angaben machten. Den Angaben zufolge gab es durchgehend in allen neun Teams anfängliche Schwierigkeiten, Meinungsverschiedenheiten, Probleme und Konflikte, wenn auch in dem einen Team mehr und in dem anderen Team weniger. Dies war zu erwarten, da schließlich in den Teams drei Personen mit je unterschiedlicher Ausbildung, Qualifikation, unterschiedlicher Bezahlung sowie unterschiedlichen pädagogischen und bildungstheoretischen Ansichten aufeinander treffen, die sich irgendwie zusammenfinden und an einem Strang ziehen müssen. In Team neun wird beispielsweise sehr schön beschrieben, dass Erzieherin und Kinderpflegerin Bedenken hatten, die Kinder wären durch die Anforderungen der Lehrerin überfordert. Einige weitere Schwierigkeiten, die teilweise immer noch vorherrschen, wurden bereits beschrieben.

Bis auf drei von neuen Teams, sind sich alle antwortenden Teammitglieder darüber einig, dass die jetzige Zusammenarbeit durch viele Bemühungen von allen Seiten und durch Supervision bereichernd, effizient und gut ist, wobei ständig am Team-Teaching und an der Zusammenarbeit weiter gearbeitet wird. Anstrengung und Aufwand für das Team-Teaching, wie sie bereits von den Mitgliedern der Grundstufe Unterstrass beschrieben wurden, haben sich also auch im KiDZ-Projekt gelohnt.

In Team zwei und drei machen die Teammitglieder keine Aussage zum aktuellen Entwicklungsstand der Zusammenarbeit und in Team sechs funktioniert die Zusammenarbeit nur zwischen Erzieherin und Lehrerin sehr gut. Den beiden Fachkräften gelingt es aufgrund von mangelnder Qualifikation der Kinderpflegerin nicht, diese in gewünschtem Maße in die Gruppenprozesse mit einzubeziehen. In weiteren zwei Gruppen fällt auf, dass vor allem Erzieherin und Lehrerin sich um die Konfliktbewältigung bemühen. Dies lässt vermuten, dass möglicherweise in einigen Teams Erzieherin und Lehrerin besonders eng zusammenarbeiten, während die Kinderpflegerin quasi nur eine Hilfskraft darstellt. Eine solche „Einteilung“ kann in den einzelnen Teams auch unbewusst geschehen und sollte jeweils genau überprüft und gegebenenfalls geändert werden.

Ein Sorgenkind des Projekts stellt Team sieben dar, deren enorme Anlaufschwierigkeiten zwar durch Supervision entschärft werden konnten, deren Mitglieder aber scheinbar noch nicht zufrieden sind mit dem momentanen Stand der Entwicklung der Zusammenarbeit. Ein großer Nachteil dieser Gruppe ist, dass sich laut Lehrerin nur die Leitung des Kindergartens um eine Projektbeteiligung bemühte, während das übrige pädagogische Fachpersonal dagegen war. Nach Höffelner (1995) kann jedoch ein effektives Team-Teaching nicht von oben verordnet werden, sondern alle Teammitglieder müssen sich freiwillig darauf einlassen (vgl. 3.1).

Innerhalb der einzelnen Teams stimmen die Mitglieder in der Beschreibung der jeweiligen Teamentwicklung überein. Nur in Team fünf sah die Lehrerin im Gegensatz zu ihren Kolleginnen keine Belastungen von Anfang an. Dies könnte aber auch daran liegen, dass in diesem Team die Lehrerin möglicherweise erst zu einem späteren Zeitpunkt aufgenommen wurde.

Ein Zitat der Erzieherin aus Team neun, das dennoch mehr oder weniger auf die Entwicklung aller Teams in KiDZ zutrifft, soll diesen Punkt schließen: „Es war ein langer, aber im Endeffekt guter und nötiger Weg, bis zu der Arbeit, welche jetzt im Team geleistet wird, welche sich aber in hohem Maße gelohnt hat.“

## 5.8 Verbesserungsvorschläge

Der mit 50% der Befragten am häufigsten genannte Verbesserungswunsch (sechs Lehrerinnen, fünf Erzieherinnen, drei Kinderpflegerinnen) ist eindeutig mehr Zeit für Besprechungen, Planung und Feedback in den Teamsitzungen zu haben, aber auch für Hospitationen und für die Vorbereitungsarbeit des Kindergartenpersonals. Dass dies scheinbar mit Abstand den größten Schwachpunkt des aktuellen Team-Teachings in KiDZ darstellt, macht die dreifache Wiederholung dieses Wunsches in Bezug auf Verbesserungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit und die siebenfache Wiederholung in Bezug auf Verbesserungsmöglichkeiten der Auswirkungen des Team-Teachings deutlich. Wie diesem dringenden Wunsch jedoch am besten nachzukommen sei, wird nicht angegeben, obwohl laut Kinderpflegerin eine Gruppe gerade dabei ist, „Raum für zusätzliche Besprechungszeiten zu schaffen“. Eine Erzieherin schlägt vor Zeitfenster zu suchen und zu nutzen, während eine Lehrerin meint, man müsste eine „Stundenermäßigung für alle Berufsgruppen“ durchsetzen, um mehr Teamzeit zu gewinnen. Diesen Wunsch nennt sie noch einmal in Bezug auf Verbesserungen der Zusammenarbeit. Eine Erzieherin wünscht sich allgemein mehr „Austausch und Absprache“, was natürlich auch mehr Zeit in den Teamsitzungen bedeutet.

Mehr räumliche Ausweichmöglichkeiten wünschen sich zwei Lehrerinnen und zwei Erzieherinnen. Das gesamte Team fünf wünscht sich „mehr Absprache was den Stuhlkreis betrifft“. Was dies genau bedeutet, kann nur vermutet werden. Möglicherweise handelt es sich bei den Inhalten des „Stuhlkreises“ um KiDZ-Bausteine und geplante Angebote, die also vorher genauer besprochen werden sollten. Weitere Verbesserungsvorschläge sind „kleinere Gruppen“ (von Kindern) (Lehrerin), „den Kindern mehr Zeit für die Angebote (zu) lassen“ (Kinderpflegerin), „Schaffen von Strukturen und eindeutige Zuweisung von Kompetenzbereichen“ (Lehrerin).

Noch mehr Einblick in die Arbeit der Lehrerin wünschen sich eine Lehrerin selbst und eine Erzieherin. Eine Erzieherin wünscht sich einen Ausbau der fachlichen und persönlichen Beziehungen. Gruppe sieben ist die einzige Gruppe, in der im gesamten Team noch stark an den grundsätzlichen Voraussetzungen und Bedingungen für gutes und effektives Team-Teaching (vgl. 3.) gearbeitet werden muss. Die Lehrerin wünscht sich einen offeneren und gleichwertigeren Umgang miteinander (Leitung, Kinderpflegerin, Lehrerin), ein „gleichmäßiges Einbringen aller Teammitglieder“ und einen offeneren „Austausch, besonders über misslungene Aktionen“.

## 6. Zusammenfassung und praxisbezogene Konsequenzen

Ziel dieser Arbeit war es, das Team-Teaching innerhalb des KiDZ-Projekts, für dessen mögliche Probleme und Schwierigkeiten sensibel gemacht wurde, zu untersuchen. Es kann erfreulicherweise festgestellt werden, dass das Team-Teaching mittlerweile insgesamt in allen Teams relativ erfolgreich und effektiv umgesetzt wird. Wie es ein Ziel des Projekts ist, sind alle Berufsgruppen an allen Aufgaben beteiligt, wenn auch mit einer gewissen Hierarchie der Schwerpunkte. Lehrerinnen übernehmen vor allem Bildungsaufgaben und sind an Freispielzeit sowie Pflege- und Hygienemaßnahmen eher weniger beteiligt. Kinderpflegerinnen zeigen erwartungsgemäß eine genau entgegengesetzte Schwerpunktverteilung, während Erzieherinnen vor allem bei der Elternarbeit und der Übernahme der Verantwortung für das gesamte Gruppengeschehen im Vordergrund stehen. Doch abgesehen von der geringen Beteiligung der Lehrerinnen an Pflege- und Hygienemaßnahmen, unterscheiden sich alle anderen Aufgabenbeteiligungen nur so sehr unter den Berufsgruppen, wie es durchaus sinnvoll sein kann. Die durchgehend gute Gesamtbewertung des Team-Teachings durch alle Befragten, bei der keiner der Bewertungsbereiche unter einem Mittelwert von 3,0 liegt, spiegelt sich in einer ebenso guten Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im eigenen Team. Eine Schwachstelle des Team-Teachings in KiDZ ist der Umgang mit der Zeit. In fast allen Teams fehlt sie v.a. in den Teamsitzungen, wie auch an anderen Stellen. Die Bewertung des Team-Teachings der verschiedenen Teams lässt erkennen, dass Team sechs und sieben noch am wenigsten weit in ihrer Zusammenarbeit entwickelt sind und hauptsächlich Schwierigkeiten in Bezug auf genaue Absprachen und den Umgang mit Konflikten haben. Doch auch hier wird kein Bewertungsbereich unter 3,0 bewertet. Das heißt, dass in allen Teams die nötigen Voraussetzungen für ein erfolgreiches und effektives Team-Teaching in jedem Fall „eher gegeben“ sind. Schließlich fällt auch bei Betrachtung der drei Berufsgruppen keine auf, die das Team-Teaching „schlecht“ beurteilt. Auch innerhalb der Berufsgruppen herrscht also die Auffassung, dass jeweils ein Großteil der für ein erfolgreiches und effektives Team-Teaching nötigen Bedingungen gegeben ist, wenn auch generell Lehrerinnen alle Bewertungsbereiche kritischer beurteilen, als Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen, deren Einschätzungen sich nur sehr gering voneinander unterscheiden.

Wie schon in Amerika durch das „Lexington Team Teaching Programm“ beabsichtigt, führt auch das Team-Teaching im KiDZ-Projekt nach Einschätzungen der Teammitglieder zu einer sehr objektiven Beurteilung der Schülerleistungen sowie zu einer hohen Qualität der geplanten Angebote und Anregungen. Auch der Austausch von

Ideen und Kenntnissen bereichert und unterstützt die Teammitglieder in hohem Maße. Dies ist ein sehr wichtiger Beitrag zur zukünftigen Kooperation zwischen Kindergarten und Schule und zur Sicherung anschlussfähiger Bildungsprozesse. Die in Amerika befürchtete Orientierungslosigkeit der Schüler durch mehrere „Lehrpersonen“ ist nicht eingetreten. Ebenso stellt die unterschiedliche Entlohnung der drei Arbeitskräfte kein gravierendes Problem dar.

Die im Kärntner Volksschulbereich geforderte Konstanz der Teams bzw. die Möglichkeit eines Teampartnerwechsels bei unüberwindbaren Schwierigkeiten, scheint in KiDZ keinen hohen Stellenwert einzunehmen, da dieser Wunsch nicht genannt wurde. Allerdings ist die dort ebenfalls verlangte Freiwilligkeit der Teammitglieder auch in unserem Modell-Projekt von großer Bedeutung. Das Team, in dem nach Aussagen der Mitglieder nur die Leitung eine Projektbeteiligung wollte, steht in der Entwicklung aller Teams an letzter Stelle. Vorurteile und gesellschaftlich gewachsene Einstellungen, die oft zu Problemen bei der Kooperation von Kindergarten und Schule führen, sind mittlerweile in KiDZ kaum mehr zu finden. Es lässt sich sogar eine weitgehend gemeinsame pädagogische Ausrichtung der drei Berufsgruppen erkennen, was sich Teampartner der Grundstufe Unterstrass nicht hätten vorstellen können, da diese schon in einem Dreierteam, das nur aus Lehrkräften bestand, keinen Erfolg erzielten. Auch die Vielfalt der pädagogischen Arbeitsfelder, die in Unterstrass zu Verunsicherungen führte, scheint in den KiDZ-Teams keine Probleme zu bereiten.

So kann insgesamt eine sehr zufrieden stellende Bilanz gezogen werden. Dennoch sollen im Folgenden kurz mögliche Ansätze und Ideen zu einer Optimierung des Team-Teachings im KiDZ-Projekt umrissen werden.

Das Hauptanliegen der Teammitglieder in KiDZ ist eindeutig mehr Zeit zu haben für Dinge, die gerade besonders bedeutsam sind, v.a. für gemeinsame Teamsitzungen und Besprechungen. Diese Zeit in die Abendstunden und in den privaten Bereich zu verlegen, zeugt zwar von einem hohen Engagement der Teammitglieder, kann aber auf keinen Fall eine Lösung auf Dauer sein. Auch ist es, wie Horn bereits im Zusammenhang mit Kooperationsbemühungen bemerkte, „eher unwahrscheinlich durch finanzielle Unterstützung eine weitere Stundenentlastung“ (Horn 1982, S. 77) für Teamsitzungen u.Ä. zu gewinnen.

„Wer mit der Ressource Zeit effizient umzugehen lernt, gewinnt Zeit für das Wesentliche“ (Schrader 2006, S. 34). Beginnend mit dieser These zeigt Michael

Schrader wie eine Kindertagesstätte das Zeitproblem durch Aufgabenkritik, Jahresarbeitszeit und Dienstplanung bewältigt hat.

Ein wichtiger Grundsatz dabei ist, dass kein Teammitglied unvorbereitet zur Teamsitzung kommt. Die Tagesordnungspunkte, zu denen sich jeder vorab Gedanken gemacht hat, werden einen Tag vorher auf einer Wandtafel im Büro gesammelt. Auch die Vorlagen erhalten die Teammitglieder mindestens einen Tag vor der Sitzung. Jede Sitzung beginnt damit, die Arbeitsaufträge der letzten Sitzungen aufzuarbeiten, und endet mit einem Feedback zum Verlauf. Komplexere Inhalte werden auf Konzepttage verlegt.

Die zweite Veränderung im Umgang mit Zeit stand bei Schrader im Zusammenhang mit vielen Überstunden der Mitarbeiter, was zu vergleichen ist mit den zusätzlichen Treffen einiger KiDZ-Teams im privaten Raum. Es wurde für alle Mitarbeiter ein Jahresarbeitszeitkonto eingerichtet, in das sie täglich ihre Arbeitszeit eingaben und Über- oder Minusstunden überprüfen konnten. So trägt seitdem jede Mitarbeiterin selbst die Verantwortung dafür, dass das Stundenkonto am Ende des Jahres ausgeglichen ist. „Um für die Einsatzplanung angemessene Kriterien zu haben, hatten sie eine Nutzerfrequenzanalyse und eine Aufgabenkritik vorgenommen“ (ebd., S. 35). So wurde die Präsenz von Fachkräften präziser am pädagogischen Bedarf ausgerichtet, indem bei der Anwesenheit weniger Kinder jeweils vereinbart wurde, wer eher nach Hause gehen oder sich ins Büro zurückziehen konnte. „Im Rahmen der Aufgabenkritik wurde für jede Mitarbeiterin ein Aufgabenprofil erstellt, das festlegte, wie viel Zeit im direkten Kontakt mit den Kindern verbracht werden sollte und wie viel Zeit für Vorbereitung, Teamsitzungen, Fortbildungen etc. zur Verfügung stand.“ (ebd., S. 35).

Diese Maßnahmen waren bei den Mitarbeitern der Tagesstätte sehr umstritten, doch nach und nach entwickelte sich ein sehr rationales Konzept und der Umgang mit der Zeit wurde effektiver (vgl. ebd., S. 34 ff.).

Natürlich kann dieses Konzept nicht eins zu eins in allen KiDZ-Standorten umgesetzt werden. Aber unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen der Standorte, kann der eine oder andere Aspekt für einzelne Teams sicher eine Hilfe sein, Zeitfenster für längere Teamsitzungen, mehr Absprachen, Feedback, Planung, Hospitationen, Vorbereitungszeit etc. zu suchen und zu nutzen.

Auf welche Weise mehr räumliche Ausweichmöglichkeiten in den einzelnen Häusern geschaffen werden können muss vor Ort entschieden werden. Sollten die Räumlichkeiten zu sehr den reibungslosen Ablauf des Kindergartenalltags behindern, muss mit dem Träger über eine Erweiterung der Räumlichkeiten verhandelt werden.

Auch ob das Schaffen von kleineren Gruppen an dem gewünschten Standort nötig und möglich ist, muss genauer untersucht werden.

Beim „Schaffen und Zuweisen von Kompetenzbereichen“, wie es die Lehrerin aus Team sechs vorschlägt, muss unbedingt darauf geachtet werden, dass diese Kompetenzbereiche nicht berufsspezifisch zugeordnet werden, sondern dass eine Aufgabenverteilung erfolgt, durch die immer noch jedes Teammitglied an allen Aufgabenbereichen beteiligt ist. Generell sollte es kein Problem sein, eine derartige Aufgabenverteilung innerhalb einer Teamsitzung durchzuführen. Dabei sollten die verschiedenen Stärken und Schwächen der Teammitglieder berücksichtigt werden. Liegt das eigentliche Problem allerdings in den Beziehungen und dem Umgang der Teammitglieder untereinander, so sollte unbedingt eine Supervision erfolgen. Auch eine Lehrerin aus KiDZ empfiehlt diese Methode. Sie wird von einer weiteren Lehrkraft unterstützt, die bestätigt, dass „durch gezielte Gespräche darüber (vgl. 3.4), die meisten Konflikte der Vergangenheit in diesem Bereich gelöst werden (konnten).“

Langfristige Verbesserungen in der Zusammenarbeit können erzielt werden, indem Berufspädagogen in ihrer Aus- und Fortbildung besser auf ihre Aufgaben (Kooperation, Angehen verwaltungstechnischer und rechtlicher Aufgaben, Beratung von Kindern und Eltern, Analyse und Gestaltung von Gruppenprozessen) vorbereitet werden (vgl. Horn 1982, S. 77).

Da in den Teams jeweils verschiedene Aspekte des Team-Teachings gut oder schlecht funktionieren, wäre es sinnvoll, sich gegenseitig über das Team-Teaching auszutauschen und sich Hilfen und Tipps zur Weiterentwicklung und Verbesserung zu geben. Es ist anzunehmen, dass dies im Rahmen einer gemeinsamen Fortbildung aller Teammitglieder gut gelingen kann. Dies gilt etwa für Wünsche wie „mehr Einblick in den Ausbau fachlicher Beziehungen“, „mehr Absprache“ und „mehr gleichmäßiges Einbringen aller Teammitglieder“ o.Ä., die in einigen Teams bereits in die Tat umgesetzt wurden.

Das sehr KiDZ-spezifische Problem der ungleichen pädagogischen und fachlichen Qualifikationen der Teammitglieder wird bereits ebenfalls durch eine relativ große Zahl von gemeinsamen Fortbildungen abzuschwächen versucht. Hierbei müssen die wertvollen Beiträge eines jeden Berufs zu KiDZ deutlich gemacht werden, damit sich keine Berufsgruppe minderwertig oder vorrangig fühlt und damit alle pädagogischen Fachkräfte zu gemeinsamen Zielen gelangen. Längerfristig sollte auch hier in der jeweiligen Ausbildung auf die Arbeitsweisen der anderen beiden Berufsgruppen

eingegangen werden, da Kindergarten und Grundschule zwei aufeinander folgende Stufen im Bildungswesen sind und noch enger miteinander verbunden werden müssen. In den jeweiligen Leitungsgruppen ist zu überlegen, ob nicht der Einsatz einer Teilzeitkraft helfen könnte, die leitende Erzieherin zu entlasten und ein effektiveres Arbeiten im Team zu ermöglichen.

In Anbetracht der verschiedenen Schwierigkeiten und Verbesserungsvorschlägen muss festgestellt werden, dass es kein Rezept für ein gelingendes Team-Teaching geben kann, sondern dass die jeweilige Situation bestimmt, welche Wege am erfolgversprechendsten sind. Grundlagen, die sich in der Gesamtschule Unterstrass als besonders hilfreich für die Entwicklung eines erfolgreichen Team-Teachings herausstellten, sind folgende:

- Regelmäßige Zeitfenster für gemeinsame Vor- und Nachbereitungsarbeit
- Genaue Planungs- und Organisationsstruktur
- Schaffung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten
- Definition von Ordnungskriterien
- Schaffung eindeutiger Kommunikationskanäle
- Stehpult mit Tagebuch an einem zentralen Platz, Pinnwand im Garderobenraum mit wichtigen Listen (Stamm 2003, S. 30).

Ein sehr positiver Wunsch einer Erzieherin für die Zukunft macht deutlich, dass alle KiDZ-Teams auf dem richtigen Weg zu einem sehr guten und effektiven Team-Teaching sind: „Den erreichten Standard durch Bewusstheit und gegenseitige Information der Fachlichkeit weiter ausbauen.“

Mit den gegebenen Impulsen und Ideen zur Umsetzung verschiedener Verbesserungsmöglichkeiten des Team-Teachings in KiDZ soll den Teams geholfen werden, genau diesen Weg weiter erfolgreich zu beschreiten und ausgereifte Konzepte für die Zukunft zu entwerfen.

Da in diesem Modell pro Kindergartengruppe eine Lehrerin angestellt ist, sind zwar die Kosten aller Wahrscheinlichkeit nach zu hoch, als dass der Modellversuch flächendeckend umgesetzt werden kann, „ein Ergebnis kann unter anderem aber in einem innovativen und hochwertigen Fortbildungsprogramm für pädagogisches Fachpersonal liegen und in die Aus- und Weiterbildung von Erzieher(n)/innen und Lehrer(n)/innen einfließen.“ (Sechtig/Frank/Roßbach 2005, S. 32). Außerdem werden Impulse für eine bessere Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule gesetzt

sowie wichtige Beiträge zur Reform der fröhpädagogischen Praxis geleistet (vgl. ebd., S. 32).

Zu hoffen bleibt, dass dieses Vorbild einer sehr gut gelingenden Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und einer erforderlichen Verbesserung der Kindergartenqualität auch in anderen Kindergärten und Schulen weiter verfolgt wird, um eine engere Verbindung zwischen Elementar- und Primarbereich zu erreichen und damit den Kindern die Chance auf einen besseren und individuelleren Schulstart zu ermöglichen, der ihr Leben lang nachwirken wird. „Zwar dominiert der Einfluss der Familie, jedoch wirkt sich die Kindergartenqualität in Bezug auf die Sprachentwicklung und die Bewältigung von Alltagssituationen im Kindergarten in einem Ausmaß aus, das - vergleicht man die Extreme mit sehr hoher und sehr niedriger Qualität - einem Jahr Altersunterschied vergleichbar ist.“ (Tietze u. a. (1998) zitiert nach Faust-Siehl G 2001, S. 53).

## 7. Literaturverzeichnis

- ATTESLANDER, P./BENDER, C./CROMM, J./GRABOW, B./ZIPP, G. (1991):  
Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- BRINKMANN, G. (1973): Team Teaching – Erfahrung, Modelle, praktische Beispiele.  
Düsseldorf: Henn Verlag.
- BÜHNER, M. (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion.  
München/Boston/San Francisco/ Harlow, England/Don Mills, Ontario/Sitney/Mexico  
City/Madrid/Amsterdam: Pearson Studium.
- DECHERT, H. (Hrsg.) (1972): Team Teaching in der Schule. München: R. Piper & Co.  
Verlag.
- FAUST-SIEHL, G. (2001): Konzept und Qualität im Kindergarten. In: Faust-Siehl,  
G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main:  
Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- FRANCIS, D./YOUNG, D. (1989<sup>3</sup>): Mehr Erfolg im Team. Hamburg: Windmühle  
GmbH, Verlag und Vertrieb von Medien.
- HACKER, H. (1998<sup>2</sup>): Vom Kindergarten zur Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb.:  
Klinkhardt.
- HALFHIDE, T./FREI, M./ZINGG, C. (2001): Teamteaching – Wege zum guten  
Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- HOFFELNER, R. (1995): Teamteaching. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der  
Wissenschaften.
- HORN, H. A. (Hrsg.) (1982): Kindergarten und GS arbeiten zusammen. Frankfurt am  
Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- HUBER, B. (2000): Team-Teaching Bilanz und Perspektiven. Frankfurt am Main:  
Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- MUMMENDEY, H.-D. (1995<sup>2</sup>): Die Fragebogen-Methode. Göttingen, Bern, Toronto,  
Seattle: Hofrege, Verlag für Psychologie.

PHILIPP, E. (2000<sup>3</sup>): Teamentwicklung in der Schule - Konzepte und Methoden. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

PRIELIPP, G (1997): Schulkindergarten/Vorklasse in der Gegenwart: Situation, Probleme und Konsequenzen für eine zeitgemäße pädagogische Arbeit. Hamburg: Kovač.

RIEDELSEIMER, M./KOTZIAN R. M. (2005): KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern. In: KiTa aktuell – Zeitschrift für die Leitung von Kindertageseinrichtungen 10/2005, S. 202-207.

ROBBACH, H.-G., FRANK, A., SECHTIG, J. (unveröffentlichtes Manuskript 2006): Grundlagenheft zum KiDZ-Projekt.

SCHLEY, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H./ Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, S. 111-157.

SCHRADER, M (2006): Leitung + Team + Träger – Wie sie erfolgreich und ergebnisorientiert zusammenarbeiten. In: Kindergarten heute 1/2006, S. 34-40.

SECHTIG, J./FRANK, A./ROBBACH, H-G. (2006): KiDZ – Elementare Bildungsförderung ohne Verschulung des Kindergartens. In: KiTa aktuell – Zeitschrift für die Leitung von Kindertageseinrichtungen 2/2006, S. 28-32.

STAMM, M. (2003): Evaluation „Pilotversuch Grundstufe“ Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Unter: [http://www.gesamtschule-unterstrass.ch/downloads/wiss.Eva%20Stamm.pdf](http://www.gesamtschule-<u>unterstrass.ch/downloads/wiss.Eva%20Stamm.pdf) (abgerufen am 28.12.06).

WINKEL, R. (1974): Theorie und Praxis des Team Teaching. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.

ZÖFEL, P. (2001): Statistik verstehen – Ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung. o.O.: Addison –Wesley Verlag.

## 8. Anhang

### Fragebogen für das pädagogische Fachpersonal in KiDZ - Team-Teaching -

Im Rahmen meiner Abschlussarbeit an der Universität Bamberg interessiere ich mich besonders für das Teamteaching der drei unterschiedlichen Berufsgruppen in KiDZ. Ziel meiner Arbeit ist es, das Team-Teaching als tragendes Element des Modellversuchs genauer zu beleuchten und dabei Ihre wertvollen Erfahrungen aufzunehmen.

Deshalb habe ich diesen Fragebogen erstellt, der sich in die drei Bereiche „Organisation des Team-Teachings“, „Spezifische Aspekte der Zusammenarbeit“ und „Auswirkungen der Teamarbeit“ gliedert. Für meine Auswertungen ist es dabei völlig unbedeutend zu wissen, welcher Bogen zu welchem KiDZ-Standort und auch zu welcher KiDZ-Gruppe gehört. Dies wird nicht in meine Arbeit einfließen. Da es aber um die Zusammenarbeit in den KiDZ-Gruppen geht und das Team-Teaching genau erfasst und beschrieben werden soll, muss aus den Bögen hervorgehen, welche aus derselben Gruppe kommen. Außerdem sind nur in ein und derselben Gruppe für alle Mitarbeiter dieselben Arbeitsbedingungen gegeben und es kann sein, dass sich das Team-Teaching gruppenspezifisch unterscheidet.

Bitte sprechen Sie deshalb in Ihrer Gruppe ein Codewort ab, das bei allen Fachkräften der Gruppe gleich ist und tragen sie es zu Beginn in den beigehefteten Bogen ein. Das Deckblatt trennen Sie anschließend ab.

Da ich den Abgabetermin meiner Abschlussarbeit einhalten muss, bitte ich Sie, mir den Fragebogen in dem beiliegenden Briefumschlag bis spätestens Montag, den 22.01.07 an folgende Adresse zurückzuschicken:

Barbara Grellner  
Püttlach 48  
91278 Pottenstein  
Tel. (während der Woche): 0951/8011251  
Tel. (am Wochenende): 09246/1259  
E-Mail: [Babs46@gmx.de](mailto:Babs46@gmx.de)

Bei Rückfragen können Sie sich jederzeit an mich wenden!  
Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

.....

**Berufsstand:**

- Erzieherin       Kinderpflegerin       Lehrerin

**Codewort:**

.....

## Fragebogen für das pädagogische Fachpersonal in KiDZ - Team-Teaching -

Im Folgenden geht es sowohl um Fragen zur Organisation des Team-Teaching als auch um Bewertungen der Zusammenarbeit und deren Auswirkung. Dabei gibt es selbstverständlich keine richtigen und falschen Antworten. Es geht um Ihre subjektiven Einschätzungen und Stellungnahmen in Bezug auf das Team-Teaching in Ihrer Gruppe.

### A. Organisation des Team-Teachings

Die folgenden Fragen beziehen sich auf allgemeine Aspekte der Organisation der Zusammenarbeit sowie auf spezifische Zuständigkeiten der Teammitglieder. Bitte bewerten Sie durch Ankreuzen, inwiefern nachstehende Bedingungen in Ihrer Gruppe gegeben sind.

<b>1. Allgemeine Aspekte</b>	in hohem Maße gegeben	eher gegeben	eher nicht gegeben	überhaupt nicht gegeben
1. Jedes Teammitglied ist an allen Aufgaben gleichermaßen beteiligt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Jedes Teammitglied hat die Chance, leitende Funktionen zu übernehmen, wenn sein spezielles Wissen und Talent gefragt sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Jedes Teammitglied ist an der Planung gleichermaßen beteiligt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Es finden regelmäßige, vollzählige Teambesprechungen statt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. In den Besprechungen ist genügend Diskussionszeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Es gibt Absprachen, die von allen Mitgliedern eingehalten werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Die Teammitglieder geben sich konstruktives Feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. An den KiDZ-Fortbildungen nehmen alle Fachkräfte regelmäßig teil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie im Folgenden an, inwieweit Sie persönlich an den genannten Aufgaben des Kindergartenalltags beteiligt sind:

<b>2. Einzelaspekte</b>	in hohem Maße beteiligt	eher beteiligt	eher nicht beteiligt	überhaupt nicht beteiligt
1. Portfolioarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Beobachtung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Dokumentation der pädagogischen Arbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Planung von Angeboten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Durchführung von Angeboten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Erstellung und Vorbereitung von Materialien, Durchführung von Lernwerkstätten o.Ä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Auswertung von Angeboten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Projektarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Individuelle Einzelförderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Freispielzeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Pflege- und Hygienemaßnahmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Verantwortung für gesamtes Gruppengeschehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Elternarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Weitere Tätigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.....				
15. Weitere Tätigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
.....				

Nun bitte ich Sie, besonders gelungene Aspekte, eventuelle Probleme und Möglichkeiten zur Verbesserung in Bezug auf die Organisation in Ihrer Gruppe zu beschreiben.

Welche besonders **gelungenen Aspekte** in Bezug auf die **Organisation des Team-Teachings** gibt es in Ihrem Team?

.....

.....

.....

.....

Gibt es **Probleme** in Bezug auf die **Organisation des Team-Teachings** in Ihrem Team?

.....

.....

.....

.....

Welche **Möglichkeiten** sehen sie zur **Verbesserung der Organisation des Team-Teachings** in Ihrem Team?

.....

.....

.....

.....

### **B. Spezifische Aspekte der Zusammenarbeit**

Im Folgenden geht es um die spezifische Zusammenarbeit der Teammitglieder in Ihrer Gruppe. Schätzen Sie bitte ein, in welchem Maß nachstehende Aspekte der Zusammenarbeit in Ihrer Gruppe gegeben sind.

<b>1. Kooperation</b>	in hohem Maße gegeben	eher gegeben	eher nicht gegeben	überhaupt nicht gegeben
1. Die Teammitglieder integrieren sich in die Gruppe integrieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Die Teammitglieder geben Wissen und Anregungen weiter, nehmen sie aber auch an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Die Teammitglieder erreichen Übereinstimmung mit den Teampartnern, ohne eigene, Ansichten aufzugeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Die Teammitglieder akzeptieren auch ungewöhnliche Ideen oder neue Problemlösungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Die Teammitglieder verzichten, auf ein Festhalten an überholten eigenen Standpunkten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Die Teammitglieder nehmen alle Teamkollegen ernst, auch bei unterschiedlichen Meinungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Die Teammitglieder verzichten auf Hierarchiebildung sowie Macht- und Prestigekämpfe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Die Teammitglieder bereichern sich gegenseitig durch Ideenaustausch, Hilfestellung etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>2. Umgang mit Konflikten</b>	in hohem Maße gegeben	eher gegeben	eher nicht gegeben	überhaupt nicht gegeben
1. Die Teammitglieder finden effektive Wege, um Konflikte gemeinsam zu meistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Die Teammitglieder diskutieren offen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Die Teammitglieder verzichten auf persönliche Angriffe bei der Besprechung von Problemen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Die Teammitglieder kennen ihre eigenen Stärken und Schwächen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Die Teammitglieder verstehen Kritik als konstruktives Element.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Die Teammitglieder holen sich, wenn nötig, Rat und Hilfe von außen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>3. Klima</b>	in hohem Maße gegeben	eher gegeben	eher nicht gegeben	überhaupt nicht gegeben
1. Die Teammitglieder unterstützen und helfen sich gegenseitig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Die Teammitglieder können offen miteinander umgehen und ihre Meinungen frei äußern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Die Teammitglieder vertrauen einander.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Es herrscht eine angenehme, entspannte Arbeitsatmosphäre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Die Teammitglieder fühlen sich körperlich und seelisch wohl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Die Beziehungen der Teammitglieder zu den Kindern sind gleichwertig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Die Teammitglieder haben ähnliche pädagogische Grundhaltungen und Erziehungsstile.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte beschreiben Sie nun besonders gelungene Aspekte, Probleme und Möglichkeiten zur Verbesserung der spezifischen Zusammenarbeit in Ihrer Gruppe.

Welche besonders **gelungenen Aspekte** in Bezug auf die **spezifische Zusammenarbeit** gibt es in Ihrem Team?

.....

.....

.....

.....

Gibt es **Probleme** in Bezug auf die **spezifische Zusammenarbeit** in Ihrem Team?

.....

.....

.....

.....

Welche **Möglichkeiten** sehen sie zur **Verbesserung der spezifischen Zusammenarbeit** in Ihrem Team?

.....

.....

.....

.....

### **C. Auswirkungen des Team-Teachings**

Im Folgenden geht es darum, die Auswirkungen des Team-Teachings einzuschätzen. Bitte geben Sie an, inwieweit die Auswirkungen des Team-Teachings auf die Teammitglieder und das Gruppengeschehen in Ihrer Gruppe zutreffen.

<b>1. Auswirkungen auf das Gruppengeschehen</b>	trifft in hohem Maße zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
1. Durch das Team-Teaching haben geplante Angebote und Anregungen hohe Qualität.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Durch das Team-Teaching ist die Förderqualität im Gruppenalltag sehr hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Durch das Team-Teaching wird begabungsgerechte Individualisierung ermöglicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Durch das Team-Teaching sind Diagnose und Beurteilung der Lernfortschritte sehr objektiv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Durch das Team-Teaching ist eine sehr gute Vorbereitung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule gegeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Durch das Team-Teaching werden anschlussfähige Bildungsprozesse ermöglicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Auswirkungen auf die Teammitglieder	trifft in hohem Maße zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
1. Die Teammitglieder entwickeln sich fachlich weiter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Die Teammitglieder entwickeln sich persönlich weiter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Durch Arbeitsteilung sowie gegenseitige Unterstützung und Bereicherung wird jeder Einzelne entlastet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Die Teammitglieder erfahren Belastung durch viele Konfliktquellen in der täglichen Zusammenarbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Die Teammitglieder werden in ihrer Gestaltungsfreiheit und Arbeit „eingengt“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im Folgenden bitte ich Sie, gelungene Aspekte, Probleme und Möglichkeiten der Verbesserung in Bezug auf die Auswirkungen des Team-Teachings speziell in Ihrer Gruppe zu beschreiben.

Welche besonders **gelungenen Aspekte** in Bezug auf die **Auswirkungen des Team-Teachings** gibt es in Ihrem Team?

.....

.....

.....

.....

Gibt es **Probleme** in Bezug auf **Auswirkungen des Team-Teachings** in Ihrem Team?

.....

.....

.....

.....

Welche **Möglichkeiten** sehen sie **zur Verbesserung** der **Auswirkungen des Team-Teachings** in Ihrem Team?

.....

.....

.....

.....

## **D. Resümee**

Nun bitte ich Sie, mir mitzuteilen, wie sich die Zusammenarbeit in Ihrer Gruppe seit Beginn des Projekts entwickelte und wie Sie den momentanen Stand der Zusammenarbeit sowohl innerhalb Ihrer Gruppe als auch innerhalb des gesamten Kindergartens beurteilen.

Wie **entwickelte sich die Zusammenarbeit** der Teammitglieder in Ihrem Team von Anfang an (oder funktionierte sie immer schon in dieser Weise)? Welche Entwicklungsprozesse gab es?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Abschließend geht es um Ihre eigene Zufriedenheit. Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen zutreffen.

<b>Eigene Zufriedenheit</b>	trifft in hohem Maße zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
1. Ich bin mit dem momentanen Stand der Zusammenarbeit in meinem Team zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich bin mit der Zusammenarbeit aller Mitglieder des gesamten Kindergartens zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Vielen Dank für Ihre Mithilfe!**

**Barbara Grellner**

## Erklärung

Hiermit erkläre ich gemäß § 30 Abs. 6 LPD I, dass ich die vorstehende Zulassungsarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

27. März 2007

Barbara Grollner