

Claudia Freitag

Als Lehrkraft im Team voran?

Eine empirische Untersuchung zur
Implementierung und Arbeit von
Jahrgangsteams an Schulen

Ausgezeichnet mit dem
Martin-Wagenschein-Preis 2011 des ZLB

Kassel 2011

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 18

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-89958-571-1

© 2011, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

INHALTSÜBERSICHT

Vorwort	5
1. Einleitung und Überblick	8
1.1 Forschungsstand	9
1.2 Gegenstand und Zielsetzung der Arbeit	10
1.3 Theoretische Bezüge und methodisches Vorgehen	10
1.4 Aufbau der Arbeit.....	11
2. Theoretische Grundlagen von Teamarbeit und Teamentwicklung	12
2.1 Was ist ein „Team“? – Theoretische Bestimmung des Teambegriffs und Merkmale von Teamarbeit.....	12
2.2 Teamarbeit in der Schule	15
2.2.1 Auflösung tradierter Strukturen und Rollen in der Schule	15
2.2.2 Formen von Teamentwicklung und Lehrerkooperation in der Schule	17
2.2.3 Das Lehrerteam als professionelle Lerngemeinschaft	19
2.2.4 Voraussetzungen für Kooperation in der Einzelschule.....	20
2.3 Aspekte effektiver Teamarbeit.....	21
2.3.1 Voraussetzungen effektiver Teamarbeit.....	21
2.3.2 Problemfelder der Teamarbeit/Hindernisse im Teamentwicklungsprozess.....	23
2.4 Von der Gruppe zum Team: Teamentwicklung und soziale Interaktion in Gruppen.....	25
2.4.1 Modelle von Teamentwicklung	26
2.4.2 Das Eisbergmodell	31
2.4.3 Die themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn	33
2.5 Zwischenfazit.....	34
3. Vorstudie	34
3.1 Kontext der Vorstudie	34
3.2 Aufbau und Ergebnisse der Vorstudie.....	35
3.3 Forschungsperspektiven	36
4. Forschungsdesign: Methoden der Datenerhebung und Verfahren der Datenauswertung	36
4.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung	37
4.2 Methodenwahl der Datenerhebung und Vorgehen.....	37
4.3 Erhebungskontext und Zugang zum Forschungsfeld	40
4.4 Verlauf und Datenerhebung	41
4.5 Datenauswertung: Grounded Theory	43
4.6 Kritische Reflexion zum Vorgehen	44

5.	Ergebnisse der empirischen Untersuchung	44
	Fallstudie I	44
5.1	Jahrgangsteamarbeit in der Entwicklung: Das Beispiel einer Kasseler Gesamtschule.....	44
5.1.1	Die Gesamtschule X.....	44
5.1.2	Auswertung des Interviews mit dem Schulleiter der Gesamtschule X	46
5.1.3	Kategorienbezogene Auswertung der Einzelinterviews	50
5.1.4	Ergebnisse der Auswertung der Teamsitzung/teilnehmende Beobachtungen.....	68
	Fallstudie II	71
5.2	Das Jahrgangsteam als fester Bestandteil von Schulkultur: Das Beispiel der Offenen Schule Waldau (OSW).....	71
5.2.1	Die Offene Schule Waldau	71
5.2.2	Auswertung des Interviews mit der Schulleiterin der OSW	74
5.2.3	Ergebnisse der Auswertung der Einzelinterviews	76
5.2.4	Ergebnisse der Auswertung der Teamsitzungen/Beobachtungen	84
5.3	Kontrastierung/Vergleich	90
6.	Diskussion und Schlussbetrachtung	93
7.	Literatur	95

Vorwort

Kooperation im Kollegium gilt inzwischen in Konzepten zur Schul- und Unterrichtsqualität als wichtige Voraussetzung für die Bearbeitung schulischer Herausforderungen. Dabei kommt insbesondere institutionalisierten Kooperationsformen – wie Steuergruppen, Qualitätszirkeln, Jahrgangs- oder Evaluationsteams – eine wichtige Rolle bei der Gestaltung von Schule als selbstlernender Organisation zu. Allerdings zeigt sich auch, dass Kooperation zwischen Lehrkräften im schulischen Alltag nur begrenzt realisiert wird und sich Kooperationsformen, die als anspruchsvoll bewertet werden können, in der Praxis kaum nachweisen lassen. Woran liegt das?

Hier setzt Frau Freitag mit ihrer Arbeit zur Implementierung und Arbeit von *Jahrgangsteams* an und richtet ihren Blick insbesondere auf die Anforderungen und Schwierigkeiten, die beim Aufbau kooperativer Strukturen an Schulen auftauchen können. Ein „Jahrgangsteam“ ist eine Gruppe von Lehrkräften, die jeweils für eine Jahrgangsstufe den gesamten Unterricht abdeckt und in dieser Konstellation die Schüler über mehrere Jahre hinweg begleitet. Die Idee für diese Arbeit ist aus einem von mir angebotenen Lehrforschungsprojekt im Wintersemester 2008/09 und Sommersemester 2009 hervorgegangen, in welchem es um die Frage ging, wie Schulen lernen und sich verbessern. Frau Freitag hat sich in ihrer Arbeit mit den beiden folgenden Fragen auseinandergesetzt: Welche Herausforderungen und Probleme tauchen bei der Implementierung und der Zusammenarbeit von Jahrgangsteams auf und was sind förderliche Rahmenbedingungen für eine effektive Jahrgangsteamarbeit?

Anhand von zwei Fallstudien an Kasseler Schulen hat Frau Freitag die Arbeit von Jahrgangsteams untersucht. Die beiden von ihr ausgewählten Schulen bieten insofern einen reizvollen Kontrast, als die eine Schule bereits über eine jahrzehntelange Erfahrung mit Jahrgangsteams verfügt, während an der anderen Schule Jahrgangsteams erst neu eingeführt wurden.

Für ihre beiden Fallstudien hat Frau Freitag zum einen Interviews mit den Schulleitern und mit Lehrkräften der Jahrgangsteams an beiden Schulen geführt und zum anderen Teamsitzungen beobachtet und ethnographische Protokolle verfasst. Insgesamt liegt die beachtliche Menge von über 150 Seiten Interviewtranskripte und Beobachtungsprotokolle vor, die Frau Freitag mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden ausgewertet hat.

Ausgehend von einer umfassenden und differenzierten Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen und Konzepte von Teamarbeit und Teamentwicklung arbeitet Frau Freitag aus ihrem Datenmaterial eine Vielzahl von Aspekten der Jahrgangsteamarbeit heraus und kommt hier zu interessanten Ergebnissen. Diese zeigen, wie vielschichtig und spannungreich die Herausforderungen für eine nachhaltige Verankerung von Jahrgangsteamarbeit in der Schul- und Unterrichtsentwicklung an einer Schule sind, aber auch, wie mit diesen Spannungsfeldern und Problemlagen produktiv umgegangen werden kann.

Ich möchte einige dieser Herausforderungen und Spannungsfelder zumindest hier schon einmal andeuten:

- Der Aufbau von Teamstrukturen benötigt gerade in der Anfangsphase viel Zeit, gleichzeitig ist es gerade eine zeitliche Entlastung, die sich Teammitglieder von der Teamarbeit erhoffen. Dies kann gerade am Anfang zu Motivationsverlusten führen.
- Der Schulleiterin kommt eine ambivalente Rolle zu: Einerseits ist sie wichtig als Initiatorin und Impulsgeberin, andererseits muss sie aber auch im Sinne eines partizipativen Führungsstils Verantwortung an die Jahrgangsteams abgeben. Daraus können Kompetenzkonflikte zwischen Schulleitung und Team entstehen.
- Für die gemeinsame Arbeit müssen die Teammitglieder einen pädagogischen Grundkonsens finden, gleichzeitig muss aber auch jedem einzelnen Teammitglied ein gewisses Maß an Autonomie zugestanden werden, um die Selbstbestimmung des professionell-pädagogischen Handelns des einzelnen Lehrers zu gewährleisten.
- Die Gestaltung der Teamarbeit als kommunikativen Prozess mit Hilfe von Moderationstechniken und die Etablieren von Verfahren des Festhaltens von Vereinbarungen und Arbeitsschritten, der Dokumentation und der Evaluation der gemeinsamen Arbeit werden in ihrer Bedeutung eher unterschätzt und zudem müssen sich Lehrer diese Kenntnisse und Kompetenzen vielfach erst aneignen.

Anhand der Fallstudie der „erfahrenen“ Schule kann Frau Freitag zeigen, dass diese Schule auf die geschilderten Problemlagen vielfach Lösungen gefunden hat, die sich durchaus auch als Handlungsempfehlungen effektiver Jahrgangsteamarbeit für andere Schulen lesen lassen:

- Effektive Teamarbeit erfordert den Aufbau einer Sitzungskultur mit klarer Zeiteinteilung und Aufgabenverteilung, wie Diskussionsleitung, Protokollführung und Zeitwächter.
- Verfahrensregelungen, Transparenz und Dokumentation erhöhen die Verbindlichkeit und klare Zuständigkeiten für die Teammitglieder.
- Das Rotationsprinzip für alle anfallenden Funktionen und Aufgaben baut Hierarchien ab und nimmt alle Teammitglieder in die Verantwortung.
- Teamarbeit kann nie als abgeschlossen gelten, sondern erfordert immer wieder neue Selbstreflexion und -evaluation der gemeinsamen Arbeit, um die Jahrgangsteamarbeit stets weiterentwickeln und an neue Anforderungen anpassen zu können.

Frau Freitag hat mit ihrer Arbeit eine sehr gelungene und eigenständige Auseinandersetzung mit dem aktuellen Thema „Lehrerkooperation und Jahrgangsteamarbeit“ vorgelegt und ist in ihren qualitativen Fallstudien zu Ergebnissen gekommen, die einen relevanten Beitrag für die wissenschaftliche Forschung zur Implementierung und Arbeit von Jahrgangsteams leisten.

Ich freue mich über die Auszeichnung der Arbeit von Frau Freitag mit dem Martin-Wagenschein-Preis 2011 des ZLB und über die Publikationsmöglichkeit der Studie in der vom ZLB herausgegebenen Schriftenreihe Studium und Forschung.

Kassel, im Oktober 2011

Prof. Dr. Melanie Fabel-Lamla

„Kooperation zu etablieren, bedeutet, ein soziales System so zu verändern, dass es ein kooperatives System wird. Ob Kooperation in einem sozialen System stattfindet oder nicht, ergibt sich aus den Elementen des jeweiligen sozialen Systems, also aus den Personen, ihren Einstellungen, Empfindungen und Gedanken, aus ihren konkreten Verhaltensweisen sowie aus den offiziellen und inoffiziellen Regeln des Systems. Daraus ergeben sich Ansatzpunkte, Kooperation an einer Schule zu etablieren. Diese Ansatzpunkte gibt es auf allen Ebenen, und Fehler auf jeder dieser Ebenen können Kooperation auch behindern oder erschweren.“

(Huber, Hader-Popp & Ahlgrimm, 2009a, S. 213)

1. Einleitung und Überblick

„Die Qualität einer Schule steigt immer dann mit einem großen Sprung, wenn es gelingt, produktive Kooperationsstrukturen im Kernbereich der schulischen Arbeit aufzubauen.“ (Robert Bosch Stiftung, 2007, Förderprojekt Lehrer im Team – Qualitätsentwicklung an der Schule, S. 4)

Ende der 90er Jahre stellte Dröge (1999, S. 67) fest: *„In fast allen Schulen brennt das Problem der Teamentwicklung lichterloh.“* Ein Grund dafür ist in den tradierten Strukturen von Schule zu sehen, die den veränderten gesellschaftlichen und sozialen Anforderungen ihrer Umwelt nicht mehr gerecht wird, wie nicht zuletzt auch die Ergebnisse der Vergleichsstudien TIMMS¹ und PISA² bekräftigten, die eine umfassende Schulentwicklungsdebatte lostraten (vgl. Schröck, 2009, S. 11). Im Zentrum von Schulentwicklung steht seither, wie Schröck (2009, S. 14) herausstellt, „die Autonomie der einzelnen Schule und deren Problemlösekompetenz. Schulen sollen Potenziale entwickeln, um auf den sozialen Wandel angemessen reagieren zu können und um über hinreichende Kompetenzen zur Bewältigung damit einhergehender Probleme zu verfügen“. Die damit verbundene gestiegene Verantwortung der Einzelschule für ihre Entwicklung und ihre neuen Handlungsspielräume bedingen daher nicht zuletzt eine effektive Umgestaltung der grundlegenden Strukturen von Schule. So schreibt etwa Sebastian Boller (2009, S. 63–64) der tradierten Schulorganisation eine entwicklungshemmende Struktur zu, in der Probleme aufgrund von „Einzelkämpfertum“ und einer eingeschränkten Kommunikation nur schwer identifiziert und gelöst werden können. Auch Schlömerkemper (1995, S. 108) teilt diese Ansicht, wenn er sagt: „In der üblichen Organisationsstruktur von Schule fehlt eine Ebene, auf der es (besser) möglich ist, miteinander zu kommunizieren, Transparenz herzustellen und zu verbindlichen Absprachen zu kommen. Und es fehlt eine Ebene, auf der die Subjekte sich wirksam in die (gemeinsame) Gestaltung einbringen können.“ Um dies zu erreichen, bedarf es einer Schulentwicklung von unten unter Einbeziehung aller an Schule Beteiligten im Sinne einer lernenden Organisation (vgl. Burow 2000, S. 8 [Druckversion]). Dies wird durch die Implementierung kooperativer Strukturen ermöglicht. Die Dezentralisierung der Großorganisation Schule in überschaubare Teameinheiten ermöglicht eine größere Flexibilität und Reaktionsfähigkeit von Schule und öffnet Schule so für eine Entwicklung von innen heraus. In diesem Sinne stellen Teams „einen Kristallisationspunkt pädagogischen Handelns“ (Schlömerkemper, 1995, S. 109) zwischen Lehrkräften und Schulleitung dar.

Im Rahmen von Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung an Schulen haben Teamarbeit und die Implementierung kooperativer Strukturen daher in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen und gelten in der neueren Forschung als Merkmale von Schulqualität und Schuleffektivität (vgl. Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006, S. 186 f.). Seither haben sich viele Schulen auf den Weg gemacht, um Teamstrukturen zu implementieren. Gestützt wurden diese Vorhaben auch durch Schulentwicklungsprojekte wie zum Beispiel dem von 2003 bis 2008 andauernden Förderprogramm der Robert Bosch Stif-

¹ Trends in International Mathematics and Science Study. Siehe die Ergebnisse des vierten Durchgangs von 2007 unter http://timss.ifs-dortmund.de/assets/files/TIMSS_Pressemappe_sw.pdf

² Programme for International Student Assessment. Siehe für die Ergebnisse aus 2006 http://www.oecd.org/document/37/0,3343,de_34968570_34968855_39066085_1_1_1_1,00.html

tung „Lehrer im Team – Qualitätsentwicklung an der Schule“³ zur Verbesserung von Unterrichtsqualität durch den Aufbau wirksamer Kooperationsstrukturen, beispielsweise durch die Implementierung von Jahrgangsteams (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2007).

Dass Jahrgangsteamarbeit ein erfolgversprechendes Modell ist, beweisen auch sogenannte „Best-Practice“-Modelle, wie zum Beispiel die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, die Laborschule Bielefeld, die IGS Göttingen-Geismar oder die im empirischen Teil dieser Arbeit angeführte Offene Schule Waldau (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2007, S. 4). Doch Teamarbeit ist nicht per se besser zu bewerten als Einzelarbeit oder als ein Allheilmittel zur Verbesserung von Unterrichtsqualität zu sehen und sollte daher nicht zum reinen Selbstzweck einer nach außen getragenen Schulentwicklung werden. Aus diesem Grund bedarf es einer fundierten empirischen Forschung zur Entwicklung und Arbeit von Jahrgangsteams, wenn diese auch weiterhin eine tragende Rolle in der Entwicklung von Schule spielen sollen.

1.1 Forschungsstand

Die zunehmende Bedeutung, die Teamarbeit und partizipativen Strukturen in der Schulentwicklung zugeschrieben wird, deckt sich nicht mit dem Stand der aktuellen Forschungsliteratur zu schulischer Teamarbeit, in dem Jahrgangsteamarbeit weitestgehend unberücksichtigt bleibt und eher stiefmütterlich behandelt wird. Es lässt sich festhalten, dass die empirische Befundlage zur Arbeit und Implementierung von Jahrgangsteams an Schulen noch in ihren Anfängen steckt und nicht besonders umfangreich ist. Zwar gibt es viele Publikationen zu Teamentwicklung und Gruppenprozessen, diese stammen jedoch nicht aus den Erziehungswissenschaften und sind zumeist nicht auf schulische Teamentwicklung bezogen. So stellt etwa Steinemann (2008, S. 3) heraus, es sei „ein Mangel an Erklärungsmodellen und technologischen Theorien zu verzeichnen, an denen die schulischen Akteure ihr kooperatives Handeln ausrichten könnten und mit deren Hilfe, sie befähigt würden, die Teamstrukturen und -prozesse theoriegeleitet zu gestalten und zu bewerten. Es fehlen anerkannte Modelle zur Wahrnehmung, Modellierung und Bewertung von Lehrerteamarbeit.“ Nur wenige Arbeiten befassten sich bislang mit der empirischen Untersuchung von Teamarbeit in der Schule, wobei der Fokus dabei meist auf Arbeits- oder Steuergruppen gerichtet ist, jedoch nicht auf die Arbeit von Jahrgangsteams. So beschränken sich die spezifischen Publikationen zu Jahrgangsteamarbeit in der Regel auf praxisorientierte Ratgeberliteratur zur Teamentwicklung und auf Erfahrungsberichte von Lehrkräften.

Mit Blick auf Teamarbeit und Teamentwicklung an Schulen sei auf die Studie von Steinemann (2008) zu „Strukturen und Prozesse[n] von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung“ verwiesen, die einen umfassenden Überblick über theoretisch und empirisch fundierte Bedingungen und Probleme von Lehrerteamarbeit liefert. In ihrer Studie untersucht Steinemann mittels eines „systemisch-theoretischen Referenzrahmens“ (Steinemann, 2008, S. 8) in einer rekonstruktiven Einzelfallstudie Aspekte der Organisation und Strukturierung von Lehrerteamarbeit an Berufsschulen im Rahmen der Lernfeldumsetzung und der sich daraus in der Teamarbeit ergebenden Chancen und Problemfelder, die Steinemann abschließend zu einem allgemeinen Analysemodell für Lehrerteamarbeit verdichtet (vgl. Steinemann, 2008, S. 7–9). Ausgangspunkt des empirischen Teils von Steinemanns Untersu-

³ Siehe hierzu <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/1011.asp>

chung bildet der Modellversuch CULIK⁴, infolge dessen in Hamburg und Niedersachsen zeitlich begrenzte Projektteams von Lehrern an Berufsschulen installiert wurden, die sich mit der Gestaltung von Curricula, entsprechend den Anforderungen des Lernfeldansatzes für den Ausbildungsgang Industriekaufmann/Industriekauffrau, und der handhabbaren Umsetzung der Lernfelder in der Praxis befassten (vgl. Steinemann, 2008, S. 102; 105–104). Obgleich Steinemanns Untersuchung sich nicht explizit auf die Arbeit von Jahrgangsteams bezieht, sondern auf schulische Arbeitsgruppen, bietet ihre Arbeit einen sehr guten Ansatz zur Reflexion von Lehrerteamarbeit. Aus diesem Grund werden unter Punkt 2.3.2 dieser Arbeit die wichtigsten Ergebnisse aus Steinemanns Untersuchung kurz vorgestellt.

1.2 Gegenstand und Zielsetzung der Arbeit

Gegenstand meiner Arbeit ist die Handlungspraxis schulischer Jahrgangsteams im Kontext der Implementierung kooperativer Strukturen an der Einzelschule. Ausschlaggebend für die Untersuchung ist die Frage nach typischen Problembereichen und Anfangsschwierigkeiten, die sich bei der Implementierung von Jahrgangsteams an Schulen auftun und mit denen Teams zu Beginn ihrer Arbeit konfrontiert werden. Ausgehend davon verfolgt die Untersuchung drei forschungsleitende Hauptfragestellungen:

1. Mit welchen Problemen ist bei der Implementierung von Jahrgangsteams an Schulen zu rechnen bzw. wo herrschen Problemfelder?
2. Welche Probleme treten bei der Zusammenarbeit von Teams wiederkehrend auf?
3. Inwiefern sind Problemfelder bei der Implementierung von Jahrgangsteams auf die Prozessstruktur zu Beginn der Teamarbeit zurückzuführen?
4. Welche Rahmenbedingungen und Strukturen sollten gegeben sein, damit sich effektive Jahrgangsteamarbeit an der Einzelschule realisieren lässt bzw. diese begünstigt wird?

1.3 Theoretische Bezüge und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit stützt sich im Wesentlichen auf einen Theorieteil und einen empirischen Teil sowie auf die Ergebnisse aus einer Vorstudie. Im Theorieteil werden zunächst grundlegende Konzepte der Teamentwicklung aufgearbeitet sowie Grundlagen schulischer Teamarbeit beleuchtet, die zur späteren Auswertung der Ergebnisse aus dem empirischen Teil herangezogen werden und dieser als Grundlage dienen sollen. In einer Vorstudie im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts an der Universität Kassel fand bereits eine erste Beschäftigung mit dem Untersuchungsgegenstand statt, aus der heraus sich Forschungsperspektiven für die weitere Untersuchung ergaben, auf deren Grundlage die weitere Datenerhebung stattfand. Der empirische Teil der Arbeit untergliedert sich in zwei Fallstudien, bei denen sowohl leitfadengestützte Einzelinterviews mit Lehrkräften und zwei Schulleitern⁵ als auch teilnehmende Beobachtungen zum Einsatz kamen und auf Basis der Grounded Theory ausgewertet wurden. Dabei wurde aus der Beschäftigung mit dem Material heraus zunächst die inhaltliche Dimension generiert, anhand derer die Daten später ausgewertet wurden.

⁴ Steht für „Curriculumentwicklungs- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für Industriekaufleute.“

⁵ Dies schließt die weibliche Form mit ein.

1.4 Aufbau der Arbeit

In *Kapitel zwei* der Arbeit findet eine Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen und Konzepten von Teamarbeit und Teamentwicklung statt. Zu Beginn des Kapitels erfolgen zunächst eine theoretische Bestimmung des Teambegriffs sowie eine Darstellung der Merkmale von Teamarbeit. Darauf aufbauend wird im nachfolgenden Punkt in das Thema von Teamarbeit an der Einzelschule eingeführt, wobei zunächst auf die mit der Schulentwicklung einhergehenden Veränderungen in der Rolle von Lehrkräften und Schulleitung und die daraus erwachsenden Folgen für die Organisation von Schule verwiesen wird. Im Anschluss werden unterschiedliche Formen von Lehrerkooperation an der Schule dargestellt sowie Voraussetzungen für Kooperation an der Einzelschule benannt. In Punkt 2.3 der Arbeit werden Aspekte effektiver Teamarbeit behandelt. Dabei werden zunächst direkte und indirekte Determinanten effektiver Teamarbeit nach Scholl (2003) aufgeführt, um einen Überblick über die sich gegenseitig beeinflussenden Aspekte von Teamarbeit zu geben. Des Weiteren werden Problemfelder von Teamarbeit benannt, die sich aus der Praxis von Teamarbeit ergeben. Unter Punkt 2.4 der Arbeit findet dann eine Auseinandersetzung mit Modellen der Teamentwicklung und der sozialen Interaktion in Gruppen statt, die insbesondere den Blick auf die Beziehungsebene von Teamarbeit richten. Es werden zunächst das in der Teamentwicklung gängige Teamentwicklungsmodell nach Tuckman und das Teamentwicklungsmodell Gersicks (1988) diskutiert und abschließend mit Blick auf die Arbeit und Entwicklung von Jahrgangsteams verglichen. Daran anschließend folgt die Darstellung des Eisbergmodells und der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn, die der Veranschaulichung der Teamdynamik auf der Beziehungs- und Sachebene dienen und damit auch die Teams zugrunde liegenden latenten Vorgänge und Entwicklungen verdeutlichen sollen.

In *Kapitel drei* der Arbeit erfolgt die Dokumentation der Ergebnisse einer Vorstudie zur Jahrgangsteamarbeit an Schulen, die im Rahmen eines zweisemestrigen Lehrforschungsprojekts zu Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Kassel entstand. Durch die Darstellung der Ergebnisse aus der Vorstudie soll zunächst in das weitere Forschungsvorhaben eingeführt und der Untersuchungsgegenstand weiter präzisiert werden, indem sich aus der Vorstudie ergebende Forschungsperspektiven aufgezeigt werden.

Im *vierten Kapitel* der Arbeit erfolgt die Darstellung des Forschungsdesigns der Untersuchung. Dabei werden sowohl die Methoden der Datenerhebung als auch das Verfahren der Datenauswertung dargelegt und reflektiert, wodurch zur Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Untersuchung beigetragen werden soll.

Kapitel fünf der Arbeit wendet sich der Analyse und Präsentation der Ergebnisse der empirischen Untersuchung zweier Fallstudien zu. Zu Beginn beider Fallstudien erfolgt zunächst eine kurze Darstellung der der Fallstudie zugrundeliegenden Schule und der an ihr betriebenen Schulentwicklung. Daran anschließend folgt die Auswertung des Schulleiterinterviews, das den Blick des Schulleiters/der Schulleiterin auf die Schulentwicklung an seiner/ihrer Schule und das damit einhergehende Leitungsverständnis eröffnet. Im nächsten Schritt werden die leitfadengestützten Einzelinterviews der Teammitglieder entsprechend den aus dem Datenmaterial generierten Forschungsdimensionen ausgewertet. In einem weiteren Schritt erfolgt die Auswertung der teilnehmenden Beobachtung an den Teamsitzungen und einer Teamsprechersitzung mit Blick auf die in den Teams vorherrschende Teamkultur. Abschließend werden die Ergebnisse aus beiden Fallstudien kontrastiert und vergleichend ausgewer-

tet. Die Arbeit schließt in *Kapitel sechs* mit einer Schlussbetrachtung und einem abschließenden Fazit.

2. Theoretische Grundlagen von Teamarbeit und Teamentwicklung

Gegenstand dieses Kapitels ist die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen und Konzepten von Teamarbeit und Teamentwicklung. Dadurch soll ein Verständnis für die Zusammenarbeit im Team und die der Teamentwicklung zugrunde liegenden Prozesse eröffnet werden. Unter Rückgriff auf erziehungswissenschaftliche Literatur wird zunächst der Begriff des „Teams“ genauer betrachtet und der Versuch einer begrifflichen Eingrenzung unternommen. Auf Grundlage dessen sollen dann Merkmale von Teamarbeit skizziert werden. In einem weiteren Punkt wird auf die unterschiedlichen Formen und die Ausgestaltung von Lehrerteamarbeit an Schulen sowie Jahrgangsteamarbeit im Speziellen eingegangen. Dabei wird bereits auf theoretische Fragen der Implementierung von Teamarbeit an Schulen und deren Voraussetzungen verwiesen. Im Anschluss daran werden Bedingungen und mögliche Problemfelder von Teamarbeit thematisiert. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion unterschiedlicher Modelle zu Teamentwicklung und sozialer Interaktion in Gruppen, die einen Einblick in die verdeckt ablaufenden Prozesse und Entwicklungen von Teams geben soll. Dabei soll auch ein Überblick über die Forschungslage zu Teamarbeit vermittelt werden.

2.1 Was ist ein „Team“? – Theoretische Bestimmung des Teambegriffs und Merkmale von Teamarbeit

Die Begriffe „Team“ und „Teamarbeit“ sind zu gängigen Bezeichnungen gemeinschaftlicher Arbeit avanciert, die in vielfältiger Weise und in einer Reihe unterschiedlicher Kontexte Verwendung finden. Dabei verschwimmen häufig die Grenzen zwischen dem Begriff der „Gruppe“ und dem des „Teams“ (vgl. Müller & Merkt-Weskott, 2002, S. 65). So ist es nicht verwunderlich, dass in der Forschung zu Teamentwicklung eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionsansätze zu Teamarbeit zu finden ist (vgl. Stumpf & Thomas 2003, Einleitung S. X). Wie Herwig-Lempp (2004, S. 18–19) herausstellt, stammt der Begriff „Team“ aus dem Englischen und diente ursprünglich als Bezeichnung für ein Tiergespann, das zum Zweck der Arbeitsverrichtung vor einen Wagen oder Pflug gespannt wurde. Der Begriff fand neben dem Bereich des Sports dann zunächst in Wirtschaft und Produktion Einzug (vgl. Comelli, 2003, S. 172). Die Betrachtung der ursprünglichen Wortbedeutung verdeutlicht bereits grundlegende Aspekte des Teamgedankens, die auch dem heutigen Teambegriff zugrunde liegen. Wie die Analogie des Tiergespanns illustriert, bestehen Teams aus mehreren Personen, die gemeinsam eine Aufgabe verrichten. Von einem „Team“ wird ab einer Zahl von drei oder mehr Personen gesprochen. Bei einer Anzahl von zwei Personen spricht man von einem „Paar“ oder einer „Dyade“, jedoch nicht von einem „Team“ (vgl. Rolff, 2009, S. 244). Weitere Aspekte von Teamarbeit, die aus dem Beispiel ersichtlich werden, sind die Ausrichtung des Teams auf eine gemeinsame Aufgabe sowie die unmittelbare Zusammenarbeit der Mitglieder des Teams. Teambildung setzt demnach auch immer einen Arbeitsauftrag voraus, nach dem sich das Team ausrichtet (vgl. Schattenhofer, 2006, S. 77). Die Arbeit eines Teams ist somit ergebnisorientiert (vgl. Dyrda, 2008, S. 35). Diese Aspekte eines Teams finden sich auch in

gängigen wissenschaftlichen Definitionen zu Teamarbeit wieder, wie die folgende Übersicht ausgewählter Beispiele zeigt:

„Ein Team ist eine kleine Gruppe von Personen, deren Fähigkeiten einander ergänzen und die sich für eine gemeinsame Sache, gemeinsame Leistungsziele und einen gemeinsamen Arbeitseinsatz engagieren und gegenseitig zur Verantwortung ziehen.“ (Katzenbach & Smith, 1993, S. 71)
„Ein Team ist eine konstruktiv tätige Arbeitsgruppe, in der alle Gruppenmitglieder an der Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe beteiligt sind und anstehende Probleme gemeinsam lösen – auf der Grundlage gegenseitiger Sympathie, aktiver und gleichberechtigter Kooperation sowie selbstständiger, motivierter und initiativer Aktivitäten.“ (Krenz, 2006, S. 8)
„Ein Team ist also eine kleine Gruppe von Menschen, die die Verantwortung für die Qualität und die Produktivität ihres Aufgabenbereichs übernimmt, ihre Arbeit selber managt und ihre Kenntnisse und Fertigkeiten ständig verbessert.“ (Bender, 2002, S. 18)
„ Teamarbeit ist ein systematisch geplanter und gesteuerter Prozess einer ergebnisorientierten Zusammenarbeit.“ (Dyrda, 2008, Zusammen geht es besser, S. 35)
„Der Begriff Team ist eine Sammelbezeichnung für alle arbeits- und aufgabenbezogenen Gruppen, deren Mitglieder kooperieren müssen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Dazu hat das Team einen gewissen Handlungsspielraum, in dem es die Belange, die mit der Aufgabe verbunden sind, selbst planen, entscheiden und ausführen kann. Die Zusammenarbeit erstreckt sich über einen Zeitraum, der es erlaubt, eine arbeitsfähige Gruppe zu entwickeln. ... Ihre Arbeitsfähigkeit erwerben Teams damit, dass sie neben dem Was auch das Wie ihrer Zusammenarbeit steuern können, und zwar vor allem mithilfe der Reflexion auf der Sachebene und der Ebene der (Arbeits-)Beziehungen.“ (König & Schattenhofer, 2008, S. 18–19)

Team versus Gruppe

Da es sich bei Teams um Gruppen mehrerer Personen handelt (vgl. Katzenbach & Smith, 1993; Krenz, 2006; Bender, 2002; Schattenhofer, 2008), kommt es im allgemeinen Sprachgebrauch häufig zu Gleichsetzungen der Begriffe „Team“ und „Gruppe“. Dennoch bezeichnen beide Begriffe im Grunde unterschiedliche Arbeitsweisen, da die Arbeit von Teams und Gruppen unterschiedlich akzentuiert und strukturiert ist (vgl. Dyrda, 2008, S. 36–37; Dröge, 1999, S. 34). In einer Gegenüberstellung der Merkmale von Arbeitsgruppen und Teams stellt Dyrda (2008, S. 35–36) heraus, dass sich Teams unter anderem durch geteilte Führungsrollen, gemeinsame Arbeitsprodukte sowie durch die geteilte Verantwortung ihrer Arbeit von Gruppen abheben und über diese hinausgehen, da in Gruppen trotz des Zusammenschlusses mehrerer die Gruppenmitglieder in Einzelverantwortung arbeiten und individuelle Arbeitsprodukte schaffen. Folglich ist „nicht jede Gruppe ... auch schon ein Team, aber jedes Team ist eine Gruppe“ (Rolf, 2009, S. 244). Trotz der Unterschiede in der Strukturierung und Akzentuierung von Teams und Gruppen möchte ich die beiden Begriffe entsprechend der oben gegebenen Definition von Teamarbeit im weiteren Verlauf dieser Arbeit synonym verwenden, da die explizite Abgrenzung beider Begriffe zu Verwirrungen führen würde und für die weitere Verwendung in dieser Arbeit nicht zweckdienlich ist.

Merkmale von Teamarbeit

Teamarbeit ist durch zentrale Merkmale gekennzeichnet, die je nach Gruppe unterschiedlich ausgestaltet sind. Antoni (2000, S. 24ff.) benennt dazu acht Merkmale. Im Zentrum von Teamarbeit steht dabei eine gemeinschaftlich zu verrichtende Aufgabe, die sich in mehrere Teilaufgaben gliedern kann. Die Aufgaben eines Teams erstrecken sich meist auf einen bestimmten festgelegten Zeitraum, der somit den zeitlichen Rahmen für das Bestehen des Teams vorgibt. Je nach Dauer des Arbeitsauftrages wird zwischen Kurzzeitteams, die nur wenige Wochen bis Monate bestehen, und Langzeitteams, die über Jahre hinweg bestehen, unterschieden (vgl. Bauer, 2000, S. 9). Darüber hinaus ist auch zwischen formellen Teams und informellen Teams zu unterscheiden. Wie Dröge (1999, S. 39) ausführt, handelt es sich bei formellen Teams um solche, die per Beschluss oder Gesetz implementiert wurden, wobei informelle Teams auf freiwilliger Basis zusammenarbeiten. Im weiteren Verlauf meiner Arbeit werde ich mich auf formelle (Jahrgangs-)Teams beziehen, die per Beschluss der Gesamtkonferenz einer Schule implementiert wurden. Demgegenüber gibt es auch informelle Teams von Lehrkräften in Jahrgängen, die auf der unbestimmten Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander beruhen. Diese arbeiten häufig jedoch unter anderen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen als die hier angeführten formalen Jahrgangsteams, wie ich später noch näher ausführen werde.

Zentral für Teamarbeit ist, dass die Mitglieder eines Teams eine geteilte Verantwortung zum Erreichen ihrer Aufgabe tragen (vgl. Katzenbach & Smith, 1994, S. 71). Wie in der Definition von König & Schattenhofer (2008) gezeigt, haben Teams dabei „einen gewissen Handlungsspielraum“ (König & Schattenhofer, 2008, S. 18–19), in dem sie autonom handeln können und selbst Entscheidungen zur Erreichung ihres Leistungsziels treffen können. Teams organisieren sich somit selbst und arbeiten weitestgehend selbstverantwortlich (vgl. König & Schattenhofer, 2008, S. 18-19). Es wird deutlich, dass es sich bei einem Team trotz oder gerade wegen seiner starken Fokussierung auf ein gemeinsames Leistungsziel um ein dynamisches soziales System handelt, das einer ständigen Reflexion und Optimierung bedarf und eine Zusammenarbeit der Teammitglieder sowohl auf der Arbeits- als auch auf der Beziehungsebene erforderlich macht (vgl. König & Schattenhofer, 2008, S. 18-19). Neben der zeitlichen Dauer der Teamarbeit, der unmittelbaren Zusammenarbeit der Teammitglieder und der Bindung an das Team durch Ausbildung eines „Wir-Gefühls“ hebt Antoni (2000, S. 24f.) noch gemeinsame Ziele und geteilte Werte der Teammitglieder als Merkmale von Teamarbeit hervor. Erst durch geteilte Zielvorstellungen und Werte, so Antoni (2000, S. 24f.), wird die gemeinsame Arbeit des Teams reguliert. Ein weiteres Merkmal stellt die Rollenverteilung innerhalb des Teams dar, durch die festgelegt wird, wer welche Aufgabe im Team wahrnimmt. Auf die Praxis von Teamarbeit bezogen führt die Literatur zu Teamentwicklung noch weitere Aspekte und persönliche Voraussetzungen als Merkmale „guter“ Teamarbeit an (vgl. u.a. Boller, 2008, S. 114; Bender, 2002, S. 22; Karl-Oswald Bauer, in: Pädagogik 2/2000, S. 11). Boller (2009, S. 114) nennt dazu unter anderem:

- „Überwiegend im Konsens getroffene Entscheidungen;
- Kontinuität der Mitgliedschaft;
- Konsequente Umsetzung getroffener Entscheidungen;
- Offene und konstruktive Bearbeitung sozialer Konflikte;

- Zielführende und sachangemessene Diskussion;
- Zielgerichtete und kompetente Leitung.“

Ausgehend von den hier angestellten Überlegungen und genannten Merkmalen von Teamarbeit werde ich im Folgenden den Begriff „Team“ als Bezeichnung für eine Gruppe von drei oder mehr Personen verwenden, ...

- die einem gemeinsamen Arbeitsauftrag nachkommen,
- deren Zusammenarbeit zeitlich begrenzt ist,
- die gemeinsame Zielvorstellungen teilen,
- die die Verantwortung zur Erreichung ihres Arbeitsziels teilen,
- die geteilte Führungsrollen wahrnehmen und gleichgestellt sind,
- die in einem gewissen Rahmen autonom handeln können,
- die ihre Arbeit sowohl auf der Sach- als auch auf der Beziehungsebene koordinieren und reflektieren,
- die sich gemeinsame Regeln und Normen für ihre Zusammenarbeit geben,
- die sich bewusst als Gruppe wahrnehmen.

2.2 Teamarbeit in der Schule

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Betrachtung von Bedingungen und Gegebenheiten, die eine Implementierung kooperativer Strukturen in der Organisation Schule erforderlich machen, und der daraus erwachsenden Veränderungen im System Schule. Darüber hinaus soll ein Blick auf Formen von Kooperation an der Schule gerichtet werden sowie auf nötige Voraussetzungen von Kooperation an der Einzelschule.

2.2.1 Auflösung tradierter Strukturen und Rollen in der Schule

Neues Rollenverständnis von Lehrkräften

Während das Berufsbild des Lehrers lange Zeit von Individualismus und Einzelkämpfertum geprägt war, steigt mit den wachsenden Anforderungen an Lehrkräfte im schulischen Alltag die Einsicht, dass auch hier ein Umdenken nötig ist, um die Qualität von Unterricht zu sichern und Entlastung für die Lehrkräfte zu schaffen (vgl. Burow, 2000, S. 5 [Druckversion]). Burow (2000, S. 5 [Druckversion]) bezeichnet den Hang von Lehrkräften zur Alleinbewältigung schulischer Aufgaben auch als „Individualisierungsfalle“. Diese stellt eine Schwachstelle in der Organisation von Schule dar, da sich Lehrkräfte durch die isolierte Wahrnehmung ihrer Tätigkeit angreifbar machen:

Gerade weil LehrerInnen nur selten im Team handeln, sind sie so leicht angreifbar und wirken unprofessionell. Kompetente Lehrerteams mit spezialisierten Fähigkeiten könnten zugleich die Arbeitsbelastung senken und die Qualität von Unterricht und Erziehung erhöhen. Ein Schlüssel zu verbesserter Lehrerarbeit und einem besseren Ansehen bei

Lehrern, Eltern, Schülern und Politikern liegt im Abschied vom unrealistischen Lehrerbild des omnipotenten Einzelkämpfers. Wir brauchen eine team-orientierte Ausbildung und die Bildung professioneller Lehrerteams, die sich entsprechend ihren persönlichen Fähigkeiten spezialisieren und ergänzen. (Burow, 2000, S. 6 [Druckversion])

Neben dem Kerngeschäft des Lehrers, dem Unterrichten, werden Lehrkräfte auch verstärkt durch bürokratische und verwaltungstechnische Aufgaben in Anspruch genommen, die eine zusätzliche Belastung darstellen (vgl. Dyrda, 2002, S. 55). Darüber hinaus sehen sich Lehrkräfte mit steigenden Klassengrößen, Zeitmangel und einer zunehmenden Gewaltproblematik konfrontiert, durch die ihr Lehrauftrag weiter erschwert wird und nicht selten in einem Burn-out endet (vgl. Dyrda, 2002, S. 53). Teambildung kann hier unter anderem dazu beitragen, Verwaltungsaufgaben zu rationalisieren und zeitliche Entlastung durch gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und Organisation zu schaffen. Außerdem bietet sie Lehrkräften einen Raum zum gemeinsamen Austausch über Probleme und schafft so auch psychischen Rückhalt und Entlastung (vgl. Dyrda, 2002, S. 55).

Neues Leitungsverständnis von Schule

Indem Schule mehr Eigenverantwortung und Handlungsspielräume zur eigenen Planung und Entwicklung zugestanden werden, kommt auch der Schulleitung eine neue Rolle zu, die sich durch eine Verstärkung ihrer Führungsaufgabe auszeichnet und mit größerer Verantwortung verbunden ist (vgl. Lohmann & Minderop, 2008, S. 135–136). Die Bedeutung der Frage nach Führung und dem Leitungsverständnis von Schule wird auch deutlich in der Feststellung Altrichters und Maag Merkis (2010, S. 17), dass der Reformdiskurs um Schule „mehr und mehr als ein ‚Steuerungsdiskurs‘ geführt“ wird.

Schulleitung wird verstanden als „Change Agent“ (Rahm & Schröck, 2008, S. 11), zu deren Aufgabe es zukünftig gehören wird, Innovationsprozesse zu initiieren und zu fördern (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 11). In dem vom hessischen Kultusministerium verfassten „Berufsbild Schulleitung“ (2007, S. 1) wird zwischen zwei zentralen Aufgaben der Schulleitung unterschieden: Schulmanagement und Schulentwicklung. Schulmanagement meint dabei Ressourcensteuerung und Organisationsaufbau. Dies bildet wiederum die Grundlage für Schulentwicklung. Schulentwicklung bezeichnet die Aufgabe des Schulleiters, innerschulische Innovationsprozesse zu initiieren und zu steuern (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 1). Daraus ergeben sich umfassende Pflichten und Funktionen von Schulleitung, die sich in die folgenden Haupthandlungsfelder gliedern (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 1–3):

- Förderung der Unterrichtsqualität
- Personalmanagement
- Organisation kreativ gestalten
- Planung und Umsetzung von Schulentwicklung
- Qualitätsmanagement
- Management des Budgets
- Gestaltung der Schulgemeinde.

Damit kommt es zu einer „Akzentverschiebung“ der Schulleitungsrolle vom „Leiten und Verwalten zum Führen und Gestalten“ (Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 4). In der neuen Rolle des Schulleiters kommt es über die klassische Führung hinaus insbesondere darauf an, Werte zu vertreten, Visionen zu verfolgen und das Kollegium für diese zu motivieren. Dies wird auch mit dem Begriff „Leadership“ bezeichnet (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 35). Während der Ausdruck des „Managements“ sich auf das reine Führungsverhalten bezieht, beschreibt der Ausdruck „Leadership“ eine „von Visionen getragene“ (Rahm & Schröck, S. 43) Führungshaltung. In den zukünftigen Aufgabenbereichen von Schulleitung wird es darum gehen, beide zu vereinen (vgl. Rahm & Schröck, S. 43). Das neue Führungsverständnis von Schulleitung, rangiert dabei, wie Lohmann und Minderop (2008, S. 68) herausstellen, zwischen einem geschlossenen, hierarchischen Führungsverhalten und einer offenen, partizipativen Führung unter Einbeziehung und Mitwirkung des Kollegiums.

2.2.2 Formen von Teamentwicklung und Lehrerkooperation in der Schule

Teams sind komplexe Einheiten, die unterschiedliche Funktionen im System Schule wahrnehmen und aus diesem Grund nicht für sich alleine bestehen können (vgl. Dyrda, 2002, S. 86). Im Zentrum von Teamentwicklung und der Bemühungen um die Ausbildung kooperativer Strukturen in der Schule steht das Ziel der Unterrichtsentwicklung, die von der einzelnen Lehrkraft allein nicht bewältigt werden kann, sondern der Kooperation und Vernetzung von Lehrkräften bedarf (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2007, S. 14).

Insgesamt wurden Schul- und Unterrichtsentwicklung auf eine breitere Basis gestellt. Dabei lassen sich drei Anknüpfungspunkte für Teamentwicklung an der Schule ausmachen: Jahrgangsteams, Fachkonferenzen und Klassenteams. Darüber hinaus gibt es noch Steuergruppen und Projektteams, die mit direkten Aufträgen zur Schulentwicklung betraut sind (vgl. Rolff, 2009, S. 245ff.). Aus der Evaluation des Projekts „Schule & Co.“ ging diesbezüglich hervor, dass „eine Kombination von Klassen- bzw. Jahrgangsteams zum einen und Fachteams zum anderen die wirksamste Konstellation für umfassende und nachhaltige Unterrichtsentwicklung darstellt“ (Buhren & Kempfert, 2006, S. 54). Die Vielzahl unterschiedlicher Teams verdeutlicht eine einsetzende Dezentralisierung schulischer Strukturen. Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Teamformen in der Organisation Schule kurz vorgestellt werden.

Steuergruppen

Steuergruppen wurden zunächst gebildet, um eine „Infrastruktur für Schulentwicklungsarbeit“ (Huber, 2009b, S. 1) in der Schule aufzubauen. Aufgabe von Steuergruppen ist es, den Qualitätsentwicklungsprozess an einer Schule zu organisieren und zu moderieren (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 7). Sie setzt sich zusammen aus Mitgliedern des Lehrerkollegiums, die in der Regel einen klaren Arbeitsauftrag erhalten und mit einem offiziellen Mandat durch die Lehrerkonferenz ausgestattet sind (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 47). Wie Rahm und Schröck (2008, S. 46) aufzeigen, besteht „der tragende Gedanke hinter der Einrichtung der Steuergruppe ... in einer Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten des Kollegiums an der Gestaltung autonomer Schule“. Daher sollten die in der Steuergruppe vertretenen Mitglieder auch die unterschiedlichen Interessen des Kollegiums widerspiegeln (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 47). Durch die Einbindung in die Führungsverantwortung der Schulleitung sind

Steuergruppen nicht zuletzt auch Ausdruck einer Entwicklung hin zur partizipativen Führung von Schule und damit auch, wie zuvor erörtert, einer Veränderung der Rolle des Schulleiters (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 9). Rahm und Schröck beschreiben die Zielsetzungen der Steuergruppe wie folgt:

Aufgaben bestehen in der Initiierung von schulischen Reformprojekten, der Leitung von Evaluationsprozessen, der Personalentwicklung und der Förderung der Kommunikation innerhalb des Kollegiums. Die Steuergruppe ist im Change Management für die Prozesssteuerung und Koordination der Arbeit von Qualitätsgruppen, für Information und Verbreitung von Materialien für die Organisation des Veränderungsprozesses und die unterstützende Beratung der Schulleitung verantwortlich. ... In der Schulentwicklungsberatung wird der Steuergruppe demnach ein umfassender Auftrag, der von der Moderation des gesamten Schulentwicklungsprozesses bis hin zur Projektbegleitung reicht, zugesprochen. (Rahm & Schröck, 2008, S. 46)

Steuergruppen kommt demnach sowohl eine Steuerungs- als auch eine Unterstützungsfunktion des Kollegiums im Schulentwicklungsprozess zu (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 48). Ein Auftrag der Steuergruppe kann zum Beispiel die Vorbereitung und Initiierung von Jahrgangsteamstrukturen darstellen, den die Steuergruppe dann anleitet. Im Verlauf der Vorbereitung können weitere Projekt- und Planungsgruppen aus Mitgliedern des Lehrerkollegiums gegründet werden. Die von der Steuergruppe wahrgenommenen Aufgaben sind vielfältig und können sich mitunter auch mit den Aufgabenbereichen der Schulleitung überschneiden. Durch ihre direkte Verankerung im Lehrerkollegium hat die Steuergruppe gegenüber der Schulleitung jedoch andere Einflussmöglichkeiten zur Begünstigung von Schulentwicklungsprozessen innerhalb des Lehrerkollegiums (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 48).

Jahrgangsteams

Jahrgangsteams sind demokratisch organisierte Gruppen von Lehrern, die einen Schülerjahrgang in der Regel durchgängig von Klasse 5 an beschulen und sich dabei selbst organisieren (vgl. Dröge, 1999, S. 41-42). Alle zentralen Entscheidungen den Jahrgang betreffend werden weitestgehend weg von der Schulleitung auf das Team hin verlagert und von diesem beschlossen. Das Team bildet somit eine eigene Einheit in der Gesamtstruktur der Schule. In Jahrgangsteams sind Lehrkräfte unterschiedlicher Fachrichtungen vertreten, damit möglichst alle Fächer im Jahrgang abgedeckt werden (vgl. Dröge, 1999, S. 42). Ziel ist es, dass die Lehrkräfte mit möglichst vielen Stunden im Jahrgang eingesetzt sind, um verlässliche Beziehungen zu etablieren. Zu den Aufgaben der Jahrgangsteams gehört unter anderem die Gestaltung des Stundenplanes, die Einteilung und Wahrnehmung von Aufsichten, die Regelung von Vertretungen sowie, die gemeinsame Planung und Umsetzung aller den Jahrgang betreffenden Maßnahmen, wie z.B. die Planung von Differenzierungsmaßnahmen oder etwa auch die Planung gemeinsamer Klassenfahrten und Ausflüge (vgl. Dröge, 1999, S. 42). Die Schulleitung bildet den organisatorischen Überbau für das Jahrgangsteam und entscheidet über grundsätzliche Dinge organisatorischer Art, wie z.B. die dem Team zur Verfügung stehenden personellen und räumlichen Ressourcen (vgl. Reh, 2008, S. 179). Alle weiteren den Jahrgang und den Unterricht betreffenden Entscheidungen sind Sache des Teams und werden in der Regel von diesem selbst getroffen. Zentrale Absprachen des Teams erfolgen über die Teamsitzungen, an denen alle Teammitglieder teilnehmen. Geleitet werden die Teamsitzungen durch einen vom Team gewählten Sprecher, der das Team wiederum in der Teamsprechersitzung vertritt, an der die Teamsprecher aller Jahrgänge sowie auch der Schulleiter

teilnehmen. Das Jahrgangsteam setzt den organisatorischen Rahmen für eine enge Zusammenarbeit und die Kommunikation der Teammitglieder. In diesem Rahmen können neben dem Austausch über Schülerinnen und Schüler in Form von Fallbesprechungen auch ein Austausch über Unterricht stattfinden sowie Unterrichtsabsprachen getroffen werden (vgl. Rolff, 2009, S. 246–247). Eine Ebene zur konkreten Unterrichtsentwicklung bieten die Fachteams, in denen die Lehrer nach Fachgebiet zusammenkommen.

Fachlehrerteams/Fachgruppen

Die Fachlehrerteams setzen sich aus den Lehrerinnen und Lehrern eines Fachs zusammen, die gemeinsam inhaltliche und didaktische Fragen ihres Fachs erörtern und Unterricht entwickeln (vgl. Buhren & Kempfert, 2006, S. 55). Fachteams können jahrgangsbezogen sein oder auch jahrgangsübergreifend agieren. Gemeinsame Besprechungen finden in den sogenannten „Fachkonferenzen“ statt (vgl. Rolff, 2009, S. 247). In den Fachlehrerteams findet über die organisatorischen Absprachen in den Jahrgangsteamsitzungen hinausgehend schließlich der konkrete inhaltliche Austausch über Unterrichtsplanung und gemeinsame Unterrichtsabsprachen statt, der in den Sitzungen der Jahrgangsteams nicht möglich ist (vgl. Müller & Merkt-Weskott, 2002, S. 65). Die praktische Umsetzung dieser Absprachen erfolgt dann wiederum in den Klassenlehrerteams.

Klassenteams

Die kleinste schulische Teameinheit stellen somit Klassenteams dar. Klassenteams setzen sich in der Regel aus zwei Lehrkräften zusammen, die sich um die Schüler einer Klasse kümmern, diesen als direkte Ansprechpartner dienen, den organisatorischen Rahmen der Klasse regeln und die Klasse in der Regel auch gemeinsam unterrichten, so dass eine bessere Differenzierung der Unterrichtsgruppe ermöglicht werden soll (vgl. Müller & Merkt-Weskott, 2002, S. 65). Bei einem Klassenteam kann es sich um Klassenlehrer und Co-Klassenlehrer handeln, es können aber auch beide Lehrkräfte eine Klassenlehrerfunktion innehaben.

2.2.3 Das Lehrerteam als professionelle Lerngemeinschaft

Teamarbeit bietet die Möglichkeit zur Vernetzung und intensiven Kommunikation von Lehrenden. Auf diese Weise kann ein Austausch von Wissen und Erfahrungen unter den Lehrenden erfolgen, der andernfalls in dieser Form nicht möglich wäre und erst zur Innovation von Schule beiträgt, wie Huber und Krey (2009c, S. 328) verdeutlichen:

Unter den Mitgliedern eines Teams besteht eine Heterogenität hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, Erfahrungen, Annahmen, Einstellungen und Sichtweisen. Diese Heterogenität bietet das Potenzial für lohnende Austauschprozesse und die Generierung neuen Wissens. Im Team werden beispielsweise durch Dialog bestehende Denk- und Handlungsmuster, unterschiedliche mentale Modelle, Annahmen, Perspektiven und Einstellungen ausgetauscht. Zudem vergrößert sich die Chance, dass individuelles Wissen hinterfragt wird, indem untereinander Vergleiche gezogen und Differenzen festgestellt werden können. Auf diese Weise kann individuelles Wissen zu kollektivem Wissen werden oder individuelles Wissen sich verändern. Das Lernen im Team ermöglicht es, individuelles Wissen weiterzugeben, indem Teammitglieder Erfahrungen untereinander austauschen, sich gegenseitig Feedback geben und unterstützen. (Huber & Krey, 2009c, S. 328)

Lehrkräfte in Fachgruppen, Klassen- und Jahrgangsteams profitieren also dann von der gemeinsamen Arbeit, wenn sie sich gegenseitig anregen und voneinander lernen (vgl. Buhren & Kempfert, 2006, S. 52). Dies wird in der Bezeichnung „professionelle Lerngemeinschaft“ (PLG) aufgegriffen. Ursprünglich aus dem Amerikanischen („professional learning communities“) stammend, hat sich der Begriff in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion durchgesetzt und bezeichnet ein Lernnetzwerk (vgl. Reh, 2008, S. 167). Buhren und Kempfert (2006, S. 53) zufolge zeichnen sich professionelle Lerngemeinschaften zum einen durch ihre Fokussierung auf die Verbesserung der Schülerleistungen aus, die im Zentrum des gemeinsamen Handelns um Unterrichtsentwicklung steht, und zum anderen durch eine „professionelle Entwicklung ihrer Mitglieder“ (Buhren & Kempfert, 2006, S. 53). Zentrales Element der professionellen Lerngemeinschaft ist daher der Umgang mit Wissen innerhalb des Teams. Wie aus dem Begriff der „professionellen Lerngemeinschaft“ bereits hervorgeht, wird die Lehrperson innerhalb dieser Gemeinschaft selbst als lernendes Wesen betrachtet, das es im Austausch mit anderen Mitgliedern weiterzuentwickeln gilt. Dies setzt verstärkt eine reflexive Haltung bei den Lehrenden voraus und die Ausbildung einer „Alltagskultur der Evaluation“ (Buhren & Kempfert, 2006, S. 52), in der die gemeinsame Arbeit und die Unterrichtspraxis im gemeinsamen Dialog der Teammitglieder ausgetauscht und reflektiert werden (vgl. Buhren & Kempfert, 2006, S. 52).

2.2.4 Voraussetzungen für Kooperation in der Einzelschule

Erfolgreiche Kooperation in der Einzelschule ist kein Selbstläufer, sondern wird durch unterschiedliche Bedingungen und Gegebenheiten begünstigt. Die Auswertung von Schulentwicklungsprozessen aus dem Programm Schule & Co. hat ergeben, dass zwei Faktoren für die Umsetzung schulischer Innovationen grundsätzlich entscheidend sind: ein hochkooperatives Klima im Lehrerkollegium und eine visionäre Schulleitung (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2007, S. 6). Daneben konnten in der Forschung noch weitere Bedingungen festgemacht werden, die für das Zustandekommen und Gelingen von Kooperation an der Schule förderlich sind. Huber et al. (2009a, S. 219) unterscheiden dabei drei Bereiche, die Einfluss auf Kooperation in der Schule haben und denen zentrale Faktoren für die Kooperation von Lehrkräften zugeordnet werden können. Diese drei Bereiche sind der institutionellen Bereich, der personelle Bereich und der organisationskulturelle Bereich von Schule.

Institutionelle Bedingungen

Huber et al. (2009a, S. 220) fassen unter den institutionellen Bedingungen alle die Organisation von Schule betreffenden Prozesse und Strukturen zusammen, wie z.B. die Zeitstruktur einer Schule oder auch räumliche Gegebenheiten. Als begünstigend für die Ausbildung kooperativer Strukturen benennen Huber et al. (2009a, S. 220) im institutionellen Bereich unter anderem:

- Das Bestehen eines konkreten Anlasses, der eine Notwendigkeit zur Zusammenarbeit erkennen lässt,
- die Erkennbarkeit eines Nutzens für den Einzelnen aus der Zusammenarbeit,
- die Anerkennung des Einzelnen und die Bewahrung seiner Autonomie,
- gemeinsame Zeitfenster,

- geeignete Räumlichkeiten,
- Unterstützung durch die Schulleitung,
- Ziel- und Aufgabenklarheit sowie gemeinsam getragene Zielvorstellungen.

Personelle Bedingungen

Die Zusammenarbeit in einem Team stellt erweiterte soziale und methodische Anforderungen an die Lehrkräfte im Umgang miteinander und für eine effektive Koordinierung ihrer Zusammenarbeit. Als förderlich erweisen sich in diesem Bereich unter anderem (siehe Huber et al., 2009a, S. 221):

- Kommunikative und soziale Kompetenzen der Lehrkräfte (u.a. Moderationskompetenzen, konstruktives Erteilen von Feedback etc.)
- Selbstreflexivität,
- Selbstdisziplin im Zeitmanagement und in der Einhaltung von Vereinbarungen,
- Verlässlichkeit.

Organisationskulturelle Bedingungen:

Die Organisationskultur (Schulkultur) beschreibt die in der Einzelschule vorherrschenden (latenten) Werte, Normen und Verhaltensweisen, die Prozesse innerhalb der Schule lenken und das Bewusstsein von Lernenden und Lehrenden bestimmen (vgl. Huber et al., 2009a, S. 222):

- Unterstützendes Klima,
- konstruktiver Umgang mit Konflikten,
- gemeinsam getragene Wert- und Zielvorstellungen.

2.3 Aspekte effektiver Teamarbeit

2.3.1 Voraussetzungen effektiver Teamarbeit

Wie in der Begriffsbestimmung von Teamarbeit eingangs bereits näher erläutert, handelt es sich bei Teams um komplexe, dynamische Systeme (vgl. König & Schattenhofer, 2008, S. 18–19), deren Arbeitserfolg nicht allein auf der Grundlage einer erfolgreichen Zusammenarbeit auf der Sach- und Arbeitsebene beruht, sondern vor allen Dingen auch durch die Koordinierung und Optimierung der Zusammenarbeit des Teams auf der Beziehungsebene zustande kommt. Aus diesem Grund ist es im Sinne einer effektiven Teamarbeit nicht ausreichend, „dass man einfach ein paar Leute zusammentrommelt, sie zu einer Gruppe ernennt und ihnen ein gemeinsames Ziel vorgibt“ (Comelli, 2003, S. 172). Effektive Teamarbeit basiert vielmehr auf einer Reihe unterschiedlicher Faktoren, die die Arbeit des Teams beeinflussen und auf das Team nachhaltig zurückwirken (vgl. Scholl, 2003, S. 4f.).

Die Effektivität von Teamarbeit bemisst sich auf zwei Ebenen. Dies ist zum einen die Ebene des Outputs der Teamarbeit und deren Beurteilung durch Außenstehende, z.B. Kunden oder

Vorgesetzte. Neben dem Gruppenergebnis spielt aber auch eine entscheidende Rolle, ob der Nutzen der Aufgabenerledigung im Einklang mit den durch das Team erbrachten Leistungen sowie den „geopferten oder verletzten Bedürfnissen“ (Scholl, 2003, S. 4) der Teammitglieder steht. Scholl unterscheidet dabei direkte und indirekte Determinanten, die sich auf die Effektivität von Teamarbeit auswirken und diese beeinflussen (vgl. Scholl, 2003).

Direkte Determinanten effektiver Teamarbeit nach Scholl (2003)

Zu den direkten Determinanten effektiver Teamarbeit zählt Scholl (2003) Wissenszuwachs, Handlungsfähigkeit und die Zufriedenheit der Teammitglieder. Unter Wissenszuwachs versteht Scholl dabei nicht den individuellen Wissenszuwachs der einzelnen Teammitglieder, sondern das Wissen der Gruppe in Bezug auf die gemeinsame Aufgabe sowie das Wissen über die Formen der Zusammenarbeit und deren Förderung (vgl. Scholl, 2003, S. 5).

Handlungsfähigkeit umfasst Scholl zufolge die Fähigkeit des Teams, eigenständig Entscheidungen zu treffen sowie Maßnahmen und Beschlüsse vollständig zu implementieren. Dies setzt die Fähigkeit des Teams zur Kommunikation und Konsensfindung und zu einer effektiven Koordination von Teamprozessen sowie die Analyse und Bearbeitung von Problemen im Team voraus (vgl. Scholl, 2003, S. 6–7).

Als letzte direkte Determinante effektiver Teamarbeit führt Scholl die Zufriedenheit der Teammitglieder an. Diese resultiert wiederum aus einer effektiven Zusammenarbeit des Teams und wird damit für die Teammitglieder zu einer positiven Grundlage und einem Motivator für die weitere Zusammenarbeit im Team und wirkt sich dadurch verstärkend auf den Gruppenzusammenhalt aus (vgl. Scholl, 2003, S. 9).

Indirekte Determinanten effektiver Teamarbeit nach Scholl (2003)

Als wichtigste indirekte Determinante und Schlüsselfaktor für die Effektivität von Teamarbeit führt Scholl zunächst die Absicht der Teammitglieder zur Kooperation an (vgl. Scholl, 2003, S. 10-11). Dem liegt insbesondere die Annahme zugrunde, dass die Absicht zur Kooperation auch zu einer tatsächlichen Kooperation innerhalb des Teams führt und diese letztlich die Kommunikation und den Wissensaustausch unter den Teammitgliedern anregt und die Offenheit der Teammitglieder für Gesagtes erhöht, wodurch es wiederum zu einem als positiv zu bewertenden Wissenszuwachs der Gruppe kommt. Darüber hinaus konstatiert Scholl eine Verbindung zwischen der Kooperation der Teammitglieder und der Handlungsfähigkeit des Teams, da durch die Kooperation der Teammitglieder untereinander sich auch die Koordination im Team einfacher gestaltet und sich dadurch die Handlungsfähigkeit erhöht (vgl. Scholl, 2003, S. 11). Die Bereitschaft zur Kooperation wird Scholl (2003, S. 10) zufolge insbesondere durch das Bewusstsein der Teammitglieder hervorgerufen, im Rahmen der durch die Organisation oder die Aufgabe selbst hervorgerufenen wechselseitigen Abhängigkeiten die Aufgabe nur gemeinsam meistern zu können, oder durch die Aussicht einer gemeinsamen Belohnung (vgl. Scholl, 2003, S. 10).

Eine weitere indirekte Determinante, die zur Effektivität von Teamarbeit beiträgt, ist nach Scholl in der affektiven Übereinstimmung der Teammitglieder zu sehen. Diese äußert sich in wechselseitiger Sympathie zueinander sowie geteilten Gefühlen gegenüber bestimmten Einstellungen und Ansichten (vgl. Scholl, 2003, S. 11). Affektive Übereinstimmung und wechsel-

seitige Sympathie wirken sich positiv auf die Kooperationsabsicht der Teammitglieder sowie das Vertrauen und die Offenheit untereinander aus, woraus Scholl auf die positive Auswirkung affektiver Übereinstimmungen und wechselseitiger Sympathie auf einen Wissenszuwachs des Teams rückschließt (vgl. Scholl, 2003, S. 11–12). Wechselseitige Sympathie birgt jedoch auch die Gefahr der Vermeidung kritischer Diskussionen und damit des Aufkommens von Gruppendenken innerhalb des Teams, um die gute Verständigung untereinander nicht zu gefährden (vgl. Scholl, 2003, S. 12).

Als dritte indirekte Determinante führt Scholl (2003, S. 12) die kognitive Übereinstimmung der Teammitglieder bzw. „Konsens“ und „Dissens“ innerhalb des Teams an. Demnach ist bei sehr hoher kognitiver Übereinstimmung bzw. hohem Konsens der Teammitglieder der Austausch kontroverser Ansichten eher eingeschränkt und die Teammitglieder lernen weniger voneinander (vgl. Scholl, 2003, S. 12). Ein gewisses Maß an Dissens hingegen, d.h. eine konstruktive Diskussion in der unterschiedliche Ideen und Ansichten ausgetauscht werden, eröffnet dem Team neue Ansichten und Aspekte, wodurch das Problem des Gruppendenkens und einseitiger Entscheidungen umgangen wird. Dennoch birgt ein zu großer Dissens innerhalb der Gruppe auch die Gefahr von Missverständnissen und einer stockenden Kommunikation, die das Team in seiner Handlungsfähigkeit behindert. Daraus leitet Scholl eine mittlere kognitive Übereinstimmung der Teammitglieder als ideale Voraussetzung für die Gewährleistung eines optimalen Austauschs und für den daraus resultierenden Wissenszuwachs für das Team ab (vgl. Scholl, 2003, S. 13). Dies lässt sich auch auf die Feststellungen der idealen Gruppengröße übertragen, wobei bei einer sehr kleinen Gruppe der Konsens häufig sehr hoch und die Produktivität eher gering ist. In zu großen Gruppen tritt der gegenteilige Effekt ein, da hier die potenzielle Produktivität aufgrund der unterschiedlichen Ansichten und des vorhandenen Wissens grundsätzlich sehr hoch sein sollte, ein Konsens jedoch durch die Gruppengröße und die damit einhergehenden gesteigerten Anforderungen an die Koordination von Kommunikation und Informationsaustausch innerhalb der Gruppe erschwert wird (vgl. Scholl, 2003, S. 13).

Als letzte indirekte Determinante der Effektivität von Teamarbeit verweist Scholl (2003, S. 15) auf die normative Übereinstimmung der Teammitglieder. Die individuellen Normen, die den Ansichten der Teammitglieder unterliegen und deren Arbeitsstil prägen und beeinflussen, werden insbesondere durch den jeweiligen Kulturkreis der Teammitglieder geformt (vgl. Scholl 2003, S. 15–16). Unterschiedliche Normen können Scholl (2003, S. 16) zufolge unter anderem zwischen Personen unterschiedlicher Kulturen, aber auch zwischen alten und jungen Menschen, Männern und Frauen vorherrschen. Die genaue Auswirkung normativer (Nicht-)Übereinstimmung auf den Wissenszuwachs und die Handlungsfähigkeit eines Teams ist empirisch nicht belegt, Scholl (2003) stellt jedoch die Vermutung an, dass sich eine normative Nichtübereinstimmung tendenziell negativ auf den Wissenszuwachs und die Handlungsfähigkeit eines Teams auswirkt. Daraus leitet er die These ab, dass sich entsprechend der Höhe der normativen Übereinstimmung im Team auch der Handlungsspielraum im Team erhöht (vgl. Scholl, 2003, S. 16).

2.3.2 Problemfelder der Teamarbeit/Hindernisse im Teamentwicklungsprozess

Ausgehend von den zuvor aufgeführten Determinanten effektiver Teamarbeit und den unter Punkt 2.2.4 dieser Arbeit aufgeführten Voraussetzungen für Kooperation in der Einzelschule

ergeben sich im Umkehrschluss auch Aspekte, die sich hinderlich auf die Effektivität der Arbeit von Teams und die Kooperation an der Schule auswirken. Die wiederkehrende Thematisierung von Problemfeldern und Hindernissen schulischer Kooperation im Rahmen schulischer Fortbildungsmaßnahmen zu Teamentwicklung erlaubt es Dröge (1999, S. 22–29), ein allgemeines Bild von Problemfeldern in der Lehrerkooperation zu zeichnen. Im Folgenden möchte ich kurz die prägnantesten Hindernisse schulischer Kooperation darstellen. Basierend auf den von Dröge (1999, S. 22–29) angeführten Punkten habe ich eine Unterteilung in *strukturelle* und *personenbezogene Problemfelder* vorgenommen. Daran anknüpfend werden im Anschluss kurz die wichtigsten Ergebnisse aus der empirischen Studie Steinemanns (2008) zu den „Strukturen und Prozesse[n] von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung“ dargestellt.

Strukturelle Probleme von Lehrerkooperation an der Schule

- Fehlende Kooperationszeit durch Unterricht am Vormittag, wodurch den Lehrkräften kaum Spielraum für Besprechungen oder Ruhephasen bleibt. Die Implementierung von Teamarbeit bedarf hier einer Entzerrung der schulischen Zeitstrukturen (vgl. Dröge, 1999, S. 27).
- Probleme bei der gemeinsamen Terminabsprache (vgl. Dröge, 1999, S. 27).
- Mangelnde räumliche Gegebenheiten für Teamarbeit und Teambesprechungen. Keine individuellen Arbeitsplätze für Lehrkräfte (vgl. Dröge 1999, S. 28).
- Eingeschränkter Informationsfluss im Kollegium (vgl. Dröge, 2009, S. 28). Mangel an etablierten Kommunikationsstrukturen zur Sicherstellung des Informationsflusses (z.B. Teamsprecherkonferenzen etc.)
- Festhalten an vorgegebenen Hierarchien im System Schule (vgl. Dröge, 1999). Ein weiteres Problem stellt in diesem Zusammenhang die mangelnde Unterstützung kooperativer Strukturen und der Lehrkräfte durch die Schulleitung dar (vgl. Bender, 2002, S. 95).
- Fehlende Qualitätssicherung von Teamarbeit und ihren Produkten (vgl. Dröge, 1999, S. 23).
- Fehlende gemeinsame Ziele. Damit einher geht das Fehlen gemeinsamer Perspektiven, die sich ohne konkrete Ziele nicht entwickeln können (vgl. Dröge, 1999, S. 23).
- Die kurzfristige Besetzung offener Stellen durch „Einflieger von außen“, die nur für eine befristete Zeit im Team sind sowie Teilzeitarbeit wirken sich problematisch auf die Ausbildung dauerhafter Teamstrukturen aus (vgl. Dröge, 1999, S. 24).
- Zu hohe Erwartungshaltung durch die Schulleitung (vgl. Dröge, 1999, S. 27).
- Mangelnde Einbeziehung des Lehrerkollegiums in Entscheidungsprozesse und Vorgaben durch die Schulleitung (vgl. Dröge, 1999, S. 27).

Individuelle Probleme und Verhaltensweisen

- Nichtansprechen von Konflikten (vgl. Dröge, 1999, S. 25).
- Vorbehalte gegen die gemeinsame Arbeit. Damit einhergehend wirkt sich auch der Mangel einer inneren Verbindlichkeit der gemeinsame Sache problematisch aus (vgl. Bender, 2002, S. 90f.).

- Fehlende Moderationstechniken zur effizienten und effektiven Gestaltung von Gruppenarbeit und Teamsitzungen (vgl. Dröge, 1999, S. 27).
- Angst vor Mehrarbeit und Mehrbelastung durch Teamarbeit (vgl. Dröge, 1999, S. 26).
- Unterschiedliche pädagogische Ansätze und Grundüberzeugungen der Lehrkräfte (vgl. Dröge, 1999, S. 27).

Steinemann (2008) verweist in den Ergebnissen ihrer empirischen Untersuchung von „Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung“ zusätzlich auf die folgenden Punkte:

Unpräzise Vorstellungen über die Implementierung von Teamstrukturen

Steinemann verweist hier auf das Problem eines Mangels an Auswertung der Erfahrungen des Pilotteams und einer generellen Unterschätzung des sich aus der Implementierung der Teamstrukturen ergebenden „Schnittstellenproblems“ zwischen den Teams in der Weitergabe von Wissen und Erfahrungen (vgl. Steinemann, 2008, S. 306).

Dysfunktionale teamexterne Kommunikationsbeziehungen

Steinemann benennt hier den Mangel einer klaren Kommunikation zwischen Team und erweiterter Schulleitung als problematisch. Es fehle an einem „Bewusstsein für die Notwendigkeit gezielter und kontinuierlicher Gestaltung teamübergreifender Außenkontakte“ (Steinemann, 2008, S. 306), die über die gelegentliche Mitteilung wichtiger Informationen hinausgehen.

Traditionelle Organisationsmodelle

Steinemann (2008, S. 30) konstatiert in ihrer empirischen Untersuchung einen Konflikt zwischen der bestehenden Schulstruktur und der neu eingeführten Form kooperativer Zusammenarbeit. Dieser manifestiert sich laut Steinemann (2009) unter anderem im Fehlen entsprechender Arbeitsräume, in Problemen beim schulformübergreifenden Einsatz von Lehrkräften oder in starren Zeitfenstern bedingt durch eine feste Stundenplanung (vgl. Steinemann, 2009, S. 306).

Hohe Anforderungen an die Gestaltung kollektiver Lernprozesse

Hier führt Steinemann (2008) das fehlende Bewusstsein des Teams darüber an, dass Teamarbeit bestimmter Fertigkeiten und Kenntnisse bedarf. Es fehlt an einer ausreichenden Reflexion der Anforderungen an die Teamarbeit sowie einer Thematisierung vorhandener Kompetenzen und der Kommunikationsstrukturen untereinander (vgl. Steinemann, 2008, S. 305).

2.4 Von der Gruppe zum Team: Teamentwicklung und soziale Interaktion in Gruppen

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die Zusammenfindungsprozesse von Teams sowie deren Entwicklung. In diesem Teil soll der Frage nachgegangen werden, wie aus einer Gruppe einzelner Personen ein Team wird und ob es bestimmte Regelmäßigkeiten und Muster gibt,

nach denen sich ein Team entwickelt. Darüber hinaus soll ein Blick auf die unterschweligen Prozesse geworfen werden, die in Teams ablaufen bzw. ihren Entwicklungen zugrunde liegen.

2.4.1 Modelle von Teamentwicklung

In der Forschung wird davon ausgegangen, dass sich Gruppen über die Zeit hinweg entwickeln und dabei in ihrem Entwicklungsprozess unterschiedliche Phasen durchlaufen. In unterschiedlichen Modellen wurde versucht, diese Gesetzmäßigkeiten der Gruppenentwicklung näher zu bestimmen und in Phasen voneinander abzugrenzen (vgl. Birker, 2007, S. 52). Die unterschiedlichen Modelle der Teamentwicklung stellen idealtypische Entwicklungen dar und können daher nicht eins zu eins auf jede Gruppenentwicklung übertragen werden (vgl. König & Schattenhofer, 2008, S. 61). Dennoch geben sie Aufschluss über mögliche Gruppenzustände sowie kritische Phasen des Teamentwicklungsprozesses und bieten dadurch eine Grundlage zur Planung von Teamentwicklung sowie der gezielten Ergreifung von Teamentwicklungsmaßnahmen (vgl. Bender, 2002, S. 4).

Angestoßen wurde die Frage nach der Entwicklung von Gruppen als zentrales Forschungsthema durch die Arbeiten von Bales (1950) und Bion (1948) in den 1950er Jahren (vgl. Simon, 2003, S. 35). In den 80er und 90er Jahren ebte die Forschung zu diesem Themengebiet jedoch ab. Das wohl einschlägigste Modell zur Teamentwicklung stellt seither das Phasenmodell nach Tuckman (1965) dar, das dieser auf Basis einer Analyse von 55 wissenschaftlichen Studien zur Entwicklung von Gruppen, darunter auch die Forschung von Bales und Bion, konzipierte (vgl. Simon, 2003, S. 35).

Das Phasenmodell der Teamentwicklung nach Tuckman dient auch heute noch als Grundlage zur Beschreibung von Teamentwicklungsprozessen und fungierte als Ansatz für die Entwicklung zahlreicher weiterer Modelle zur Entwicklung von Teams. Dennoch weist Tuckmans Modell auch einige methodische Schwachstellen auf und kann daher nicht per se für jedes Team übernommen werden. Eine Schwäche ist dabei unter anderem, dass sich die dem Modell zugrunde liegende Forschung weitestgehend auf Therapie- und Trainingsgruppen bezieht, Arbeitsgruppen jedoch außer Acht lässt (vgl. Ardelt-Gattinger & Gattinger, 1998, S. 7–8). Im Weiteren wird daher neben dem Modell Tuckmans noch ein zweiter Ansatz zur Gruppenentwicklung vorgestellt. Dieser Ansatz stammt von Gersick und nimmt Arbeitsgruppen/Projektgruppen in den Blick. Die Betrachtung beider Ansätze erscheint sinnvoll, da sich beide Modelle ergänzen und so einen umfassenden Blick auf die Entwicklung von Gruppen- und Arbeitsgruppen im Speziellen ermöglichen. Vor dem Hintergrund beider Modelle möchte ich dann die Frage erörtern, ob Teams erst einzelne Entwicklungsphasen durchlaufen müssen, bevor sie produktiv zusammenarbeiten können, und ob man ab einem bestimmten Punkt von einer „reifen“ (vgl. Argelt-Gattinger & Gattinger, 1998, S. 9) Gruppe sprechen kann. Dieser Frage kommt insbesondere im Hinblick auf die Implementierung von Teamstrukturen Gewicht zu. Die Erkenntnisse über den Ablauf der Entwicklung von Teams und die dem Teamentwicklungsprozess unterliegenden offenen und verdeckten Mechanismen sind im Kontext meiner Arbeit dahingehend von Bedeutung, als das sie Aufschluss darüber geben, was bei der Implementierung von Teams zu beachten und mit welchen Entwicklungen zu rechnen ist. Darüber hinaus verspreche ich mir von der Betrachtung der beiden

Teamentwicklungsmodelle weitere Erkenntnisse bezüglich der effektiven Arbeit von Teams sowie der strukturellen Bedingungen erfolgreicher Teamentwicklung.

Das Modell der Gruppenentwicklung nach Tuckman

In seinem Modell der Gruppenentwicklung unterscheidet Tuckman vier Phasen („forming, storming, norming, performing“), die unterschiedliche Entwicklungszustände einer Gruppe widerspiegeln (vgl. Simon, 2003, S. 35). Bezeichnend für Tuckmans Modell ist, dass es sich um ein linear-progressives Modell handelt, das davon ausgeht, dass die einzelnen Entwicklungsphasen von der Gruppe nacheinander durchlaufen werden, um abschließend in einer Phase voller Arbeitsfähigkeit zu münden (vgl. Bender, 2002, S. 73). Die „Testphase“, auch genannt „forming“, stellt die Einstiegs- und Findungsphase des Teams dar. In dieser Phase der Gruppenentwicklung klären die Teammitglieder ihre Beziehungen untereinander und versuchen sich als Gruppe zu definieren sowie Kontakte zu schließen. Darüber hinaus versucht die Gruppe in der „Testphase“, ihre Aufgabe sowie ihre Zielvorstellungen zu klären. In dieser Phase konstituiert sich die Gruppe und grenzt sich nach außen hin ab (vgl. Stahl, 2002, S. 48).

Auf die „Testphase“, die eine erste Grundlage für die weitere Teamentwicklung legt, folgt die „Nahkampfphase“, auch „storming“ genannt. Dieser Abschnitt stellt eine Phase der Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe dar. In dieser Entwicklungsphase, so Stahl (2002, S. 48), nimmt das Spannungspotenzial innerhalb der Gruppe zu, da nun unterschiedliche Ansichten und Ziele der Teammitglieder zu Tage treten und in Konkurrenz zueinander geraten. Dadurch kommt es innerhalb der Gruppe zum Konflikt. Das Zusammengehörigkeitsgefühl ist in dieser Phase insgesamt noch nicht besonders ausgeprägt.

Auf Basis der in der „storming-Phase“ herausgestellten Unterschiede wird in der dritten Phase, der „Organisierungsphase“, auch „norming“ genannt, nach einem Konsens gesucht und gemeinsame Vereinbarungen und Regelungen für die weitere Arbeit in der Gruppe werden festgelegt (vgl. Stahl 2002, S. 49). Diese Phase zeichnet sich besonders durch einen offenen Umgang der Teammitglieder untereinander in Form eines freien Meinungs austauschs aus. Darüber hinaus kennzeichnet die Phase das Einsetzen einer Gruppenkohäsion, d.h. der Zunahme des Zusammenhalts der Teammitglieder innerhalb der Gruppe (vgl. Simon, 2003, S. 37).

Die letzte Phase der Teamentwicklung, die „performing-Phase“, auch als Integrations- oder Arbeitsphase bezeichnet, ist durch die Kooperation der Teammitglieder und die abschließende Arbeitsfähigkeit der Gruppe gekennzeichnet. Die Gruppe hat sich nun auf der Beziehungsebene so weit gefunden, dass sie eine gewisse Beständigkeit aufweist und sich die Teammitglieder vollends auf die Realisierung des gemeinsam festgelegten Ziels konzentrieren können. Sich als wirksam erwiesene Arbeitsweisen und Strukturen festigen sich (vgl. Stahl, 2002, S. 49; Bauer, Teamarbeit im Kollegium, S. 10f.). Auch wenn das Team in der letzten Phase angelangt ist, können einzelne Phasen in der weiteren Arbeit des Teams erneut auftreten, wenn zum Beispiel neue Mitglieder hinzukommen oder sich das Team mit gravierenden Veränderungen der Zusammenarbeit oder des Umfelds konfrontiert sieht (vgl. Birker, 2007, S. 55). Wie aus den einzelnen Phasen des Modells ersichtlich wird, konzentriert sich das Modell besonders auf die Beziehungsebene der Teamentwicklung. Es wird die An-

nahme impliziert, dass zunächst die Beziehungsebene des Teams geklärt sein muss, bevor sich das Team vollständig auf die Erfüllung seiner Aufgabe konzentrieren und in der letzten Phase effektiv zusammenarbeiten kann (vgl. Simon, 2003, S. 52).

Modelleinschränkungen

König und Schattenhofer (2008, S. 61) bringen die Kritik an, dass durch die Darstellung als Phasenmodell der Eindruck entsteht, „dass sich Gruppen linear entwickeln und in ihrem Prozess berechenbar und vorhersagbar sind“. Eine solche lineare Abfolge nach einem immer gleichen Schema ist empirisch jedoch nicht belegt. Zudem bringt Stahl (2007, S. 58f.) an, dass die Phasen nicht stufenförmig aufeinander folgen, sondern fließend ineinander übergehen. Darüber hinaus merkt er an, dass die Phasen nicht auf allen Ebenen synchron verlaufen müssen und sich die Gruppe je nach behandelten Themen auch in unterschiedlichen Phasen befinden kann (vgl. Stahl, 2007, S. 59). So kann die Gruppe zwar bereits in der „performing-Phase“ angekommen sein, bei bestimmten Themen aber noch oder wieder in der „storming“- oder „norming-Phase“ stecken (vgl. Stahl, 2007, S. 59). Die einzelnen Phasen werden Stahl (2007, S. 59f.) zufolge zumeist auch nicht vollständig durchlaufen und sind dann abgeschlossen, sondern treten zu einem späteren Zeitpunkt meistens nochmals mit neuen Themen auf. Dies kann zum Beispiel in der „storming-Phase“ der Fall sein, in der es wahrscheinlich ist, dass zu Beginn nur die grundlegenden Konflikte von der Gruppe geklärt werden, im Verlauf der weiteren Zusammenarbeit jedoch weitere Konflikte aufkommen. Zudem sind die Phasen zeitlich variabel, wodurch sich ihre Dauer nicht vorhersagen lässt (vgl. Stahl, 2007, S. 62).

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt am Modell Tuckmans ist, dass die Daten, auf denen das Modell gründet, zum überwiegenden Teil an Selbsterfahrungs- und Trainingsgruppen erhoben wurden, die dann für Arbeitsgruppen gleichermaßen generalisiert wurden (vgl. Ardelt-Gattinger & Gattinger, 1998, S. 7-8). Daraus ergibt sich eine verstärkte Prägung des Modells durch die Erkenntnisse aus Therapie- und Trainingsgruppen, die in dieser Form jedoch nicht auf Arbeitsgruppen übertragen werden können, wie Simon (2003, S. 38f.) herausstellt. Simon (2003, S. 39) bezieht sich dabei insbesondere auf die Phase des „stormings“, in der es nach Tuckman zu Auseinandersetzungen innerhalb der Gruppe kommt, die in einem Widerstand gegen den Gruppeneinfluss und die Anforderungen der Aufgabe begründet liegen (vgl. Simon, 2003, S. 37). Diese Entwicklungsphase ist nach den Erkenntnissen Tuckmans bei Therapiegruppen stärker zu beobachten als bei Arbeitsgruppen, da die Aufgabe bei Therapiegruppen meist in der Selbstfindung liegt, die jedoch mit dem Anspruch nach Anpassung zunächst schwer vereinbar ist und so zwangsläufig Widerstand bei den Gruppenmitgliedern hervorruft. Dieser ist bei Arbeitsgruppen jedoch nicht in dem gleichen Ausmaß anzunehmen, da Arbeitsgruppen eine andere Zielsetzung verfolgen und sich mit sachlichen Arbeitsaufträgen befassen (vgl. Simon 2003, S. 39). Demnach treten die einzelnen Phasen je nach Gruppenform (Therapiegruppe, Arbeitsgruppe etc.) in unterschiedlich starker Ausprägung auf und können daher nicht für alle Gruppenformen generalisiert werden (vgl. Simon, 2003, S. 37).

Erkenntnisse zur Gruppenentwicklung nach Gersick (1988)

In einer qualitativen Untersuchung erforschte Gersick das Interaktionsverhalten von acht Projektgruppen bei der Zusammenarbeit an einer komplexen Problemstellung über einen

begrenzten Zeitraum hinweg. Aus den daraus gewonnenen Erkenntnissen entwickelte Gersick ein Modell der Gruppenentwicklung, das im Wesentlichen aus zwei Phasen besteht, die sich jeweils durch eine relative Beständigkeit der Verhaltensmuster der Gruppenmitglieder auszeichnen (vgl. Simon, 2003, S. 46).

Im Gegensatz zu Tuckman geht Gersick davon aus, dass bereits beim ersten Zusammentreffen der Gruppe bestimmte Herangehensweisen und Rahmenbedingungen für die weitere Zusammenarbeit und die Aufgabenbewältigung der Gruppe festgelegt werden, die die weitere Zusammenarbeit der Gruppe in der ersten Phase bestimmen (vgl. Simon, 2003, S. 46). Gersick nimmt bei ihrer Untersuchung Projektgruppen mit einem spezifischen Arbeitsauftrag in den Blick, die einen festgelegten Bearbeitungszeitraum zur Auftragserfüllung haben. Der Zeitfaktor spielt daher bei Gersicks Modell eine wesentliche Rolle. So konstatiert Gersick zur Projekthalbzeit einen Veränderungsprozess in der Gruppe sowie den Übergang in eine zweite Phase, in der die Gruppe ihre Herangehensweise nochmals überdenkt und optimiert. Die Halbzeit der Projektarbeit setzt dabei einen wichtigen Impuls für die Gruppe und initiiert eine Phase der Veränderung. Diese Phase ist dann erneut gekennzeichnet durch eine relative Verhaltensstabilität der Gruppenmitglieder, die bis zum Projektende weiterbesteht (vgl. Simon, 2003, S. 46).

Zusammenfassung und Überlegungen zum Entwicklungsprozess von Jahrgangsteams

Wie in der Darstellung der beiden Modelle zur Gruppenentwicklung nach Tuckman und nach Gersick verdeutlicht, unterscheiden sich die beiden Ansätze nicht nur darin, dass sie sich auf unterschiedliche Gruppenformen beziehen, sondern auch darin, dass sie die Teamentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen analysieren. Während Tuckman in seinem Modell im Wesentlichen die Gruppenentwicklung auf der sozio-emotionalen Ebene analysiert, ist Gersicks Modell auf die aufgabenbezogene Ebene des Gruppenprozesses gerichtet. Dieser Unterschied in der Analyse ergibt sich bereits aus der den beiden Modellen zugrunde liegenden Forschung, die sich im Falle Tuckmans überwiegend auf Therapie- und Selbsthilfegruppen bezieht, wohingegen Gersick Projektgruppen in den Blick nimmt. Aufgrund der unterschiedlichen Forschungsgrundlagen können die beiden Modelle nicht direkt miteinander verglichen werden, es können aber dennoch hilfreiche Schlüsse für die Teamentwicklung daraus gezogen werden. So legen die Unterschiede in den beiden Modellen zum Beispiel den Schluss nahe, dass sich die Art der Gruppe (Therapiegruppe, Projektgruppe, Jahrgangsteam etc.) und die damit einhergehenden Zielsetzungen und Rahmenbedingungen auf den Verlauf der Gruppenentwicklung auswirken, wodurch insbesondere auch die Rahmenbedingungen von Teamentwicklung an Bedeutung gewinnen und daher bei der Implementierung von Jahrgangsteamarbeit zu berücksichtigen sind.

Beiden Modellen gemein ist die Frage nach der Arbeitsfähigkeit der Gruppe, zu der beide Modelle unterschiedliche Ansätze liefern. Dem Modell Tuckmans zufolge muss die Gruppe erst einzelne Phasen durchlaufen haben, bevor sie in der „performing-Phase“ ankommt und vollständig arbeitsfähig ist. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe noch nichts über die Effektivität ihrer Arbeit aussagt. Gersicks Modell zufolge wird bereits beim ersten Zusammentreffen der Gruppe der Rahmen für die weitere Interaktion und die Aufgabenbearbeitung gelegt. Anders als beim Modell Tuckmans bescheinigt Gersick der Gruppe von Beginn an die Fähigkeit, produktiv arbeiten zu können, wobei auch hier die Ef-

ektivität der Aufgabenbearbeitung nicht gemessen wurde und daher kritisch zu betrachten ist (vgl. Simon, 2003, S. 52). Zentral für das Modell Gersicks ist, dass das Team bereits zu Beginn seiner Zusammenarbeit Verhaltensroutinen ausbildet, die dann für die weitere Zusammenarbeit bestehen bleiben und erst zur Projekthälfte verändert werden (vgl. Simon, 2003, S. 47f.).

In einer weiteren Studie führen Gersick und Hackmann (1990) die Stabilität in den Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder auf gewohnheitsmäßige Routinen zurück (vgl. Simon, 2003, S. 47). Die Ausbildung solcher Verhaltensroutinen trägt Gersick und Hackman zufolge zum Abbau von Unsicherheiten innerhalb der Gruppe bei. Da Gruppen aber auch auf Veränderungen reagieren und daher flexibel sein müssen, gehen Gersick und Hackman davon aus, dass es sich nicht um ein starres System fester Routinen handelt, sondern dass effektiv arbeitende Gruppen gerade so viele Verhaltensroutinen ausbilden, dass sie dazu beitragen, die Flexibilität der Gruppe zu erhalten (vgl. Simon, 2003, S. 47). Dies wurde in einer Studie von Simon (2002) bestätigt, bei der sich das Interaktionsverhalten unproduktiver Gruppen als stabiler erwies als das produktiver Gruppen, deren Stabilitätswerte in einem mittleren Bereich lagen (vgl. Simon, 2003, S. 49). Dies ist darauf zurückzuführen, dass unproduktiv arbeitende Gruppen bereits zu Beginn ihrer Arbeit destruktive Interaktionsstrukturen entwickeln, die dann im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe nicht mehr revidiert werden können (vgl. Simon, 2003, S. 49). Sowohl in der Studie von Simon (2002) als auch in einer weiteren Studie von Ginnett (1990) zur Interaktion in Arbeitsgruppen lassen sich Belege für die schnelle Ausbildung von Verhaltensroutinen zu Beginn der Zusammenarbeit von Arbeitsgruppen finden (vgl. Simon, 2003, S. 48f.). Ebenso wie Gersick sieht Ginnett den organisationalen Kontext der Arbeitsgruppe als ausschlaggebend für den schnellen Formierungsprozess innerhalb der Arbeitsgruppe, da es dieser den Gruppenmitgliedern ermöglicht, „[...] eine klare Definition der Aufgabe, Regeln der Zusammenarbeit, klare Rollendefinitionen sowie die für eine effektive Problembewältigung erforderlichen Informationen und Ressourcen verfügbar zu haben“ (Simon, 2003, S. 48). Es ließen sich jedoch keine Belege für Gersicks These einer Veränderung der Zusammenarbeit der Arbeitsgruppe zur Projekthalbzeit finden, ebenso wenig wie für das Durchlaufen einzelner Entwicklungsphasen (vgl. Simon, 2003, S. 49).

Aus den bisher gewonnenen Erkenntnissen zur Entwicklung von Gruppen lassen sich mit Blick auf die Entwicklung von Jahrgangsteams mehrere Annahmen festhalten. Zunächst einmal kann konstatiert werden, dass mit unterschiedlichen Gruppenaufgaben auch unterschiedliche Gruppenprozesse einhergehen. So unterscheidet sich der Entwicklungsprozess einer Therapie- oder Selbsthilfegruppe von dem einer Arbeits- oder Projektgruppe (vgl. Simon, 2003, S. 50). Wie bereits erläutert, ist insbesondere die im Modell Tuckmans beschriebene „storming-Phase“ (Konfliktphase) ausgeprägter in Therapie- und Selbsthilfegruppen zu beobachten. Dies liegt mitunter daran, dass Therapie- und Selbsthilfegruppen stärker durch ihre innere Umwelt bestimmt sind und weniger durch ihre äußere, wie im Falle von Arbeits- und Projektteams, die mit einem Arbeitsauftrag versehen sind. Arbeitsteams stellen somit hybride Sozialsysteme dar, die aufgrund ihres gemeinsamen Arbeitsauftrages sowohl durch ihre innere als auch durch ihre äußere Umwelt bestimmt werden (vgl. Schattenhofer, 2009, S. 22). Das Ausleben von Konflikten ist in betrieblichen Arbeitsteams, bedingt durch die gegebenen Rahmenbedingungen, nicht in dem Ausmaß zu erwarten wie im Falle von Therapie- und Selbsthilfegruppen, die sich insbesondere auf die Beziehungsebene konzentrieren.

Dennoch kann es auch in Arbeitsgruppen zu Konflikten kommen, da Konflikte ein Teil des Interaktionsgeschehens von Gruppen sind (vgl. Simon, 2003, S. 52). Obwohl das Phasenmodell Tuckmans in dieser Form nicht für Arbeitsgruppen generalisiert werden kann, so wurde doch deutlich, dass auch in Arbeitsgruppen, zu denen ich an dieser Stelle auch Jahrgangsteams zähle, die Interaktion auf der sozialen Ebene eine wichtige Rolle spielt und eine effektive Zusammenarbeit zunächst eine Klärung der Beziehungen der Gruppenmitglieder auf der zwischenmenschlichen Ebene voraussetzt (vgl. Simon, 2003, S. 53). Dies ist insbesondere bei Jahrgangsteams von Bedeutung, die im Vergleich zu Projektgruppen, die meist für einen kürzeren Zeitraum bestehen, über mehrere Jahre angelegt sind. Anders als beim Modell Tuckmans ist jedoch davon auszugehen, dass Jahrgangsteams bereits von ihrer ersten Zusammenkunft an zu produktiver Arbeit in der Lage sind, da sie in einen organisationalen Kontext eingebettet sind, der bereits gewisse Strukturen vorgibt und Erwartungen an die Gruppe impliziert, die der Gruppe zur Orientierung dienen und zur Ausformung von Verhaltensroutinen. Es lässt sich also zusammenfassen, dass sich die Entwicklung von Jahrgangsteams sowohl auf der sozialen, als auch auf der aufgabenbezogenen Ebene vollzieht. Dabei spielen sowohl die Interaktionsprozesse innerhalb des Teams eine wichtige Rolle für die weitere Entwicklung des Teams als auch der organisationale Kontext und die damit verbundenen Rahmenbedingungen, die auf die Teamentwicklung einwirken. Entsprechend dem Modell nach Gersick ist davon auszugehen, dass bei Jahrgangsteams, ebenso wie bei Projektgruppen, bereits von Beginn der Teamarbeit an Verhaltensroutinen ausgeformt werden und das Team zu produktiver Arbeit fähig ist, ohne zunächst unterschiedliche Entwicklungsphasen durchlaufen zu müssen. Bei Jahrgangsteams, in denen die Teammitglieder über mehrere Jahre miteinander im Team arbeiten, ist anzunehmen, dass die Ausbildung einer Gruppenidentität, die sich erst mit der Zeit entwickelt, eine größere Rolle für die Arbeitsfähigkeit des Teams spielt, als dies bei auf einige Wochen oder Monate angelegten Projektgruppen der Fall ist, die auch ohne Gruppenidentität arbeitsfähig sind (vgl. Birker, 2007, S. 17). Wichtig ist dabei jedoch die Feststellung, dass effektiv arbeitende Teams kein starres System von Verhaltensroutinen ausbilden, sondern sich einen flexiblen Rahmen setzen, in dem es möglich ist, Verhalten zu modifizieren (vgl. Simon, 2003, S. 52).

2.4.2 Das Eisbergmodell

Wie bereits im vorausgegangenen Punkt verdeutlicht, entfalten Teams ihre eigene Dynamik, die sich aus der Zusammenarbeit mehrerer Personen ergibt. Die Entwicklung eines Teams vollzieht sich dabei auf zwei Ebenen: der aufgabenbezogenen Ebene (Sachebene) und der sozio-emotionalen Ebene (Beziehungsebene), die miteinander in Wechselwirkung stehen (vgl. Rolff, 2009, S. 241f.). Um die einem Team zugrunde liegenden Strukturen und Entwicklungen verstehen zu können, ist es notwendig, beide Ebenen zu betrachten. Häufig ist dies jedoch nicht möglich, da die Prozesse in Teams nicht immer für alle offensichtlich sind, sondern des Öfteren verdeckt und auch für die Teammitglieder selbst nicht wahrnehmbar ablaufen. Sichtbar ist häufig nur das Geschehen auf der Sachebene (vgl. Rolff, 2009, S. 241f.). Das Eisbergmodell stellt eine Metapher zur Beschreibung und Verdeutlichung theoriegeleiteter Annahmen über die in einem Team ablaufenden manifesten und latenten Vorgänge dar (vgl. Schattenhofer, 2009, S. 24). Dabei spielen besonders Annahmen über latente Faktoren und Vorgänge, die ein Team beeinflussen, eine Rolle, da auf diese Weise Schwierigkeiten bei der Teamarbeit, aber auch Verhaltensweisen von Teammitgliedern verständlicher wer-

den können (vgl. König & Schattenhofer, 2008, S. 26f.). Um einen Eindruck der unterschiedlichen Ebenen des Gruppengeschehens zu vermitteln, möchte ich daher kurz das Eisbergmodell vorstellen: Bei einem Eisberg ragt ein Siebtel seiner Gesamtfläche sichtbar über die Wasseroberfläche heraus. Die restlichen sechs Siebtel liegen verdeckt unter der Wasseroberfläche. Übertragen auf ein Team ergibt sich daraus ein Modell mit verschiedenen Schichten (vgl. König & Schattenhofer, 2008, S. 26f.). Der sichtbare Teil des Eisbergs repräsentiert die Sachebene eines Teams, auf der alle sachlichen, das Arbeitsthema betreffenden Dinge zwischen den Teammitgliedern geregelt werden. Unter der Wasseroberfläche, im verborgenen und weitaus größeren Teil des Eisbergs, befindet sich die Beziehungsebene, auf der die emotionalen und sozialen Faktoren verborgen liegen. Diese können unter der Wasseroberfläche nur erahnt werden (vgl. Langmaack, 2004, S. 56). Die unergründlichen Ausmaße des verborgenen Teils des Eisbergs verdeutlichen den Einfluss der Beziehungsebene auf das Team, die bei Nichtbeachtung auch die Gefahr des Scheiterns des Teams in sich trägt. Zugleich befinden sich im verborgenen Teil des Eisbergs aber auch die „Energiequellen“ (Langmaack, 2004, S. 56) des Teams, die die Teamarbeit antreiben und daher besonderes Potenzial in sich tragen (vgl. Langmaack, 2004, S. 56f.).

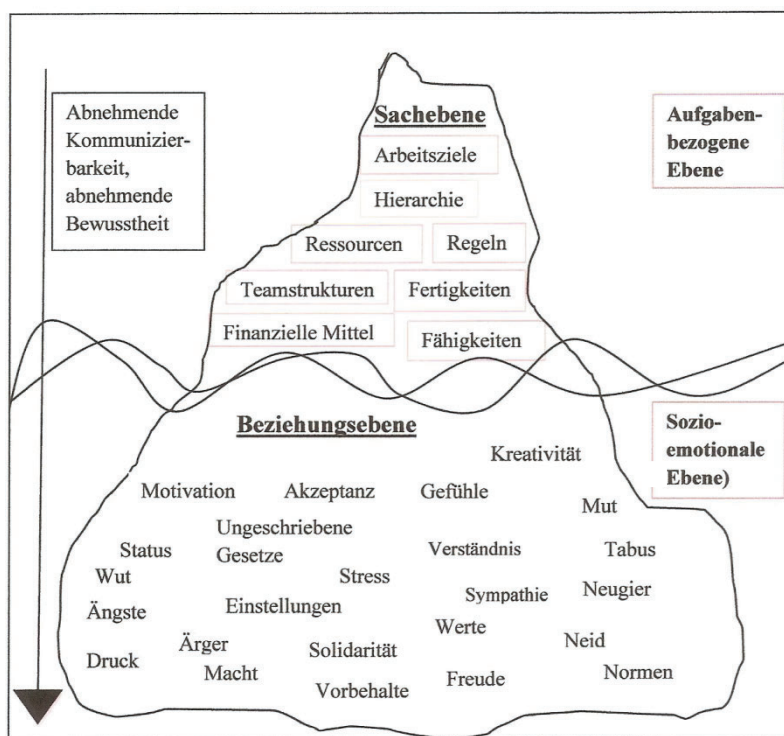


Abbildung 1: Eisbergmodell, in Anlehnung an Rolff, 2009, S. 241; König & Schattenhofer, 2008, S. 27.

Häufig konzentrieren sich Teams in ihrer Zusammenarbeit auf die Eisbergspitze, d.h. die Zusammenarbeit auf der Sachebene, indem sie sich auf die Planung der Zielerreichung fixieren. Dies setzt aber auch die Arbeit auf der Beziehungsebene und hinsichtlich der latenten Bedürfnissen, Ansprüchen und Ängsten der Teammitglieder voraus, die ansonsten zu Blockaden auf der Sachebene führen können (vgl. Langmaack, 2004, S. 59–60). So stellt Barbara Langmaack (2004, S. 57) für die Arbeit im Team fest:

Jede Gruppe, jedes Arbeitsteam, das Sachprobleme zu lösen hat, muss mit gleicher Aufmerksamkeit für das eigene „soziale Innenleben“ sorgen und dafür Spielregeln entwickeln. Diese müssen den Sachaufgaben gerecht werden, vor allem aber müssen im Katalog gegenseitiger Absprachen solche enthalten sein, die die Bedürfnisse und Ängste aus der psychosozialen Ebene aufgreifen. (Langmaack, 2004, S. 57)

Wie Langmaack (2004, S. 61) weiter ausführt, „[...] hat die emotionale Ebene noch nicht einmal immer Recht. Aber sie hat meistens die Macht“ (Langmaack, S. 61). Dies liegt daran, dass auf der Arbeitsebene sachliche Argumente den Vorrang haben, wohingegen auf der Beziehungsebene Emotionen ausschlaggebend sind, denen häufig der sachliche Bezug fehlt (vgl. Langmaack, 2004, S. 61).

2.4.3 Die themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn

Eine weitere Möglichkeit zur Darstellung der verschiedenen Ebenen, auf denen das Geschehen innerhalb eines Teams abläuft und die auf das Team einwirken, ist das von der Psychotherapeutin Ruth Cohn entwickelte Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) (vgl. Langmaack, 2004, S. 16). In diesem geht Cohn von der Grundstruktur eines Dreiecks aus, in der die drei Dimensionen („Ich“, „Wir“, „Es“) zusammentreffen (vgl. Ewert, 2008 S. 23). Das „Ich“ bezieht sich dabei auf die einzelnen Personen innerhalb des Teams mit ihren jeweiligen Bedürfnissen und Motivationen (vgl. Ewert, 2008, S. 24). Das „Wir“ steht für die Interaktion der Einzelpersonen innerhalb des Teams und ihre Zusammenarbeit. Die dritte Dimension, das „Es“, stellt das Thema bzw. den Arbeitsauftrag des Teams dar und repräsentiert damit die sachliche Ebene der Zusammenarbeit. Alle drei Elemente sind als gleichwertig zu betrachten und sollen in einer „dynamischen Balance“ (Langmaack, 2004, S. 51). zueinander stehen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich das Team nur dann weiterentwickeln kann, wenn alle drei Bereiche Berücksichtigung finden und im Gleichgewicht stehen (vgl. Dyrda, 2008, S. 65). Um das Dreieck aus „Ich“, „Wir“ und „Es“ herum befindet sich ein Kreis, der symbolhaft für den „Globe“, d.h. die Außenwelt des Teams und sein näheres Umfeld steht (vgl. Ewert, 2008, S. 23). Damit richtet das Konzept der Themenzentrierten Interaktion den Blick nicht nur auf das innere Beziehungsgeflecht des Teams und die Interaktion der Teammitglieder, sondern auch auf die äußeren Einflüsse und Gegebenheiten, die auf das Team einwirken, wie zum Beispiel gesetzliche Rahmensetzungen oder politische Gegebenheiten (vgl. Langmaack, 2004, S. 58). Alle Ebenen sind miteinander verknüpft und stehen in direkter Verbindung zueinander. Bezogen auf das Modell des Eisbergs entspricht die Dimension des „Es“ der Sachebene. Die Dimensionen des „Ich“ und des „Wir“ entsprechen der Beziehungsebene. Das Wasser um den Eisberg herum kommt dem „Globe“ gleich (vgl. Langmaack, 2004, S. 57–58). Anders als das Eisbergmodell suggeriert das Konzept der Themenzentrierten Interaktion jedoch noch stärker die Notwendigkeit einer Ausgewogenheit zwischen den unterschiedlichen Dimensionen des „Ich“, „Wir“ und des „Es“ und hebt noch stärker den Einfluss der äußeren Umwelt auf das Team hervor. Dahingegen wird im Eisbergmodell die abnehmende Bewusstheit der unterschiedlichen Ebenen stärker zum Ausdruck gebracht.

2.5 Zwischenfazit

In der Betrachtung der theoretischen Grundlagen von Teamarbeit und Teamentwicklung zeigen sich zum einen unterschiedliche theoretische Ansätze, von denen der Untersuchungsgegenstand aus betrachtet werden kann und die jeweils unterschiedliche Aspekte hervorbringen. Darüber hinaus wurden durch die Betrachtung der theoretischen Grundlagen die Komplexität und die Vielschichtigkeit des Untersuchungsgegenstandes erkennbar. Es wird deutlich, dass bei der Zusammenarbeit im Jahrgangsteam weit mehr Aspekte zusammenspielen als die, die auf der Sachebene zunächst sichtbar sind.

3. Vorstudie

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Darstellung der Ergebnisse einer Vorstudie zu Jahrgangsteamarbeit an Schulen, die im Rahmen eines zweisemestrigen Lehrforschungsprojekts zu Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Kassel entstanden ist und den weiteren Ausgangspunkt dieser Untersuchung darstellt. Es handelt sich dabei um eine empirische Untersuchung, die in Kooperation mit dem Jahrgangsteam 6 (damals noch Team 5) einer Kasseler Gesamtschule entstanden ist. Die Präsentation der Ergebnisse aus der Vorstudie soll einen ersten Einblick in die bisherigen Erkenntnisse und Vorüberlegungen aus dem Forschungsprojekt zu Jahrgangsteamarbeit eröffnen und so in das weitere Forschungsvorhaben einführen, indem die Problemstellungen zu Jahrgangsteamarbeit, die sich aus der Vorstudie entwickelt haben und daraus hervorgegangene Forschungsperspektiven aufgezeigt werden. Darüber hinaus dient die Darstellung der Forschungsergebnisse der Präzisierung des Forschungsgegenstandes sowie der Eingrenzung des Forschungsinteresses, auf das aufbauend dann im nächsten Kapitel konkrete Forschungsfragen formuliert werden sollen. Das Kapitel schließt mit einer Konkretisierung der Untersuchungsleitfragen, die sich aus den Ergebnissen der Vorstudie heraus ergeben haben.

3.1 Kontext der Vorstudie

Ausgangspunkt des Forschungsprojekts zur Entwicklung und Arbeit von Jahrgangsteams an Schulen stellte das zweisemestrige Lehrforschungsprojekt „Wie lernen und verbessern sich Schulen? Ansätze der Praxis der Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe I“ an der Universität Kassel dar. Im Rahmen des Lehrforschungsprojekts wurden unterschiedliche Ansätzen der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext aktueller bildungspolitischer Prozesse behandelt. Ausgehend davon wurden dann im zweiten Semester in Form kleinerer Forschungsprojekte Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen im Raum Kassel untersucht. Daraus ergab sich im Frühjahr 2009 das dieser Vorstudie zugrunde liegende Forschungsprojekt zu Jahrgangsteams an Schulen als Steuerungseinheiten von Schul- und Unterrichtsentwicklung, das am Beispiel des frisch implementierten Jahrgangsteams 5 (nun 6) der Gesamtschule X untersucht wurde. Der Kontakt zur Gesamtschule X erfolgte über eine Teilnehmerin des Lehrforschungsprojekts. In einem Gespräch mit dem Schulleiter wurde das Forschungsvorhaben dann zunächst vorgestellt und abgesprochen. Nach Rücksprache des Schulleiters mit den Mitgliedern des Jahrgangsteams 5 stellte sich der weitere Kontakt zum Team ein, der zunächst per E-Mail erfolgte. Im Rahmen der empiri-

schen Untersuchung erfolgte dann die teilnehmende Beobachtung einer Teamsitzung des Jahrgangsteams 5 durch die Forschergruppe. Dadurch sollte ein erster Eindruck der Teamkultur und der Teamprozesse gewonnen werden. Darüber hinaus wurden von einem Mitglied der Forschergruppe Videoaufnahmen einer weiteren Teamsitzung angefertigt, die als Grundlage einer ethnographischen Beobachtung dienen sollten. Die Auswertung dieses Materials ist jedoch nicht in die spätere Analyse und Auswertung des Gesamtmaterials mit eingeflossen. Des Weiteren wurde im März 2009 ein qualitatives Interview mit dem Schulleiter zur Schulentwicklung an der Gesamtschule X und zu seiner Rolle als Schulleiter an einer Teamschule erhoben. Außerdem wurden im Mai 2009 qualitative Interviews mit vier der insgesamt elf Mitglieder des Jahrgangsteams 5 zur Arbeit im Jahrgangsteam und Interaktion des Jahrgangsteams mit der Schulleitung durchgeführt. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts wurden von der Forschergruppe abschließend im Seminar vorgestellt sowie in einem Lehrforschungsbericht ausgewertet und zusammengefasst.

3.2 Aufbau und Ergebnisse der Vorstudie

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden am Beispiel des neu implementierten Jahrgangsteams 5 der Gesamtschule X exemplarisch zwei Bereiche untersucht:

1. Blickpunkt Schulleitung:

Die Stellung des Schulleiters an einer teamgeleiteten Teamschule und sein Aufgabenverständnis im Rahmen von Schulentwicklung. Dazu wurden das Leitungsverständnis des Schulleiters sowie seine Erwartungen an das Lehrerkollegium im Zuge von Schulentwicklung und der Entwicklung zur Teamschule analysiert.

2. Blickpunkt Jahrgangsteam:

Die Beschäftigung mit der Arbeit des Jahrgangsteams 5, der Zusammenarbeit der Teammitglieder untereinander und ihrer Konstituierung als Team. Darüber hinaus galt das Forschungsinteresse der Interaktion des Jahrgangsteams mit der Schulleitung vor dem Hintergrund von Schulentwicklung an der Gesamtschule X. Aus der Analyse der qualitativen Lehrerinterviews mit den Lehrkräften des Jahrgangsteams ergaben sich die Themenbereiche: Motivation von Jahrgangsteamarbeit, Ziele und Hauptaufgaben des Teams, Arbeit des Teams im Schulentwicklungsprozess, Verhältnis zur Schulleitung, Zusammenarbeit der Teammitglieder, Bewertung von Zufriedenheit und Unzufriedenheit mit der Teamarbeit sowie Wünsche für die zukünftige Teamarbeit, nach denen das Datenmaterial ausgewertet und interpretiert wurde.

Schulleiterinterview

Das Interview mit dem Schulleiter öffnete insbesondere den Blick auf die veränderte Führungsrolle an einer Teamschule. Daraus ergaben sich die folgenden Problemfelder:

- Notwendigkeit von Aufgabenverteilung bzw. der Delegation von Aufgaben an die Teams,
- Kompetenzklärung zwischen Schulleitung und Jahrgangsteam,
- Autonomie des Jahrgangsteams,

- weiterhin bestehende Hauptverantwortung des Schulleiters für Schulentwicklungsprozesse trotz gemeinsamer Entscheidungen.

Lehrerinterviews

Die Auswertung der Lehrerinterviews ergab unterschiedliche Aspekte, die insbesondere auf organisatorische Problembereiche in der Arbeit des Jahrgangsteams und der Implementierung von Teamarbeitsstrukturen verwiesen. Bemängelt wurde von den interviewten Lehrkräften zunächst die Effektivität der Teamarbeit bzw. die mangelnde Arbeitserleichterung im inhaltlichen Bereich der Unterrichtsvorbereitung. Weitere Punkte, die sich als problematisch für die Teamarbeit aus den Aussagen der interviewten Lehrkräfte herauskristallisierten, waren ein Mangel an Kommunikation innerhalb des Teams sowie der Mangel an verbindlichen Absprachen. Die Auswertung der Lehrerinterviews sowie die Auswertung des Schulleiterinterviews verwiesen auf eine unklare Wahrnehmung von Kompetenzen, die sich aus den neuen Aufgaben partizipativer Leitung und der damit verbundenen Aufteilung von Führungsverantwortung ergeben. Für den Schulleiter stellt sich dabei insbesondere die Frage, wie viel Führungsverantwortung er nach unten abgibt bzw. selbst wahrnimmt.

3.3 Forschungsperspektiven

Aus den Ergebnissen der Vorstudie heraus hat sich die Notwendigkeit eröffnet, den Blick noch stärker auf die Probleme und Hindernisse zu richten, mit denen sich Jahrgangsteams an Schulen bei ihrer Implementierung und im Verlauf ihrer weiteren Arbeit konfrontiert sehen. Daraus ergibt sich als Konsequenz auch die Frage danach, wie sich die Arbeit von Teams effektiv gestalten lässt und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um im Team effektiv arbeiten zu können. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern die in der Vorstudie angeschnittenen Problemfelder der Jahrgangsteamarbeit mit der Anfangsphase der Zusammenarbeit zusammenhängen.

4. Forschungsdesign: Methoden der Datenerhebung und Verfahren der Datenauswertung

Nach einer Eingrenzung des Teambegriffs zu Beginn dieser Arbeit, der Darstellung unterschiedlicher theoretischer Grundlagen und Konzepte von Teamarbeit und Teamentwicklung sowie der Differenzierung des Untersuchungsgegenstandes und der Forschungsperspektiven durch eine Vorstudie sollen in diesem Kapitel das Untersuchungsdesign der empirischen Untersuchung und die Vorgehensweise bei der Datenerhebung vorgestellt werden. Wie im theoretischen Teil meiner Arbeit eingangs bereits näher ausgeführt, ist Jahrgangsteamarbeit ein gängiges Thema im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung, jedoch mangelt es an spezifisch erziehungswissenschaftlichen Modellen und Untersuchungen zur Darstellung von Jahrgangsteamarbeit, wodurch weitestgehend auf die Erkenntnisse aus der Gruppendynamik und Teamentwicklung zurückgegriffen werden muss. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer empirischen Untersuchung des Gegenstandes, um eine umfassende und problembezogene Beschreibung und Analyse von Jahrgangsteamarbeit an Schulen und deren

Implementierung erzielen zu können. Zur Gewährleistung der Transparenz und Nachvollziehbarkeit meiner Untersuchung werde ich im Weiteren mein methodisches Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der dieser Untersuchung zugrunde liegenden empirischen Daten darlegen.

4.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Unter Punkt drei dieser Arbeit wurden bereits unter Rückgriff auf die Ergebnisse einer Vorstudie Forschungsperspektiven benannt, aus denen sich mein Forschungsinteresse ableitet und meine Untersuchung aufbaut. Ziel meiner Untersuchung ist es, einen Einblick in die Strukturen von Jahrgangsteams an Schulen zu gewinnen. Dabei werde ich insbesondere von dem Interesse geleitet, welche Probleme bei der Implementierung und zu Beginn der Arbeit von Jahrgangsteams an Schulen auftreten und wie man diesen entgegenwirken kann bzw. welche Strukturen und Methoden sich bei der Implementierung von Jahrgangsteams bewähren und wie Jahrgangsteamarbeit effektiv gestaltet werden kann. Daraus ergeben sich für meine Untersuchung folgende Forschungsfragen:

1. Was sind typische Anfangsschwierigkeiten bei der Implementierung von Jahrgangsteams?
2. Welche Probleme kehren bei der Zusammenarbeit von Teams wiederkehrend auf?
3. Welche Voraussetzungen sollten für eine effektive Gestaltung von Jahrgangsteamarbeit gegeben sein und welche Methoden haben sich bei der Implementierung von Teamstrukturen an Schulen bewährt?
4. Gibt es Unterscheidungen in den Themenkomplexen, die frisch implementierte Teams beschäftigen, und denen von Teams, die bereits über mehrere Jahre hinweg bestehen?

Diese Forschungsfragen sollen am Beispiel zweier Gesamtschulen im Raum Kassel untersucht werden, an denen Teams für die durchgängige Organisation eines Jahrgangs von Klasse 5 bis Klasse 10 verantwortlich sind. Ausgewählt wurde dazu zum einen die Gesamtschule X, an der Jahrgangsteamarbeit frisch implementiert wurde und nun im zweiten Jahr umgesetzt wird, und die Offene Schule Waldau, an der Jahrgangsteamarbeit bereits seit über 20 Jahren praktiziert wird und einen Grundstein der Schulkultur darstellt.

4.2 Methodenwahl der Datenerhebung und Vorgehen

Ausgehend von meinem Forschungsinteresse habe ich mich für die Durchführung einer qualitativen Datenerhebung entschieden, da diese im Hinblick auf mein Erkenntnisinteresse und die Größe meiner Untersuchungsgruppe den umfangreichsten Einblick verspricht. Wie Marotzki und Tiefel (2010, S. 73) ausführen, unterscheiden sich qualitative und quantitative Bildungsforschung dadurch, dass qualitative Bildungsforschung auf die „Beschaffenheit, die Struktur und das Bedingungsgefüge konkreter Bildungsprozesse“ fokussiert ist, die mittels Interviews und Gruppendiskussionen, sowie über ethnographische Zugänge gewonnen werden, während quantitative Bildungsforschung „sich eher auf Verteilungs- und Häufigkeitsanalysen konzentriert“ (Marotzki & Tiefel, 2010, S. 73). Die Entscheidung für eine qualitative Datenerhebung liegt darin begründet, dass es mir in meinem Forschungsvorhaben in erster

Linie um die Erfassung und Rekonstruktion von Alltagstheorien und Bewältigungsmustern in der Arbeit schulischer Jahrgangsteams geht. Diese lassen sich am besten durch einen qualitativen Zugang erschließen und weniger durch Messungen. So stellt Cornelia Helfferich etwa heraus, dass

[...] qualitative Forschung Raum lässt für die Äußerung eines differierten Sinns. Sie geht aus von einer Differenz zwischen dem Sinn, den Forschende einbringen, und dem Sinn, den Befragte verleihen und der dann zum besonderen Gegenstand qualitativer Forschung wird. Sie untersucht die Konstitution von Sinn, die in standardisierter Forschung bereits als abgeschlossen und pragmatisch als gegebene Verständigungsgrundlage vorausgesetzt wird. (Helfferich, 2009, S. 22)

Bedingt durch die Komplexität des Forschungsfeldes habe ich mich darüber hinaus zu einer Triangulation qualitativer Methoden entschieden, um so die Gegenstandsbetrachtung zu verdichten. Der Gedanke der Methodentriangulation ist es, zwei oder mehr quantitative oder qualitative Methoden der Datenerhebung miteinander zu kombinieren. Dadurch soll die Perspektive bei der Datenerhebung erweitert werden und Schwachstellen durch die gewählte Methode der Datenerhebung ausgeglichen werden, da jede Methode immer eine bestimmte Perspektive eröffnet (vgl. Schröder-Lenzen, 2010, S. 149). In diesem Sinne habe ich mich für eine Kombination aus qualitativen Leitfrageninterviews und beobachtender Teilnahme zur Datenerhebung entschieden. Weitere denkbare Möglichkeiten zur Datenerhebung sind neben der Durchführung von Leitfrageninterviews und teilnehmenden Beobachtungen auch die Durchführung einer Gruppendiskussion sowie die Ausgabe von Fragebögen, auf die ich jedoch aus begründeten Überlegungen verzichtet habe. So habe ich etwa auf die Ausgabe von Fragebögen verzichtet, da mir die Durchführung von Leitfadeninterviews einen besseren Zugang zu den Befragten bot und auch die Möglichkeit, das Gespräch zu leiten. Die Ausgabe von Fragebögen hätte sich in diesem Rahmen als weitere Ergänzung zur Spezifizierung von Fragen aus den Leitfadeninterviews angeboten, was sich aufgrund der Datenlage jedoch als nicht notwendig erwies. Die Durchführung einer Gruppendiskussion mit den Mitgliedern eines Jahrgangsteams hätte sich insofern angeboten, als ich mir durch den Diskurs der Teammitglieder über die Zusammenarbeit im Team und die Interaktion der Teammitglieder noch weitere Erkenntnisse über kollektive Erfahrungen der Teammitglieder sowie über latente Meinungen und subjektive Theorien des Teams zu Teamarbeit erhofft hätte, die in isolierten durchgeführten Einzelinterviews schwer nachzuvollziehen sind (vgl. Bohnsack, 2010, S. 205). Letztendlich habe ich mich jedoch aus organisatorischen Gründen gegen die Durchführung einer Gruppendiskussion entschieden, da es sehr schwer gewesen wäre, einen gemeinsamen zeitlichen Rahmen zu finden, in dem alle Teammitglieder anwesend sein können. Des Weiteren wird auch durch die teilnehmende Beobachtung an einer Teamsitzung sowie einer Teamsprechersitzung ein Einblick in die Interaktion der Teammitglieder und die Teamkultur ermöglicht.

Datenerhebung durch leitfadengestützte Einzelinterviews

Die leitfadengestützten Einzelinterviews stellen das zentrale Erhebungsinstrument des Untersuchungsdesigns dar. Friebertshäuser (1997, S. 372), unterscheidet zwei grobe Oberkategorien von Interviewtechniken: „Leitfaden-Interviews“ und „Erzählgenerierende Interviews“, unter die unterschiedliche Interviewtechniken subsumiert werden. Als erzählgenerierende Interviews bezeichnet man solche Interviewtechniken, die ohne Gesprächsleitfaden aus-

kommen, wohingegen das Interview bei Leitfaden-Interviews mittels eines vorformulierten Leitfadens vorstrukturiert wird und so meistens bereits Themenkomplexe vorgegeben werden (vgl. Friebertshäuser, 1997, S. 373; 375). Dabei unterscheiden sich Leitfragen-Interviews jedoch in dem Grad ihrer Strukturierung und können durchaus auf eine freie Erzählung abzielen (vgl. Friebertshäuser, 1997, S. 375–376). Die Unterscheidung in „Leitfaden-Interviews“ und „Erzählgenerierte Interviews“ ist daher nur sehr grob gefasst. Im Fall dieser Untersuchung habe ich mich für die Durchführung offener Leitfaden-Interviews entschieden. Die Wahl leitfadengestützter Interviews erschien sinnvoll im Hinblick auf mein Forschungsinteresse an internen Abläufen und Entwicklungen. Das offene Leitfragen-Interview bot dabei die Möglichkeit zur freien Erzählung der Befragten durch offen gehaltene Fragen als auch zur Lenkung des Interviews im Rahmen gewisser Themenkomplexe (vgl. Friebertshäuser, 1997, S. 374). Die Interviews zielten primär auf die Erfassung der unterschiedlichen subjektiven Eindrücke und Auffassungen der Teammitglieder von Jahrgangsteamarbeit und deren Einbindung in die übergeordnete Schulstruktur ab. Bereits im Rahmen der Vorstudie wurde ein Interviewleitfaden mit insgesamt 17 Fragen erstellt, der sich in die beiden Themenkomplexe „Biographischer Abriss“ und „Teamarbeit“ gliederte. Darüber hinaus wurden zwei weitere Interviewleitfäden zur Durchführung von Interviews an der Gesamtschule X und der OSW erstellt. Beide Leitfäden umfassen insgesamt 27 Fragen (bzw. 25 Fragen Leitfaden OSW) und sind untergliedert in die fünf Themenbereiche „Berufsbiographie“, „Arbeit im Team“, „Rolle und Anerkennung im Team“, „Teamentwicklung“ (bzw. im Fall der OSW „Expertenrolle“) und „Evaluation“. Neben den Fragen wurden als Gedächtnisstütze zugleich auch Nachfragen zu einigen der Fragen formuliert. Die Fragen der Leitfäden sind offen gehalten und gehen vom Allgemeinen zum Spezifischen. Dabei dienen die Leitfäden nicht als feste Vorgabe, sondern als Gerüst zur Orientierung für das Interview, konnten aber entsprechend den Zeitvorgaben und den Äußerungen des Interviewpartners flexibel variiert und angepasst werden. In den meisten Fällen wurde die Reihenfolge des Interviewleitfadens weitestgehend eingehalten, jedoch reichte die Zeit häufig nicht für alle Fragen aus, was aufgrund des Umfangs des Leitfadens im Voraus bereits eingeplant wurde.

Bei der Befragung hat es sich als sinnvoll erwiesen, sowohl Lehrerinterviews durchzuführen als auch ergänzende Schulleiterinterviews, da Schulleitung und Teams in Wechselwirkung zueinander stehen.⁶ Neben den Lehrerinterviews wurden daher auch Interviews mit dem Schulleiter der Gesamtschule X und der Schulleiterin der Offenen Schule Waldau durchgeführt. Dadurch sollte insbesondere der Blick auf die Zusammenarbeit zwischen Jahrgangsteam und Schulleitung verdichtet werden und so die Perspektive der Teammitglieder in Bezug auf die Handlungsspielräume des Teams erweitert werden. Daneben galt es herauszustellen, welche generellen Erwartungen die Schulleiter der jeweiligen Schule mit Jahrgangsteamarbeit verbinden und welche Unterstützung sie den Jahrgangsteams zukommen lassen.

Entsprechend Friebertshäusers Empfehlungen für Interviews (1997 S. 381) wurde im Anschluss an die geführten Interviews ein Postskriptum angefertigt, das die äußeren Umstände des Interviews und dessen Ablauf wiedergibt, da diese nur zu einem kleinen Teil aus den Tonbandaufzeichnungen hervorgehen und somit nur ein eingeschränktes Bild der Interviewsituation wiedergeben. Das Postskriptum dient somit zur Ergänzung und Vervollständigung des Gesamtbilds des Interviews und soll einen besseren Zugang zu diesem eröffnen sowie

⁶ Siehe hierzu den Punkt 2.2.1 dieser Arbeit zum neuen Leitungsverständnis von Schule.

den Interviewprozess transparent machen. Das Postskriptum entspricht dem „Ansatz der Ethnomethodologie“ (Friebertshäuser, 1997, S. 381), indem es Beobachtungen wiedergibt, und wird z.B. im Kontext problemzentrierter Interviews angewendet (vgl. Friebertshäuser, 1997, S. 380–381). In diesem Fall habe ich mich für die Anfertigung eines Postskriptums entschieden, da der äußere Rahmen und die Gesprächssituation wichtige Hinweise auf die Teamkultur liefern können. Da es sich bei dem Postskriptum um subjektive Wahrnehmungen handelt, wurden diese bei der Analyse und Interpretation der Interviewdaten nicht herangezogen, sondern finden nur im Sinne einer „Plausibilitätsüberprüfung“ der Interpretationen ergänzend Verwendung (vgl. Schmidt, 2003, S. 479).

Datenerhebung durch teilnehmende Beobachtung

Um über die subjektiven Äußerungen der Befragten hinaus einen Eindruck von der an beiden Schulen vorherrschenden Teamkultur zu erhalten, wurden neben den Interviews noch teilnehmende Beobachtungen in einer Teamsprechersitzung des Teams 6 der Gesamtschule X sowie in einer Teamsitzung eines Jahrgangsteams an der OSW und in einer Sitzung aller Teamsprecher der OSW durchgeführt. Die Teilnahme an den Teamsitzungen erfolgte an der Gesamtschule X im Anschluss an die Durchführung der Interviews und im Fall der OSW durch die zeitliche Festlegung der Termine noch vor der Durchführung der Interviews.

Beobachtungen bieten sich besonders an, wenn es darum geht, Verhaltensweisen festzustellen und Zusammenhänge zu erschließen, da diese den Befragten häufig selbst nicht bewusst sind und daher nur bedingt durch Befragung zugänglich gemacht werden können (vgl. Lamnek, 2005, S. 552). Die teilnehmende Beobachtung wurde daher ergänzend zu den Interviews eingesetzt, um einerseits die Äußerungen der Teammitglieder aus den Interviews besser einschätzen zu können und um einen Eindruck der Teamkultur zu erhalten, indem die Teammitglieder in ihrem gewohnten Feld und in Interaktion miteinander beobachtet werden konnten. Darüber hinaus sollte durch die teilnehmende Beobachtung auch der Blick auf latente Handlungsabläufe, Regeln und Strukturen im Team gerichtet werden. Beobachtungen können verdeckt oder teilnehmend erfolgen. In diesem Fall wurde die teilnehmende Beobachtung gewählt, wobei die Teammitglieder zuvor über den Grund der Beobachtung unterrichtet wurden und ihr Einverständnis eingeholt wurde. Bei den Beobachtungen handelt es sich um nicht-standardisierte Beobachtungen. Diese sind zwar auf ein genaues Forschungsziel gerichtet, erfolgten jedoch nicht wie bei der standardisierten Beobachtung nach einem zuvor genau festgelegten Kategoriensystem. Dadurch soll eine größere Offenheit in der Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand erzielt werden (vgl. Lamnek, 2005, S. 559–560). Die gemachten Beobachtungen wurden systematisch aufgezeichnet und im Anschluss zu einem Beobachtungsprotokoll verdichtet.

4.3 Erhebungskontext und Zugang zum Forschungsfeld

Die vorliegende Untersuchung zu Jahrgangsteamarbeit baut auf den Ergebnissen der unter Punkt 3 vorgestellten Vorstudie zu Jahrgangsteamarbeit von Lehrkräften auf. Dieser war eine erste Beschäftigung mit der Aufgabe und Arbeit von Steuergruppen an Schulen vorausgegangen. Ausgehend von den Ergebnissen der Vorstudie entwickelten sich neue Forschungsperspektiven für die Arbeit von Jahrgangsteams an Schulen, die die Grundlage die-

ser Untersuchung bilden. Zur vertieften Untersuchung des Forschungsgegenstandes wurden weitere Interviewdaten erhoben und teilnehmende Beobachtungen unternommen. Die Annäherung an den Untersuchungsgegenstand folgte dem Prinzip der Vorrangigkeit empirischer Daten vor der Theorieaufarbeitung, um das empirische Material im Sinne der Grounded Theory möglichst frei von theoretischen Vorannahmen auswerten zu können.

4.4 Verlauf und Datenerhebung

Insgesamt wurden sieben Interviews mit Mitgliedern des Jahrgangsteams 6 der Gesamtschule X durchgeführt sowie zwei Interviews mit Lehrkräften der Offenen Schule Waldau. Darüber hinaus wurden leitfadengestützte Interviews mit den Schulleitern beider Schulen durchgeführt. Vier der an der Gesamtschule X geführten Interviews wurden bereits im Jahr 2009 im Rahmen der unter Punkt 3 vorgestellten Vorstudie erhoben und im Kontext dieser Untersuchung erneut zur Analyse herangezogen und ausgewertet. Ausgehend von den in 2009 geführten Interviews und den daraus gezogenen Erkenntnissen der Vorstudie wurde das Forschungsinteresse erweitert und ein neuer Interviewleitfaden erstellt. Nach diesem wurden dann im März 2010 drei Leitfadeninterviews mit weiteren Mitgliedern des Jahrgangsteams 6 der Gesamtschule X geführt. Dabei wurde darauf geachtet, dass der Leitfaden im Vergleich zum ersten Leitfaden den Interviewten noch mehr Raum für offenes Erzählen lässt und die Fragen nur einen gewissen Orientierungsrahmen vorgeben. In diesem Sinne fungierte der Leitfaden als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze für den Interviewenden, der entsprechend der Kommunikationssituation sowie den Äußerungen der Interviewten und den sich daraus eröffnenden Themen flexibel angepasst wurde. Die Interviews wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Im direkten Anschluss an die geführten Interviews wurden Notizen zum Interview angefertigt und anschließend zu einem Postskriptum ausgearbeitet.

Auswahl der Interviewpartner und Durchführung der Interviews

Nachdem im März 2009 bereits vier Interviews mit Mitgliedern des Jahrgangsteams 6 (damals noch Team 5) der Gesamtschule X geführt worden waren, stellte sich für den weiteren Forschungsprozess die Frage nach einer geeigneten Auswahl der Interviewpartner. Bei den in 2009 geführten Interviews wurde auf eine Durchmischung von Männern und Frauen sowie älteren und jüngeren Lehrkräften als Interviewpartner geachtet. Letztendlich wurden drei Männer und eine Frau interviewt, die von uns angesprochen wurden und die sich zu den Interviews bereitklärten. Zwei der interviewten Teammitglieder waren zum Zeitpunkt des Interviews weniger als 4 Jahre im Lehrberuf tätig, während die beiden anderen Teammitglieder bereits längere Jahre im Lehrberuf und auch an der Gesamtschule X tätig waren. Für die Auswahl der Interviewpartner für den weiteren Forschungsprozess ergaben sich im Vorfeld zwei Überlegungen: zum einen, die in 2009 interviewten Lehrkräfte erneut zu interviewen und auf ihren Aussagen aus den ersten Interviews vertiefend aufzubauen, was einen Einblick in die Entwicklung der Teamkultur gegenüber dem Vorjahr versprochen hätte. Eine weitere Möglichkeit bestand darin, Interviews mit weiteren Mitgliedern des Teams durchzuführen, die bislang noch nicht interviewt wurden, wodurch ein breiteres Bild der Teamstrukturen zu erwarten war. Dies bot sich bezogen auf mein Forschungsinteresse besonders an, da ich mir erhoffte, dadurch neue Aspekte und Einblicke zu erhalten. Letztendlich wurde die Auswahl

der Interviewpartner durch die äußeren Umstände vorgegeben. So war unter anderem eines der in 2009 interviewten Teammitglieder zwischenzeitlich bereits aus dem Team ausgeschieden. Einen weiteren Punkt stellte der Zeitfaktor dar, da die Absprache mit dem Team und die Erhebung der Interviews auf das Ende des Schulhalbjahres fielen. Auf Nachfrage bei dem Team erklärten sich spontan drei Teammitglieder zu Interviews bereit, wobei noch weitere Teammitglieder Bereitschaft für Interviews signalisierten. Da sich nach der Erhebung und der Auswertung der an der Gesamtschule X geführten Interviews jedoch viele Ähnlichkeiten in den Aussagen abzeichneten und aufgrund der Datenlage keine Notwendigkeit für die Durchführung weiterer Interviews bestand, wurde darauf verzichtet. Ende Februar 2010 wurden drei Teammitglieder interviewt, zwei Frauen und ein Mann. Zwei der Interviewten sind seit Beginn des Jahrgangs 5 Mitglieder im Jahrgangsteam. Das dritte Teammitglied ist zu Beginn des Schuljahres 2009/2010 an die Gesamtschule X gekommen und seither Mitglied im Jahrgangsteam 6, wodurch sich eine neue Perspektive auf die Arbeit im Jahrgangsteam eröffnet. Eine Woche nach Durchführung der Interviews an der Gesamtschule X erfolgte die teilnehmende Beobachtung an einer Teamsitzung des Jahrgangsteams 6, an der alle Teammitglieder des Jahrgangsteams teilnahmen.

Im Anschluss an die Interviews an der Gesamtschule X wurden Anfang März 2010 zwei weitere Interviews mit Lehrkräften an der Offenen Schule Waldau geführt. Während die Jahrgangsteamarbeit an der Gesamtschule X noch in ihren Anfängen steckt und daher den Blick auf Probleme der Jahrgangsteamarbeit eröffnet, wird die Arbeit in Jahrgangsteams an der OSW bereits seit knapp 30 Jahren praktiziert und ist ein fester Bestandteil der Schulkultur, wodurch der Blick dort weniger auf Problemfelder als auf effektive Strukturen von Jahrgangsteamarbeit gerichtet ist. Die Heranziehung zweier Schulen zur Erhebung empirischer Daten ergab sich dadurch, dass mein Forschungsinteresse neben anfänglichen Problemen in der Arbeit und Implementierung von Jahrgangsteams auch der Frage gilt, wie effektive Jahrgangsteamarbeit gestaltet werden kann und welche Methoden und Strukturen sich für die Arbeit und Implementierung von Jahrgangsteams bewährt haben. Bei der Auswahl der Interviewpartner an der OSW wurde mit Blick auf differenzierte Erfahrungen darauf geachtet, sowohl eine Lehrkraft zu interviewen, die ganz neu an der Schule ist und sozusagen erste Erfahrungen mit Jahrgangsteamarbeit macht, sowie einen „Protagonisten der ersten Stunde“, der bei der Implementierung der Jahrgangsteamarbeit an der OSW mitgewirkt hat. Der Kontakt zu den Interviewpartnern wurde über die Schulleiterin hergestellt. Für die Interviews an der OSW wurde ein neuer Leitfaden erstellt. Die Interviews wurden mit Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. Den beiden Interviews vorausgehend erfolgten die teilnehmende Beobachtung an einer Teamsprechersitzung sowie die beobachtende Teilnahme an der Teamsitzung eines Jahrgangsteams.

Neben den Lehrerinterviews wurden auch Interviews mit dem Schulleiter der Gesamtschule X und der Schulleiterin der Offenen Schule Waldau geführt, durch die die Perspektive der Teammitglieder noch weiter ergänzt und der Blick auf die Einbindung von Teamstrukturen für die Gesamtschule erweitert werden soll. Das Interview mit dem Schulleiter der Gesamtschule X wurde bereits im Rahmen der Vorstudie im März 2009 geführt. Der Interviewleitfaden umfasste vier Teilbereiche und folgte einem offenen, erzählgenerierenden Charakter. Das Interview mit der Schulleiterin der OSW wurde kurzfristig durchgeführt und folgt daher keinem vorgegebenen Leitfaden. Das Interview fand im März 2010 statt.

4.5 Datenauswertung: Grounded Theory

Zur Auswertung des Datenmaterials dient das Verfahren der Grounded Theory, da dieser Ansatz, wie Flick (1995, S. 150) herausstellt, „den Daten und dem untersuchten Feld Priorität gegenüber theoretischen Annahmen einräumt“ und damit dem Prinzip der Offenheit gegenüber dem erhobenen Datenmaterial in besonderem Maße gerecht wird. Der Begriff „Grounded Theory“ umschreibt eine prozesshafte Vorgehensweise, bei der Datenerhebung und Datenauswertung im Wechselprozess stattfinden (vgl. Wohlrab-Sahr, 2008, S. 195). Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen wird der weitere Forschungsprozess gesteuert und Theorien weiterentwickelt. Im Fall der Grounded Theory werden Analysekonzepte nicht, wie z.B. beim Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, a priori festgelegt und von außen an das Material herangetragen, sondern erst im Verlauf des Forschungsprozesses und der Auseinandersetzung mit dem Material aus diesem heraus generiert und weiterentwickelt (vgl. Flick, 1995, S. 150). Diese Art der schrittweisen Entwicklung von Theorien und Annahmen aus dem Material heraus entspricht dem Grundsatz der Offenheit und öffnet neben Kategorien aus der Theorie auch den Blick für neue Aspekte und Unvorhergesehenes, wie Schmidt (2003, S. 474) feststellt:

Um der fragetechnischen Offenheit auch in der Auswertung zu entsprechen, ist es wichtig, dem Material keine deutenden und ordnenden Kategorien von außen aufzudrängen und überzustülpen. Es kommt vielmehr darauf an, die Formulierungen der Befragten aufzugreifen und herauszufinden, welchen Sinngehalt sie damit verbinden. ... Vorfixierte Auswertungskategorien sind zudem wenig geeignet, neue, unvorhergesehene Themen und Aspekte, die aufgrund der Offenheit der Interviewfragen auftauchen können, im Material zu entdecken. (Schmidt, 2003, S. 474).

Bei dem Verfahren der Grounded Theory können unterschiedliche Erhebungsmethoden zum Einsatz kommen. „Der Schwerpunkt“, wie Przyborski & Wohlrab-Sahr (2008, S. 189) anmerken, „liegt hier ... nicht auf der Form der Erhebung, sondern auf dem Prozess des Sampling und der Theoriebildung, die parallel organisiert sind.“ Ausschlaggebend ist bei der Grounded Theory daher nicht die Erhebungsform, sondern die parallele Auswertung und Erhebung der Daten sowie deren Überführung im Zuge einer Kodierung in Konzepte und Kategorien (vgl. Wohlrab-Sahr, 2008, S. 204). Diesem Prinzip entspricht die hier angewendete Vorgehensweise der anfänglichen Erhebung von Daten im Rahmen einer Vorstudie. Davon ausgehend wurden in einem voranschreitenden Prozess bestehende Theorien weiterentwickelt, neue Fragestellungen aufgeworfen und dementsprechend neue Daten erhoben. Die Auswertung der Interviewdaten erfolgte in Anlehnung an die Empfehlungen von Przyborski & Wohlrab-Sahr (2008, S. 194ff.) in einem mehrstufigen Prozess. Zunächst wurde das Datenmaterial transkribiert und aufgearbeitet, indem die Texte geglättet und anonymisiert wurden. In einem zweiten Schritt erfolgten die Strukturierung und Reduktion des umfangreichen Datenmaterials durch die Festlegung von Konzepten. Dabei wurde das Material zunächst intensiv gelesen und nach ähnlichen Themen und Aspekten durchgesehen. Anschließend wurden ähnliche Aussagen in Form einer offenen Kodierung vermerkt und in Konzepte überführt. Im letzten Schritt wurden thematisch ähnliche Konzepte in Kategorien gebündelt, nach denen die Analyse erfolgte. Die Ergebnisse der Kategorienbildung wurden in einer Übersicht zusammengefasst.

4.6 Kritische Reflexion zum Vorgehen

Im Hinblick auf die gewählte Vorgehensweise der Datenerhebung und Datenanalyse sind mehrere Punkte kritisch anzumerken, die sich auf die Auswertung des Datenmaterials auswirken können:

1. Zunächst ist zu beachten, dass es durch die thematischen Vorgaben des Leitfrageninterviews zu einer Vorstrukturierung der Interviewergebnisse kommen kann, „was den Zugang zur sozialen Wirklichkeit einschränkt“ (Friebertshäuser, 2010, S. 438).
2. Weiterhin ist zu beachten, dass es durch Nachfragen im Interview bewusst oder unbewusst zu einer Überbetonung von Themen kommen kann, die damit unter Umständen einen vom Befragten nicht intendierten Schwerpunkt setzen, was zu Fehlinterpretationen führen kann (vgl. Schmidt, 2003, S. 485).
3. Die teilnehmende Beobachtung an der Teamsitzung erfolgte einmalig und gibt daher nur einen sehr kleinen Ausschnitt des gesamten sozialen Geschehens wieder, der nicht darauf schließen lässt, wie sich das Team dauerhaft in den Teamsitzungen verhält, oder verallgemeinert werden kann.

5. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entsprechend den beiden Fallstudien in zwei Teilen. Das Kapitel schließt mit einer Kontrastierung der Ergebnisse aus den beiden Fallstudien. Im Zentrum der Auswertung der beiden Fallstudien steht dabei die Frage nach dem jeweils Spezifischen, das die Teamentwicklungsprozesse an beiden Schulen kennzeichnet, und den Themen, die sie prägen. Des Weiteren stellt sich die Frage, wodurch sich die Teamentwicklung in den unterschiedlichen Entwicklungsstufen, die durch die beiden Schulen repräsentiert werden, unterscheidet und ob sich bestimmte Muster erkennen lassen, die auf ihre Entwicklungsstufe zurückzuführen sind.

Fallstudie I

5.1 Jahrgangsteamarbeit in der Entwicklung: Das Beispiel einer Kasseler Gesamtschule

5.1.1 Die Gesamtschule X

Die Gesamtschule X wurde 1970 gegründet und ist eine Regelschule der Sekundarstufe I mit einem Ganztagsangebot. Sie befindet sich im Umland der Stadt Kassel und wird von rund 1000 Schülern und Schülerinnen⁷ besucht, die von 75 Lehrpersonen unterrichtet werden. Seit 2003 wird die Gesamtschule X von dem Schulleiter X geführt, der seither auf Grundlage

⁷ Stand Oktober 2008.

des gemeinsam mit dem Lehrerkollegium entwickelten Schulprogramms Schulentwicklung an der Gesamtschule X betreibt.

Schul- und Teamentwicklung an der Gesamtschule X

Der Schulentwicklungsprozess an der Gesamtschule X manifestiert sich im Schulprogramm, in dem Schwerpunkte zur Entwicklung und Profilbildung definiert sind, die der Gesamtschule X als Grundlage für die schulische Arbeit und die Überprüfung des Schulentwicklungsprozesses dienen. Das Schulprogramm beginnt im Jahr 2001 und gliedert sich in drei Teile, die jeweils mit einem eigenen Leitbild versehen sind und die bis zum Jahr 2010 in einem fortlaufenden Entwicklungsprozess fortgeschrieben wurden. Neben den einzelnen Entwicklungsschritten werden darüber hinaus noch die nötigen Instrumente zur Reflexion und Evaluation dieser Schritte im Schulprogramm aufgeführt. Das Schulprogramm der Gesamtschule X beginnt in der ersten Etappe mit einer Bestandsaufnahme und generellen Orientierung der Schule in Form unterschiedlicher Profilbildungen. Im zweiten Teil des Schulprogramms wurde von der Schule eine Profilierung und Neuausrichtung angegangen, in der mitunter die Umsetzung des Ganztagskonzepts für die Schule aufgenommen wurde. Das Schulprogramm III bildet den letzten Teil und steht unter der Aufgabe von Qualitätssicherung und Weiterentwicklung. Als vorletzter Punkt (Modul 15) wird darin der Aufbau von Teamstrukturen aufgeführt, in dessen Rahmen im Schuljahr 2008/2009 das erste Jahrgangsteam in der Jahrgangsstufe 5 eingeführt wurde. Das Schulprogramm der Gesamtschule X folgt einem logischen Aufbau von Bestandsaufnahme (Schulprogramm I), Profilierung/Neuausrichtung (Schulprogramm II) und Weiterentwicklung/Qualitätssicherung (Schulprogramm III). Auffällig ist dabei, dass der Punkt „Teamentwicklung“ erst im dritten Teil des Schulprogramms zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung aufgegriffen wird und nicht bereits in Punkt zwei zur Profilbildung und Neuorientierung der Schule Erwähnung findet im Sinne der Entwicklung der Schule zur „Teamschule“. Ein Grund dafür kann sein, dass das Thema Teamentwicklung sich an der Gesamtschule X zunächst aus dem Bereich der Fortbildungsplanung heraus entwickelt hat. Seit dem Schuljahr 2008/2009 ist die Gesamtschule X dabei, Jahrgangsteams von der 5. bis zur 10. Klasse zu etablieren, damit ein Jahrgang möglichst durchgängig von denselben Lehrkräften beschult werden kann. Im Laufe der folgenden Jahre soll aus den Teamsprechern der Jahrgangsteams eine Steuergruppe entstehen, die zentral für Schulentwicklungsprozesse zuständig sein wird. Formal etabliert wurden bisher das Jahrgangsteam 6 und das Jahrgangsteam 5. Daneben laufen weiterhin die bereits bestehenden „Jahrgangsteams“, die ebenfalls einen Teamsprecher haben und sich weitestgehend selbstständig organisieren. Aus diesen Teams werden nach Abschluss des Jahrgangs 10 jeweils neue Teams zusammengestellt und in die erweiterten Teamstrukturen eingegliedert. Die inhaltliche Schul- und Teamentwicklung an der Gesamtschule X geht einher mit dem Neubau der Schule, der aufgrund hoher Schadstoffbelastungen im allgemeinen Unterrichtsgebäude bedingt wurde. Im Rahmen des Neubaus wurde unter anderem das allgemeine Unterrichtsgebäude abgerissen und in Form eines „kleinen Dorfes“ mit separaten Jahrgangsgebäuden neu aufgebaut, die nach den Bedürfnissen der Jahrgangsteams ausgerichtet werden und somit auch räumlich die Teamentwicklung an der Gesamtschule X widerspiegeln sollen.

5.1.2 Auswertung des Interviews mit dem Schulleiter der Gesamtschule X

Im Folgenden erfolgt nun die Auswertung des Interviews mit dem Schulleiter der Gesamtschule X, das im März 2009 geführt wurde. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Selbst- und Aufgabenverständnis des Schulleiters innerhalb einer teamgeleiteten Schule sowie auf den Veränderungen, die sich aus der Implementierung von Teamstrukturen für die Schulleitung ergeben, und deren Umsetzung durch den Schulleiter.

Herr X ist seit 1987 als Schulleiter tätig und seit 2003 als Schulleiter an der Gesamtschule X beschäftigt. Der Beginn seiner Tätigkeit als Schulleiter an der Gesamtschule X fiel zusammen mit einer Umbruchsituation, in deren Zentrum die Frage nach der Weiterentwicklung der Schule stand. Wie Herr X schildert, war es vor Aufnahme seiner Tätigkeit an der Gesamtschule X über die Debatte um die „Umwandlung der Schule in eine Kooperative Gesamtschule oder Integrierte Gesamtschule“ zu einer gewissen „Erlahmung“ des Schulentwicklungsprozesses gekommen, dem es an neuen Impulsen fehlte. Diese wurden mit dem Schulprogramm und dessen Fortschreibung gesetzt. Daneben kam es zu einem pensionsbedingten Wechsel in der Schulleitung, sodass kontinuierlich eine neue Schulleitung installiert wurde. Als erster größerer Schwerpunkt der Schulentwicklung an der Gesamtschule X wurde unter Teil zwei des Schulprogramms ein Ganztagskonzept entwickelt und umgesetzt. Der Entwicklungsschwerpunkt „Teamentwicklung/Teamstrukturen“ folgte unter Punkt drei des Schulprogramms und ergab sich laut Herrn X aus der Fortbildungsplanung der Schule. Demnach wurden in einer Umfrage in der Schulleitung und dem Lehrerkollegium Aspekte zur Fortbildung an der Gesamtschule X ermittelt, aus der das Thema Teamentwicklung als meistgenanntes hervorging. Hier wird ersichtlich, dass das Thema Teamentwicklung nicht vom Schulleiter vorgegeben wurde, sondern aus den Bedürfnissen von Schulleitung und Lehrerkollegium heraus aufkam und gemeinsam weiterentwickelt wurde. An einem pädagogischen Tag wurden im Lehrerkollegium unterschiedliche Aspekte von Teamarbeit und Teamentwicklung bearbeitet und Ziele für das weitere Vorgehen definiert, die schließlich von einer Steuergruppe aufgearbeitet und zu einem Konzept verdichtet wurden. Dieses wurde der Gesamtkonferenz vorgestellt und in einer Abstimmung verabschiedet.

Führungsbewusstsein

Das von Herrn X im Interview beschriebene Selbstverständnis der Ausübung seiner Rolle als Schulleiter an der Gesamtschule X entspricht dem einer partizipativen Führung unter Einbindung des Schulkollegiums. Das Selbstverständnis der Ausübung seiner Tätigkeit lässt dabei einen Wandel vom „Leiten und Verwalten“ zu Beginn seiner Tätigkeit als Schulleiter hin zum „Führen und Gestalten“ (Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 4) erkennen, den Herr X wie folgt beschreibt:

Ganz viele Sachen habe ich also sozusagen von mir aus so in die Richtung bringen wollen, die Organisations- und Steuerungsentwicklung bedeutet. Die Kollegen haben da mitgemacht, aber irgendwann muss man auch mal sozusagen dann so ernsthaft betreiben, dass man sozusagen auch die Beteiligung erhöht, auf breitere Grundlage legt. Und für mich ist es dann zwar auch noch eine Menge Arbeit als Schulleiter, diese Prozesse auch am Laufen zu halten und auch sozusagen immer wieder mit neuen Impulsen, sprich Fortbildungen z.B., und ich kann dann nicht sagen: „Ja, ihr seid jetzt Teamsprecher, seht mal zu!“, sondern das ist dann nicht meine Aufgabe, sozusagen das Team zu organisieren, sondern dem Team über Teamsprecher und Fortbildungen und Coaching zu helfen, sich selbst zu organisieren. (I: ja). [...] Und Schulleitung muss hier sozusagen die Aufgabe von

Steuerung, von Akquise von Personen und von Geldmitteln übernehmen, damit die Prozesse überhaupt auch laufen können.

Wie aus der Äußerung des Schulleiters, er habe viele Sachen von sich aus „so in die Richtung bringen wollen, die Organisations- und Steuerungsentwicklung bedeutet“, hervorgeht, versucht er den Schulentwicklungsprozess an der Gesamtschule X aktiv zu steuern, wobei er gerade zu Beginn seiner Tätigkeit auch viele Dinge nach eigener Vorstellung durchgesetzt hat, was eher dem Charakter von Leitung entspricht. Die langfristige Perspektive sieht Herr X jedoch darin, die Beteiligung im Kollegium zu erhöhen und „auf breitere Grundlage“ zu stellen. Dies möchte er neben der Teamentwicklung durch die Einrichtung einer zentralen Steuergruppe erreichen, durch die die Entscheidungsstrukturen an der Gesamtschule X dezentralisiert werden sollen und eine „Schulentwicklung von unten“ ermöglicht werden soll. Die Steuergruppe wird sich aus den Teamsprechern aller Teams und dem Schulleiter selbst zusammensetzen und soll sich allen der Schulentwicklung an der Gesamtschule X betreffenden Aufgaben und Entscheidungen widmen. Die Aufgabe des Schulleiters in diesem Prozess sieht Herr X nicht darin, das Kollegium durch Vorgaben und Anweisungen zu leiten, sondern „neue[n] Impulse“ zur Weiterentwicklung zu setzen und das Kollegium/die Teams bei der Selbstorganisation zu unterstützen und zu führen, indem er ihnen die entsprechenden Ressourcen zur Organisation an die Hand gibt und die Teams so unterstützt. Wie Herr X herausstellt, ergibt sich durch partizipative Führung die Einbindung einer Vielzahl unterschiedlicher Ansichten und Meinungen, aus denen ein Konsens herbeigeführt werden muss. Entscheidungen der Schulleitung sollen dem Kollegium nicht aufoktroiert, sondern gemeinsam besprochen und ausgehandelt werden, wobei es Herrn X zufolge darauf ankommt, „auch Überzeugungsarbeit“ zu leisten. Dies deckt sich mit der Feststellung Lohmanns & Minderloops (S. 68), wonach partizipative Führung nicht bedeutet, dass „[...] Schulleiter sich nach den Mehrheitsströmungen in der Schule ausrichten, noch dass sie das letzte Wort haben“. Vielmehr müssten sie „für die von ihnen richtig und notwendig gehaltenen Entscheidungen so werben, dass die Betroffenen sich damit identifizieren können (Ownership)“ (Lohmann & Minderop, 2008, S. 68).

Aufgabenverständnis

Das sich aus dem Einzelinterview mit Herrn X erschließende Aufgabenverständnis seiner Tätigkeit als Schulleiter an der Gesamtschule X lässt sich unter die beiden Bereiche „Schulmanagement“ und „Schulentwicklung“ subsumieren. Diese beiden Bereiche werden auch im „Berufsbild Schulleitung“ des hessischen Kultusministeriums als die zentralen Aufgaben von Schulleitung angeführt (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 1). „Schulmanagement“ bezieht sich dem „Berufsbild Schulleitung“ (Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 1) zufolge auf die Ressourcensteuerung und den Organisationsaufbau von Schule, während Schulentwicklung die Initiierung und Steuerung von Entwicklungsprozessen beschreibt. Dass Schulentwicklung einen großen Stellenwert in Herrn Xs Aufgabenbereich einnimmt, geht bereits aus seiner einführenden Schilderung seiner Anfangszeit an der Gesamtschule X hervor, in der der Schulentwicklungsprozess nach eigenen Angaben weitestgehend zum Erliegen gekommen war. Wie der Schulleiter schildert, war seine Tätigkeit an der Gesamtschule X daher von Beginn an neben der Aufgabe von Schulmanagement auch mit einer Erwartung an Schulentwicklung verknüpft. Daneben sieht Herr X aber auch die gestiegene Verantwortung der Schulleitung im Bereich der Budgetverwaltung und Personalfragen:

Also, der Schulleiter hat heute auch, neben einer großen Aufgabe Steuerungsprozesse sozusagen zu ermöglichen, eine Budgetverwaltung, die immer stärker wird, also Haushalts- und Geldmittel zu verwalten, ist der Bereich sehr viel stärker geworden und Personalentwicklung zu betreiben, um sozusagen auch für die Zukunft Personen zu motivieren, an dieser Schule, an der Steuerung und auch an Verantwortungspositionen, wie Schulleitungspositionen und Steuergruppenpositionen, Teamsprecherpositionen mitzuarbeiten.

Über die klassische Führung, das sogenannte „Management“ hinaus kommt hier auch die Führungshaltung des „Leadership“ zum Ausdruck, in der es darauf ankommt, Werte zu vertreten und Mitarbeiter für die gemeinsame Vision zu motivieren (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 43).

Abgabe von Führungsverantwortung

Entsprechend Herrn Xs Ausführungen im Interview ist es sein Ziel, die Beteiligung im Lehrerkollegium zu erhöhen und diese durch die Implementierung von Teamstrukturen auf eine „breitere Grundlage“ zu stellen. Dies soll durch die Einrichtung einer zentralen Steuergruppe unter Mitgliedschaft aller Teamsprecher und Herrn X als Schulleiter erreicht werden:

Der Fall, nicht sozusagen der Schulleiter entscheidet alles, sondern es wird in diese Teamsprecherkonferenz eingebracht, das ist die Aufgabe von () der Steuergruppe, die dann sozusagen das gesamte, den gesamten Prozess der Schulentwicklung steuert. (I: Ja) Über Personal, über Inhalte und über Budget, ja. Also, dass ist heute noch nicht so, aber das ist meine Zielvorstellung. Vielleicht braucht man da zwei Jahre, drei Jahre für bis das so ist.

Ja, bis das sich so etabliert hat, dass auch die Kollegen, die ja diese Verantwortung dann auch übernehmen müssen, die mit der Wahl zum Teamsprecher, aus dem Jahrgangsteam werden die ja gewählt, auch wissen, dass sie da eine zentrale Entscheidungskompetenz mit haben. Und diese müssen sie auch annehmen, weil das ist ja immer einfach zu sagen: da gibt es eine Schulleitung, die wird dafür bezahlt, wieso müssen wir dann die Verantwortung übernehmen? Aber das wäre ja, wenn ich als Schulleitung oder als Schulleiter alleine das mache, wäre das ja sozusagen Schulentwicklung von oben, top-down. (I: Ja), immer mit Vorgaben und das ist dann eine Schulentwicklung von unten (I: ja), sozusagen aus den Jahrgangsteams, aus den Klassen heraus, von den Klassenlehrern und den Lehrern im Jahrgang kommen sozusagen die Impulse zur Schulentwicklung, die dann da gebündelt werden und dann aufgefächert werden, wieder zusammengeführt werden und sich so weiterentwickeln. Das ist meine Vorstellung.

Wie Herr X berichtet, soll der Teamsprecherkonferenz im Sinne partizipativer Führung eine zentrale Entscheidungskompetenz zukommen, wodurch die Entscheidungsstrukturen dezentralisiert werden und Verantwortung abgegeben wird. Über die Steuergruppe wird es nach Herrn Xs Ansicht möglich sein, eine „Schulentwicklung von unten“ zu betreiben, indem Ideen und Impulse aus dem Lehrerkollegium zunächst über die Teamsprecher in die Steuergruppe eingebracht und dort „gebündelt“ und „weiterentwickelt“ werden. Neben Fragen der Teamentwicklung und den Belangen der Teams soll die Teamsprecherkonferenz somit für alle Aspekte der Schulentwicklung an der Gesamtschule X Zuständigkeit erhalten, sowie in Bereichen des schulischen Alltags, wie zum Beispiel in Personal- und Budgetfragen. Gleichwohl merkt Herr X aber auch an, dass „es bestimmte Dinge gibt, auch im Umgang mit Eltern und Schülern usw., die letztendlich dennoch oder auch Personalentscheidungen sozusagen eine Schulleitungsentscheidung sein müssen, weil sie dann auch die Kollegen von Konflikten entlasten“. An dieser Stelle stellt sich die Frage nach den Kompetenzen von Schulleitung und Steuergruppe, die nicht klar definiert sind und einen Kompetenzkonflikt eröffnen. Einer-

seits sollen auf lange Sicht alle Belange zentral in der Steuergruppe geregelt werden, wie zum Beispiel auch Budget- oder Personalfragen. Andererseits räumt der Schulleiter aber auch ein, dass gewisse Entscheidungen bereits strukturell gesehen von der Schulleitung getroffen werden sollten, weil sie die Teamsprecher/Lehrkräfte andernfalls in Konflikte bringen können. Zugleich räumt der Schulleiter damit ein, sich die letztendliche Entscheidungsgewalt vorzubehalten. Dadurch wird eine Hierarchie zwischen Schulleitung und Teamsprechern innerhalb der Steuergruppe aufgebaut sowie Unsicherheit über die den Teamsprechern zustehenden Kompetenzen geschaffen. Wie Schröck (2009, S. 15–16) zeigt, entspricht die Einrichtung einer zentralen Steuergruppe zur Initiierung und Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen dem Grundsatz nach „Shared Leadership“ unter Einbindung des mittleren Managements der Schule:

Komplexe Führungsverantwortung wird im Sinne einer Shared Leadership aber nicht nur von einzelnen Leitungspersonen, sondern von einer Gruppe exponierter Mitglieder einer Schule getragen. Nicht nur die Schulleitung ist damit für die Entwicklung einer Schule verantwortlich; vielmehr wird in diesem Zusammenhang Verantwortung auf ein mittleres Management (z.B. Fachleitungen) delegiert. Erwartungen an das mittlere Management, das unterschiedliche Statusgruppen umfassen kann, betreffen den Aufbau organisationaler Strukturen, die Koordination von Entwicklungsaufgaben auf mittlerem Niveau, die Unterstützung der Schulleitung bei der Aufgabenbewältigung sowie die Entlastung des Kollegiums. Mit der Einführung eines mittleren Managements in Schulen verbindet sich die Vorstellung einer schulischen Qualitätsentwicklungsbewegung, in der alle Mitglieder einer Bildungsorganisation in intensiven Dialog miteinander stehen. (Rahm & Schröck, 2009, S. 15-16)

Anders als bei der Implementierung einer Steuergruppe für die Koordinierung von Schulentwicklungsprozessen impliziert die Einführung einer zentralen Steuergruppe unter Einbezug des Schulleiters und der Teamsprecher eine Gleichheit zwischen Schulleiter und Teamsprechern, die strukturell so nicht gegeben ist. Die Idee der Einrichtung einer Steuergruppe unter Einbezug aller Teamsprecher bietet sowohl Vor- als auch Nachteile. Als Vorteil ist zu sehen, dass die Teamsprecher in direktem Kontakt zu den Teams stehen und diese repräsentieren, wodurch die Steuergruppe eine Art „Mikrokosmos der Schulgemeinde“ (Schröck, 2009, S. 17) darstellen würde und damit breit im Kollegium verankert wäre. Auf der anderen Seite weist die aktuelle empirische Forschung des Instituts für Schulentwicklung in der Nähe von Schulleitung und Steuergruppe auf Spannungsfelder hin, die sich aus dem Führungsanspruch des Schulleiters einerseits und der Verpflichtung der Steuergruppenmitglieder gegenüber dem Lehrerkollegium andererseits ergeben. Demnach werden Steuergruppen bei Mitgliedschaft der Schulleitung häufig von dieser gesteuert und nicht von den Lehrkräften (vgl. Schröck, 2009, S. 20). Des Weiteren sind Steuergruppen meist auf Dauer angelegt, um Nachhaltigkeit zu erzielen, wodurch die wechselnde Wahrnehmung des Amtes des/der Teamsprechers/Teamsprecherin unwahrscheinlich wird, was unwillkürlich zum Aufbau einer Hierarchie innerhalb des Jahrgangsteams führt bzw., wie es Schröck (2009, S. 24) ausdrückt, „eine Ungleichheit in das System eingeführt wird“, die dem Teamgedanken widerspricht (vgl. Schröck, 2009, S. 24).

5.1.3 Kategorienbezogene Auswertung der Einzelinterviews

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Einzelinterviews beschrieben und in Kategorien verdichtet, die sich aus dem Datenmaterial mit Blick auf Problembereiche der Arbeit des Jahrgangsteams 6 und dessen Implementierung ergeben haben.

Effektivität der gemeinsamen Arbeit

Der Punkt „Effektivität“ der Teamarbeit spielt eine wesentliche Rolle bei der Implementierung von Jahrgangsteams an Schulen und der Implementierung von Teamstrukturen generell, denn die Einführung von Teamarbeit ist kein Selbstzweck, sondern immer auch mit gewissen Erwartungen an eine Leistungssteigerung oder effektiveres Arbeiten im Team verbunden. Stumpf et al. (2003, S. 145) zufolge kann sich „der Begriff der Effektivität einer Gruppe ... auf mehrere Facetten beziehen wie die Leistung einer Gruppe, die Zufriedenheit der Gruppenmitglieder oder die Überlebensfähigkeit der Gruppe“.

In den Einzelinterviews mit den Mitgliedern des Jahrgangsteams 6 der Gesamtschule X hat sich gezeigt, dass die Teammitglieder unterschiedliche Erwartungen an die gemeinsame Arbeit im Team haben. Als Grundtenor lässt sich verzeichnen, dass sich die befragten Teammitglieder von der gemeinsamen Zusammenarbeit eine Arbeitserleichterung versprechen bzw. sich eine solche wünschen. Neben einer Entlastung auf der Sachebene durch gemeinschaftliche Unterrichtsvorbereitung nannte einer der Befragten noch die Erwartung psychischer Entlastung auf der sozialen Ebene durch die gemeinsame Besprechung von Problemen und Rückhalt durch das Team. Die Implementierung von Jahrgangsteamstrukturen setzt einen neuen Handlungsrahmen für die betroffenen Lehrkräfte und konfrontiert sie gerade zu Beginn der Teamentwicklung mit neuen Anforderungen an die gemeinsame Arbeit, die über die Verantwortlichkeit des Einzelnen hinausgehen. Die Lehrkräfte sind nicht mehr nur für ihre eigene Arbeit verantwortlich, sondern müssen sich mit anderen Lehrkräften in ihrer Arbeit abstimmen und koordinieren, wodurch gemeinsame Zeit veranschlagt wird. Die Gestaltung und Nutzung dieser Zeit für effektives Arbeiten stellt ein Problem dar, das häufiger in den Interviews angeschnitten wurde. Ein Teammitglied äußerte explizit, dass die gemeinsame Arbeitserledigung durch Absprachen und Koordination häufig viel Zeit in Anspruch nehme, die jedoch häufig nicht effektiv genutzt werde und deren Output daher nicht immer in Relation zur investierten Zeit steht:

I: Worin sehen Sie für sich die Herausforderung in der Teamarbeit?

XY: Ja, vielleicht Teamarbeit in die Richtung zu gestalten, dass sie effektiv ist und dass man am Ende das Gefühl hat, dass sie mir die Zeit, die ich investiere, dass ich davon einen Vorteil habe. Das ist, denke ich mal, eine Herausforderung, das mit den anderen hinzubekommen. Weil die Frage ist ja auch immer, ich meine wöchentlich zwei bis drei Stunden sich noch gemeinsam hinzusetzen ist natürlich Zeit, die man nicht hat für andere Unterrichtsvorbereitung. Dann muss die irgendwo auch letztendlich eingespart werden. Zumindest ist das, das muss nicht zwangsläufig der Fall, wenn dadurch etwas Neues entsteht, was sinnvoll für Schule ist, dann ist das okay, aber ansonsten muss auch irgendwo ein Erfolg oder eine Entlastung entstehen in anderen Bereichen. Also wenn, Beispiel: Das ist sicherlich auch dann der Fall, wenn man gemeinsam Unterricht vorbereitet, dass das irgendwo eine Entlastung ist und mir auch konkret im Unterrichtsalltag etwas bringt.

Auch in anderen Gesprächen wurde der Faktor Zeit häufiger angeschnitten. Der Aussage des Teammitglieds lässt sich entnehmen, dass es die Effektivität der gemeinsamen Arbeit nicht nur nach deren Output bemisst, sondern auch danach, ob die gemeinschaftliche Arbeitserledigung einen Vorteil bringt und zur individuellen Bedürfnisbefriedigung beiträgt. Dies entspricht der Feststellung von Scholl (2003, S. 4), wonach sich Effektivität auf zwei Ebenen bemisst: zum einen nach der Input-Output-Relation des Arbeitseinsatzes und zum anderen nach dem Beitrag der Arbeitsleistung zur Bedürfnisbefriedigung des Einzelnen.

In dem obigen Interviewausschnitt wird besonders die Erwartungshaltung deutlich, dass sich die gemeinsame Leistung in einer konkreten Arbeitserleichterung niederschlägt. In dieser Erwartungshaltung offenbart sich ein Spannungsfeld der Zusammenarbeit: Einerseits wird eine direkte Arbeitserleichterung durch die gemeinsame Arbeit gegenüber der Einzelarbeit erwartet, deren Ausbleiben unter Umständen zu Frustration bei den Teammitgliedern führt. Auf der anderen Seite bedarf aber gerade die Ausgestaltung effektiver Teamstrukturen zur effizienten Aufgabebearbeitung Zeit, wie zum Beispiel das Phasenmodell nach Tuckman anschaulich macht, das unter Punkt 2.4.1 dieser Arbeit vorgestellt wurde. Zwar ist nicht davon auszugehen, dass das Team wie in Tuckmans Darstellung einen linear verlaufenden, stufenförmigen Entwicklungsprozess durchläuft, es ist jedoch schlüssig, dass das Team in seiner Zusammenarbeit zunächst gewisse Bedingungen untereinander aushandeln und Strukturen für die Zusammenarbeit entwickeln muss, bevor es auf der Sachebene voll arbeitsfähig ist und effektive Arbeit leisten kann. Als Grund für die stellenweise „Ineffektivität“ der gemeinsamen Arbeit führt das Teammitglied die Kommunikation im Team an:

Für mich persönlich ist eine Sache auch noch Effizienz und dass auch irgendwo in der Kürze die Würze liegt und man dann irgendwo merkt: „Aha, das war jetzt was, das hat nicht so viel Zeit gekostet.“ Weil das ist, finde ich, für mich ein Hauptproblem, dass man immer irgendwie sich zusammensetzt und ich denke mal, das ist ja in der Uni bei Referaten auch manchmal das Problem, je größer die Gruppe wird, desto ineffizienter wird's zum Teil manchmal und desto länger dauert es. Und dann setze ich mich und habe meinen eigenen Teil. Den mache ich dann alleine und das geht wesentlich schneller. Und ich habe meinen Part. Das ist, denke ich mal, so ein bisschen die Schwierigkeit dann auch dort, dass man Aufgaben verteilt und letztendlich die Chancen des Teams nutzt, aber auch wieder irgendwo sieht, dass man gewisse Sachen vielleicht besser alleine machen kann.

Die erschwerte Kommunikation in den Besprechungen kann unter anderem ein Indiz für eine starke Heterogenität der Teammitglieder sein, die durch unterschiedliche Ansichten zu langen Diskussionen führt (vgl. Bender, 2002, S. 24). Darüber hinaus impliziert es, dass das Team noch Strukturen zur effektiven Zusammenarbeit und Kommunikation ausbilden muss. Daraus lässt sich schließen, dass Teamarbeit gerade zu Beginn einen Mehraufwand im Bereich der Teamentwicklung und Schulung von Kompetenzen voraussetzt, um effektive Arbeitsweisen auszubilden. Des Weiteren wird aber auch deutlich, dass die Ansprüche der Teammitglieder an die gemeinsame Arbeit transparent gemacht werden sollten, um Frustration zu vermeiden.

Zielorientierung

Bei der Zielorientierung ist zwischen den individuellen persönlichen Zielen der einzelnen Gruppenmitglieder und Gruppenzielen des Teams zu unterscheiden sowie zwischen sachlichen Zielen und zwischenmenschlichen Zielen (vgl. Stahl, 2007, S. 3–4). Gemeinsame Ziele

gehören zu den Merkmalen von Teamarbeit und kennzeichnen darüber hinaus auch professionelle Lerngemeinschaften. Ziele beschreiben „Idealzustände, die in einer bestimmten Zukunft erreicht werden sollen“ (Bender, 2002, S. 83). Der Weg zur Erreichung dieser Ziele wird durch Aufgaben festgelegt (vgl. Bender, 2002, S. 84). Pröbstel (2008, S. 57) bezeichnet Ziele daher auch als „kognitive Determinanten des Verhaltens“. Gemeinsame Ziele sind somit handlungsleitend für die gemeinsame Arbeit und stellen damit ein wichtiges Instrument zur Selbststeuerung des Teams sowie zur Reflexion der Teamarbeit und zur Messung von Teamerfolgen überhaupt dar. Wie Dyrda (2002, S. 119) feststellt, gehört es zu den Stärken guter Teams, sich „eine bildliche und konkrete Vorstellung davon machen zu können, wie der mit dem Auftrag bzw. Projektziel angestrebte zukünftige Zustand konkret aussehen könnte und wie er sich gegen die aktuellen Verhältnisse abhebt“ (Dyrda, 2002, S. 119). Aus diesem Grund ist es notwendig, sich als Team über gemeinsame Ziele klarzuwerden und diese für alle transparent zu machen (vgl. Bender, 2002, Teamentwicklung, S. 82). Aus der Befragung der Teammitglieder des Jahrgangsteams 6 ergaben sich unterschiedliche Ziele und Schwerpunkte für die gemeinsame Arbeit, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- Zusammenwachsen als Team
- Umsetzung der Teamstrukturen bis zur Klasse 10
- Beschulung durch möglichst wenige Lehrer im Jahrgang
- Maximaler Einsatz im Jahrgangsteam
- Selbstständige Organisation des Jahrgangs durch das Lehrerteam
- Aufstellung und einheitliche Umsetzung gemeinsamer Regeln für den Jahrgang
- Durchführung von Fallbesprechungen im Team
- Pädagogischer Minimalkonsens der Teammitglieder
- Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung
- Effektives Arbeiten

Die Vielzahl der genannten Arbeitsziele zeigt, dass sich zu Beginn der gemeinsamen Arbeit viele Baustellen für das Team auftun, an denen gearbeitet werden muss. Eine gemeinsame Zielbestimmung durch das Team ist daher notwendig, um Transparenz für die Teammitglieder zu schaffen und Entwicklungsschwerpunkte in der gemeinsamen Arbeit zu differenzieren. Aus den Interviews mit den Teammitgliedern lässt sich entnehmen, dass vor Aufnahme der gemeinsamen Arbeit keine konkrete Zielbestimmung durch die Teammitglieder erfolgte, wodurch diese auf die Anfangszeit der Zusammenarbeit verlagert wurde:

I: Okay. Wenn Sie sich mal zurückerinnern an die Anfangszeit im Jahrgangsteam, wie hat sich die gestaltet?

XY: Ja, im Nachhinein nicht so optimal. Denn wir hatten zwar viele Ideen, aber wir haben wenig Konkretes schon vorher beschlossen gehabt, wie es starten soll, was wir vorhaben, was wir umsetzen wollen. Und was uns immer jetzt noch so nachhängt, ist, dass wir als Team nie mal so die Möglichkeit hatten, oder uns vielleicht auch nicht genommen haben, so ein bisschen zusammenzuwachsen und (.) ja, einen Meinungsaustausch hinsichtlich pädagogischen Minimalkonsens oder so mal durchzuführen. Das bauen wir jetzt immer so nach und nach ein, aber immer dann, wenn es anliegt, und es war nie von vornherein so selbstverständlich: Das ist unser roter Faden, da wollen wir hingehen, das sind unsere Ziele, die wir erreichen wollen, deswe-

gen machen wir das Team. Das ist so ein bisschen mitgewachsen und das wächst auch immer noch weiter, aber der Start hätte, ja, besser geplant werden können.

Das heißt also, der Teamgedanke als solches soll jetzt in der 5 realisiert werden, wo aber keine Planungsmöglichkeiten im Vorfeld bestanden. Das heißt, wir arbeiten jetzt eigentlich (.) an der Entwicklung einer Teamstruktur, wie wir miteinander umgehen. Es gab nicht vorher ein Auswahlverfahren, wer möchte das machen, wer kann es machen, sondern was sind organisatorische (.) Rahmenbedingungen der Kollegen, die hier einsteigen können. Es sind alle freiwillig drin, aber es ist nicht so, dass man im Vorfeld dann schon mal sich auseinandergesetzt hat: Wie können wir das umsetzen, was können wir umsetzen? Das sind (.) nup-... (nebulöse?) Dinge, ja wir wollen als 5er beginnen.

Die Verlagerung der Zielbestimmung auf die Anfangszeit der Zusammenarbeit stellt neben den organisatorischen Belastungen des neu gegründeten Teams und dem Alltagsgeschäft der Lehrkräfte eine zusätzliche Belastung für die Teamarbeit dar, da es an konkreten Leitlinien und Umsetzungsstrategien fehlt, die erst im Verlauf der gemeinsamen Arbeit entwickelt werden. Das Fehlen eines „roten Fadens“ erschwert so die arbeitsbezogene Kommunikation im Team und dessen Handlungsfähigkeit, da zunächst Aushandlungs- und Verständigungsprozesse über pädagogische Grundannahmen und gemeinsame Ziele getroffen werden müssen, bevor das Team diese konkret in Angriff nehmen kann. Dies wirkt sich wiederum auf das Zeitbudget des Teams aus und mindert zum Beispiel die dem Team für Unterrichts- oder Fallbesprechungen zur Verfügung stehende Zeit.⁸

Vertrauen

Eine Grundvoraussetzung für Kooperation innerhalb eines Teams und Teamentwicklung stellt das gegenseitige Vertrauen der Teammitglieder dar, auf das sich die gemeinsame Arbeit gründet. Nur wenn die Teammitglieder sich gegenseitig vertrauen und sich aufeinander verlassen können, ist gemeinschaftliche Arbeit möglich, da man in einem Team auch immer an die Arbeitsleistung der anderen Teammitglieder gebunden ist (vgl. Pröbstel, 2008, S. 65). Nach Pröbstel (2008, S. 65) werden zwei Arten von Vertrauen unterschieden: „Interpersonelles Vertrauen“ und „Arbeitsbezogenes Vertrauen“. „Interpersonelles Vertrauen“ bezieht sich auf die zwischenmenschliche Ebene der Zusammenarbeit und beschreibt „das Gefühl, sich auf das Gegenüber verlassen zu können“ (Pröbstel, 2008, S. 65). „Arbeitsbezogenes Vertrauen“ schließt über das Vertrauen auf der Beziehungsebene auch das Vertrauen in die fachlichen Qualitäten des Gegenübers auf der Sachebene mit ein. „Arbeitsbezogenes Vertrauen“ bezeichnet somit das Vertrauen in die fachlichen Qualitäten eines anderen und eine verlässliche Arbeitsausführung durch diesen (vgl. Pröbstel, 2008, S. 65). Dass Vertrauen ein wichtiges Thema für die gemeinsame Arbeit ist, konnte in den Einzelinterviews an unterschiedlichen Stellen festgestellt werden. So führte eines der Teammitglieder zum Beispiel die Fähigkeit, anderen vertrauen zu können, als Kompetenz für die Arbeit im Team an:

I: Welche Kompetenzen muss man Ihrer Ansicht nach für die Arbeit im Team mitbringen?

XY: Ja, Teamfähigkeit, ja, mit anderen arbeiten zu können, (.) anderen vertrauen zu können, das ist nicht immer einfach. Keine Angst zu haben vor Fehlern und sich streiten können, produktiv.

⁸ Siehe hierzu auch den Punkt Kooperations- und Besprechungszeit.

Im weiteren Verlauf des Interviews führt das Teammitglied auf die Frage, wie für sie optimale Teamarbeit aussehe, weiterhin an:

Das ist schwer. Also man muss eine Ebene erreichen, wo man voneinander weiß, wo man einander vertraut. Das ist wahnsinnig komplex. (4 Sek.) Puh, die kann ich nicht so beantworten. Find ich wahnsinnig, es ist wahnsinnig komplex, wahnsinnig schwierig, weil es viel mit Persönlichkeit zu tun hat.

Die Aussage, dass es nicht immer leicht sei, anderen zu vertrauen, verdeutlicht, dass gegenseitiges Vertrauen in der gemeinsamen Arbeit nicht von Anfang an vorhanden ist, sondern erst aufgebaut werden muss und sich stückweise entwickelt. Persönliche Dinge im Team von sich preiszugeben, unter Umständen Schwächen zuzugestehen, aber auch Verantwortung für die Erledigung von Aufgaben abzugeben wird die Teammitglieder am Anfang ihrer Zusammenarbeit wahrscheinlich Überwindung kosten. Ein Grund für anfängliche Unsicherheiten, Zurückhaltung und eingeschränktes Vertrauen zu Beginn der Teamarbeit kann unter anderem darin zu sehen sein, dass sich die Teammitglieder zu Beginn ihrer gemeinsamen Arbeit häufig noch nicht näher kennen beziehungsweise ihr Gegenüber noch nicht genau einschätzen können. Als Indiz dafür, welche Bedeutung dem gegenseitigen Wissen über andere Teammitglieder für den Aufbau von Vertrauen zukommt, ist die Aussage zu werten, man müsse eine „Ebene erreichen, wo man voneinander weiß, wo man einander vertraut“. Um Vertrauen entwickeln zu können beziehungsweise dieses unter Umständen auch zu verwerfen, ist daher Kommunikation nötig, sowohl auf der privaten als auch auf der Arbeitsebene (vgl. Comelli, S. 170–171). Nur so können die Teammitglieder das nötige Wissen aufbauen, um zum Beispiel die Arbeitsfähigkeiten, die Kenntnisse, die persönlichen Einstellungen, aber auch die Verlässlichkeit anderer Teammitglieder einschätzen zu können. Dies wird an einem konkreten Beispiel aus der Arbeitspraxis des Teams 6 deutlich:

XY: Also jetzt zum Beispiel letzte Woche bei den Vorhabentagen, da haben wir den ersten Tag so geplant, da haben wir eine Schreibwerkstatt gemacht und da war ganz klar, die eine Kollegin ist da Experte und sie hat das alles ausgearbeitet und wir haben das dann so gemacht, wie sie das wollte. Also wir haben das jetzt auch nicht irgendwie (.) auf den Prüfstand gestellt. Da haben wir ihr eben vertraut, das wird schon gut, wenn sie das plant und so war es letztendlich auch.

Wie dieses Beispiel aus den Vorhabentagen des Teams 6 zeigt, war es dem Team aufgrund seines Wissens um die speziellen Kenntnisse und Erfahrungen der Lehrerin in Bezug auf die Durchführung einer Schreibwerkstatt, aber auch bezüglich ihrer Arbeitsorgfalt und Verlässlichkeit möglich, ihr die Aufgabe allein zur Planung und Gestaltung zu übertragen.

In den Aussagen der befragten Teammitglieder wurde deutlich, dass „interpersonelles Vertrauen“ und „arbeitsbezogenes Vertrauen“ im Team miteinander einhergehen, was die nachfolgenden Auszüge zeigen:

I: Okay. Was meinen Sie, welche Rolle spielt Vertrauen bei Ihrer Zusammenarbeit?

XY: Ja, schon eine große Rolle. (..) Also ich vertraue jetzt meinen Fachkollegen schon, dass die (..) dass die das richtig machen ((lacht kurz)). Nein, also wenn die jetzt was ausarbeiten oder auch mal meine Klasse haben, wir können da eigentlich mal blind tauschen. Das klappt super.

I: Und was meinen Sie, welche Rolle spielt Vertrauen bei dieser Zusammenarbeit im Team?

XX: Eigentlich eine ziemlich große. Also wenn jemand sagt, okay, ich kümmerge mich um die Geldeinheit [bezieht sich auf eine Arbeitseinheit zum Thema Geld] und in zwei

Wochen liegt euch das vor, dann stelle ich euch das vor und die Arbeitsblätter sind gedruckt, oder irgendwer hat Termine abgesprochen mit Externen, dann muss das funktionieren. Das ist das eine. Und das andere Vertrauen ist das, was man intern auch bespricht. Und es gibt ja manchmal auch Phasen, wo sich jemand richtig öffnet und sagt: Hier, das ist alles blöd oder das und das nervt mich oder da gab es wieder Konflikte mit Eltern, mit Schulleitung, mit Schülern, dass das auch im vertrauten Kreis bleibt.

Aus der zweiten Aussage über den Aspekt des Vertrauens in die Verlässlichkeit der Arbeit der anderen Teammitglieder hinaus noch zu entnehmen, dass Vertrauen auch eine große Rolle für die Kommunikation im Team spielt. Die Aussage: „Und es gibt ja manchmal auch Phasen, wo sich jemand richtig öffnet und sagt: Hier, das ist alles blöd oder das und das nervt mich oder da gab es wieder Konflikte ... dass das auch im vertrauten Kreis bleibt“ impliziert eine Verbindung zwischen offener Kommunikation im Team und gegenseitigem Vertrauen. Das Vertrauen in die Verschwiegenheit der anderen Teammitglieder bildet hier die Grundlage, um sich öffnen zu können und Probleme frei im Team ansprechen zu können. Dies deckt sich mit Erkenntnissen, wonach sich Vertrauen auf die Offenheit der Kommunikation auswirkt, indem es eine offene Atmosphäre und Sicherheit für den Einzelnen schafft, wodurch es leichter fällt, Probleme anzusprechen als in einem Umfeld, in dem man mit Kritik rechnen muss. Dies wirkt sich auch auf die Arbeit auf der Sachebene des Teams aus (vgl. Rolff, S. 242; Comelli, 2003, S. 170–171). So stellt zum Beispiel Birker (2007, S. 32) in Bezug auf die Bedeutung von Vertrauen für die Kommunikation im Team und die Offenheit der Mitglieder für Teamprozesse fest:

Das Vertrauen drückt aus, ob und in welcher Weise sich die Einzelnen auf die Gruppenarbeit einlassen. Fühlt sich der Teilnehmer in der Gruppe sicher und geborgen genug, auch einmal nicht zu Ende gedachte, spontane Ideen zu äußern. ... Solche Ideen würden nicht geäußert werden, wenn der Einzelne befürchten müsste, negativ bewertet zu werden, wenn er zu spontan ist, seine Beiträge nicht mit allen Konsequenzen zu Ende gedacht hat oder nicht konform geht mit den anderen Mitgliedern. Bei Misstrauen hingegen wird dem anderen, selbst wenn man ihn richtig verstanden hat, nicht geglaubt, dass er das, was er sagt, auch so meint. (Birker, 2007, S. 32)

Demnach baut eine vertrauensvolle Atmosphäre Ängste im Umgang miteinander und vor der Beurteilung des eigenen Handelns durch andere ab und trägt dazu bei, dass sich die Mitglieder dem Team öffnen, indem sie offen kommunizieren sowie sich dadurch selbst für die gemeinsame Teamarbeit öffnen.

Vereinbarkeit pädagogischer Überzeugungen

Die Abstimmung und Koordinierung der gemeinsamen Arbeit im Team setzt einen gewissen Grundkonsens im Team voraus, der es ermöglicht, handlungsfähig zu bleiben und gemeinsame Entscheidungen zu treffen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Teammitglieder in allen Punkten immer zu gemeinsamen Entscheidungen kommen müssen oder derselben Meinung sein müssen, wie es des Öfteren angenommen wird. In den Einzelinterviews ist das Thema „Grundkonsens“ oder auch „pädagogischer Minimalkonsens“ immer wieder zur Sprache gekommen, was darauf hinweist, dass dieses Thema das Team in seiner Zusammenarbeit beschäftigt.

Im Team treffen unterschiedliche Persönlichkeiten aufeinander, die sich bezüglich ihrer Unterrichtsfächer, ihrer Ausbildung sowie ihrer Erfahrungen unterscheiden und unterschiedliche

Ansichten vertreten, wodurch es naturgemäß zu Konflikten zwischen den Teammitgliedern und Aushandlungsprozessen kommt:

XY: Ja, dann sicherlich auch ganz unterschiedliche Menschentypen, die da diskutieren und ganz unterschiedliche Meinungen haben. Da kann es auch Konflikte geben und gab es sicherlich auch. Geht ja letztendlich dann schon auch um rein pädagogische Gesichtspunkte (.) oder Sichtweisen von bestimmten Sachen: Unterricht, Gestaltung usw., Handhabung und Umgang mit Schülern. Und da gibt es auch unterschiedliche Meinungen. Insofern birgt das schon auch Konfliktpotenzial.

Wie der Aussage des Teammitglieds zu entnehmen ist, spielen dabei besonders pädagogische Fragen eine zentrale Rolle. Trotz der Heterogenität der pädagogischen Ansichten der Teammitglieder und ihrer bisherigen Erfahrungen erfordert Teamarbeit einen „Mindestkonsens“ der Teammitglieder, um Entscheidungen in der gemeinsamen Arbeit treffen zu können (vgl. Aurin, 1994, S. 26). Darin eröffnet sich ein Spannungsfeld zwischen den Erfordernissen von Teamarbeit zur Kompromissfindung einerseits und der pädagogischen Individualität der Lehrkräfte andererseits, da die pädagogischen Grundüberzeugungen von Lehrkräften den Nährboden ihrer Arbeit darstellen und Kompromisse daher unter Umständen schwer zu erzielen sind. Die Problematik pädagogischer Kompromisse wird im folgenden Beispiel aus der Teampraxis ersichtlich:

XY: Also Sachen, die ich erst später mitbekommen habe, wie die durchgeführt werden, das ist der Trainingsraum. Obwohl es da einen einheitlichen Beschluss gibt, aber es wird nicht einheitlich durchgeführt. Also zum Beispiel werden Schüler für Kaugummi kauen von manchen Lehrern sehr streng da rein geschickt und für andere ist das wirklich ein sekundäres Thema. Da geht es erst in den Trainingsraum nach Treten, Schlagen oder Beschimpfen. Und auch da gibt es Lehrer, die schicken die Schüler nach zwei-, dreimal Beschimpfung in den Trainingsraum und manche wesentlich später oder früher. Also da gibt es alle möglichen Empfindungen von den Lehrern. Darüber haben wir auch im Team gesprochen, wie das ist (.) also wie schlimm wir bestimmte Sachen empfinden. Und dann haben wir festgestellt, dass es ebenso Grundthemen gibt, wie zum Beispiel körperliche Gewalt, die empfinden alle Lehrer als schlimm. Und Kaugummi kauen zum Beispiel ist für manche (.) unwichtig.

Das Teammitglied führt die unterschiedliche Handhabung der Regelungen für den Trainingsraum an, die zu einer Unübersichtlichkeit in der Ausführung durch die Teammitglieder führt und damit der vom Team beabsichtigten einheitlichen Regelung entgegenwirkt. Diese Episode kann als Beispiel mangelnder Verbindlichkeit in der Ausführung gemeinsamer Absprachen gewertet werden. Obwohl gemeinsame Absprachen für die Handhabung getroffen wurden, was einen Konsens unter den Teammitgliedern impliziert, handeln die Lehrkräfte weiterhin nach eigenem Ermessen. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass es in gewissen Bereichen keinen Kompromiss geben kann bzw. dass gewisse Themen der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte bedürfen.

In der weiteren Befragung der Teammitglieder hat sich gezeigt, dass im Team in Ansätzen bereits ein Austausch über pädagogische Grundansichten und Empfindungen der Teammitglieder stattgefunden hat:

I: Und gibt es bestimmte Ziele, die das Team verfolgt?

XY: (4 Sek.) Ja, also ein Ziel ist zum Beispiel, so einen pädagogischen Konsens zu finden oder da weiterzuarbeiten. Aber das ist auch so ein bisschen schwierig. Man kann ja nicht verlangen, dass da jeder gleich denkt. Man muss schon die gleichen Ansätze haben, sonst funktioniert das irgendwie nicht. Also wir hatten auch mal so einen ganz banalen Fragebogen gemacht, wo (.), also es sind wirklich jetzt ganz ba-

nale Fragen. Da stand: "Schüler trinkt oder isst Kaugummi, öffnet das Fenster". Und wir sollten einfach nur einstufen, wie schlimm finden wir denn das. Und da merkt man schon, der eine Kollege, der findet das furchtbar schlimm, wenn ein Schüler Kaugummi kaut, und der andere sagt „Ja, ist doch nicht schlimm!“. Also das ist jetzt nur ein kleines Beispiel und ja, es führt sich so fort. Dass man da dann aber irgendwie die Meinung des anderen akzeptiert. Aber das es trotzdem irgendwie (.) im Team funktioniert.

Unter Punkt 2.3.1 dieser Arbeit wurde in Bezug auf Aspekte effektiver Teamarbeit bereits auf kognitive Übereinstimmung als indirekter Determinante verwiesen. Demnach kann eine hohe kognitive Übereinstimmung der Teammitglieder bzw. eine hohe Konsensbereitschaft unter ihnen den Austausch kontroverser Ansichten im Team einschränken, da es nur wenig Kontroverses auszutauschen gibt. Kontroverse Diskussionen sind insbesondere bei einer geringen kognitiven Übereinstimmung zu erwarten, wobei zu viel Dissens im Team auch die Kommunikation untereinander behindern kann, während Dissens die Kommunikation untereinander erschweren kann. Empfohlen wird daher eine mittlere kognitive Übereinstimmung, die es dem Team trotz Unstimmigkeiten erlaubt, eine konstruktive Diskussion zu führen (vgl. Scholl, 2003, S. 12f.).

Kommunikation im Team

Eine offene und funktionierende Kommunikation zwischen den Mitgliedern eines Teams stellt eine Grundvoraussetzung für die Ausbildung tragfähiger Arbeits- und Kooperationsstrukturen dar und spielt damit eine besondere Rolle in der Interaktion der Teammitglieder (vgl. Pröbstel, 2008, S. 57). Die Kommunikationsstrukturen im Team 6 wurden von den Teammitgliedern unterschiedlich bewertet. Als positiv wurde hervorgehoben, dass die Teamstruktur aufgrund der engen Kooperation der Lehrkräfte sowie der räumlichen Nähe durch den gemeinsamen Einsatz in einem Jahrgang einen schnelleren Austausch zwischen den Teammitgliedern ermögliche und dadurch ein leichter Erfahrungsaustausch über Schüler und Unterricht möglich sei:

XY: Das hat man – normalerweise hat man das auch im Lehrerzimmer, das man über bestimmte Dinge, die ich gerade angesprochen habe, redet. Nur häufig sind dann eben die Lehrer aus unterschiedlichen Jahrgängen vertreten. Und hier ist der Vorteil, dass wirklich mal ein Jahrgang da ist, den man dann mal im Ganzen kennenlernt. Also wirklich auch mal eine Vergleichbarkeit hat von Schülern und von Leistungen und alles, was da gegeben ist.

Der Großteil der befragten Teammitglieder beurteilte die Kommunikation im Team jedoch noch als verbesserungswürdig. Bemängelt wurden von den befragten Teammitgliedern unter anderem die Effektivität der Teambesprechungen, fehlende oder nicht ausreichende Kommunikationszeit zum Austausch über unterrichtsbezogene Themen sowie mangelnde Absprachen und mangelnde gegenseitige Abstimmung im Team. Ein Teammitglied gab des Weiteren an, nicht über alle Entwicklungen im Team informiert zu sein:

XY: Ähm, die Unzufriedenheit, die ich noch hab', ist die, wo ich Kommunikation vermisse. Ja, also es gibt immer noch Kinder, die ich gar nicht kenne oder es passi-, Schüler, oder es passieren wichtige Dinge eben im Team, von denen ich nichts erfahre als Teammitglied, und das müsste sich doch deutlich verbessern.

Die von den Teammitgliedern bemängelten Aspekte können an den Punkten Gesprächsbeteiligung, Gesprächs- und Diskussionskultur und dem Umgang mit Konflikten festgemacht

werden, die sich aus den Einzelinterviews ergeben haben und im Weiteren vertieft ausgeführt werden.

Gesprächsbeteiligung in den Teamsitzungen

Die Gesprächsatmosphäre im Team wurde von den Teammitgliedern als offen und ungezwungen beschrieben. Dies äußert sich nach Angaben der Teammitglieder zum Beispiel darin, dass sie sich gegenseitig ausreden lassen und gegensätzliche pädagogische Ansichten und Meinungen akzeptiert werden. Des Weiteren ist es nach Angaben der Teammitglieder möglich, sich in den Teamsitzungen frei zu äußern und auch konstruktive Kritik aneinander zu üben, was eine offene Gesprächsatmosphäre kennzeichnet:

- I: Und weil Sie sagen, die Gesprächskultur ist gut. Können Sie das an konkreten Dingen festmachen? (.) Oder wenn Sie vielleicht an die Teamsitzung zurückdenken?
- X: Ja, es wird schon alles angesprochen und, also eigentlich ist die Atmosphäre jetzt auch so, dass man sagen kann: „Hier, das was du da jetzt gemacht hast, fand ich jetzt irgendwie nicht so gut und hat da für Unruhe gesorgt.“ Also das kann man schon so ansprechen, ohne dass die andere Person jetzt irgendwie sich so angegriffen fühlt oder so.

Es lassen sich jedoch auch Einschränkungen im Gesprächsverhalten der Teammitglieder verzeichnen. Befragt nach der Gesprächskultur im Team beschreibt ein Teammitglied, dass sich die Teammitglieder unterschiedlich stark in Teambesprechungen und Diskussionen einbringen und dass sich nur selten alle Teammitglieder gemeinsamen am Austausch beteiligen:

- X: Die Gesprächskultur war häufig so, dass drei oder vier reden, ihre Meinung darlegen und andere eher schweigen oder dann ganz am Ende sich doch erst öffnen. Also da gibt es so ein paar Meinungsführer im Team oder paar Gesprächsführer und die anderen, die schließen sich dann stumm an oder vielleicht mit einer körperlichen Geste, sind damit einverstanden, was da gesagt wird. (..) Aber so ein Austausch unter allen, elf sind wir inzwischen, findet nicht so statt.

Der Umstand, dass einige Teammitglieder sich stärker an Diskussionen beteiligen, während andere Teammitglieder sich zurückhalten, kann unterschiedliche Gründe haben und ist nicht per se negativ zu beurteilen. So ist es zum Beispiel denkbar, dass aus Sicht einiger Teammitglieder bereits alles zu einem Diskussionspunkt gesagt wurde und sie sich gut in ihrer Meinung vertreten sehen und sich daher einfach stumm anschließen, ohne ihren Standpunkt nochmals genau darzulegen. In diesem Fall ist es in Anbetracht des Faktors Zeit sinnvoll, die Diskussion nicht unnötig in die Länge zu ziehen. Problematisch wird eine ungleiche Beteiligung der Teammitglieder an den Teamdiskussionen jedoch dann, wenn es sich immer um die gleichen Personen handelt, die sich beteiligen oder eben nicht beteiligen, und die Teammitglieder so in feste Rollen verfallen. Dies ist insofern problematisch und behindert das Teamverhältnis, als Teamarbeit auf die aktive Einbringung aller Teammitglieder hin angelegt ist und nur so ein umfangreicher Wissensaustausch und die Wahrnehmung aller Interessen gewährleistet werden können. Die Gründe dafür, dass sich einige Teammitglieder dauerhaft weniger stark an Teamdiskussionen beteiligen oder sich in der offenen Äußerung ihrer Meinung zurückhalten, können vielseitig sein und lassen sich in diesem Rahmen nicht bestimmen, da dazu die vorliegenden Beobachtungen des Teamverhaltens nicht umfassend genug sind. Aus diesem Grund können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden. Ein denkbarer Grund für die Zurückhaltung einiger Teammitglieder könnte demnach in einer feh-

lenden innerlichen Verbindlichkeit der betreffenden Teammitglieder für die Arbeit im Team und die Belange des Teams liegen. Diese These wird gestützt durch die Aussage eines Teammitglieds, dass einige der Teammitglieder nicht von ihrer bisherigen Arbeitsweise abrücken und sich in ihrer Arbeit nicht am Team orientieren:

- X: Und viele nehmen dieses Projekt auch gar nicht ernst. Muss man ganz klar so sagen. Also die machen trotz dass sie dieses Projekt und Teamstrukturen haben, im Prinzip das Gleiche, was sie vorher auch gemacht haben.

Unter „innerer Verbindlichkeit“ wird die innere Verpflichtung für eine Sache frei von äußeren Zwängen verstanden (vgl. Susanne Bender, 2002, S. 90-91). Dies ist nicht der Fall, wenn ein Teammitglied sich zur Mitarbeit gedrängt fühlt oder aus falschen Motiven und ohne echtes persönliches Engagement im Team mitarbeitet. Indem ein Teammitglied sich dauerhaft aus Grundsatzdiskussionen des Teams ausklinkt und sich verbal zurückhält, vermeidet es, Verantwortung für die gemeinsame Arbeit zu übernehmen.

Ein weiterer Grund für die Zurückhaltung einzelner Teammitglieder in den Teamdiskussionen kann darin liegen, dass das Vertrauen zwischen den Teammitgliedern noch nicht vollständig ausgebaut ist. Ein Indiz für eine gewisse Zurückhaltung der Teammitglieder bildet die Aussage eines Teammitglieds, dass Themen teilweise noch „zögernd“ im Team angesprochen werden, was auf eine gewisse Unsicherheit der Teammitglieder auf die Reaktionen des Teams schließen lässt:

- X: Also da kommen schon, manchmal auch zögernd, aber es kommen auch Sachen auf den Tisch. Und die werden dann angesprochen. Dazu hat uns unser Mediator ja auch mitgeholfen.

Wie auch bereits unter dem Punkt „Vertrauen“ ausgeführt, bildet das Vertrauen in die Verschwiegenheit und Integrität der anderen Teammitglieder eine wichtige Grundlage, um sich öffnen zu können und Probleme frei im Team ansprechen zu können (vgl. Comelli, 2003, S. 170–171). Dieses entwickelt sich jedoch erst mit der Zeit und indem sich die Teammitglieder näher kennen- und einzuschätzen lernen. Da sich das Team erst im zweiten Jahr seiner Gründung befindet, ist es schwierig festzustellen, ob die Zurückhaltung der betreffenden Teammitglieder auf eine noch nicht vollständig ausgeprägte Vertrauensbasis zurückzuführen ist, da der Beobachtungszeitraum zu kurz ist, um valide Rückschlüsse zuzulassen.

Entwicklung einer Gesprächs- und Diskussionskultur/Systematisierung der Teamsitzungen

Als zentralem Kommunikationsraum des Teams kommt den Teamsitzungen eine wichtige Funktion für den Austausch der Teammitglieder zu, in denen die zentrale Absprache aller das Team betreffenden Belange erfolgt. Dementsprechend vielseitig und umfangreich sind auch die in den Teamsitzungen behandelten Themen. Diese werden von allen Teammitgliedern gemeinsam besprochen. In den Einzelinterviews hat sich dabei herauskristallisiert, dass insbesondere die effiziente Gestaltung der Gesprächskultur innerhalb der Teamsitzungen und die Koordinierung der unterschiedlichen Redebeiträge der Teammitglieder sich problematisch gestalten und das Team vor eine Herausforderung stellen. Dies kann unter anderem der folgenden Schilderung eines Teammitglieds über die Anfangsprobleme im Jahrgangsteam entnommen werden:

- I: Wie hat sich die Arbeit im Team am Anfang gestaltet und welche Anfangsschwierigkeiten gab es? Beziehungsweise es ist ja eigentlich noch am Anfang.

- X: Ja, sicherlich auch erst mal eine Gesprächskultur entwickeln und ein bisschen so einen Ablaufplan zu entwickeln, wie laufen so Teamsitzungen ab. Ich meine, wie gesagt, da sind ja auch schon Erfahrungen, aber das kann immer noch optimiert werden. Das ist manchmal auch etwas unkoordiniert und sicherlich jetzt etwas koordinierter, dass man zumindest schon darüber gesprochen hat, was sind bestimmte oder feste Bestandteile einer Teamsitzung und wo sollten die stehen, am Anfang und am Ende bestimmter Besprechungsphasen. Also rein, wie diskutiert man und Gesprächskultur, denke ich mal. Das ist ein Problem sicherlich gewesen und hat sich vielleicht auch schon etwas verbessert.

Wie sich der Aussage des Teammitglieds entnehmen lässt, war das Gesprächsverhalten des Teams zu Beginn der Teamarbeit „etwas unkoordiniert“ und wurde dann koordinierter. Die Anmerkung, „dass man zumindest schon darüber gesprochen hat, was sind bestimmte oder feste Bestandteile einer Teamsitzung und wo sollten die stehen“, impliziert, dass das Team sich mit Blick auf die Systematisierung der Teamsitzungen und die Verbesserung der Gesprächskultur mit methodischen Grundlagen zur Gesprächsführung auseinandergesetzt hat. Es ist anzunehmen, dass durch diese Bewusstmachung methodischer Grundlagen zur Sitzungsgestaltung die von dem Teammitglied verzeichnete Verbesserung der Sitzungskultur („jetzt etwas koordinierter“) eingetreten ist. Nach den Erkenntnissen der teilnehmenden Beobachtung einer Sitzung des Jahrgangsteams kann dies aber nur bedingt gestützt werden.⁹

In den Bemühungen des Teams um die Etablierung einer geregelten Gesprächskultur zeigt sich, dass das Team versucht, seine Zusammenarbeit zu koordinieren und auf einer Metaebene zu reflektieren, indem es Probleme in der Zusammenarbeit anspricht und versucht zu beheben. Zur Verbesserung der Gesprächs- und Diskussionskultur wurde das Team im ersten Jahr zusätzlich durch einen externen Moderator gecoacht, der die Teamsitzungen verfolgte und versuchte, das Gesprächsverhalten des Teams weiterzuentwickeln. Dies wurde vom Team sehr gut aufgenommen und „als überwiegend sehr sinnvoll erachtet“, wodurch das Team sogar bereit war, eine zusätzliche Sitzung mit dem externen Moderator privat zu finanzieren, was für die Dringlichkeit externer Moderation und der bewussten Gestaltung der Kommunikation in den Teamsitzungen aus Teamsicht spricht. Stahl (2007, S. 22) beschreibt die Aufgabe eines Gruppencoachs so, dass dieser gewährleistet, „dass jene Funktionen, das Klären von Konflikten, das Finden von Regeln – wahrgenommen werden, die für die Entwicklung des Gruppenvertrages unabdingbar sind, ohne dass er als hierarchisch Übergeordneter gleichzeitig Führungsfunktionen ausübt“. Die Leistung des externen Moderators ist es, durch den unvoreingenommenen Blick von außen auf das Team und dessen Gesprächsverhalten latente Strukturen innerhalb des Teams zu erschließen, die den Teammitgliedern selbst nicht bewusst sind oder durch ihre persönliche Einbindung in das Team nicht mehr von ihnen wahrgenommen werden. Die Tatsache, dass das Team externes Coaching in Anspruch nimmt, in dem das Gesprächsverhalten aufgezeigt und reflektiert wird, aber auch methodische Hilfestellungen gegeben werden, deutet darauf hin, dass Teammitglieder theoretisches Wissen über Gesprächsabläufe und über Teamentwicklung benötigen, um sich über die eigenen Strukturen bewusst zu werden. Es stellt sich also die Frage, inwiefern die unkoordinierte Gesprächskultur des Teams in den Teamsitzungen auf ein fehlendes methodisches Wissen zu Gesprächsführung und Diskussionskultur zurückzuführen ist, das durch entsprechende Schulungen im Vorfeld zu beheben möglich wäre. Unabhängig davon bedarf es aber auch der Disziplin des Teams, sich an aufgestellte Regeln zu halten und diese strikt umzu-

⁹ Siehe hierzu die Auswertung der Teamsitzung unter Punkt 5.1.4 dieser Arbeit.

setzen, um nicht wieder in die alte Routine zu verfallen. Die Tatsache, dass das Team sich in seinen Diskussionen häufig „verzettelt“, indem es zum Beispiel bereits abgeschlossene Punkte wiederholt aufgreift, lässt Rückschlüsse darauf zu, dass die von dem Team aufgestellten Regelungen für die Teamsitzungen nicht ausreichend sind bzw. dass sie nur unzureichend von den Teammitgliedern umgesetzt und eingehalten werden. So führt Comelli (2003, S. 180) zum Beispiel das Fehlen oder Nichtbeachten „normierende(r) Regeln zur Strukturierung der Gruppe sowie zur Organisation und Optimierung der Zusammenarbeit“ als ein typisches Problemfeld von Teamarbeit an, das zu Teamentwicklungsmaßnahmen führt. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass die Ziele der Besprechung für die Teammitglieder nicht transparent sind und so keine zielgerichtete Diskussion zulassen.

Umgang mit Konflikten im Team

Konflikte im Team können durch gestörte persönliche Beziehungen zwischen Teammitgliedern, aber auch durch unterschiedliche Ansichten entstehen, die häufig mit einer steigenden Anzahl von Teammitgliedern zunehmen (vgl. Herwig-Lempp, 2004, S. 40). Konflikte sind damit ein Teil von Teamarbeit, der sich bei einem konstruktiven Umgang auch förderlich auf die Teamentwicklung auswirken kann, wenn Konflikte vom Team selbst gelöst werden (vgl. Redlich & Mironov, 2003, S. 270). So konstatiert etwa Herwig-Lempp (2004, S. 40), dass es ohne ein gewisses Maß an Konflikten und Reibung im Team auch zu Erlahmungserscheinungen kommen kann. Wie Birker (2007, S. 100) herausstellt, sollte es daher nicht das Ziel des Teams sein, „Konflikte grundsätzlich zu verhindern, sondern vielmehr, konstruktiv mit ihnen umzugehen“ (Birker, 2007, S. 100).

Ein Teammitglied führt in diesem Zusammenhang an, dass es gerade zu Beginn der Teamarbeit häufiger zu Konflikten gekommen ist aufgrund unterschiedlicher Ansichten und Haltungen:

- I: Wie hat sich die Arbeit im Team am Anfang gestaltet und welche Anfangsschwierigkeiten gab es?
- X: Ja, das ist, denke ich, in jedem Team das Gleiche. Das ist, glaube ich, nicht nur in unserem Team so, dass man unterschiedliche Charaktere mit unterschiedlichen Schwerpunkten hat. Und in unserem Team befinden sich ganz klar Hardliner der alten Schule und es ist schwer, die Strukturen zu brechen. Und es hat viel mit Kommunikation und Gesprächsbereitschaft zu tun und vor allem auch der Bereitschaft, Konflikte zu lösen. Und dieses Team am Anfang, gerade am Anfang, da war ein unheimliches Konfliktpotenzial vorhanden, (.) das ist auch immer noch so, aber man ist bereit, miteinander zu reden und eine Einigung zu finden.

Trotz unterschiedlicher Ansichten und Grundhaltungen gibt das Teammitglied an, bestünde die Bereitschaft der Teammitglieder, Konflikte zu lösen und einen Konsens zu finden. Die Anmerkung, dass das Konfliktpotenzial „gerade am Anfang“ der Teamarbeit besonders hoch war, impliziert, dass das Konfliktpotenzial mit der Zeit im Team abgenommen hat, und legt somit die Frage nach den Gründen für das Abklingen der Konflikte im Team nahe. Ein weiteres Teammitglied äußert sich wie folgt über die unterschiedlichen Ansichten der Teammitglieder und den Umgang mit diesen in den Teambesprechungen:

Erst mal, ich denke mal, so am Anfang ist es zum Teil ein Nachteil, weil man sich auch reibt und weil es dann problematisch ist, dann einen gemeinsamen Nenner zu finden. Auf lange Sicht ist es nicht nur als Nachteil zu sehen, sondern auch wichtig, weil man dann auch nicht nur irgendwie zielgenau in eine Richtung geht, sondern auch einfach das dis-

kutiert und abwägt. Und deswegen ist es eigentlich auch ganz wichtig, dass es unterschiedliche Sichtweisen gibt, sonst verrennt man sich auch manchmal vielleicht in eine Richtung und merkt erst im Nachhinein, „och naja, das ist vielleicht gar nicht so gut“, sondern man diskutiert es auch im Vorhinein. Insofern ist es schon auch wertvoll, wenn es da, ja, wenn man Reibungspunkte hat und unterschiedliche Sichtweisen. Aber für den Beginn ist es manchmal auch problematisch, weil man schwer zu einem Ergebnis kommt.

Das Teammitglied hebt insbesondere auch die positiven Aspekte unterschiedlicher Ansichten und Sichtweisen für die differenzierte Betrachtung von Aufgaben und Themen innerhalb des Teams hervor. Auch dieses Teammitglied führt an, dass unterschiedliche Ansichten zu Beginn der Teamarbeit problematisch sein können, was darauf schließen lässt, dass mit der Zeit eine Verbesserung eintritt bzw. das Team schneller zu einem Konsens findet. Mögliche Gründe dafür können unter anderem sein, dass die Teammitglieder sich mit der Zeit besser kennenlernen und unbewusst aufeinander abstimmen bzw. eine positive Verhaltensroutine ausbilden, was die Kommunikation untereinander erleichtert (vgl. Simon, 2003, S. 47; Scholl, 2003, S. 11). Ein weiterer Grund für die Abnahme der Konflikte könnte darin liegen, dass dem Team zusätzliche eine externe Moderation zur Seite gestellt wurde, in der auch Gesprächsgrundlagen erörtert und das Gesprächsverhalten der Gruppe reflektiert wurden.

Absprachen und wechselseitige Verantwortlichkeit

Ein Punkt, der eng mit der Kommunikation innerhalb des Teams zusammenhängt und vielfach als problematisch von den befragten Teammitgliedern genannt wurde, sind Absprachen und die daraus resultierende Wahrnehmung wechselseitiger Verantwortlichkeit:

- X: Absprachen, Zuständigkeiten zu klären und auch dann, ja, einzuhalten. Also das heißt, wenn im Team halt irgendwas besprochen wird und einer muss sich dafür zuständig erklären und bereit erklären, dass er das übernimmt. Die Aufgabe, das federführend jetzt mal anzuleiten, das war oft noch vielleicht so ein bisschen beliebig. Wurde besprochen, aber letztendlich hat sich dann keiner darum gekümmert. Das wäre eine Anfangsschwierigkeit.
- XO: Also, wir haben zum Beispiel das Motto auf dem Flur "friedlich, freundlich, langsam, leise". Also da müssen sich wirklich alle dran halten und wenn jetzt zwei nicht mitmachen, dann funktioniert das schon wieder nicht. Das haben wir halt am Anfang schon gemerkt, dass es einige Absprachen gab, die dann nicht geklappt haben, weil nicht alle mitgemacht haben, und das ist jetzt aber schon besser geworden. Also das ist jetzt nur ein Beispiel von vielen.

Wie aus den Aussagen der Teammitglieder hervorgeht, waren die Zuständigkeiten untereinander zu Beginn häufig noch nicht verbindlich geklärt oder wurden nicht strikt umgesetzt, sodass Aufgaben mitunter nicht ausgeführt wurden. Dies wirkt sich belastend auf die Gruppe aus und beeinträchtigt das Arbeitsvertrauen untereinander, da Dinge nachkontrolliert werden müssen. Hier muss die Verbindlichkeit von Absprache und Aufgabenausführung sichergestellt sowie das Bewusstsein einer Gesamtverantwortung für das Team hergestellt werden.

Handlungsautonomie und Selbstbestimmung des Teams

Die Punkte „Handlungsautonomie“ und „Selbstbestimmung“ ergeben sich aus dem wechselseitigen Verhältnis zwischen Jahrgangsteam und Schulleitung innerhalb der Schulorganisation und dem damit verbundenen Rollenverständnis und den Kompetenzen beider Instanzen

in Bezug auf eine partizipative Führung. Das Verhältnis zwischen Schulleitung und Jahrgangsteam wirft zum einen die Frage danach auf, wie viel Handlungsfreiraum dem Team von Seiten der Schulleitung zugestanden wird, und zum anderen danach, wie viel Handlungsfreiraum das Team gewillt ist zu übernehmen und überhaupt übernehmen kann.

Die Äußerungen der Teammitglieder in den Einzelinterviews in Bezug auf das Verhältnis zwischen Team und Schulleitung und den Einfluss des Schulleiters auf die Arbeit des Teams ergeben ein ambivalentes Bild, das auf noch nicht vollständig geklärte bzw. gefestigte Rollen und Kompetenzen von Schulleitung und Team hinweist. Aus den Einzelinterviews lässt sich entnehmen, dass der Schulleiter versucht, seine Führungsrolle im Sinne von „Führen und Gestalten“ (Hessisches Kultusministerium 2007, S. 1) wahrzunehmen, indem er Impulse für die Teamarbeit setzt und versucht, Überzeugungsarbeit zu leisten. Darüber hinaus wurde der Einsatz des Schulleiters aber auch als „stark strukturierend“ beschrieben, indem der Schulleiter versucht, seine Ideen in das Team einzubringen, wie den Aussagen eines Teammitglieds zu entnehmen ist:

Zur Schulleitung würde ich sagen, es ist im Interesse des Schul- (.) der Schulleitung als solches, im Rahmen der Schulentwicklung Teamschule zu werden. Er [der Schulleiter] hat also ein ganz großes Interesse, also fördert er das. Da muss man nur wieder sehen, es gibt 2 Dinge. Das eine ist, was will die Schulleitung und was wird auf der einen Seite durch die Mehrarbeit eigentlich an Entlastung geschätzt und gesetzt (.). Er [der Schulleiter] versucht, sein Bild auch immer wieder in die Teams hineinzubringen. Also das ist (.), er ist stark strukturierend, er ist stark zielorientiert und für die Gruppe, was war jetzt die Frage bei den Lehrern?

Das Vorgehen des Schulleiters bei der Impulsgebung zur Schulentwicklung lässt sich gut am Beispiel der Aussetzung der Differenzierung im Jahrgang sechs verdeutlichen, das als Thema vom Schulleiter zur Besprechung in das Team gegeben wurde:

Ja, da würde ich sagen, hat die Schulleitung eigentlich mehr eine Vorgabe oder einen Vorschlag gemacht und mit der Bitte, dass wir das diskutieren, ob wir das absegnen, annehmen und dann sozusagen in die Gesamtkonferenz hineingeben. Und dann muss das ja letztendlich von der Gesamtkonferenz beschlossen werden. (Teammitglied XY)

Wie ersichtlich wird, wurde die Entscheidung zur Beantragung der Aussetzung dem Team überlassen. Das hier beschriebene Vorgehen des Schulleiters entspricht damit dem einer partizipativen Führung, in der die Entscheidungsgewalt nicht allein von der Schulleitung ausgeht. Die Führungshaltung des Schulleiters entspricht der des unter Punkt 2.2.1 dieser Arbeit beschriebenen „Leadership-Konzepts“, wonach der Schulleitung nicht nur die Aufgabe von Führung zukommt, sondern auch, die Innovationen an der Schule zu gestalten und Impulse zur Entwicklung zu setzen (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 43). Stahl (2007, S. 16) definiert Selbstbestimmung als die Freiheit einer Gruppe, frei von äußeren Zwängen ihre Ziele selbst zu wählen und umzusetzen. Dies wird durch den Themenvorschlag des Schulleiters zur Besprechung nicht tangiert, jedoch impliziert es eine gewisse Erwartungshaltung durch die Schulleitung. Aus weiteren Aussagen ließ sich entnehmen, dass der Schulleiter das Team unterstützt, indem er ihm Hilfestellungen und Fördermaßnahmen zur Teamentwicklung zur Seite stellt, z.B. durch externe Moderation, durch Praxistage und Fortbildungen oder auch durch die Sicherstellung von Räumlichkeiten für die Teamsitzungen. Wissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge ist die Unterstützung von Teams durch höher gelagerte Instanzen wie Schulleitung oder Management eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Teamarbeit (vgl. Bender, 2002, S. 95).

Trotz des partizipativen Führungsverhaltens des Schulleiters und der relativen Selbstbestimmung des Teams bezüglich der Festlegung und Umsetzung der Teamziele einerseits lässt sich aus den Einzelinterviews auch ein Kompetenzkonflikt zwischen Team und Schulleitung verzeichnen, der sich durch die Unsicherheit des Teams bezüglich seiner Kompetenzen auszeichnet:

- I: Wie gestaltet sich das Verhältnis zur Schulleitung? Zwischen Team und Schulleitung?
- X: ((Lächelt)) Ja, prinzipiell unterstützt die Schulleitung die Teams und sagt auch, das dort immer mehr Kompetenzen abgegeben werden sollen, dass wir eigenverantwortlich arbeiten sollen und dass wir auch eine Teamschule werden wollen, wenn alle sechs Jahrgangsteams mal komplett so ausgestattet sind wie wir. In der Praxis ist das mit der Kompetenzübertragung aber noch nicht immer so leicht. Also manchmal sagt dann die Schulleitung noch: „Okay, ihr habt das beschlossen, aber wir machen es trotzdem anders.“ Nicht so wortwörtlich, aber so vom Sinn her kann es sein, dass wir da eben uns nochmal rückversichern müssen, ob das, was wir beschlossen haben, auch tatsächlich gilt oder ob die Schulleitung doch etwas anderes vorhat.
- I: Weil Sie das ja auch gerade angesprochen haben mit der Schulleitung, dass die Schulleitung dann auch manchmal Themen vorgibt oder das etwas besprochen werden muss: Wie ist das Verhältnis zur Schulleitung?
- Xo: Mhm, (.) eigentlich gut. Ja, also es sind manchmal so ein paar Punkte, wo nicht ganz klar ist: Ist das jetzt Teamentscheidung oder hat die Schulleitung da was zu entscheiden? Also die Schulleitung will ja auf der einen Seite, dass das Team selbstständig ist und möglichst viel entscheidet. Dann gibt es aber immer mal wieder, ja, mehr oder weniger Kleinigkeiten, wo dann doch die Schulleitung eine Entscheidung trifft und wo sich das Team dann hinten rum dann (.), ja, also nicht in die Wolle kriegt, aber wo wir dann schon diskutieren und sagen, okay, warum diskutieren wir die ganze Zeit und jetzt entscheiden die.

Die Unsicherheit des Teams ergibt sich daraus, dass Teambeschlüsse übergangen bzw. in einer anderen Weise ausgeführt werden als vom Team festgelegt, wodurch die Autonomie des Teams in Frage gestellt und seine Handlungsfähigkeit eingeschränkt wird. Scholl (2003, S. 7) definiert die Handlungsfähigkeit einer Gruppe dahingehend, „dass in der Gruppe effektive Koordinationsprozesse stattfinden, Probleme analysiert und Entscheidungen getroffen werden“. In einem weiteren Beispiel zeigt sich auch das direkte Eingreifen der Schulleitung in die Belange des Teams, was zu Verunsicherung und Frustration innerhalb des Teams führte:

Also, es war zum Beispiel einmal, da ging es um eine Querversetzung von einem Schüler. Also der sollte von einer Klasse in die andere Klasse versetzt - in eine andere Klasse versetzt werden. Das war eine Ordnungsmaßnahme und da haben wir diskutiert und diskutiert. Es ist eben nicht so, dass da jeder gleich sagt, okay, den nehme ich. Weil der hat ja auch was ausgefressen. Da wird eben geguckt, in welcher Klasse ist er am besten aufgehoben, auch so von der Sozialstruktur her. Und in dem Fall war es dann mal so, dass die Schulleitung dann eine Entscheidung getroffen hat. Also dann kam der in die und die Klasse und (.) ja, das war ein bisschen blöd wirklich, weil dann die eine Klassenlehrerin gesagt hat, „Ja, ich fühle mich da jetzt hintergangen“. Aber wir konnten da gar nichts dafür. Das haben wir dann aber auch aufgearbeitet.

Die direkte Intervention der Schulleitung steht in Kontrast zu der vom Schulleiter postulierten Abgabe von Verantwortung an das Team und dem Anspruch an dessen Selbstverwaltung. Dadurch wird ein Spannungsverhältnis zwischen Team und Schulleitung aufgebaut. Das direkte Eingreifen der Schulleitung kann dadurch begründet sein, dass die Schulleitung dem Team langwierige Diskussionen und teaminterne Konflikte ersparen wollte. Ein Indiz dafür ist die Feststellung eines Teammitglieds, der Schulleiter müsse „auch immer mal die Luft anhal-

ten, um dem Team Möglichkeiten zu geben, auch mal Fehler zu machen“. Durch das Interwenieren der Schulleitung wird dem Team nicht nur die Entscheidungsmöglichkeit genommen, sondern auch die Möglichkeit eine Entscheidung selbst im Team auszuhandeln und daraus für die Teamarbeit zu lernen.

In der weiteren Kompetenzgestaltung stellt sich aber nicht nur die Frage, welche Kompetenzen die Schulleitung an das Team abgibt, sondern auch die Frage danach, welche Kompetenzen das Team wahrnehmen möchte und auch entsprechend seinen Ressourcen und Zielen überhaupt wahrnehmen kann. Indem das Team selbst entscheidet, was es in welchem Umfang leisten kann, lernt es, die eigene Autonomie verantwortungsvoll zu begrenzen (vgl. Schattenhofer, 2006, S. 92).

Kooperations- und Besprechungszeit

Das Vorhandensein gemeinsamer Zeitfenster für persönliche Besprechungen und Arbeits-treffen des Teams stellt eine wichtige Voraussetzung für die Kooperation der Teammitglieder dar (vgl. Huber, Hader-Popp & Ahlgrimm, 2009a, S. 220). Der zentrale Kommunikationsraum des Teams 6 sind die gemeinsamen Teamsitzungen, in denen alle Teammitglieder zusammenkommen und die das Team als Ganzes betreffenden Themen besprochen werden. Dabei handelt es sich zumeist um Themen organisatorischer Art, daneben wird aber auch versucht, Unterrichtsabsprachen und Fallbesprechungen zu ermöglichen. Die Teamsitzungen finden in der Regel zweiwöchentlich mittwochs statt und sind fest in der Teamstruktur verankert. Darüber hinaus bieten die Zusammensetzung in Klassenteams, aber auch die Fachgruppen Raum für unterrichtsbezogene Absprachen zwischen den Teammitgliedern. Neben den schulinternen Sitzungen schafft sich das Team einen zusätzlichen Kommunikationsraum, indem es sich zweimal jährlich privat trifft und etwas gemeinsam unternimmt.

Aus den geführten Interviews lässt sich entnehmen, dass die gemeinsame Zeit in den Teamsitzungen immer sehr knapp ist und häufig nicht alle für die Sitzung angedachten Themen besprochen werden können:

- I: Okay. Und das versucht das Team jetzt einheitlich zu regeln oder wie gehen Sie damit um im Team?
- X: ((Lacht kurz)) Wir haben nicht wirklich eine Konsequenz daraus beschlossen, weil wir keine Zeit mehr hatten. Das ist (.), wir haben bestimmte Themen, die festgesetzt werden ((räuspert sich)), und eigentlich wollten wir zu den Ergebnissen, die ich ja gerade genannt habe, noch eine Konsequenz draus ziehen und das nochmal besprechen, aber da waren schon wieder andere Themen, wo wir gesagt haben, „naja, (.) wenigstens sind wir uns in den wesentlichen Punkten einig“. Und damit haben wir das jetzt erst mal wieder zurückgestellt.

Der Mangel an Zeit in den Teamsitzungen führt darüber hinaus auch zu einem Mangel an konkreten Absprachen, wie ein Teammitglied ausführt. Als Grund für den Zeitmangel in den Teamsitzungen lässt sich aus den Interviews unter anderem erschließen, dass zu Beginn der gemeinsamen Arbeit zunächst viele grundsätzliche Dinge geklärt werden müssen, wodurch es zu einem erhöhten organisatorischen Besprechungsaufwand kommt, weshalb die Arbeit auf der inhaltlichen Ebene zunächst zurückgestellt wird:

- I: Wie hat sich die Arbeit im Team 5 am Anfang gestaltet? Welche Anfangsschwierigkeiten gab es?
- X: Ich denke, wir stehen immer noch am Anfang, weil wir haben noch gar nicht die Möglichkeit, in den Kommunikationsprozess zu kommen, weil die Zeit gar nicht da ist. Es ist, wir treffen uns alle 3 Wochen, alle 4 Wochen, da ist der Plan so voll, dass die Inhaltlichkeit dessen immer wieder in den Hintergrund rückt, weil die systemischen Bedingungen viel mehr Raum einnehmen. Und dort stehen wir immer noch am Anfang.
- I: Mhm. Ja, wie hat sich die Arbeit im Jahrgangsteam seither entwickelt?
- XY: Gut. Wir hatten auch diese Begleitung von dem Professor W. [externer Moderator] und der hat so ein bisschen Supervision gemacht. Aber auch so die Teamsitzungen sind so von Mal zu Mal besser geworden oder strukturierter. Wir hatten am Anfang so einen Berg von Aufgaben, die wir irgendwie regeln mussten, ne. Es ging also um Regeln auf dem Flur oder wie gehen wir mit den einzelnen Fachteams um im Team und lauter so Geschichten. Und das mussten wir einfach erst mal so ein bisschen strukturieren und jetzt läuft das eigentlich ganz gut.

Wie hier ersichtlich wird, werden die Besprechungen von organisatorischen Themen bestimmt. Dies legt die Annahme nahe, dass zu Beginn frisch implementierter Teamstrukturen eine zeitliche Mehrbelastung durch einen erhöhten organisatorischen Regelungsbedarf eintritt, da sich das Team zunächst kennenlernen muss und noch „viele ganz alltägliche Dinge“ geklärt werden müssen, bevor das Team in die inhaltliche Arbeit einsteigen kann. Es zeigt sich, dass das Team gerade zu Beginn seiner Arbeit mit einer Doppelbelastung aus organisatorischer Rahmenplanung und Organisation im Rahmen der Selbstverwaltung und inhaltlicher Arbeit für den Unterricht und die Teamentwicklung konfrontiert wird:

- I: Wie hat sich die Arbeit im Team am Anfang gestaltet? Also welche Anfangsschwierigkeiten gab es?
- X: Zeitlich immens, weil wir auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene arbeiten mussten und auch planerisch gearbeitet haben. Wir haben versucht, unsere Stundenpläne zu machen, was ganz schwierig war, und hatten das Gefühl, dass wir von dem überholt werden, was wir tun müssen. Und über das Jahr hat sich das so ein bisschen abgebaut. Wir müssen einiges fürs nächste Schuljahr vor Beginn des Schuljahres machen. Also die Organisation, der organisatorische Aufwand war zu Beginn zu hoch und wir fühlten uns überfordert.

Ein Grund für die hohe Doppelbelastung zu Beginn der Teamarbeit kann darauf zurückgeführt werden, dass das Team nur eine geringe Vorlaufzeit hatte, in der wenig Konkretes vorab geklärt wurde, wodurch „das Team im Rahmen des Alltags“ entwickelt wird.

Personelle Situation und Klassenlehrerfrage

Das Jahrgangsteam 6 setzt sich aus elf Lehrkräften zusammen, die sieben Klassen unterrichten. Sieben der Teammitglieder haben eine Klassenlehrerfunktion und werden durch vier weitere Co-Klassenlehrer unterstützt. Die Teammitglieder wurden entsprechend ihrer Fächer für das Team ausgewählt, sodass nach Möglichkeit der Unterricht in dem Jahrgang vollständig durch das Jahrgangsteam abgedeckt wird und die Lehrkräfte mit möglichst vielen Stunden in ihrem Jahrgangsteam eingesetzt sind. Im ersten Jahr der Teamarbeit gab es mehrere personelle Wechsel in dem Jahrgangsteam, bedingt durch einen Umzug, das Ende einer Referendariatszeit und durch eine längerfristige Krankheit. In der Zukunft steht ein weiterer Wechsel durch Pensionierung bevor. Betroffen von einem Wechsel war auch die Sprecherin des Teams, die wegen ihres Ausfalls kurzfristig durch ein anderes Teammitglied ersetzt wur-

de. Ein Teammitglied gibt an, dass sich der Wechsel der Teamsprecherin „etwas schwierig“ gestaltet habe, „da sie nicht ganz genau wusste, wie ihre Aufgaben verteilt waren“. Ein neues Teammitglied ist zu Beginn der Jahrgangsstufe 6 zu dem Team hinzugestoßen.

Ein Teammitglied kommentiert die personelle Situation im Team mit den Worten: „Also, da ist schon Unruhe im Team drin“. Auf die Frage, was sich das Teammitglied für die zukünftige Arbeit im Team wünsche, gab das Teammitglied „sechs Jahre lang zusammenbleiben“ an. Die Beständigkeit der Teamzusammensetzung ist besonders mit Blick auf den Wissensaustausch zwischen den Teammitgliedern empfehlenswert. Brauner (2003, S. 58) führt in diesem Zusammenhang auch den Begriff des „transaktiven Wissenssystems“ an. In einem transaktiven Wissenssystem findet ein Austausch über individuelle Informationsverarbeitungsprozesse statt, die zur Bearbeitung der gemeinsamen Aufgabe dienlich sind (vgl. Brauner, 2003, S. 58). Wie Brauner (2003, S. 58) ausführt, bezeichnet der Begriff des transaktiven Wissenssystems „das Wissen, das jedes Gruppenmitglied über das Wissen der anderen Gruppenmitglieder hat. Dieses Wissen wird im Verlaufe der Zusammenarbeit in der Gruppe erworben und ermöglicht den Mitgliedern effizientes Arbeiten.“ In diesem Zusammenhang wurde herausgestellt, dass sich dauerhafte Zusammenarbeit positiv auf die Bildung transaktiver Wissenssysteme auswirkt und dass „zu viel Wechsel der Mitglieder“ dazu führt, „dass die Struktur des transaktiven Wissenssystems zerstört wird und mühsam wieder aufgebaut werden muss“ (Brauner, 2003, S. 73). Im Fall eines personellen Wechsels müsse daher darauf geachtet werden, dass dem Team erneut Zeit zur Teamfindung und für Gruppensozialisationsprozesse gegeben werde (vgl. Brauner, 2003, S. 73).

Darüber hinaus wurde bereits in früheren Punkten der Aspekt gegenseitigen Vertrauens für die Zusammenarbeit und die Kommunikation in der Teamarbeit hervorgehoben. Dieses baut sich mit der Zeit auf und bedarf eines gegenseitigen Wissens voneinander (vgl. Pröbstel, 2008, S. 65).

Weitere Punkte, die sich problematisch im Team auswirken, sind die Unterscheidung der Teammitglieder in Klassenlehrer und Co-Klassenlehrer sowie die ungerade Anzahl an Teammitgliedern, die sich nicht gleichmäßig auf alle Klassen aufteilen lässt. So gibt ein Teammitglied an, dass das Team „eigentlich noch ein, zwei Köpfe mehr gebraucht hätte[n] ... , um eine gleichmäßigere Verteilung zu kriegen“. Die ungerade Anzahl von Lehrkräften wirkt sich insbesondere auf die Position der Co-Klassenlehrer aus, da nur vier Co-Klassenlehrer für sieben Klassen zur Verfügung stehen:

- I: Und gibt es auch etwas, was sich aus Ihrer Sicht eher schwieriger gestaltet hat innerhalb des Teams?
- X: Also so richtig – so ein richtiges Problem gab es eigentlich nicht. Sondern mehr so viele kleine Baustellen. Also für mich war es am Anfang ziemlich schwer, diese Rolle des Co-Klassenlehrers. Ich war vorher im anderen Team, also im jetzigen Team 7, und da war es so, da hatte jeder Klassenlehrer einen zugeordneten Co-Klassenlehrer und da war das ganz klar, ich gehöre zu der und der Klasse. Und jetzt so sieben zu drei oder sieben zu vier – geht halt irgendwie nicht auf und die Rolle der Co-Klassenlehrer war ein bisschen unbefriedigend, sage ich mal. Also da gibt es Lehrer, die sind sehr vereinnahmend, die wollen immer, das man da ist, und andere nehmen das dann auch nicht so in Anspruch und andere sind dann wieder beleidigt, dass bei Wandertagen oder so Person X immer mit dem geht. Also das waren so Sachen. Die waren eigentlich jetzt für die Co-Klassenlehrer etwas blöd geregelt oder gar nicht geregelt einfach. Und die Klassenlehrer wussten dann auch nicht so genau, wie sie jetzt damit umgehen sollten.

Die Aussage des Teammitglieds spricht für einen Rollenkonflikt der Co-Klassenlehrer, deren Stand gegenüber den Klassenlehrern nur ungenau definiert ist. Während die Klassenlehrer eine Klasse fest leiten, müssen die Co-Klassenlehrer je nach Bedarf bei unterschiedlichen Klassen des Jahrgangs einspringen, was das Teammitglied als ein „bisschen unbefriedigend“ beschreibt. Die Differenzierung in Klassenlehrer und Co-Klassenlehrer baut so eine Hierarchie zwischen den Lehrkräften des Teams auf, da beide Rollen mit unterschiedlichen Kompetenzen und einem unterschiedlichen Maß an Verantwortungen verbunden sind.

5.1.4 Ergebnisse der Auswertung der Teamsitzung/teilnehmende Beobachtungen

I. Rahmenbedingungen und strukturelle Gegebenheiten

Die Sitzungen des Jahrgangsteams 6 der Gesamtschule X finden in der Regel zweiwöchentlich mittwochs statt. Auffällig ist, dass die Teambesprechungen nicht im Jahrgang selbst abgehalten werden, sondern in einem Besprechungsraum im Hauptgebäude stattfinden. Dies ist auf die gegenwärtige Raumsituation zurückzuführen, da das Team zurzeit noch kein eigenes Jahrgangsteamzimmer hat. Da das Sitzungszimmer für unterschiedliche Besprechungen im Schulbetrieb genutzt wird und nicht allein dem Team zur Verfügung steht, muss sich das Team in der zeitlichen Nutzung des Raums auch an anderen Personen orientieren, was eine gewisse Hektik evoziert. Dies war zum Beispiel am Ende der Teamsitzung gegen 16 Uhr zu verzeichnen, als mehrmals außenstehende Personen an die Türe klopfen. Darüber hinaus sollte der Raum bereits um 17 Uhr wieder für die Schulkonferenz zur Verfügung stehen. Die Teamsitzung beginnt um 14.15 Uhr, wodurch den Mitgliedern nach Unterrichtsende noch eine Mittagspause bleibt. An die Sitzung des Jahrgangsteams, die in der Regel bis 16 Uhr angesetzt ist, schließt sich die Fachkonferenz der unterschiedlichen Fächer an. Die Etablierung regelmäßiger Team- und Fachkonferenzen geht an der Gesamtschule X einher mit der Einführung von Teamstrukturen, wie ein Teammitglied ausführt:

[...] als ich hier angefangen habe vor drei Jahren, da war glaube ich jede Woche Gesamtkonferenz. Und diese Struktur ist eben komplett gekippt worden. Also jetzt sind immer Teamkonferenzen und im Anschluss noch Fachkonferenzen, das der Austausch einfach erleichtert wird.

Hier zeigt sich eine Dezentralisierung der Partizipationsstrukturen, wie sie auch vom Schulleiter im Interview angesprochen wird. Demnach wurde der Schwerpunkt der Besprechungskultur von Gesamtkonferenzen hin zu Teamsitzungen verlagert.

II. Themen

Die in der beobachteten Teamsitzung behandelten Themen umfassten sowohl organisatorische Punkte als auch inhaltliche. So erfolgte mit dem Bericht des Teamsprechers aus der Teamsprechersitzung zunächst eine allgemeine Information des Teams über übergreifende organisatorische Punkte der Schulorganisation, die das Schulsystem als Ganzes betreffen. Darunter fällt zum Beispiel die Überlegung der Schulleitung zur Einführung eines offenen Anfangs, zu der die Teams über ihre Sprecher Rückmeldung geben können. Den größten Teil der beobachteten Teamsitzung nahmen Fallbesprechungen ein. Im Anschluss daran folgte der Besprechungspunkt „Fachabsprachen“, der aus zeitlichen Gründen jedoch entfiel.

Es folgte lediglich eine kurze Absprache unter den Lehrkräften die Gesellschaftslehre unterrichten, wovon hauptsächlich die Klassenlehrer betroffen waren. Die in der Teamsitzung behandelten Themenpunkte sowie die Themenabfolge decken sich mit der Schilderung eines Teammitglieds zum Ablauf einer „typischen“ Sitzung des Jahrgangsteams:

In der Tagesordnung kommt in der Regel die Begrüßung, wenn wir Gäste haben dann werden die mit begrüßt, und Aktuelles vor, wenn jemand irgendetwas Dringendes außerhalb der Tagesordnung loswerden muss. Dann gibt es manchmal einen Infoblock, zum Beispiel Mitteilungen die ich von der Schulleitung kriege, die ich dann an das Team weitergeben soll, oder Mitteilungen aus der Teamsprecherkonferenz. Dann arbeiten wir inhaltlich an der Planung der Vorhabentage oder an einer GL {Gesellschaftslehre} Einheit oder an einem Auftrag den wir haben in der Gesamtkonferenz vorzustellen. Jetzt zum Beispiel das Thema Regeln und Schulkultur. Oder wir arbeiten jetzt momentan auch an der Frage der Differenzierung in Englisch und Mathe im Jahrgang 7. Das ist ein großes Thema. Dann kommen abwechselnd, beides schaffen wir in der Regel nicht, dafür ist die Zeit zu kurz, entweder die Fallbesprechungen dran, so regelmäßig jede zweite Teamsitzung und immer in den anderen Teamsitzungen machen wir Fachabsprachen: GL {Gesellschaftslehre}, Englisch, Mathe und Deutsch in der Regel.

Insgesamt lässt sich eine starke Konzentration des Teams auf inhaltliche und den Unterrichtsalltag direkt betreffende Aspekte verzeichnen, was durch die beiden Hauptpunkte der Sitzung, Fallbesprechungen und Fachabsprachen, unterstrichen wird. Dies steht im Kontrast zu der von den Lehrkräften in den Interviews geschilderten Belastung in den Teamsitzungen durch praktisch-organisatorische Themen, die die Organisation und die Rahmenbedingungen des Teams betreffen.

III. Strukturierung und Gesprächskultur

Die Struktur der Teamsitzung wird vorab durch die Tagesordnung festgelegt. Die Sitzung wird durch den Teamsprecher geleitet, der diese auch eröffnet und das Wort erteilt sowie auf die Einhaltung der Zeit für die unterschiedlichen Tagesordnungspunkte achtet. Darüber hinaus gibt es noch einen wechselnden Protokollanten und eine abwechselnde Verantwortlichkeit unter den Teammitgliedern für das „Catering“ zu sorgen:

- I: Was hat in dem Jahrgangsteam von Anfang an gut funktioniert und wo gab es Schwierigkeiten?
- X: Gut funktioniert hat so der äußere Rahmen. Also in der Regel sind alle pünktlich da, es gibt jemanden der Protokoll schreibt, Es gibt auch (.) also dieser organisatorische Rahmen der stimmt. Es wird eigentlich auch nie irgendwo sich gegenseitig angegriffen oder Vorwürfe gemacht sondern wir lassen uns ausreden. Die Meinungen des anderen werden relativ gut akzeptiert.

Insgesamt ist in der Teambesprechung zu erkennen, dass sich die Teammitglieder gegenseitig aussprechen lassen und es nur vereinzelt zu Nebengesprächen in der Gruppe kommt, bei denen der Leiter wieder um Ruhe bittet. Insbesondere gegen Ende der Sitzung kam es jedoch zu aufkeimenden Gesprächen, wodurch Unruhe in die Gruppe einkehrte und ein geordneter Abschluss erschwert wurde. Dies ist auf die zeitliche Begrenzung der Sitzung zurückzuführen, da die Teammitglieder im Anschluss in die Fachkonferenzen aufbrechen. Dadurch stehen sie unter Zeitdruck. Ein Teammitglied schildert im Einzelinterview auch, dass es häufig in den Sitzungen „zu stressig“ sei und die Teammitglieder keine ausreichende Ruhe zur Besprechung fänden:

Und ansonsten haben wir jetzt schon festgestellt, (.) dass es häufig in der Schule einfach zu stressig ist oder in den Teamsitzungen. Das wir dann selber ganz unruhig werden und jeder guckt auf die Uhr und muss das und das noch machen, so dass wir jetzt beschlossen haben, dass man sich doch einfach mal abends trifft um da ein paar Dinge zu besprechen.

Von den sechs für die Sitzung angesetzten Tagesordnungspunkten konnten vier besprochen werden. Aufgrund des Zeitmangels mussten die Fachabsprachen entfallen. Wie bereits von den Teammitgliedern in den Einzelinterviews erwähnt reicht die Zeit nicht zur Besprechung aller Punkte aus, wodurch Themen mit in die nächste Sitzung übernommen werden. Ein Grund dafür, dass nicht alle Themen besprochen werden konnten, ist zunächst in der von dem Teamleiter bereits zu Beginn der Sitzung angesprochenen Themenfülle zu sehen, da sich durch den Ausfall einer Sitzung unterschiedliche Aspekte angehäuften haben. Dadurch ist bereits davon auszugehen, dass nicht alle Inhalte behandelt werden können. Durch das Fehlen grober Zeitvorgaben für die einzelnen Besprechungspunkte mangelt es dem Team jedoch an einer zeitlichen Orientierung, wodurch der Hinweis des Teamsprechers zu Beginn der Sitzung, das Team müsse versuchen einige Themen in kürzerer Zeit zu besprechen, ineffektiv bleibt. Im Verlauf der Teamsitzung weist der Teamsprecher immer wieder auf die Zeit hin und versucht die Diskussion auf den jeweiligen Tagesordnungspunkt zu konzentrieren und ein Thema beizubehalten, was jedoch nicht immer gelingt. Ein Teammitglied bezeichnet dies im Einzelinterview auch als ein sich „verzetteln“ des Teams:

- I: Und aus diesen Besprechungen mit dem Professor W. [Anmerkung: externer Moderator] heraus, wurden da noch Anregungen übernommen für die gemeinsame Arbeit im Team?
- X: [...] Er sagt, oft verhalten wir uns so, wie wir es von den Schülern nicht sehen wollen. Also das merkt man eben selbst nicht. Oder das wir uns das Leben selbst schwer machen indem wir uns verzetteln und nicht einfach mal eine klare Absprache machen und uns dann daran halten, sondern es wird dann nochmal aufgegriffen und nochmal und nochmal. Also das ist ihm eben sehr aufgefallen bei uns. Und das versuchen wir auch jetzt einfach bewusster zu handhaben, um uns das irgendwie leichter zu machen.

Das „verzetteln“ der Gruppe durch das Wiederaufgreifen bereits abgeschlossener Inhalte ist auch in der beobachteten Teamsitzung zu verzeichnen. Dies führte dazu, dass stellenweise zwei Themen parallel von den Teammitgliedern besprochen wurden, was zu Unruhe und Unübersichtlichkeit im Diskussionsverlauf führte. Dies kann am Beispiel der Besprechung des durch die Schulsozialarbeiterin eingebrachten Themas „Konflikte zwischen Klassengruppierungen“ verdeutlicht werden. Das Team diskutiert das Thema, ohne klares Ergebnis über das weitere Vorgehen, woraufhin die Schulsozialarbeiterin das Thema während der Besprechung des nächsten Punkts erneut einbringt und um ein klares Ergebnis bittet:

„Ich wollte nochmal kurz sagen ... also das ist jetzt irgendwie unbefriedigend. Also okay, wir haben darüber gesprochen. Sorry M1, das ich dir da so in das Wort gefallen bin. ...“ Daraufhin wird der vorherige Punkt wieder aufgegriffen. M8: „Also die Wünsche hast du?“ M5: „Ja, ich habe sie gesagt, aber da kam nichts so von euch zurück. ... Man könnte das von euch aus anstoßen.“ Während die Schulsozialarbeiterin auf eine Rückmeldung aus dem Team zur Ergebnissicherung wartet, meldet sich ein Teammitglied und fügt eine Ergänzung zur Fallbesprechung an, so dass zwei Themen im Raum stehen: „Ich habe da noch eine Ergänzung zu Schüler [XY]. ...“. Anschließend verweist der Teamsprecher wieder auf das Anliegen der Schulsozialarbeiterin: „Die M5 hat da aber trotzdem noch ein Bedürfnis, da was zu klären. ... Vielleicht können wir da nochmal konkrete Vorschläge machen.“ M9 macht den Vorschlag, das Thema weiter in die Teamsprecherkonferenz zu

geben. Nachdem keine konkrete Rückmeldung aus dem Team zum weiteren Vorgehen kommt, hakt die Schulsozialarbeiterin nochmal nach: „Und wer macht da was? Wie geht das jetzt weiter?“ Es wird jedoch kein abschließendes Fazit gezogen.

Der Grund für das erneute Aufgreifen des Themas durch die Schulsozialarbeiterin liegt offensichtlich in der für sie unbefriedigenden Ergebnissicherung, wodurch sie sich veranlasst fühlt das Thema nochmals anzusprechen und für Klärung zu sorgen. Das Fehlen einer klaren Ergebnissicherung bzw. Entscheidung oder eines Beschlusses durch das Team für das weitere Vorgehen wird auch zu Beginn der Sitzung bei dem durch den Teamleiter aus der Teamsprechersitzung berichteten Punkt zum offenen Anfang und zur Rhythmisierung des Schulalltags deutlich:

„Besteht da Interesse, das in der nächsten Sitzung nochmal auf die Tagesordnung zu setzen oder reicht es eine Expertengruppe zu gründen? Oder wollt ihr es einfach so hinnehmen?“ Ein Teammitglied gibt an, dass es das Thema gerne noch einmal in der Gruppe besprechen würde. Es erfolgt jedoch kein konkreter Beschluss darüber, wie mit dem Thema verblieben werden soll.

Ein Grund für das Ausbleiben einer eindeutigen Ergebnissicherung kann unter anderem darin gesehen werden, dass die Ziele der Besprechung zuvor nicht transparent gemacht wurden und es für das Team so unklar ist, ob die Sitzung dem Zweck einer allgemeinen Information dient oder zu einem konkreten Beschluss führen soll. An dieser Stelle wird auch der Nutzen der Reflexion des Gesprächsverhaltens im Team durch externe Moderation oder einen stillen Beobachter deutlich.

Fallstudie II

5.2 Das Jahrgangsteam als fester Bestandteil von Schulkultur: Das Beispiel der Offenen Schule Waldau (OSW)

5.2.1 Die Offene Schule Waldau

Die Offene Schule Waldau ist eine integrierte Gesamtschule der Sekundarstufe I mit Ganztagskonzept für Schüler und Schülerinnen des Kasseler Stadtteils Waldau sowie für Kinder aus der Region Kassel (vgl. Schulprogramm III OSW, S. 6). Insgesamt werden an der OSW ungefähr 880 Schülerinnen und Schüler von ca. 80 Lehrkräften unterrichtet. Die OSW wurde 1970 gegründet und 1994/95 von der Stadt Kassel und dem Land Hessen zur „Versuchsschule des Landes Hessen“ erklärt (vgl. Broschüre der OSW, Hrsg. OSW und Förderverein, S. 4). Als Versuchsschule hat die OSW einen Vorbildcharakter für andere Schulen, denen sie Anregungen zur Schulentwicklung bietet. Dabei orientiert sich die OSW in ihrer eigenen Entwicklung aber auch immer wieder selbst an anderen Schulen und greift Anregungen auf (vgl. Ahlring & Brömer, S. 195). Verbunden mit dem Status als Versuchsschule ist der OSW ein größerer rechtlicher und personeller Spielraum zur Entwicklung freigestellt. Damit einhergehend steht sie aber auch in verstärktem Maße in der Rechenschaftspflicht über ihre Entwicklung und ist gefordert, neue Entwicklungsprozesse zu implementieren und voranzutreiben (vgl. Broschüre der OSW, Hrsg. OSW und Förderverein, S. 4). Im Jahr 2006 wurde die OSW gemeinsam mit vier weiteren Schulen aus insgesamt 481 Bewerberschulen mit dem Deutschen Schulpreis der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung ausgezeichnet

(vgl. Broschüre Deutscher Schulpreis, 2006, S. 4). Bis zu dieser Auszeichnung und der Ernennung zur Versuchsschule ging der OSW jedoch ein langer Prozess der Wandlung und Entwicklung der gesamten Schulkultur voraus, der sich in immer weiteren Entwicklungen und Evaluationen fortsetzt.

Ausgangslage der Schulentwicklung an der OSW

Am Anfang der Entwicklung zur Offenen Schule stand 1980 die Entscheidung des Lehrerkollegiums und der Schulleitung der Gesamtschule Waldau zur radikalen Auflösung der bisherigen Schulorganisation und zu deren Reorganisation. In einem Brennpunktstadtteil mit vielen unterschiedlichen Kulturen angesiedelt beschulte die Gesamtschule Waldau bis 1980 zeitweise bis zu 1400 Schülerinnen und Schüler, was zu einer großen Unübersichtlichkeit und Unpersönlichkeit von Schule führte und Konflikte begünstigte, die das Lehrerkollegium schließlich an seine Grenzen brachten, sodass die Schule bereits nach zehn Jahren Schulbetrieb 1980 kurzzeitig vor dem pädagogischen Aus stand. Mit der gemeinschaftlichen Entscheidung des Lehrerkollegiums und der Schulleitung zur pädagogischen Neuorientierung der Schule setzte 1980 die Entwicklung weg von einem Massenbetrieb hin zu einer übersichtlichen Schulstruktur ein (vgl. Broschüre Deutscher Schulpreis, 2006, S. 13). Die wichtigsten pädagogischen Grundprinzipien, die die OSW dabei seither in ihrer Arbeit leiten und die sich in ihrem gesamten pädagogischen Konzept und der Schulorganisation widerspiegeln, sind die Grundsätze von Selbstständigkeit, Überschaubarkeit, Verlässlichkeit und Nachhaltigkeit. Prägend für den Entwicklungsprozess an der Offenen Schule Waldau ist dabei die Tatsache, dass die entscheidende Initiative zur Veränderung der drastischen Schulsituation von der Schulleitung und von dem Lehrerkollegium selbst kam und in einem Schritt einheitlich getragen sowie in einer gemeinschaftlich ausgearbeiteten Konzeption umgesetzt wurde. Die Auflösung der Massenschule und damit die Umsetzung des Grundsatzes nach Überschaubarkeit gelang der OSW insbesondere durch die räumliche Umgestaltung der Schule in sechs kleine Einheiten (Cluster), durch die die Jahrgänge räumlich voneinander getrennt werden. Darin besitzt jede Klasse ihren eigenen Raum, den sie nach ihren Bedürfnissen gestalten kann. Damit einhergehend implementierte die OSW feste Jahrgangsteams von Lehrkräften, die jeweils einen Jahrgang durchgängig von Klasse 5 bis 10 beschulen und somit für Verlässlichkeit und Übersicht im Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden sorgen (vgl. Broschüre Deutscher Schulpreis, 2006, S. 13). Grundsatz der OSW ist es, dass kein Schüler und keine Schülerin sitzen bleibt, sondern dass die Lehrenden die Verantwortung für die schulische Entwicklung der Lernenden tragen. Ein weiterer Eckpunkt der Schulentwicklung an der OSW ist neben anderen, deren Ausführung an dieser Stelle zu umfangreich wäre, die Einführung des Fachs Freies Lernen, das die Schülerinnen und Schüler ab Klasse 5 durchgängig belegen und das die Lernenden durch die eigenständige Bearbeitung frei wählbarer Themen zum selbstständigen Arbeiten und Lernen hinführen sowie zum Erwerb von Methodenkompetenzen beitragen soll.

Die OSW als lernende Organisation

Der Begriff der "lernenden Organisation" impliziert, dass Schulentwicklung kein einmaliger Schritt ist, in dem etwas verändert wird, sondern ein fortschreitender Prozess der Entwicklung und Evaluation, auf dem eine Schule aufbaut und sich so ständig weiterentwickelt. Ler-

nen meint hier neben der Aufnahme von Neuem daher auch die stetige Weiterentwicklung und Überprüfung von Bestehendem. Um dies zu ermöglichen, bedarf es einer Vernetzung und Kommunikation innerhalb der Organisationsstruktur von Schule. Diese stützt sich in der OSW auf die Eckpfeiler der Teamkultur, der Schulleitung sowie der Steuer- und Konzeptgruppen, die untereinander vernetzt sind.

Die Jahrgangsteams stehen im Zentrum der Teamschule. Sie stellen die „unterste unterrichtliche Innovationsinstanz“ (Ahlring & Brömer, 1999, S. 186) dar, auf der Unterrichtsentwicklung betrieben wird. Dadurch bilden sie den Kern der lernenden Organisation, da sie zunächst einen Austausch im kleineren Kreis ermöglichen unter den Lehrkräften eines Teams. Die im Team getroffenen Entscheidungen und Entwicklungen werden dann wieder über die Ebenen der Konzeptgruppe, der Teamsprecherkonferenz und der Organisatoren-Treffen kommuniziert und besprochen, bevor Dinge, die die Schule im Ganzen betreffen, in der Gesamtkonferenz thematisiert werden (vgl. Ahlring & Brömer, 1999, S. 186–187). Durch diese Vernetzung findet eine Öffnung der Kommunikationsstrukturen innerhalb der Schule statt, die das Einbringen neuer Ansätze und Ideen sowie die Evaluation von Bestehendem in dem Schulentwicklungsprozess der OSW erst ermöglichen (vgl. Ahlring & Brömer, 1999, S. 183–184).

Prinzip der Jahrgangsteamarbeit an der Offenen Schule

Im Rahmen der Teamschule stellen die Jahrgangsteams mit ihren Jahrgangsgebäuden kleine Einheiten innerhalb der Struktur der Gesamtschule dar, durch die Übersichtlichkeit geschaffen wird (vgl. Ahlring & Brömer, 1999, S. 64). Ein Lehrerteam umfasst i.d.R. 12 Lehrkräfte, die die Arbeit im Jahrgang selbst organisieren (vgl. Ahlring & Brömer, 1999, S. 65). Immer zwei Lehrkräfte bilden ein Klassenlehrerteam, das sich aus einem Mann und einer Frau zusammensetzt, die als Ansprechpartner für die Schüler ihrer Klasse gelten. Dabei gilt an der OSW der Grundsatz, dass unabhängig von der Fächerkombination oder anderen Kriterien jede Lehrperson zugleich auch eine Klassenlehrerfunktion wahrnimmt, wodurch alle das gleiche Maß an Verantwortung erhalten und gleichermaßen in die Arbeit des Jahrgangsteams eingebunden werden (vgl. Ahlring & Brömer, 1999, S. 64). Da sich das Jahrgangsteam selbstständig organisiert, gibt es unterschiedliche Positionen im Team, wie z.B. die des Teamsprechers/der Teamsprecherin oder des Organitors/der Organisatorin. Zentrales Element der Zusammenarbeit ist die zweiwöchentliche Teamsitzung, in der alle Teammitglieder zusammenkommen. Die Teamsitzung wird vom Teamsprecher/der Teamsprecherin vorbereitet. Darüber hinaus treffen sich die Teamsprecher aller Jahrgänge zweiwöchentlich zu einer Teamsprechersitzung, an der auch die Schulleiterin teilnimmt und die so der Vernetzung der Teams untereinander sowie mit der Schulleitung dient. Des Weiteren findet ein zweiwöchentliches Organisatorentreffen der für die Organisation des Vertretungsunterrichts zuständigen Organisatoren aller Jahrgänge mit dem stellvertretenden Schulleiter statt sowie Treffen der pädagogischen Beauftragten aller Jahrgänge mit dem pädagogischen Leiter der OSW (vgl. Ahlring & Brömer, 1999, S. 66).

Gemäß dem Grundsatz von geteilter Verantwortung wechseln sich die Positionen innerhalb des Teams ab, sodass jedes Teammitglied im Verlauf der sechs Jahre unterschiedliche Positionen innerhalb des Teams wahrnimmt. Die drei zentralsten Positionen stellen dabei die

des Teamsprechers/der Teamsprecherin, des Pädagogischen Beauftragten/der Pädagogischen Beauftragten und die des Organisators/der Organisatorin dar.

5.2.2 Auswertung des Interviews mit der Schulleiterin der OSW

Die Schulleiterin ist seit etwa zehn Jahren als an der Offenen Schule Waldau tätig. Mit Aufnahme ihrer Tätigkeit an der OSW waren viele der tragenden Säulen der Schulentwicklung an der Offenen Schule bereits umgesetzt und fest in der Schulkultur etabliert, wie zum Beispiel die Teamstrukturen oder das Konzept der rhythmisierten Ganztagschule, die sich seit ihrer Einführung bewährt haben und dadurch im Wesentlichen ohne Veränderungen über die Zeit konstant beibehalten wurden. Neu hinzugekommen während ihrer Zeit als Schulleiterin an der OSW ist das Thema der Nachhaltigkeit von Schulentwicklung, das in den letzten Jahren über Evaluationen und Bilanztage in die Schulkultur der OSW Einzug fand.

Führungsverständnis

Das an der Offenen Schule Waldau praktizierte Führungsverständnis entspricht den „Säulen“ der Schulphilosophie von Selbstständigkeit, Überschaubarkeit und Verlässlichkeit. Die Zuständigkeiten und Aufgabenbereiche zwischen Schulleitung und Lehrerkollegium sind klar umrissen, wobei den einzelnen Stellen so viel Verantwortung wie möglich zukommen soll:

- I: Gut. Wie würden Sie Ihre Rolle als Schulleiterin an einer Teamschule beschreiben?
- X: Ja, die Rolle verändert sich. Also die Rolle hier verändert sich dahingehend, dass ich meine Verantwortung auch abgegeben muss und das genau in der Schnittstelle, das auch im Beschluss in der Gesamtkonferenz beispielsweise gefasst ist. Die Lehrer kümmern sich um die Schüler. Und die Lehrer müssen als Erstes angesprochen werden, wenn die Schüler ein Problem haben. Also, wenn mich Eltern anrufen, muss ich als Erstes mit den Lehrern reden und nicht mit den Eltern und versuchen, das zu regeln, sondern die Ansprechpartner sind die Lehrer. Und die Eltern müssen dann erst mit den Lehrern reden. Dann kommen die Stufenleiter 5–6, 7–8, 9–10, die dafür zuständig sind. Da komme ich noch lange nicht. Und wenn die das nicht mit den Eltern und mit den Lehrern klären, dann komme erst ich. Das heißt also, ich habe hier im Gegensatz zu den anderen Schulen, an denen ich war, sehr wenig mit den Konflikten der Schüler zu tun bis gar nichts, sondern das regelt sich im Vorfeld. Und das ist auch gut so, weil dadurch die Lehrer beweisen können, dass sie quasi ihren Beruf und ihre Profession auch verstehen und da auch arbeiten, wo sie gebraucht werden.

Wie aus den Ausführungen der Schulleiterin deutlich wird sollen alle Probleme zunächst von den Teams selbst angegangen werden und erst in letzter Instanz soll die Schulleitung in Anspruch genommen werden. Dies wird gewährleistet, indem Verantwortung im Sinne einer partizipativen Führung von der Schulleitung abgegeben wird und Entscheidungen in Gremien gemeinsam zwischen Schulleitung und Kollegium getroffen werden, wie die Schulleiterin anhand eines Beispiels aus der Praxis verdeutlicht:

Und da haben wir jetzt aber Modalitäten gefunden, wie wir damit umgehen, wenn ein Team irgendetwas Besonderes probieren will, was die anderen aber noch nicht an der Stelle ausprobieren wollen oder wo es keinen Gesamtbeschluss gibt, und wie macht man das. Das heißt also, wir haben mittlerweile eine Art Steuergruppe. Die nennt sich Koordinationsgruppe {KAO}. Dass ich das nicht alleine entscheide oder die Schulleitung, sondern dass das die Teamsprecher mit der Schulleitung zusammen – also die, die Sie heute gesehen haben [Teamsprecher], plus die sechs Leute aus der Schulleitung. Die sind

zusammen die Steuergruppe und die beschließen das dann gemeinsam. Das heißt also, ich muss hier als Schulleiterin alles auf viele Schultern legen, weil dann auch der Erfolg garantiert ist.

Die Rolle der Schulleiterin der OSW ist mit Blick auf die direkte Arbeit der Teams eher eine zurückgenommene. Wie die Schulleiterin im Interview schildert, hat sie „sehr wenig mit den Konflikten der Schüler zu tun bis gar nichts“. Die von ihr wahrgenommenen Aufgaben als Schulleiterin liegen vielmehr darin, den Rahmen für die Teamarbeit zu setzen und den reibungslosen Ablauf der Strukturen an der OSW zu gewährleisten, sowie in der Repräsentation der Schule nach außen:

Und meine Aufgabe ist es, dass, also in der Schulgemeinde mit Eltern, Lehrern, Schülern, diese Entwicklung auch einen Platz hat und gesehen wird und alle von den gleichen Voraussetzungen ausgehen können. Wenn sie ihr Kind in Waldau an der Schule anmelden, dann wissen sie: Dieses Kind hat Nachmittagsunterricht. Dieses Kind hat einen offenen Anfang. Dieses Kind bekommt einen Stundenplan, der kompakt ist in Doppelstunden. Dieses Kind hat das Fach Selbstständiges Lernen. Also all das, was an anderen Schulen in der Beliebigkeit liegt, ist bei uns festgelegt. Und unsere Beliebigkeit ist, an welchen Stellen setzen wir Schwerpunkte, wo wir was weiterentwickeln wollen.

Eine weitere Aufgabe in ihrer Rolle als Schulleiterin sieht sie in der „Qualitätsentwicklung“ von Schule, „zu den Bedingungen und zu dem Schulprogramm, das die Lehrer aufgestellt haben“. Damit entsprechen die von der Schulleiterin genannten Aufgaben denen von „Schulmanagement“ und „Schulentwicklung“ (Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 1).

Abgabe von Verantwortung

Die zurückgenommene Stellung der Schulleiterin kann auf die eingespielten Strukturen an der OSW zurückgeführt werden, die ein aktives Eingreifen der Schulleitung zumeist bereits im Vorfeld entbehrlich machen, indem die Teams ihre Angelegenheiten selbst regeln oder Themen zunächst über die Teamsprechersitzung oder den Koordinationsausschuss eingebracht werden. Dadurch ist es für die Schulleiterin möglich, sich auf „strukturelle“ Fragen des Schulmanagements und der Schulentwicklung zu konzentrieren. Dies wird ermöglicht durch die Abgabe von Verantwortung durch die Schulleitung sowie umfassende Kommunikationsstrukturen, die den Austausch zwischen den Teams und der Schulleitung sicherstellen und so auch eine interne Kontrolle bzw. Korrektur zulassen, wie die Schulleiterin herausstellt:

Das wird dadurch geleistet, indem wir überall Kontrollgruppen eingeführt haben, könnte man das so nennen. Jedes Team entsendet in AG's oder in Gremien immer ein Mitglied. Und die entwickeln dann in den AG's die nächsten konzeptionellen Punkte und tragen sie wieder ins Team zurück. Oder manchmal auch nicht, dann machen wir das bei einer schulinternen Lehrerfortbildung. Aber dass immer an bestimmten Stellen bestimmte Personen arbeiten, die wieder an die Schulleitung gebunden sind und an das Team. Und so entwickelt sich das alles immer weiter.

Hier wird deutlich, dass die Abgabe von Verantwortung bzw. das Delegieren von Aufgaben durch die Schulleitung auch direkt mit verlässlichen Kommunikationsstrukturen zusammenhängt, ohne die eine Übertragung von Verantwortung in diesem Umfang wohl nicht möglich wäre. Damit zusammen hängt auch die Frage nach der Bedeutung von Vertrauen in der gegenseitigen Arbeit, da die Abgabe von Verantwortung auch mit enormem Vertrauen verbunden ist. Die Schulleiterin bekräftigt, dass die Zusammenarbeit Vertrauen in die Verlässlichkeit der gegenseitigen Arbeit voraussetzt. Zugleich stellt sie aber auch heraus, dass es zusätz-

lich zu Vertrauen auch einer verlässlichen Kommunikation untereinander bedarf, durch die der professionelle Umgang mit gegenseitigem Vertrauen ermöglicht wird: „Vertrauen braucht man an einer Schule, an der man über die Dinge nicht redet, und die müssen trotzdem laufen. Das haben wir nicht. Wir reden darüber und das ist unser Glück“.

Nachhaltigkeit

Nachdem die Strukturen an der OSW sich über Jahre der Erprobung und der Erfahrung hinweg in der Schulkultur fest etabliert haben, ist in den letzten Jahren insbesondere der Aspekt der „Nachhaltigkeit“ in den Fokus der Arbeit an der OSW gerückt. So soll versucht werden, wie die Schulleiterin ausführt, „über Evaluation und Bilanzierungen innerhalb der Teams die Strukturen“ zu festigen. Dinge werden im Kern beibehalten und durch Evaluation ständig weiterentwickelt:

Und aus dem Konzept werden manchmal Bausteine rausgenommen. Das fällt hier gar nicht so auf. Bausteine verändert und wieder eingepasst. Und das entwickelt sich dann. Und dann fängt das immer in der Fünf an und entwickelt sich bis oben. Und wird dann immer von einem Team ins nächste weitergegeben: Wo müsst ihr aufpassen, was müsst ihr besser machen, wo könnt ihr von uns lernen.

Auch hier wird wieder die Bedeutung der Kommunikationsstrukturen für die Weiterentwicklung bestehender Konzepte und die Evaluation der gemeinsamen Arbeit ersichtlich. In diesem Zusammenhang spielt auch Qualitätsentwicklung an der OSW eine große Rolle, der sich die Schule mit Festigung ihrer Strukturen verstärkt zuwenden kann:

Leistung ist bei uns also lange Jahre kein Thema gewesen, weil wir irgendwie erst mal die Bedingungen für Leistung erfüllen wollen. Und das haben wir. Wir haben alle Bedingungen, die man braucht, um gute Leistungen zu bringen als Schüler, die haben wir erfüllt als Schule. Und jetzt müssen wir gucken, wie geht denn Leistung und wie geht Qualitätsentwicklung von Unterricht. Da sind wir jetzt dran. Spannend.

Wie die Schulleiterin ausführt, mussten zunächst die Voraussetzungen für Leistung erfüllt werden und die entsprechenden Rahmenbedingungen gesetzt werden, z.B. durch die Implementierung von Teamstrukturen, bevor sich die Schule konkret dem Thema Leistung und Qualitätsentwicklung von Unterricht zuwenden konnte. Teamentwicklung ist hier also ein Bestandteil in der Schulentwicklung, dem sich viele weitere anschließen und darauf aufbauen.

5.2.3 Ergebnisse der Auswertung der Einzelinterviews

Beginn der Implementierung von Jahrgangsteams an der OSW: Ein Protagonist der ersten Stunde berichtet

Herr X ist seit 1979 als Lehrer an der Offenen Schule Waldau tätig und hat den Wandel der Gesamtschule Waldau zur Offenen Schule direkt miterlebt sowie an der Umgestaltung der Schule zur Teamschule mitgearbeitet. In diesem Rahmen hat er 1983 im ersten Jahrgangsteam der OSW mitgearbeitet. Aus dem Interview mit Herrn X ergeben sich unterschiedliche Aspekte der Jahrgangsteamarbeit an der Offenen Schule Waldau, die sich bei der Implementierung von Teamstrukturen an der OSW als hilfreich erwiesen und sich seither in der Arbeit der Jahrgangsteams durchgesetzt haben, aber auch strukturelle Probleme.

Intensive Vorarbeit und regelmäßige Teamsitzungen

Ausgangspunkt der Teamentwicklung an der Offenen Schule Waldau war nach dem Beschluss des Kollegiums und der Schulleitung zur Umgestaltung des Konzepts der Schule von einer Gesamtschule zur Offenen Schule zunächst die Einrichtung einer Steuergruppe. In dieser wurden allgemeine „Grundsätze“ für das Konzept der Offenen Schule erarbeitet, die später von dem Jahrgangsteam aufgegriffen und auf die Arbeit im Team zugeschnitten wurden:

- I: Und wie sah die Vorbereitung für das neue Jahrgangsteam aus?
- X: Ja, wir haben (.) es gab, (.) bevor wir überhaupt anfangen, hat in der Schule schon zwei drei Jahre lang eine Planungsgruppe gearbeitet, die sozusagen Grundsätze für diese (.) dann zu beginnende Offene Schule entwickelt hat. Und in dem Team, dass dann als Erstes anfing, da sind dann sozusagen diese Grundsätze klein gearbeitet worden. Da ist geguckt worden, was heißt das denn für tatsächlichen Unterricht und was heißt das, wenn wir das mit zehnjährigen Kindern machen und so weiter und so fort. Und wie müssen wir dafür den Schulalltag organisieren. All solche Fragen haben uns da beschäftigt, weil, das war ja schon ein radikaler Bruch mit der Schule, wie wir sie bis dahin gemacht haben.

Es wird ersichtlich, dass der Implementierung des Jahrgangsteams ein langer Planungsprozess von Steuergruppe und Team vorausging, in dem zunächst allgemeine pädagogische Grundsätze der Schulkultur erarbeitet wurden, die vom Team „klein gearbeitet“ und quasi für die Praxis des Arbeitsalltags im Jahrgangsteam und den Unterricht „übersetzt“ wurden. Durch die gemeinsame Aufarbeitung und Festlegung pädagogischer Grundlinien für die gemeinsame Arbeit wurde bereits ein gewisser Grundkonsens innerhalb des Teams erarbeitet und ein roter Faden für die weitere Arbeit gelegt. Darüber hinaus wurde durch die gemeinsamen Vorüberlegungen versucht, möglichen Problemen bei der Implementierung der Teamstruktur vorwegzugreifen, indem man sich am konkreten Unterrichtsalltag orientierte und überlegte, „was heißt das denn für tatsächlichen Unterricht“. In wöchentlichen Vorbereitungssitzungen plante das Team bereits ein Jahr vor Aufnahme seiner Tätigkeit die gemeinsame Arbeit und befasste sich mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten und der Frage, wie man diese in der gemeinsamen Arbeit umsetzen könne:

Also, wir haben es so vorbereitet, dass wir uns dann, wenn ich mich recht erinnere, wöchentlich zu einer umfänglichen Sitzung getroffen haben. Und, naja, da haben wir uns eben ein Thema nach dem anderen vorgenommen, was wir so aus den eigenen Planungsvorgaben hatten. Und natürlich musste man dann eben an Stellen weiterschauen. Also in dieser Anfangsphase, da hat so Freinet-Pädagogik eine große Rolle gespielt. Das hieß natürlich für uns alle, dass wir uns dann auch nochmal ausführlicher damit beschäftigen mussten. Was gibt es da für Methoden, was gibt es da für Verfahrensweisen und so weiter und so fort.

Wie sich zeigt, hatte das Team vorab „eigene[n] Planungsvorgaben“ bestimmt, nach denen es sein Vorgehen ausrichtete. Es ist anzunehmen, dass durch die frühzeitige gemeinsame Planung und Aushandlung gemeinsamer Grundlinien eine Erleichterung für die Anfangszeit des Teams geschaffen wurde, da das Team zu Beginn seiner Zusammenarbeit nicht mehr bei null anfangen und gemeinsame Handlungsrichtlinien aushandeln musste. Dennoch, so betont Herr X, war gerade die Anfangszeit im Team durch eine erhöhte Zahl an Teamsitzungen geprägt, um dem Team Zeit für ausgiebige Diskussionen zu geben:

Wir haben eben uns auch – wir haben die ersten zwei Jahre, glaube ich, wöchentliche Teamsitzungen gemacht. Das heißt wir haben uns dann schon immer auch die Zeit ge-

nommen, ausführlich zu diskutieren. Wir haben da schon viel persönliche Lebenszeit eingesteckt, weil, das musste sein. Wir mussten Sachen klar haben. Und dann haben wir gesagt, „Ja, dann müssen wir noch eine halbe Stunde sitzen, bis wir uns verständigt haben, bis wir uns geeinigt haben, bis wir es klar haben“ und dann sind wir erst nach Hause gegangen. Nun waren wir natürlich auch, wir waren damals alle junge Leute, wir waren alle um die Dreißig und so. Und dann hat man natürlich auch einen anderen Elan, als wenn man Mitte Fünfzig ist oder so.

Wie sich den Erzählung entnehmen lässt, kam es gerade in der Anfangszeit der Implementierung des Jahrgangsteams zu einem erhöhten Gesprächs- und Diskussionsbedarf im Team, da zunächst Klarheit über grundsätzliche Dinge geschaffen werden musste. Aus diesem Grund wurden zu Beginn der Teamphase wöchentliche Teamsitzungen abgehalten, die später heruntergeschraubt und fest für alle Teams zweiwöchentlich mittwochs in der Schulstruktur verankert wurden. Häufig ist Teamarbeit mit dem Wunsch nach schnellen Erfolgen und einer Effektivitätssteigerung verbunden. Entgegen der Annahme einer Arbeitserleichterung lässt sich aber aus dem Beispiel der Offenen Schule Waldau schließen, dass es gerade zu Beginn der Zusammenarbeit zunächst zu einem erhöhten zeitlichen Aufwand kommt, da die entsprechenden Strukturen für eine effektive Zusammenarbeit erst aufgebaut und etabliert werden müssen.

Individualität zugestehen

Ein weiterer grundsätzlicher Punkt für die Zusammenarbeit im Team, der im Interview angeführt wird, ist es, individuelle Unterschiede im Team anzunehmen und zu akzeptieren:

Also, wir haben schnell und wenn meine Erinnerung mich nicht täuscht in einem relativ naturwüchsigen Prozess gemerkt, dass man trotz Teamarbeit und trotz möglichst vieler verbindlicher Verabredungen und trotz möglichst einheitlicher Vorgehensweisen trotzdem jedem einzelnen Kollegen und jeder einzelnen Kollegin ihre Individualität lassen muss. Weil Lehrer, die nur noch nach einem vorgegebenen Strickmuster arbeiten und sozusagen sich als Person draußen lassen, die sind nicht mehr authentisch und nicht mehr überzeugend. Und das hat sich aber schnell hergestellt, weil wir uns das auch alle – wir wollten zwar alle Teamarbeit, aber wir hätten uns alle auch nicht gefallen lassen, zu viele Abstriche von dem zu machen, wovon wir individuell überzeugt sind.

Zwar kommt es in der Teamarbeit darauf an, gemeinsame Handlungsrichtlinien zu finden, jedoch sollte den Teammitgliedern nichts aufgezwungen werden, was nicht ihrer Überzeugung entspricht. Aus den Interviewäußerungen lässt sich entnehmen, dass bei zu großen individuellen Einschränkungen im Team persönliches Engagement zurückgeht, da sich die Teammitglieder „als Person draußen lassen“. In diesem Zusammenhang weist auch Edding (2006, S. 262) auf die Gefahr hin, dass es zu Frustration kommen kann, „wenn der Einzelne feststellen muss, dass er zwar als Individuum gefordert ist, dass aber die ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten seinen Ambitionen nicht entsprechen“. Herr X weist im Interview aber auch darauf hin, dass die Teamarbeit mit einem gewissen „Anpassungsdruck“ verbunden ist und Anpassung erfordert, die in den Teams unterschiedlich stark ausfällt. Dies eröffnet die Frage nach dem geeigneten Maß aus Anpassung und Freiräumen innerhalb eines Teams und danach, wo es unumgänglich ist, für alle verbindliche Grundsatzregelungen zu vereinbaren, und wo Veränderungsbereitschaft und eine Einschränkung der „Selbstbestimmung pädagogischen Handelns“ (Reh, 2008, S. 167) der Teammitglieder erwartet werden können. Die Problematik innerhalb des Teams, das rechte Maß zwischen individuellen Frei-

räumen und verbindlichen Vorgaben zu finden, offenbart sich zum Beispiel in der Verständigung über alltägliche Grundsätze der Zusammenarbeit, wie Herr X verdeutlicht:

Und worüber man sich immer eben wieder verständigen muss, im Grunde jeden Tag und jede Woche neu, das sind so die ganzen einfachen handwerklichen Grundsätze. Also wie zum Beispiel in meinem eigenen Team ist ein ewiges Dauerthema, wie und wie konsequent man Aufsichten wahrnimmt. Und ich persönlich meine immer, dass es bei uns im Jahrgang in den Pausen zu unruhig ist. Ich meine gut, das ist natürlich relativ, das Empfinden. ... Wir haben ja gesagt, die Regel ist "Langsam, leise, friedlich, freundlich" [...] Und ja, wenn das nicht konsequent genug gemacht wird oder wenn es da ganz unterschiedliche Wertvorstellungen gibt – da gibt es natürlich auch unterschiedliche Wertvorstellungen. Ich komme auf die Gemeinschaftsfläche und sage: „Mein Gott, ist hier ein Krach!“ Da steht die Kollegin, die die Aufsicht hat, und sagt: „Wieso, es ist doch gar nicht laut.“ Natürlich hat man solche Meinungsverschiedenheiten und die müssen ausgetragen werden.

Wie Herr X ausführt, gibt es auch „unterschiedliche Wertvorstellungen“, die zu einer uneinheitlichen Ausführung gewisser Grundsätze im Team führen. In diesem Fall kommt es Herrn X zufolge darauf an, eine gemeinsame Mitte zu finden.

Mitarbeit einfordern/Geteilte Verantwortlichkeit

Als wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Teamarbeit gibt Herr X an, sei es notwendig die Mitarbeit aller Teammitglieder verbindlich einzufordern und Probleme innerhalb des Teams offen anzusprechen:

Und wenn man aber das Gefühl hat, dass da mal jemand in einem Team ist der, ja, wie soll ich denn sagen – sich da nichtmehr wirklich einbindet, dann wird schon auch mal hart gesprochen. Das kommt auch vor in den Teamsitzungen.

Mit der gemeinsamen Entscheidung für die Implementierung von Teamstrukturen müssen diese von allen angenommen und gelebt werden. Aus diesem Grund sollte die Teamarbeit für die Lehrkräfte so verbindlich wie möglich gestaltet werden, ohne etwaige „Hintertürchen“ für diese, durch die sie sich der gemeinsamen Arbeit und der Gesamtverantwortung des Teams entziehen können. Verbindlichkeit wird in diesem Fall zum Beispiel durch die Einbindung aller Lehrkräfte durch die einheitliche Klassenlehrerfunktion geschaffen.

Klassenlehrerfunktion

Ein Grundsatz, der sich in der Arbeit der Jahrgangsteams an der Offenen Schule Waldau durchgesetzt hat, ist neben dem Einsatz von Lehrertandems, dass jeder Lehrer unabhängig von seinen Fächerkombinationen eine Klassenlehrerfunktion innehat und damit alle Teammitglieder gleichgestellt sind:

Und ich glaube, was unglaublich hilfreich ist, das war unsere Idee mit den zwei Klassenlehrern. ... Sonst so in einem normalen Gesamtschulkollegium, da haben Sie ja eine Hierarchie. Da gibt es so Platzhirsche, die sind immer Klassenlehrer. Die haben meistens GL {Gesellschaftslehre} als Fach und die machen da ihr Ding und machen da die Vorgaben. Und dann gibt es so arme Hilfssheriffs. Die haben Kunst oder Musik oder Sport oder was weiß ich. Und die kommen dann da mal "reingeflogen", machen zwei Stündchen in der Klasse, werden von den Kindern ein bisschen geärgert und gehen wieder. Und diese Hierarchie, die haben sie komplett weg, wenn sie sagen, jeder ist Klassenlehrer und alle Fächer und alle Kollegen sind gleich wichtig. Aber das heißt natürlich auch, dass ich auch gucken muss, dass ich diese Leute, wie die Musiker oder die Physiker oder die

Chemiker oder die Französischlehrer, dass ich die in Teams verbindlich anbinde und dass die da ihren Job haben und dass die da Klassenlehrer sind. Das trägt auch unglaublich zur Beruhigung bei, weil es diese merkwürdige naturwüchsige Hierarchie aus dem Kollegium herausnimmt.

Indem alle Teammitglieder in ihrer Funktion im Team und gegenüber den Lernenden gleichgestellt werden, wird Herrn X zufolge dazu beigetragen, die gegebene fächerbedingte Hierarchie innerhalb des Teams abzubauen. Dies wird auch von König und Schattenhofer (2008, S. 43) gestützt, die konstatieren, dass sich „in der Ausbildung unterschiedlicher Rollen ... die soziale Differenzierung, d.h. die zunehmende Unterschiedlichkeit der Gruppenmitglieder“ zeigt. Die Gleichstellung der Lehrkräfte als Klassenlehrer entspricht auch dem Grundsatz der gemeinsamen Verantwortung für die Ergebnisse der Teamarbeit, da in der Rolle als Klassenlehrer allen Lehrkräften die gleichen Verbindlichkeiten und damit auch die gleiche Verantwortung gegenüber der Klasse, aber auch innerhalb des Teams zukommen. Wichtiger über die reine Bezeichnung des/der „Klassenlehrers/Klassenlehrerin“ hinaus erscheint die Feststellung, dass jede Lehrkraft fest einer Klasse zugeordnet und für deren Belange verantwortlich ist. Dadurch wird Übersichtlichkeit, aber auch Verbindlichkeit geschaffen, indem sich niemand seiner Aufgabe entziehen kann, da alle verbindlich eingebunden sind.

Gemeinsames Lehrerzimmer

Einen weiteren hilfreichen Aspekt für die Arbeit im Team und die Implementierung von Teamstrukturen stellt aus Herrn Xs Sicht die räumliche Zusammenlegung der Jahrgänge in voneinander separierten Einheiten und die Gegebenheit eines Lehrerzimmers in jedem Jahrgang dar, wodurch auch die räumliche Konstituierung als Team gestützt wird sowie ein besserer Kontakt und Austausch zwischen den Teammitgliedern, aber auch zwischen den Teammitgliedern und den Lernenden gewährleistet werden sollen.

Regelmäßige Evaluation der Teamarbeit

Während viele Aspekte der Teamarbeit an der Offenen Schule Waldau direkt von Beginn der Implementierung der Teamstrukturen an praktiziert und über die Zeit beibehalten wurden, zählt Herrn X zufolge zu einer der wichtigsten Neuerungen in der Arbeit der Jahrgangsteams die Evaluation der Arbeit durch jährliche Bilanztage. Der Bilanztag dient dem Team zur Reflexion seiner Aufgaben und der Vorausplanung ihrer Wahrnehmung:

Dann haben wir einen Bilanztag, an dem die Teams die Aufgaben, die sie haben, bilanzieren. Und da wird es eine der Aufgaben sein, über die sie reden: Wie wollen sie den Werkstattabend zukünftig gestalten, zukünftig in der Verantwortung im Team auch haben, und was muss davon mit allen dann wieder abgesprochen werden in der Gesamtkonferenz. Und so rotieren immer die Themen und die Inhalte innerhalb der Schule.

Die Reflexion der Aufgaben der Jahrgangsteams an Bilanztagen entspricht der Schulleiterin zufolge dem Prinzip der „Nachhaltigkeit“, wodurch die Strukturen der Teams weiterhin gefestigt werden sollen. Der Bilanztag bietet den Teams die Möglichkeit einer Auszeit, in der sie auf einer Metaebene die eigene Arbeit reflektieren und ihre Aufgaben entsprechend den Teamzielen koordinieren können (vgl. Schattenhofer, 2006, S. 92)

Formalisierung von Arbeitsabläufen und Sitzungskultur

Wie Herr X herausstellt, wurden die Teams zu Beginn ihrer Arbeit zum Teil mit dem Problem ineffektiver bzw. langwieriger Teamsitzungen konfrontiert, dem durch eine „Formalisierung der Arbeitsabläufe“ in den Teamsitzungen und die Etablierung eines festen Repertoires an Moderationstechniken entgegengewirkt wurde. Unter anderem wurden eine wechselnde Diskussionsleitung, eine wechselnde Protokollführung sowie ein „Zeitwächter“ zum Einhalten der Zeit in den Teamsitzungen eingeführt. Die formale Gestaltung der Teamsitzungen nach einem vorgegebenen Schema und die feste Etablierung unterschiedlicher Rollen zur effektiven Gestaltung der Teamsitzungen konnten auch in der teilnehmenden Beobachtung der Teamsitzung sowie innerhalb der Teamsprechersitzung wahrgenommen werden.

Wechselnde Funktionen innerhalb des Teams

Das Prinzip der wechselnden Funktionen findet wohl seinen deutlichsten Ausdruck in den zweiwöchentlichen Teamsitzungen, in denen die unterschiedlichen Aufgaben rotieren. Darüber hinaus sind aber auch Funktionen wie die des Teamsprechers oder des Organistors auf Wechsel innerhalb des Teams angelegt, sodass jedes Teammitglied dauerhaft „Erfahrungen mit Führungsaufgaben“ macht, wie Herr X ausführt:

Die Teamarbeit ist ja immer auch mit Funktionen verbunden: Es gibt ja den Teamsprecher und es gibt in jedem Team Organisatoren und es gibt in jedem Team Leute, die in irgendwelchen übergeordneten schulinternen Arbeitsgruppen arbeiten und so weiter und so fort. Und das hat dazu geführt, dass im Lauf der doch jetzt vielen Jahre praktisch jede Kollegin und jeder Kollege an der Schule so was mal gemacht hat. Dass also bei uns eigentlich alle Leute auch Erfahrungen mit Führungsaufgaben haben. Das haben sie ja an anderen Schulen nicht. Bei uns kann jeder eine Konferenz leiten und bei uns kann jeder eine Sitzung vernünftig strukturieren und so weiter und so fort. Und das hat auch die Arbeit sehr verändert. [...] Und das heißt, ein wichtiger Prozess war, dass die Arbeit einfach auf richtig breite Füße gestellt worden ist (...).

Hier wird zum einen dem Grundsatz der Gleichheit im Team Rechnung getragen, indem grundsätzlich jedes Teammitglied jede Funktion im Team begleiten kann und so Hierarchien abgebaut werden. Daneben ist der Grundsatz wechselnder Funktionen aber auch ein Ausdruck geteilter Verantwortlichkeit und der Einbindung des Einzelnen in das Team. Darüber hinaus sind die unterschiedlichen Funktionen, insbesondere die Teamleitung, auch als Qualifizierung der Teammitglieder für Führungsaufgaben zu betrachten und können so zusätzlich motivierend wirken, wie Philipp (2006⁴, S. 33–34) festhält.

Teamentwicklungsmaßnahmen

Herrn X zufolge werden in regelmäßigen Abständen „systematische schulinterne Lehrerfortbildungen“ unter anderem auch zu Teamentwicklung und Teamprozessen abgehalten, an denen die Teamentwicklungsprozesse reflektiert und mit Theorien unterlegt werden:

Und (.) was wir schon immer gemacht haben um das alles zu stärken sind systematische schulinterne Lehrerfortbildungen. Und da gab es auch immer wieder welche, sagen wir mal, wo genau so an dem, ja wie soll ich denn sagen, äh an dem atmosphärischen gearbeitet worden ist. Wo man sich zusammen Arbeitsprozesse klar gemacht hat, wo auch deutlicher und sichtbarer geworden ist was passiert da eigentlich mit den Menschen, wie reagiert man in bestimmten Situationen, wie sind typische Entwicklungsprozesse eines Teams? Da gibt es ja auch allgemeingültige Aussagen die man darüber machen kann.

Und dass wir uns all dies klargemacht haben was da auch mit uns passiert, das war natürlich auch hilfreich.

Indem Prozesse der Teamentwicklung zunächst auf einer theoretischen Ebene für die Lehrkräfte verdeutlicht werden wird ihre Wahrnehmung der latent ablaufenden Prozesse und Strukturen im eigenen Team, aber auch im eigenen Verhalten geschärft. Wie Herr X herausstellt, werden durch die Metareflexion in den Schulungen Strukturen und Zusammenhänge in der Zusammenarbeit im Team erst transparent gemacht und dadurch bewusster wahrgenommen und können so auch als Ansatz zur Veränderung/Verbesserung genutzt werden. Den Nutzen von Teamentwicklungsmaßnahmen in Form „metakommunikatorischer Runden“ (Stahl, 2007, S. 191) unterstützen auch Buhren und Kempfert (2006, S. 52), die feststellen, dass durch Metareflexion „die Bewusstheit über das Handeln und seine Konsequenzen“ erhöht wird und dass es einer „Gegenspiegelung durch andere“ (Buhren & Kempfert 2006, S. 52) bedarf um blinde Flecken im eigenen Verhalten zu erkennen (vgl. Buhren & Kempfert 2006, S. 52). Neben eines institutionalisierten Erfahrungsaustauschs und theoriebasierter Teamentwicklungsmaßnahmen ist daher zusätzliche Supervision empfehlenswert, wie es sich auch Herr X für die Teamarbeit wünschen würde:

Aber wie gesagt, da wäre dann gerade die Stelle- gerade wenn man sich das bewusst gemacht hat dann wäre da die Stelle da müsste eigentlich die Supervision kommen, weil ja schon jeder nochmal den Spiegel vorgehalten gebrauchen könnte. So sagt, „So, jetzt hast du so und so agiert“ und so weiter und so fort.

Eigenverantwortlichkeit des Teams

Eigenverantwortlichkeit spielt eine große Rolle in der Arbeit der Jahrgangsteams. So stellt Herr X heraus, dass „Teamarbeit heißt, dass das Team alle Belange dieses Schülerjahrgangs regelt und dass es sie autonom regelt“. Dementsprechend solle das Team „die Schulleitung überhaupt erst in Anspruch“ nehmen, „wenn es alleine nicht mehr weiter weiß“. Im Umkehrschluss impliziert diese Haltung auch die Autonomie des Teams gegenüber Eingriffen in die Belange des Jahrgangsteams durch die Schulleitung.

Zeitmangel und Themenfülle

Als problematisch in der gegenwärtigen Organisation der Teams führt Herr X einen Mangel an Zeit für konkrete Unterrichtsbesprechungen in den Teamsitzungen an:

Wir machen überwiegend in den Teamsitzungen so Überbauarbeit, würde ich mal sagen. Also wir diskutieren grundsätzliche Themen und wir klären organisatorische Sachen. Was wir in den Teamsitzungen überhaupt nicht machen und auch noch nie gemacht haben ist konkrete Unterrichtsvorbereitung. ... Und die würden wir nur hinkriegen wenn wir in den Teams Zeit freischaufeln um den Unterricht gemeinsam vorzubereiten. Und das haben wir bisher nicht. Und das ist der Schritt der ansteht und wie wir das hinkriegen sollen, weil wir in den Teamsitzungen immer randvoll sind mit Sachen die dringend geklärt werden müssen und wir schaffen das gerade mit Mühe das zu klären was wir traditioneller Weise schon immer geklärt haben.

Herrn Xs Aussage nach werden die Teamsitzungen durch Themen organisatorischer Art dominiert, wodurch keine Zeit für gemeinsame Unterrichtsplanung bleibt und der fachliche Austausch zurückgestellt werden muss. Dies zeugt von der zusätzlichen Belastung der Teams neben ihrer Hauptaufgabe von Unterrichtsplanung- und Gestaltung durch organisato-

rische Aufgaben, die mit ihrer Selbstverwaltung einhergehen. Wie Herr X ausführt bedarf es zusätzlicher Zeit für Unterrichtsvorbereitung und fachlichen Austausch, um auch eine inhaltliche Transparenz über Unterrichtsinhalte zwischen den Teammitgliedern zu erreichen.

Gelebte Teamkultur: Eine neue Lehrerin berichtet von ihrer Erfahrung mit Jahrgangsteamarbeit an der OSW

Lehrerin X ist seit 2004 im Lehrberuf tätig und seit dem Schuljahr 2009/10 im Jahrgangsteam 5 der Offenen Schule Waldau beschäftigt. Frau X hat bereits Erfahrungen mit Teamarbeit in einem Klassenteam gesammelt, ihrer Arbeit an der OSW sind aber keine weiteren praktischen Erfahrungen in einem Jahrgangsteam vorausgegangen. Dadurch wird der Blick für den Neueinstieg in bereits etablierte Teamstrukturen geöffnet.

Klare Strukturen

Als positiv in der Arbeit des Jahrgangsteams führt Frau X klare Strukturen an, die ihr einen schnellen Einstieg in die Teamarbeit an der OSW ermöglicht haben:

- I: Erzählen Sie mir bitte von Ihren ersten Erfahrungen mit Jahrgangsteamarbeit.
- X: Ja, was soll ich sagen? Hier ist es einfach ganz normal. Hier ist es etabliert. Hier kommt man so rein. Ich hatte keinen Einfluss darauf, in welches Team ich komme. Was auch keinen Unterschied macht, weil, ich kannte sowieso niemanden hier. War dann dem Jahrgang 5 zugeteilt, was ich sehr gut finde, weil ich dann mit den Schülern einfach sozusagen groß werde hier an der Schule und dann war ich eben hier und wurde sehr nett aufgenommen. Es ist natürlich erst mal übersichtlich, wenn man an so eine riesen Schule kommt und dann so kleine Strukturen hat, erst mal Ansprechpartner im eigenen Team. Das fand ich sehr angenehm. Und dann (.) wächst man so rein in die Rituale und Strukturen. Also zum Beispiel dass die Teamsitzung klar strukturiert ist und das klar ist, wer wann wie Protokoll schreibt, Rednerliste führt. Also das so die Strukturen einfach so gegeben sind und man da ganz leicht reinkommt auch.

Als neue Lehrkraft an der OSW ist Frau X zunächst nicht mit den größtenteils über Jahre hinweg praktizierten Modalitäten der Jahrgangsteamarbeit an der OSW vertraut gewesen. Dennoch gibt sie an sehr schnell in die Strukturen des Teams hineingefunden zu haben, was sie in Verbindung bringt mit den „klaren Strukturen“ im Team. Hierin wird erkennbar, dass sich in der Teamarbeit an der OSW gewisse feste Strukturen etabliert haben, die in jedem Jahrgangsteam als ungeschriebene Gesetze wieder übernommen werden, wie z.B. das Führen einer Rednerliste in der Teamsitzungen. Dadurch werden erneute Aushandlungsprozesse innerhalb des Teams umgangen. Frau X bezeichnet dies auch damit, dass „die Strukturen einfach so gegeben sind“. Die grundlegenden Teamstrukturen sind hier bereits eingespielt innerhalb des Lehrerkollegiums.

Frau X stellt aber auch heraus, sie habe das Gefühl, dass sie nur „diese Brille habe von diesem Team und ... andere Diskussionen gar nicht so mitkriege“. Als neue Lehrerin an der OSW ist sie durch die Teamstrukturen stark in ihrem Team involviert und kommt durch die räumliche Separierung nur selten in Kontakt mit Lehrkräften der anderen Teams. Hierin offenbart sich ein grundsätzlicher Aspekt der Teams als „Mikrokosmos“ innerhalb der Gesamtstruktur der Schule. Durch das Arbeiten in kleinen Strukturen wird der Blick verstärkt auf das eigene Team gerichtet, was Frau X als neue Lehrkraft spürt. Zusätzlich beteiligt sich Frau X

noch freiwillig an der Arbeitsgruppe „Freies Lernen“, durch die sie noch mehr Einblicke in die Gesamtstruktur der Schule erhält. An dieser Stelle wird die Bedeutung Teamübergreifender Interessengruppen und Kommunikationsstrukturen, wie zum Beispiel durch die Teamsprechersitzung oder die Fachgruppen deutlich, durch die der Austausch innerhalb der Gesamtschule ermöglicht wird und so auch der Blick der Lehrkräfte über das Team hinaus geweitet wird.

„Nutzung kreativer Freiräume“

Als problematisch in der Teamarbeit gibt Frau X die starke organisatorische Belastung im Team an, die viel Zeit in den Teamsitzungen in Anspruch nimmt und dadurch die dem Team für inhaltliche Arbeit und „konstruktive Planarbeit“ zur Verfügung stehende Zeit einschränkt, wodurch der „kreative[n] Freiraum“ des Teams nicht immer voll ausgeschöpft werden kann:

Also so das Miteinander fand ich von Anfang an sehr sehr gut und sehr herzlich. Also für mich als Neue, die neu eingestiegen ist in diesem Team, wo die hier ja immer sich jahrelang kennen war das sehr sehr angenehm. ... Was ich immer noch schwierig finde ist eben das mangels Zeit so inhaltliche Vorbereitung fehlt. Zum Beispiel (.) haben wir schon so viele Teamsitzungen, die aber immer mit irgendwelchen anderen organisatorischen, wahrscheinlich auch wichtigen Dingen, so gefüllt sind, dass wir ständig so konstruktive Planarbeit verschieben müssen. Also zum Beispiel steht die Auswertung von der vergangenen Projektwoche und die Planung von der neuen Projektwoche an. Wo es klar darum geht: ja, was soll passieren? - Es wird immer verschoben. Dann geht es darum Methodentage umzusetzen und es auszuwerten. Das wird permanent verschoben, weil wir es zeitlich einfach nicht schaffen.

Wie hier deutlich wird ist die Selbstverwaltung des Teams mit zusätzlichen Entscheidungen verbunden, die durch das Team getroffen werden müssen und dadurch zusätzliche Gesprächszeit in Anspruch nehmen, wodurch häufig inhaltliche Arbeit und Planung zurückgestellt wird. Frau X verweist in diesem Zusammenhang auch auf die Nutzung des „kreativen Freiraum(s)“ des Teams, der durch das „Alltagsgeschäft“ überlagert wird.

5.2.4 Ergebnisse der Auswertung der Teamsitzungen/Beobachtungen

Die Teamsprechersitzung: Bindeglied zwischen Schulleitung und Jahrgangsteam

I. Rahmenbedingungen und strukturelle Gegebenheiten

Die Teamsprechersitzung ist eine Sitzung der Teamsprecher aller Jahrgänge mit der Schulleiterin und dient somit dem Austausch zwischen den Teams und der Schulleitung. Zusätzlich gibt es noch zweiwöchentliche Organisatorenentreffen, bei denen sich die Organisatoren aller Jahrgänge mit dem stellvertretenden Schulleiter der OSW treffen um die Vertretungsplanung zu koordinieren. Die Teamsprechersitzungen sind, ebenso wie die Teamsitzungen, in der Struktur der OSW verankert und haben einen festen zeitlichen Rahmen. Die Sitzungen finden immer zweiwöchentlich mittwochs in der vierten Stunde in einem Besprechungsraum nahe dem Schulleiterbüro und dem Sekretariat statt. Am selben Tag finden ebenso zweiwöchentlich die Sitzungen der Teams statt, damit die Teamsprecher die Informationen aus der Teamsprechersitzung direkt in die Teams weitergeben können.

II. Sitzungskultur

Die Teamsprechersitzung folgt einem festen Ablaufschema. Vor der Sitzung wurde den Teilnehmern bereits per E-Mail die Tagesordnung der Sitzung zugesandt, die den Ablauf der Sitzung festlegt. Zu Beginn der Sitzung ist es möglich weitere Punkte einzubringen. Eröffnet wird die Sitzung durch die Diskussionsleiterin. Zuerst werden Themen aus den Teams besprochen, wobei jede Teamsprecherin zunächst aufgefordert ist einen kurzen Bericht aus ihrem Team zu geben. Im Anschluss daran erhält die Schulleiterin die Gelegenheit Themen aus der Schulleitung einzubringen. Themen die aus zeitlichen Gründen nicht mehr in der Sitzung besprochen werden konnten werden entsprechend ihrer Relevanz terminiert und in den „Themenspeicher“ verschoben, um in einer späteren Sitzung wieder aufgegriffen zu werden. Dazu werden die Themen im „Protokollbuch“ der Sitzung vermerkt. Der Themenspeicher trägt somit zur Koordination und Strukturierung wichtiger Themen bei. Indem Themen nach ihrer Relevanz terminiert werden wird Transparenz geschaffen und dafür Sorge getragen, dass keine Themen in Vergessenheit geraten. Der Themenspeicher ist somit ein Mittel zur effektiven Sitzungsgestaltung, durch den die Fülle an Themen in den Sitzungen koordiniert wird. Dieses Element findet sich auch in der Sitzungskultur der Teams wieder.

Wie bereits aufgezeigt wurde folgt die Teamsprechersitzung einem festen Ablaufschema, das zu einem reibungslosen Ablauf der Sitzung beitragen soll. Darüber hinaus gibt es feste Ämter, die zur Gesprächskultur beitragen. Dazu zählt zum Beispiel die Rolle der Diskussionsleiterin, die die Diskussion führt und für die Einhaltung der Tagesordnung sowie für die Koordinierung der Redebeiträge zuständig ist. Zu diesem Zweck führt die Diskussionsleiterin eine Rednerliste. Darüber hinaus wird von einer weiteren Person ein Protokoll geführt. Die Ämter innerhalb der Teamsprechersitzung rotieren und werden immer von unterschiedlichen Personen wahrgenommen, wodurch Verantwortung auf alle Mitglieder verteilt wird. Positiv anzumerken ist auch, dass es ein Protokollbuch gibt, indem alle Sitzungen dokumentiert werden, was für Transparenz sorgt und zugleich Verbindlichkeit schafft, indem Absprachen und Zuständigkeiten dokumentiert werden.

III. Relevante Themen

Die in der Teamsprechersitzung angeschnittenen Themen sind vorwiegend praktisch-organisatorischer Art und orientieren sich an Belangen der Teams oder allgemeinen Rahmenbedingungen in der Schulorganisation. Wie von Frau X im Einzelinterview angemerkt, dient die Teamsprechersitzung der „Verlinkung zwischen dem Team und der Schule als Ganzem“, wodurch „der Informationsfluss in beide Richtungen“ gewährleistet werden soll. Dies spiegelt sich auch in der Sitzungsstruktur und den Themen der Teamsprechersitzung wieder. Insgesamt stellt die Teamsprechersitzung ein Forum zum Informationsaustausch zwischen Teams und Schulleitung dar.

Zunächst werden in den Sitzungen aktuelle Themen aus den Teams angesprochen und so ein kurzer Überblick über den momentanen Stand in den Teams gegeben. In der Teamsprechersitzung war zu beobachten, dass aus den Berichten der Teamsprecher aus ihren Teams aktuelle Themen aufkommen, die nicht auf der Tagesordnung stehen, wie zum Beispiel die Schilderung eines Teammitglieds über die Entwendung einer Spendenkasse aus dem Jahrgangsteamraum. Hier wird Platz für die Besprechung aktueller Anliegen und Probleme der

Teams eingeräumt sowie eine kurze Rückmeldung an die Schulleiterin gegeben. Auffällig ist, dass es sich bei den durch die Teamsprecherinnen eingebrachten Themen in der Teamsprechersitzung zumeist um Grundsatzfragen zur korrekten Handhabung und Umsetzung bestimmter Aspekte innerhalb des Teams handelt, bei denen sie Orientierung benötigen. So bringt eine Teamsprecherin zum Beispiel die Bitte ein, es mögen „nochmal allgemeine Regeln zum Verhalten bei den Aufsichten in die Teams“ gegeben werden. Hier wird ersichtlich, dass die Teamsprechersitzung nicht nur dem reinen Informationsaustausch dient sondern auch eine wichtige Unterstützungs- und Orientierungsfunktion für die Teamsprecher bietet bei der Handhabung von Dingen, die in der „klassischen“ Schulorganisation in den Bereich der Schulleitung fallen würden bzw. von der Schulleitung geregelt werden würden.

Im zweiten Teil der Sitzung erfolgt dann eine Rückmeldung an die Teams durch die Schulleiterin, in der wiederum relevante Informationen der Schulorganisation an die Teamsprecher weitergegeben werden, wie z.B. die Einführung eines Formblatts zur Dokumentation der Abwesenheit bei Fortbildungen oder die Bestellung eines neuen Schülerkalenders.

IV. Rolle der Schulleitung in der Teamsprechersitzung

Die Interaktion zwischen den Teamsprecherinnen und der Schulleiterin und die durch die Schulleiterin in der Teamsprechersitzung wahrgenommenen Rolle, spiegeln das an der OSW vorherrschende Teamverständnis und das damit verbundene neue Managementverständnis der Schulleitung wieder. Gut zu beobachten ist in der Teamsprechersitzung zunächst die offene und augenscheinlich „herrschaftsfreie“ Atmosphäre zwischen der Schulleiterin und den Teamsprecherinnen. Diese zeichnet sich zum einen dadurch aus, dass sich die Mitglieder der Teamsprechersitzung untereinander mit Vornamen ansprechen, aber auch dadurch, dass feste Gesprächsregeln eingehalten werden und niemand bevorzugt das Wort erteilt wird oder jemand anderem ins Wort fällt.

Die von der Schulleiterin in der Teamsprechersitzung wahrgenommene Rolle kann in zwei Bereiche unterschieden werden: zum einen agiert die Schulleiterin informierend, indem sie wichtige Informationen und formelle Vorgaben aus der Schulleitung an die Teamsprecherinnen weitergibt, wie zum Beispiel im Fall des neu eingeführten Formblatts zur Dokumentation der Abwesenheit bei Fortbildungen. An dieser Stelle kommt den Teamsprecherinnen die Aufgabe von Multiplikatoren in ihren Teams zu, indem sie die erhaltenen Informationen an ihre Teams weiterleiten und besprechen sollen. Neben der Weitergabe von Informationen aus der Schulleitung nimmt die Schulleiterin in der Teamsprechersitzung aber auch eine beratende Funktion bei Problemen und Rechtsfragen der Teams ein und gibt diesen so den nötigen Rückhalt und Orientierung um autonom handeln zu können. Dies wird unter anderem beispielhaft ersichtlich anhand des in der Teamsprechersitzung behandelten Themas des Verschwindens von Gegenständen in den Jahrgängen. Von einer Teamsprecherin in einem allgemeinen Bericht über die aktuellen Vorkommnisse in ihrem Jahrgangsteam eingebracht legen auch andere Teamsprecherinnen ihre Erfahrungen und Ansichten zu der Schilderung der Teamsprecherin dar, so dass sich das Thema zu einem Grundsatzthema innerhalb der Teamsprechersitzung ausweitet. Neben den Berichten mehrerer Teamsprecherinnen berichtet auch die Schulleiterin von einem weiteren Fall einer Entwendung von Fahrkarten und den von der Schulleitung dabei ergriffenen Maßnahmen. Zugleich formuliert sie als allgemeine Maßnahme für alle Teams zunächst das Problem in einem Brief an alle Klassen anzuspre-

chen. Hier wird ersichtlich, dass die Schulleiterin in Grundsatzfragen die alle Teams betreffen Orientierung bietet, indem sie gemeinsam mit den Teamsprechern Handlungsrichtlinien aufstellt. Dies entspricht dem Grundsatz von Führung. Dass es sich dabei nicht um Anweisungen durch die Schulleiterin handelt wird an einer anderen Stelle deutlich, bei der diese die Einführung eines neuen Schülerkalenders mit den Teamsprecherinnen bespricht und abschließend eine direkte Rückmeldung von diesen erbittet. Die Teamsprecherinnen behalten sich jedoch entgegen dem Drängen der Schulleiterin zunächst vor die Rückmeldung ihrer Teams zu dem Schülerkalender einzuholen, bevor sie zustimmen. Daraufhin wird eine Verantwortliche benannt und das Thema bis zur nächsten Sitzung vertagt.

Die Schulleiterin selbst beschreibt die Interaktion in der Teamsprechersitzung und den daraus erwachsenden Aufgaben von Schulleitung und Teamsprechern wie folgt:

Also die Teamsprecher verlassen sich darauf, dass ich immer an den Stellen wo es wirklich wichtig ist gleich reagiere. Also dass ich nicht zu dem einen Team hüh sage und zu dem anderen Team hott. Und ich verlasse mich darauf, dass die Teamsprecher auch das was wir heute besprochen haben so weitergeben. Aber das greift dann ineinander. Und es kommt dann auch irgendwann mal zu einem Punkt, wie heute war dass der Punkt mit den abgeschlossenen Räumen, dass das eine Team die Räume nicht abgeschlossen hat und die anderen gesagt haben, „Na, den Beschluss den haben wir doch schon ganz lange, dass wir die Räume abschließen wollen. Gerade die PC-Räume“. Und da ist schon auch eine Korrektur da. Also dieses Controlling, das funktioniert im Team. Oder zwischen Team und Schulleitung. Auch das innerhalb der Teamsprecherkonferenz (.) die Teamsprecher auch nachfragen. Das sie sagen „Die Schulleiterin hat das letzte Mal das und das versprochen, das steht da im Protokoll. Und wo ist es jetzt? Hast du das gemacht, hast du es nicht gemacht, warum nicht?“ und so weiter. Aber umgedreht kann ich das auch öffentlich.

Aus der Schilderung der Schulleiterin lässt sich zunächst der Aspekt der Verbindlichkeit entnehmen, der durch die gemeinsamen Absprachen innerhalb der Sitzung und der genauen Protokollierung der Absprachen sowohl auf Seiten der Teams als auch auf Seite der Schulleitung erzielt wird. Indem gemeinsame Absprachen getroffen werden entfällt die Beliebigkeit der Ausführung. Regelungen werden transparent. Doch nicht nur die Einhaltung von Absprachen durch die Teams wird transparent sondern auch die Schulleiterin wird in die Pflicht gegenüber den Teams genommen. Dennoch, so wird an dem oben geschilderten Beispiel der Regelung zum Abschließen der Räume auch ersichtlich, kommt es durchaus auch zu Lücken im Wissenstransfer. Wie die Schulleiterin ausführt kommt es hier zu einer „Korrektur“, da erst durch die Besprechung innerhalb der Teamsprechersitzung ein direkter Vergleich und Austausch zwischen den Teams ermöglicht wird, da diese ansonsten separiert voneinander arbeiten.

Die Teamsitzung als Kommunikationsraum des Jahrgangsteams

I. Rahmenbedingungen und strukturelle Gegebenheiten

Die Teamsitzungen an der Offenen Schule Waldau finden zweiwöchentlich mittwochs, am selben Tag wie die Teamsprecherversammlung statt, so dass Informationen aus der Teamsprechersitzung direkt weitergeleitet werden können. Die Sitzungen sind in der Regel von 15 Uhr bis 17 Uhr angesetzt, da der Unterricht an der OSW bis 14.35 Uhr gehalten wird. Die Besprechungen werden in den jeweiligen Teamräumen der Jahrgangsteams abgehalten, die mit einem großen Besprechungstisch ausgestattet sind und die über eine kleine Küche zur

Versorgung des Teams verfügen. An die Teamsitzung schließt sich in der Regel keine weitere Sitzung an, so dass die Teammitglieder bei Bedarf auch länger tagen könnten. Im Wechsel zu den Teamsitzungen finden jede zweite Woche entweder Fachkonferenzen oder Gesamtkonferenzen statt.

II. Themen und Strukturierung

Die für die Teamsitzung angesetzte Tagesordnung gestaltete sich sehr umfangreich. Insgesamt wurden für die Besprechung zehn Punkte angesetzt, die sich wie folgt gestalteten:

1. Themen für die Förderkonferenz
2. Moodle im Team
3. Feedback zur Kompaktwoche Sexualität
4. Bewegung (ein Teammitglied stellt kurz eine Bewegungsübung zur Auflockerung vor, die von den anderen Teammitgliedern nachgemacht wird)
5. Projekt Kommunalwahl 2011
6. Bericht aus der Teamsprecherkonferenz
7. Verschiedenes (umfasst insgesamt zehn Unterpunkte aus den Klassen, z.B. die Gestaltung der Gemeinschaftsfläche, Klassenfahrt, Besprechung einer Gesellschaftslehre-Einheit, die Fallbesprechung eines Schülers etc.)
8. Planung der nächsten Teamsitzung
9. Feedback

Wie aus den angegebenen Themenpunkten ersichtlich wird handelt es sich sowohl um praktisch-organisatorische Punkte, wie z.B. der Besprechung des Termins für die Förderkonferenzen oder die Nutzung von Moodle, als auch um inhaltliche Aspekte der Unterrichtsplanung- und Gestaltung, wie z.B. dem Feedback zur Kompaktwoche Sexualität oder der Besprechung einer Gesellschaftslehre-Einheit. Da Gesellschaftslehre als Klassenlehrerfach von allen Lehrkräften unterrichtet wird betrifft die Absprache der Einheit alle Lehrkräfte. Darüber hinaus wurden in der Teamsitzung keine weiteren Fachabsprachen getroffen. Des Weiteren werden Themen für die nächste Sitzung bereits vorab geklärt.

Trotz der umfangreichen Themenvorgabe konnten alle Punkte der Tagesordnung in der vorgegebenen Zeit besprochen werden, ohne dass das Team unter zeitlichen Druck geriet. Dies ist auf die präzise Strukturierung der Tagesordnung und die konsequente Einhaltung dieser durch das Team zurückzuführen. Die Tagesordnung gibt eine sehr genaue Strukturierung der Sitzung vor. Neben den zu besprechenden Oberpunkten, die durch weitere Unterpunkte spezifiziert und durch die Aufführung von Teilfragen konkretisiert werden, ist zu jedem Tagesordnungspunkt aufgeführt wer für den Punkt zuständig ist bzw. ihn eingebracht hat, was das Ziel der Besprechung ist (z.B. Beschluss, Erfahrungssammlung, Information, Ideensammlung usw.) sowie die dafür zur Verfügung stehende Zeit. Demgemäß werden die Ziele der Sitzung und ihr Verlauf für alle Teammitglieder transparent und können im Blick behalten werden. So war zum Beispiel zu beobachten, dass sich die Teammitglieder gegenseitig zur Ordnung rufen und stark auf die Einhaltung der Tagesordnung achten.

III. Gesprächs- und Diskussionskultur

Neben der genauen Strukturierung der Teamsitzung gibt es fest etablierte Rollen mit festgelegten Zuständigkeiten, die zur effizienten Moderation der Sitzung beitragen. Diese werden in wechselnder Verantwortlichkeit von den Teammitgliedern wahrgenommen, wodurch die Teammitglieder für die Moderation von Sitzungen qualifiziert werden. Die Diskussionsleitung wechselt mit jeder Sitzung und wird nicht automatisch von der Teamsprecherin übernommen. Daneben gibt es weitere rotierende Aufgaben in der Teamsitzung: das Führen des Protokolls, das Führen der Rednerliste sowie die Funktion des Zeitwächter, der auf die Einhaltung der angedachten Diskussionszeiten achtet. Zusätzlich wird am Ende jeder Sitzung von einem Teammitglied ein Feedback zur Sitzung gegeben, indem kurz der Eindruck vom Sitzungsverlauf reflektiert werden soll. Alle Aufgaben sind bereits im Vorfeld der Sitzung festgelegt, wie aus der Beschreibung eines Teammitglieds einer typischen Teamsitzung hervorgeht:

Wir kommen hier [im Teamraum] alle zusammen. Um 15 Uhr beginnt die dann immer. Also 25 Minuten theoretisch Pause und dann guckt man hier auf diese Übersichtstafel, wer muss heute eigentlich leiten und wer schreibt heute eigentlich Protokoll - weil meistens schaffen wir es vorher nicht mal drauf zu gucken - und wer macht heute die Rednerliste. Das ist alles in dieser Tabelle eben vorgeplant. Und dann (..) leitet die Leitung eben. Die Teamsitzung ist immer vorbereitet. Also wir bekommen von unserer Teamsprecherin per E-Mail immer eine Tagesordnung von der Teamsitzung. ... Und dann geht man Punkt für Punkt durch. Man achtet immer auf die Zeit. Das ist wirklich gut organisiert. Die Rednerliste wird auch immer eingehalten. Derjenige der die Rednerliste führt erteilt dann das Wort. Und (..) ich finde es, also von allem was ich bisher erlebt habe das konstruktivste überhaupt, was ich jemals an Teamsitzungen erlebt habe. Das fand ich sehr sehr gut (..) nach wie vor. Und dann ist auch vorgesehen, dass eine Person (..) das sogenannte Feedback gibt. Also dass die Person am Schluss nochmal sagt wie er die Sitzung fand.

Wie aus der Beschreibung des Teammitglieds zu entnehmen ist spielen die Einhaltung der vorgegebenen Zeit und die klare Strukturierung der Sitzung durch Moderationstechniken eine große Rolle in den Teamsitzungen, wobei gewisse Gesprächsregeln, wie z.B. die Einhaltung der Reihenfolge der Wortmeldungen entsprechend der Rednerliste, zur Norm im Team geworden sind. Insgesamt ist bei dem Team ein bewusster Umgang mit der Zeit zu verzeichnen, was unter anderem am Beispiel des zielgerichteten Eingreifens des Diskussionsleiters bei stockenden Diskussionen ersichtlich wird:

Als Ziel der Teamsitzung wird auf der Tagesordnung angegeben, die Positionen des Teams zu der Terminvorgabe klären zu wollen sowie zu einem Beschluss zu kommen. Angesetzt sind dafür fünf Minuten. Zu Beginn gibt es direkt mehrere Wortmeldungen zu dem Punkt, die jedoch nicht zur Klärung beitragen und ins Leere laufen. Schließlich greift der Diskussionsleiter ein, als die Diskussion sich im Kreis zu drehen beginnt: „Ich will mal ganz kurz unterbrechen. ... die eigentliche Frage ist ja der Termin. ... Alle anderen Beiträge gingen da jetzt eben etwas dran vorbei“.

Der Diskussionsleiter weist darauf hin, dass die entstehende Diskussion am eigentlichen Thema vorbeigeht und führt das Team hin zu einer Entscheidung, indem er die wichtigsten Punkte nochmals zusammenfasst: „Können wir auf einen Termin für die Teamsitzung verzichten? Wollen wir es kompakt machen? Wollen wir es am 17.03. machen?“. Hier kommt die entscheidende Aufgabe des Diskussionsleiters die Diskussionen auf Kurs zu halten sowie die vorgesehenen Ziele der Besprechung herbeizuführen zum Ausdruck, was sich wiederum von der Diskussionsführung im Sinne der Strukturierung von Wortbeiträgen und der

Worterteilung unterscheidet. Es ist anzunehmen, dass indem die Teammitglieder abwechselnde Ämter, wie z.B. die Diskussionsleitung oder das Führen der Rednerliste übernehmen, sie auch ein höheres Bewusstsein für Gesprächsprozesse entwickeln, indem sie selbst auch mit Problemen der Gesprächsleitung konfrontiert werden.

5.3 Kontrastierung/Vergleich

Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Fallstudien im direkten Vergleich miteinander kontrastiert. Dabei gilt es zunächst herauszustellen, dass sich die beiden in den Fallstudien dargestellten Schulen in unterschiedlichen Phasen der Teamentwicklung befinden, woraus sich verschiedene Betrachtungsweisen ergeben. Während die Gesamtschule X sich noch am Anfang der Implementierung von Jahrgangsteams und kooperativen Strukturen befindet ist Jahrgangsteamarbeit an der Offenen Schule Waldau bereits seit nunmehr fast dreißig Jahren ein fester Bestandteil der Schulkultur. Aus dem Vergleich der Jahrgangsteamarbeit an beiden Schulen lassen sich unterschiedliche Aspekte der Jahrgangsteamentwicklung entnehmen:

Implementierung von Teamstrukturen als integrativer Prozess aus dem Lehrerkollegium heraus

Sowohl an der Offenen Schule Waldau, als auch an der Gesamtschule X, entsprang der Wunsch zur Teamentwicklung aus den Bedürfnissen des Lehrerkollegiums heraus und wurde von diesem getragen und per Beschluss der Gesamtkonferenz verbindlich festgesetzt. Mit Blick auf die neue Form der Zusammenarbeit im Team und die damit zusammenhängenden zusätzlichen Aufgaben und Verpflichtungen der Lehrkräfte erscheint die bewusste Zustimmung aller Beteiligten eine Grundvoraussetzung für die innere Verbindlichkeit der Arbeit im Team und das persönliche Engagement in der Interaktion der Lehrkräfte. Mit Blick auf die Implementierung von Jahrgangsteamstrukturen in der Organisation Schule kommt dem ersten Jahrgangsteam dabei eine besondere Rolle und Verantwortung zu, da es den Grundstein für die Etablierung und Ausgestaltung der Teamstrukturen legt und somit eine Vorreiterrolle einnimmt.

Spannungsfelder

Aus der Untersuchung der Implementierung des Jahrgangsteams 6 an der Gesamtschule X ergaben sich verschiedene Spannungsfelder in der Arbeit des Jahrgangsteams und seiner Stellung innerhalb der Schulorganisation. Als grundlegende Aspekte lassen sich dabei die folgenden Problembereiche ausmachen:

- zeitliche und organisatorische Belastung des Teams,
- Kommunikationsstruktur und Gesprächskultur,
- Hierarchieabbau,
- Handlungsautonomie und Selbstbestimmung des Teams/Kompetenzfrage.

Die Ergebnisse der Fallstudie an der Gesamtschule X weisen auf eine *erhöhte zeitliche und organisatorische Belastung* zu Beginn der Implementierung von Jahrgangsteamarbeit hin. In

der Auswertung der Einzelinterviews zeigt sich eine Überlagerung auf der organisatorischen und inhaltlichen Ebene der Arbeit des Teams, die sich aus den Aufgaben der Selbstverwaltung des Teams ergibt. Durch die Übernahme der Selbstorganisation wird das Team mit organisatorischen Rahmenbedingungen konfrontiert, die zunächst geklärt und in Einklang mit der inhaltlichen Arbeit von Unterricht gebracht werden müssen. Daraus resultiert ein erhöhter Gesprächsbedarf des Teams, der zu einer Themenfülle in den Teamsitzungen führt, wodurch diese häufig nicht zur Besprechung aller Themen ausreichen. Dies wird auch im direkten Vergleich mit den Erfahrungen aus der Implementierung von Jahrgangsteamarbeit an der Offenen Schule Waldau bekräftigt. Es zeigt sich, dass auch hier in der Anfangszeit zunächst wöchentliche Teamsitzungen abgehalten wurden, die später auf zweiwöchentliche Sitzungen zurückgeschraubt wurden und nun für alle Teams zweiwöchentlich festgesetzt sind. Zusätzlich traf sich das erste Jahrgangsteam an der OSW bereits ein Jahr vor Beginn seiner Zusammenarbeit zu wöchentlichen Teamsitzungen, in denen die zuvor durch die Steuergruppe erarbeiteten pädagogischen Grundsätze auf die Praxis des Teams zugeschnitten wurden und so eine Richtlinie für die Zusammenarbeit entworfen wurde. Diese intensive Vorarbeit des Teams fehlt an der Gesamtschule X. Zwar wurde eine Steuergruppe gegründet und Grundsätze der geplanten Teamarbeit an einem gemeinsamen pädagogischen Tag des Lehrerkollegiums erarbeitet, jedoch kam es im Vorfeld der Zusammenarbeit zu keiner längerfristigen Abstimmung der Mitglieder des ersten Jahrgangsteams. Dadurch bedingt wurden die pädagogischen Abstimmungsprozesse des Teams in Grundsatzfragen sowie seine Zielbestimmung auf die Anfangszeit der Zusammenarbeit verlagert und führten zu einer zusätzlichen Belastung des Teams und einer Einschränkung in seiner Handlungsfähigkeit. Die Erfahrung beider Schulen zeigt, dass zunächst grundlegende Dinge der Teamorganisation geklärt werden müssen, bevor das Team vollständig auf der inhaltlichen Ebene der Arbeit einsteigen kann.

Ein weiteres Spannungsfeld offenbart sich in der effizienten *Gestaltung der Gesprächs- und Diskussionskultur* in den Teamsitzungen. Die Ergebnisse aus der Fallstudie der Gesamtschule X zeigen, dass die Teammitglieder die Gesprächskultur überwiegend als nicht ausreichend effizient einschätzen und das Team dazu neigt sich in seinen Diskussionen zu „verzetteln“, indem Besprechungspunkte nicht ausreichend geklärt wurden oder in der Diskussion nebeneinander liefen. Hierin ist eine grundlegende Anfangsschwierigkeit der Implementierung von Jahrgangsteams zu sehen, da es, wie im Fall des Jahrgangsteams 6 der Gesamtschule X, gerade am Anfang zu Konflikten über Grundsatzfragen kommt und Aushandlungsprozesse stattfinden. Diese bedürfen einer effizienten Gesprächskultur, um bei der Vielzahl der Ansichten und Meinungen im Team handlungsfähig zu bleiben. Im Fall der Offenen Schule Waldau haben sich dabei die Implementierung umfangreicher Moderationstechniken und die Formalisierung der Abläufe bewährt, die in allen Jahrgangsteams zur Norm geworden sind. So waren beispielsweise in der beobachteten Teamsitzung, als auch in der Teamsprechersitzung, der Einsatz einer wechselnden Diskussionsleitung oder das Führen einer Rednerliste zu beobachten. Diese beiden Aufgaben entfallen an der Gesamtschule X auf den Teamsprecher, der für die Organisation der Teamsitzungen zuständig ist. Insgesamt ist an der OSW die Verteilung von Aufgaben in der Teamsitzung, wie zum Beispiel der Diskussionsleitung, der Protokollführung, der Aufgabe des Zeitwächters etc., auf mehrere Personen zu verzeichnen, wodurch jedes Teammitglied zum leiten einer Teamsitzung qualifiziert werden soll. Gleichzeitig werden auf diese Weise aber auch alle Teammitglieder verbindlich in die gemeinsame Arbeit eingebunden und können so ein höheres Bewusstsein für die ge-

meinsame Aufgabe entwickeln. Der direkte Vergleich zeigt, dass die Ausbildung einer effizienten Gesprächs- und Diskussionskultur einer festen Struktur und Moderationstechniken bedarf, die zu Beginn der Teamarbeit noch nicht gegeben sind und wie im Fall der Offenen Schule Waldau Zeit und Anleitung bedürfen.

Ein weiteres Spannungsfeld im Jahrgangsteam 6 der Gesamtschule X zeigt sich in der *Unterscheidung in Klassenlehrer und Co-Klassenlehrer* und der daraus resultierenden Ungleichheit der Lehrkräfte. Dies führt zu einem Rollenkonflikt innerhalb des Teams aufgrund der unterschiedlichen Kompetenzen und Verantwortlichkeiten, die mit den Zuschreibungen „Klassenlehrer“ und „Co-Klassenlehrer“ einhergehen und dem Gedanken gleicher Verantwortlichkeit im Team entgegenstehen. An der Offenen Schule Waldau hat sich in diesem Fall die Einbindung aller Lehrkräfte eines Jahrgangs als Klassenlehrer bewährt. Dies entspricht dem Grundsatz der Gleichheit und des Hierarchieabbaus an der OSW, was sich auch in der Rotation der Ämter widerspiegelt. Insgesamt ist an der Offenen Schule Waldau zu beobachten, dass die Lehrkräfte auf vielfältige Weise in die gemeinsame Arbeit eingebunden werden, was zum Beispiel aus den unterschiedlichen Aufgabenbereichen während der Teamsitzungen deutlich wird, bei denen die Teammitglieder Verantwortung übernehmen müssen, darüber hinaus aber auch in den beiden Ämtern von Teamsprecher und Organisator, die wiederum in Sitzungen mit der Schulleitung eingebunden sind.

Als abschließender Aspekt lässt sich noch die *Handlungsautonomie des Teams* beziehungsweise die Frage nach den Kompetenzen des Teams anführen, die in direktem Zusammenhang mit dem *Führungsverhalten der Schulleitung* steht. Wie in den Ergebnissen der Fallstudien ersichtlich wurde ist das Führungsverständnis an beiden Schulen ein partizipatives, das sich durch „Führen und Gestalten“ auszeichnet und sich so vom tradierten Führungsverständnis von „Leiten und Verwalten“ (Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 4) absetzt. Es lässt sich feststellen, dass an beiden Schulen auf unterschiedliche Weise mit der Abgabe von Verantwortung umgegangen wird. Im Vergleich der beiden Schulen wird deutlich, dass sich insbesondere zu Beginn der Implementierung von Teamstrukturen die Praxis der Kompetenzübertragung noch schwierig gestaltet und zunächst mit einem stärkeren Eingreifen durch die Schulleitung gekennzeichnet ist. Während die Führungshaltung an der Offenen Schule Waldau in Bezug auf die Arbeit der Teams eher eine zurückgenommene ist, kann an der Gesamtschule X bislang ein stärkeres Eingreifen durch die Schulleitung verzeichnet werden. Die Erkenntnisse der Fallstudie an der Gesamtschule X weisen auf ein noch nicht vollständig geklärtes Kompetenzverhältnis von Schulleitung und Jahrgangsteam hin, das sich noch im Aushandlungsprozess befindet. Auf der einen Seite soll das Jahrgangsteam im Rahmen der Selbstverwaltung möglichst autonom handeln und eigenständige Entscheidungen treffen, auf der anderen Seite versucht der Schulleiter das Team durch sein Handeln aber auch vor Überlastung und Konflikten zu schützen, wodurch er dessen Handlungsautonomie einschränkt. Die zunächst dominant anmutende Rolle des Schulleiters an der Gesamtschule X lässt sich auf die noch nicht vollständig ausgebauten Teamstrukturen im System der Gesamtschule zurückführen. Diese sollen mit der Einrichtung einer zentralen Steuergruppe aus allen Teamsprechern und dem Schulleiter ihren Höhepunkt erreichen und eine größtmögliche Partizipation des Lehrerkollegiums ermöglichen.

Dass die Abgabe von Verantwortung und das Delegieren von Aufgaben durch die Schulleitung mit verlässlichen Kommunikationsstrukturen innerhalb der Schulorganisation zusam-

menhängt wird am Beispiel der Offenen Schule Waldau ersichtlich, an der sich die Autonomie der Teams auf die Anbindung an die Schulleitung gründet. Der Austausch zwischen den Teams und der Schulleitung wird hier durch umfangreiche Kommunikationsstrukturen und transparente Zuständigkeitsebenen sichergestellt, wie z.B. durch die Teamsprecher- und Organisationstreffen unter Einbezug der Schulleitung oder der Einführung von Kontrollgruppen, die es der Schulleiterin erlauben sich aus dem Alltagsgeschäft der Jahrgangsteams zurückzuziehen und eine gestaltende Funktion im Entwicklungsprozess der Schule einzunehmen. Anders als bei der an der Gesamtschule X angedachten Einrichtung einer zentralen Steuergruppe aus Teamsprechern und Schulleiter zur Steuerung des Schulentwicklungsprozesses gründet sich die Struktur an der Offenen Schule Waldau auf eine Vielzahl unterschiedlicher Einheiten, die wie Zahnräder ineinander übergreifen und so den Schulentwicklungsprozess an der OSW am Laufen halten. Insgesamt werden hier zwei unterschiedliche Konzepte der Einrichtung partizipativer Strukturen deutlich, die beide zwar auf der Dezentralisierung der bisherigen Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen in der Schulorganisation gründen, dies jedoch in unterschiedlicher Weise in der Gesamtstruktur der Schule verankern.

6. Diskussion und Schlussbetrachtung

Im Zentrum dieser Arbeit stand die Untersuchung der Implementierung und Arbeit von Jahrgangsteams an Schulen. Dabei galt es den Blick auf die Problemfelder bei der Implementierung von Jahrgangsteams an der Einzelschule zu richten sowie auf wiederkehrende Problem in der Interaktion im Jahrgangsteam. Dies wurde am Beispiel zweier Gesamtschulen im Raum Kassel untersucht, an denen Teams für die durchgängige Organisation eines Jahrgangs von Klasse 5 bis Klasse 10 verantwortlich sind. Den weiteren Ausgangspunkt dieser Untersuchung stellt eine Vorstudie im Rahmen eines zweisemestrigen Lehrforschungsprojekts zu Schul- und Unterrichtsentwicklung dar, in dessen Rahmen erste Interviews mit Lehrkräften eines Jahrgangsteams geführt und ausgewertet wurden. Aus den Erkenntnissen der Vorstudie heraus ergaben sich weitere Forschungsdimensionen für die Arbeit von Jahrgangsteams, die in der hier vorliegenden Arbeit aufgegriffen wurden.

Im *theoretischen Teil* der Arbeit wurden zunächst grundlegende Aspekte von Teamarbeit und Teamentwicklung erörtert und bereits ein erster Bezug zu Lehrerteamarbeit und Kooperationsstrukturen in der Schulorganisation gezogen. Darüber hinaus wurden Aspekte effektiver Teamarbeit dargelegt und Gelingensbedingungen von Jahrgangsteamarbeit aufgezeigt. Weiterhin wurden auf Grundlage der Erkenntnisse aus der Gruppenforschung zwei Teamentwicklungsmodelle untersucht und kontrastiert. Aus dem Theorieteil heraus ergaben sich so unterschiedliche Ansätze für die Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes, die bereits einen ersten Eindruck von seiner Komplexität und Vielschichtigkeit vermittelten. Mit Blick auf die Erkenntnisse aus der Gruppenforschung ergab sich dadurch zunächst ein Bild von der Interaktion von Gruppen auf der sozio-emotionalen Ebene und den der Interaktion im Team unterliegenden latenten Strukturen.

Im *empirischen Teil* der Arbeit wurden die Ergebnisse der beiden Fallstudien dargestellt und miteinander kontrastiert. Hier lag der Blick über die sozio-emotionale Ebene der Interaktion

hinaus insbesondere auf der Sach- und Arbeitsebene des Teams. Aus der Auswertung der Fallstudienresultate der Jahrgangsteamarbeit an der Offenen Schule Waldau und der Gesamtschule X ergab sich eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte, die auf die Teams einwirken und ihre Arbeit beeinflussen. Zur besseren Veranschaulichung der Komplexität des Teamgefüges in der schulischen Organisation werden die unterschiedlichen Aspekte in Form eines erweiterten VENN-Diagramms dargestellt. Durch dieses soll die Überlappung der unterschiedlichen Ebenen hervorgehoben werden, auf denen die Teams agieren. Wie aus dem Übersichtsbild ersichtlich wird handelt es sich bei Jahrgangsteams nicht um geschlossene Einheiten, sondern um dynamische Systeme, die auf mehreren Ebenen wirken.

Abb.: Erweitertes VENN-Diagramm zum Teamgefüge

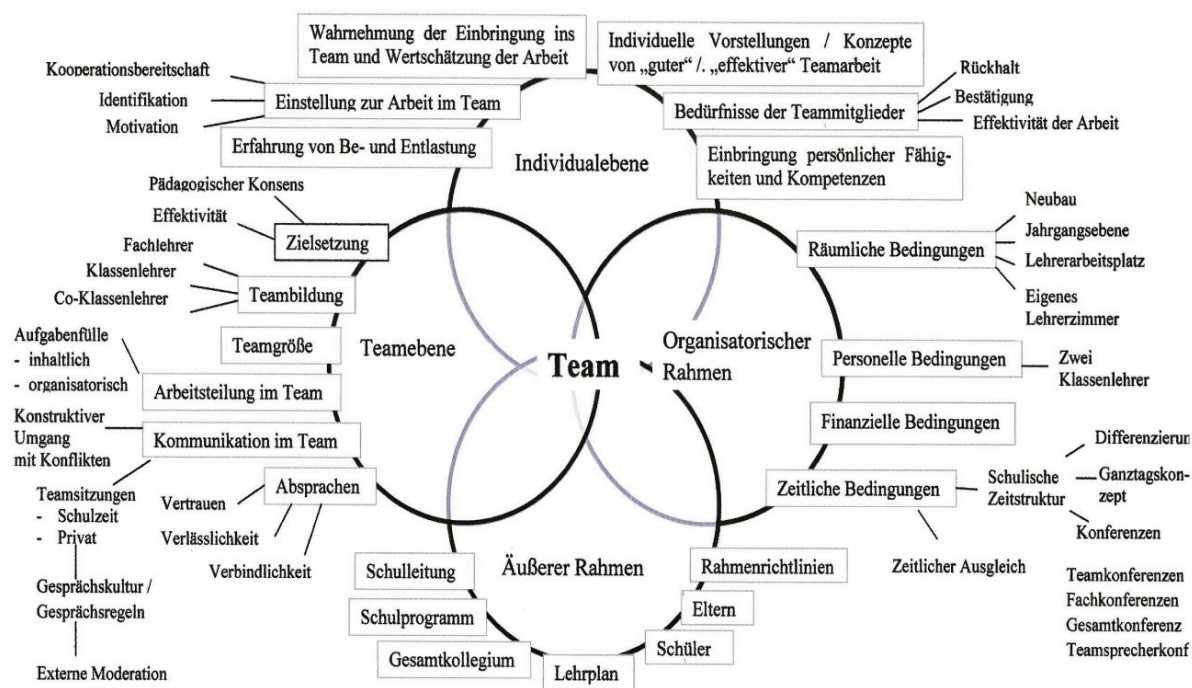


Abbildung 2: Erweitertes VENN-Diagramm zum Teamgefüge (Freitag 2010)

In Anlehnung an das im Theorieteil vorgestellte Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn, und den darin präsentierten Ebenen „Ich“, „Es“, „Wir“ und „Globe“ (vgl. Langmaack, 2004, S. 54), lassen sich auch in der Arbeit der Jahrgangsteams vier Ebenen ausmachen, die ineinander übergreifen und sich gegenseitig beeinflussen. Aus der Analyse der beiden Schulen haben sich unterschiedliche Problemfelder in der Implementierung und Arbeit von Jahrgangsteams ergeben. Am zentralsten erscheint dabei zunächst der Aspekt der zeitlichen Belastung durch zusätzlichen organisatorischen Klärungsbedarf. Durch die Aufgabe der Selbstverwaltung sind die Teams mit einer größeren Bandbreite organisatorischer Verpflichtungen konfrontiert, wodurch sich ein erhöhter Gesprächsbedarf ergibt. Zugleich werden an die Jahrgangsteams aber auch erhöhte Kompetenzen gestellt in Hinblick auf soziale Kompetenzen und die Ausgestaltung einer Gesprächskultur, die die Teams alleine nicht bewältigen können. Als weiterer Punkt eröffnet sich der Aspekt der Handlungsautonomie der Teams und der Abgabe von Verantwortung durch den Schulleiter.

7. Literatur

Sekundärliteratur

- Ahrling, Ingrid & Brömer, Bärbel (1999). Schule machen. Das pädagogische Konzept der Offenen Schule Waldau/Kassel. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Altrichter, Herbert & Maag Merki, Katharina (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter (Hrsg.), Handbuch neue Steuerung im Schulsystem (S. 15-39). Wiesbaden: VS Verlag.
- Antoni, Conny H. (1994). Gruppenarbeit in Unternehmen. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ardelt-Gattinger, Elisabeth & Gattinger, Erich (1998). Gruppenarten und Gruppenphasen. In E. Ardelt-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögl (Hrsg.), Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen (2-9). Göttingen u. a.: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Aurin, Kurt (1994). Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich? Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bauer, Karl-Oswald (2000). Teamarbeit im Kollegium. Ein begrifflicher Rahmen und einige Empfehlungen für Arbeitsschritte. Pädagogik, (6), 8-12.
- Bender, Susanne (2002). Teamentwicklung. Der effektive Weg zum „Wir“. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Birker, Gabriele & Birker, Klaus (2007). Teamentwicklung und Konfliktmanagement. Effizienzsteigerung durch Kooperation. Berlin: Cornelsen.
- Bohnsack, Ralf (2010). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 205-218). Weinheim: Juventa Verlag.
- Boller, Sebastian (2009). Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Buchfeld, Barbara (2004). Entscheidend ist das Team. Pädagogik, (2), 16-19.
- Buhren, Claus G. & Kempfert, Guy (2006). Effektive Kooperationsstrukturen. Hintergrundwissen und Informationen zu neuen Aufgaben der Fachschaftsarbeit. München: Oldenbourg Verlag.
- Brauner, Elisabeth (2003). Informationsverarbeitung in Gruppen: Transaktive Wissenssysteme. In S. Stumpf & A. Thomas (Hrsg.), Teamarbeit und Teamentwicklung (S. 57-83). Göttingen: Hogrefe.
- Broschüre der OSW, Hrsg. OSW und Förderverein
- Comelli, Gerhard (2003). Anlässe und Ziele von Teamentwicklungsprozessen. In S. Stumpf & A. Thomas (Hrsg.), Teamarbeit und Teamentwicklung (S. 169-189). Göttingen: Hogrefe.
- Dröge, Joachim (1999). Gemeinsam im Team. In Schulleiter-Handbuch 91/1999. München: Oldenbourg Verlag.
- Dyrda, Klaus (2008). Zusammen geht es besser. Teamarbeit in Schulen. Köln: LinkLuchterhand.
- Dyrda, Klaus (2002). Vom Einzelkämpfer zum Teamplayer. Teamentwicklung an Schulen. Straßfurt: Gabal Verlag.

- Edding, Cornelia (2006). Ist der Gruppe noch zu helfen? Eine aktuelle Bilanz. In C. Edding & W. Kraus (Hrsg.), *Ist der Gruppe noch zu helfen? Gruppendynamik und Individualisierung* (S. 249-265). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Ewert, Friedrich (2008). *Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Erfahrungen und Reflexionen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Flick, Uwe (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 148-173). Weinheim: Beltz Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-456). Weinheim: Juventa Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-395). Weinheim: Juventa Verlag.
- Helfferrich, Cornelia (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Herwig-Lempp, Johannes (2004). *Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, Stephan G., Hader-Popp, Sigrid & Ahlgrimm, Frederik (2009a). Kooperation in der Schule. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 211-239). Köln, Neuwied: LinkLuchterhand.
- Huber, Stephan G., (2009b). Steuergruppen – eine Einführung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 1-10). Köln, Neuwied: LinkLuchterhand.
- Huber, Stephan Gerhard & Krey, Jens (2009c). Wissensmanagement in Teams. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 327-340). Köln, Neuwied: LinkLuchterhand.
- Katzenbach, Jon R. & Smith, Douglas K. (1993). *Teams. der Schlüssel zur Hochleistungsorganisation*. Wien: Ueberreuter.
- König, Oliver & Schattenhofer, Karl (2008). *Einführung in die Gruppendynamik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Krenz, Armin (2006). *Teamarbeit und Teamentwicklung. Grundlagen und praxisnahe Lösungen für eine effiziente Zusammenarbeit*. Wehrheim: Verlag gruppenpädagogischer Literatur.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Langmaack, Barbara (2004). *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion (TZI). Leben rund ums Dreieck*. Weinheim: Beltz.
- Lohmann, Armin & Minderop, Dorothea (2008). *Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren*. Köln: LinkLuchterhand.
- Marotzki, Winfried & Tiefel, Sandra (2010). Qualitative Bildungsforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 73-88). Weinheim: Juventa Verlag.

- Müller, Hermann & Merkt-Weskott, Joachim (2002). Innovative Teams – Inseln im Schulalltag?! Erfahrungen aus dem Modellversuch MELITA („Modellierung einer Lehr-/ Lernkultur: Innovativ, teamorientiert, autonom“). In A. Busse & K. Przygodda (Hrsg.). Curriculumentwicklung – Teamentwicklung – Schulentwicklung. Ansätze und Ergebnisse aus dem BLK-Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ (S. 55-70). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Philipp, Elmar (2006). Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim: Beltz Verlag.
- Pröbstel, Christian Harry (2008). Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin: Logos Verlag.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2008). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.
- Rahm, Sibylle & Schröck, Nikolaus (2008). Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Redlich, Alexander & Mironov, Evgueni (2003). Die Handhabung von Konflikten im Rahmen von Teamentwicklung. In S. Stumpf & A. Thomas (Hrsg.), Teamarbeit und Teamentwicklung (S. 265-296). Göttingen: Hogrefe.
- Reh, Sabine (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R. Kramer (Hrsg.), Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule (S. 163-183). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rolff, Hans-Günter (2009). Teamentwicklung. In S. G. Huber (Hrsg.), Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements (S. 241-262). Köln: Luchterhand.
- Schattenhofer, Karl (2009). Was ist eine Gruppe? Verschiedene Sichtweisen und Unterscheidungen. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), Handbuch. Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis (S. 16-46). Weinheim u.a.: Beltz.
- Schattenhofer, Karl (2006). Teamarbeit jenseits der Idealisierung – eine Untersuchung. In C. Edding & W. Kraus (Hrsg.), Ist der Gruppe noch zu helfen? Gruppendynamik und Individualisierung (S. 77-93). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schlömerkemper, Jörg (1995). Lernen zwischen Dissens und Konsens – Zur Verbindlichkeit des Lehrens und Lernens in Team-Modellen. In H. G. Holtappels (Hrsg.), Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung (102-112). Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Schmidt, Christiane (2003). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 473-486). Weinheim: Juventa Verlag.
- Scholl, Wolfgang (2003). Modelle effektiver Teamarbeit – eine Synthese. In S. Stumpf & A. Thomas (Hrsg.), Teamarbeit und Teamentwicklung (S. 3-34). Göttingen: Hogrefe.
- Schröck, Nikolaus (2009). Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Orientierung schulischer Steuergruppen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schründer-Lenzen, Agi (2010). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative For-

schungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 149-158). Weinheim: Juventa Verlag.

Schulprogramm III OSW

Simon, Patricia (2003). Wie sich Gruppen entwickeln: Modellvorstellungen zur Gruppenentwicklung. In S. Stumpf & A. Thomas (Hrsg.), Teamarbeit und Teamentwicklung (S. 35-55). Göttingen: Hogrefe.

Stahl, Eberhard (2007). Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim: Beltz Verlag.

Steinemann, Sandra (2008). Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung. Entwicklung eines kategorialen Analysemodells auf der Grundlage einer Fallstudie. Paderborn: Eusl-Verlag.

Steinert, Brigitte, Klieme, Eckhard, Maag Merki, Katharina, Döbrich, Peter, Halbheer, Ueli & Kunz, André (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (1), 185-203.

Stumpf, Siegfried, Klaus, Carolin & Süßmuth, Bernd (2003). Gruppenreflexivität als Determinante der Effektivität und Weiterentwicklung von Arbeitsgruppen. In S. Stumpf & T. Alexander (Hrsg.). Teamarbeit und Teamentwicklung (S. 143-165). Göttingen u.a.: Hogrefe-Verlag.

Internetquellen

Burow, Olaf-Axel (2000). Kreativität im Team. Ein neues Lehrerbild für die Wissensgesellschaft, Pädagogik, (6), 31-34. Entnommen unter: http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2006120416011/1/krea_team_neu_lehrerbild.pdf, am 12.04.2010.

Deutscher Schulpreis (2006), http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Broschur_Schulbuch.pdf, entnommen am 17.05.2010.

Hessisches Kultusministerium (2007): Berufsbild Schulleitung. Vom Leiten und Verwalten zum Führen und Gestalten: http://bildungsfaktor-abitur-hessen.de/uploads/media/Berufsbild_Schulleitung-Entwurfssfassung_fuer_Beteiligungsverfahren.pdf, entnommen am 04.03.2010

Robert Bosch Stiftung (2007). Lehrer im Team – Qualitätsentwicklung an der Schule. Entnommen am 22.03.2010, von: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Lit_Konzeption_Stand_200704_neues_CD.pdf