

**Steinemann, Sandra (2004)**

### **Theoretische Reflexionen über die Teamarbeit im Modellversuch CULIK**

Im Modellversuch CULIK sind örtliche und überörtliche Teamstrukturen erprobt worden. An drei beteiligten Standorten setzten sich Teams aus Lehrern, Referendaren und Fachseminarleiter der Fachgruppe Industrie zusammen, an zwei weiteren Standorten haben sich reine Lehrerteams gebildet. Die inhaltliche Arbeit der Teams war ausgerichtet auf eine kooperative Curriculumentwicklung. Die Teams haben den Lernfeldansatz für den Ausbildungsgang Industriekaufmann/ Industriekauffrau konkretisiert und Lehr-Lern-Arrangements für ausgewählte Lernfelder erarbeitet. Die Arbeiten der Teams sollten durch eine Kommunikations- und Kooperationsplattform unterstützt werden. Die im Zuge der Curriculararbeit aufgetretenen Qualifizierungsbedürfnisse waren von den Teams selbstorganisiert zu bewältigen.

Auf Basis der Ergebnisse eines standortübergreifenden Reflexionsworkshops, in welchem die Strukturen und Arbeitsprozesse der fünf Teams verglichen und reflektiert wurden, haben die Standortteams Produkte erarbeitet, mit denen sie anderen Lehrern/ Schulleitungen eine Hilfestellung bei der Einführung und Gestaltung von Teams anbieten möchten.

- Nutzen-Aufwands-Analyse
- Killerphrasen gegen Teamarbeit und wie man sie pariert
- Checkliste
- Erfahrungsberichte
- Hilfestellungen zur Teamarbeit (Methodenbausteine)
- Fragebogen zur Teamarbeit
- Teamarbeitsmodell

Die Erarbeitung der Produkte orientierte sich dabei an folgenden Leitfragen:

- Wie sind die CULIK-Teams bei der Gestaltung ihrer Teamarbeit vorgegangen?
- Was hat sich aus Sicht der Beteiligten bewährt?
- Wo hat es ggf. Schwierigkeiten gegeben? Haben die Standorte Lösungen dazu entwickelt?
- Was hätte den Beteiligten beim Aufbau der Teams und der Gestaltung der Gruppenprozesse retrospektiv geholfen?

Mit diesem Papier wird der Versuch unternommen, die CULIK-Produkte zur Teamarbeit in den theoretischen Kontext der Gruppenforschung zu stellen. Aus einer kritisch-konstruktiven Perspektive heraus werden die Erfahrungen der CULIK-Teams und die mit den Erfahrungen korrespondierenden Produkte dem bisherigen Erkenntnisstand zur Gruppenarbeit gegenübergestellt.

### **Teamarbeit im berufschulischen Kontext – ein unbekanntes Wesen?**

Teamarbeit unter Lehrern zählt an berufsbildenden Schulen (noch) nicht zur gängigen Arbeitsform, auch wenn immer schon in irgend einer Art und Weise kooperiert wurde, wie Buschfeld in seiner Studie zur Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen feststellt:

„Schule kann als Ort „immer schon vorhandener“ Kooperation charakterisiert werden. Die üblichen Formen der Kooperation, die sich z. B. aus schulrechtlichen Vorgaben oder dem einfachen Umstand ergeben, nur ein Klassenbuch pro Klasse zu führen, stellen die Ausgangspunkte der Überlegungen dar; sie werden als inhärente Kooperationsformen“ bezeichnet, weil sie Schule im normal gehaltenen Fall „anhaften“. Unabhängig davon ist, ob einzelne Kollegen ihr übliche „lose Verknüpftheit“ auch als Kooperation bezeichnen würden. Neben Schule inhärenten Kooperationsformen lassen sich auch „besondere“ Formen der Kooperation herausstellen, die i.d.R. als ein positives Beispiel „wünschenswerter, gelungener Kooperation“ gelten, die meist „pädagogisch“ akzentuiert ist. Sie werden als exponierte Kooperationsformen bezeichnet. Sie gehen einher mit der Vorstellung einer Veränderung der Strukturen am Arbeitsplatz Schule, d.h. sie können nur im relativen Kontrast zu den üblichen Formen gesehen werden. Sie sind mit einer Dynamisierung von Schule als Organisation verknüpft“. (vgl. Buschfeld 1994, S. 70).

Die exponierten Kooperationsformen sind vergleichbar mit der teamartigen Kooperation, wie sie von ROLFF/ STEINWEG beschrieben wurde, die einmal eher technologisch und einmal mehr pädagogisch akzentuiert ist (1980, S. 115). Die technologische Variante reicht von einfachem Materialenaustausch bis zur gemeinsamen Stoffplanerstellung durch alle Lehrer eines Faches. Die pädagogische Kooperation reicht von der fächerübergreifenden Unterrichtsplanung und Durchführung bis zu gemeinsamer Planung und gegenseitiger Hospitation (ebenda, S. 123).

Im traditionellen Fachunterricht bestand tendenziell kaum Anlass zur pädagogisch akzentuierteren Variante teamartiger Kooperation. Jede Lehrkraft entwickelte im Rahmen seines Faches auf Basis von Stoffverteilungsplänen Lernsituationen, die er eigenverantwortlich umsetzte. Inhaltliche, pädagogisch akzentuierte Absprachen zur Herstellung systematischer Bezüge zwischen den Fächer konnten weitestgehend ausbleiben.

Im Zusammenhang mit der Lernfeldumsetzung wird nun aber verstärkt auf die Bedeutung teamartiger Kooperation hingewiesen (vgl. BERGER/ MÜLLER 2002; ISB 2000; 2001a; 2001b; MÜLLER/ MERKT-WESKOTT 2002; ANTON 2003). Die Bedeutung von Teams wird ebenso betont im Zusammenhang mit weiteren schulischen Innovationsvorhaben, die auf die Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zielen.

Was sich leicht formulieren lässt, offenbart bei näherer Betrachtung ein Spannungsverhältnis. Auf der einen Seite wird die Notwendigkeit zur verstärkten Zusammenarbeit von Lehrern hervorgehoben, auf der anderen Seite kann nicht davon ausgegangen werden, dass Lehrer über umfangreiche Erfahrungen diesbezüglich verfügen und damit u. U. auch nicht über die Kenntnisse und Fertigkeiten, die es braucht, um die Zusammenarbeit auszugestalten. Die Arbeit in den Teams, die Ausgestaltung von Teamstrukturen und –prozessen ist keine triviale Aufgabe – auch wenn dies einige Stimmen leichtfertig behaupten mögen. Hier wird die Position vertreten, dass es sich dabei um eine anspruchsvolle und komplexe Aufgabe in dreifacher Hinsicht handelt:

- erstens sind die Gestaltungsfragen von Teams (Strukturen und Prozesse) komplexer Natur, da zahlreiche Faktoren zusammenspielen; sollen die Vorteile der Teamarbeit nicht durch Koordinationsverluste überkompensiert werden, bedarf es bewusster Vorüberlegungen, wie auf welche Faktoren eingewirkt werden kann und soll;
- zweitens kann die handlungsleitende Aufgabe der Teams, die Curriculararbeit als neuartig und komplex bezeichnet werden; sie geht weit über die traditionelle didaktische Arbeit der Lehrer hinaus;
- drittens sollen die Teams in den Schulkontext eingeführt werden und damit in ein Umfeld, dessen Strukturen bislang die evolutionäre Entwicklung von Teams behindert hat, d. h. es sind immer auch organisatorische Anpassung mitzudenken.

In diesem Sinne bedeutet Teamarbeit, Umgang mit einem für viele Lehrer unbekanntem Wesen. Hier setzt der Modellversuch CULIK an. Fünf Lehrerteams bestehend aus Lehrkräften der Fachgruppe Industrie, Referendare und Fachleiter vom Studienseminar haben die teamartige Kooperation drei Jahre lang erprobt und ihre Erfahrungen schriftlich niedergelegt (7 Produkte zur Teamarbeit).

### **Teammodelle – auf der Suche nach theoretischen Referenzmodellen**

Welche Möglichkeiten bieten sich betroffenen Lehrern und Schulleitungen sich dem unbekanntem Wesen 'Team' anzunähern? Gefragt ist nach einem Bezugsrahmen, an dem das Handeln von Lehrern und Schulleitung ausgerichtet werden kann, indem ihnen ermöglicht wird,

- ihre Teamaktivitäten zu strukturieren
- Ansätze zur Gestaltung der Kooperationsprozesse im Team abzuleiten,
- und systematisch nach Ursachen von Problemen zu forschen.

Inwieweit kann hierzu Unterstützung von Seiten der Forschung erwartet werden? Welche Erkenntnisse liegen aus der Gruppenforschung vor? Lassen sich Teammodelle ableiten?

Die Lage aus Sicht des Praktikers stellt sich nur begrenzt positiv dar. Die Forschungslandschaft zur Gruppe ist zwar weit gefasst und ausdifferenziert, zugleich aber auch unübersichtlich und widersprüchlich in ihren Ergebnissen. Hinzu kommt, dass der schulische Kontext bis auf einige Ausnahmen nur wenig Berücksichtigung gefunden hat.

Gruppen, Gruppenarbeit, Gruppenstrukturen und Gruppenprozesse werden als Forschungsgegenstände aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet. Die Fragestellungen sind weitgefächert. Die (Sozial)Psychologie untersucht als „Wissenschaft vom Verhalten des einzelnen in der Gesellschaft“ (SADER 2002, S. 19) im Rahmen ihrer Kleingruppenforschung Auswirkungen der Gruppe auf das Verhalten von Individuen. Dabei werden Fragen bearbeitet, die sich mit Entscheidungsprozessen in Gruppen, Gruppenstruktur, Kohärenz der Gruppen, Risikobereitschaft von Gruppen etc. auseinandersetzen (vgl. FORSYTH 2002; WITTE 1995). Die Erkenntnisse der Untersuchungen sind theoretisch bedeutsam, dagegen ist der praktische Nutzen sozialpsychologischer Forschungsergebnisse begrenzt. Als besonders nachteilig erweist sich hierbei das experimentelle (Labor)Forschungsdesign, das ganz in der Tradition empirisch-analytischer Forschung am linear-kausalen Paradigma unabhängigen-abhängigen Variable festhält. SADER (2002, S. 11ff.) kritisiert kleingruppenbezogene Untersuchungsdesigns zusammengefasst wie folgt: wenig echte Gruppen, kurze Untersuchungsphasen, Beschränkung auf Studenten.

Anders sieht es bei den anwendungsorientierten Fragestellungen der Gruppendynamik aus. Die Ausführungen zum Lernen in der Gruppe, Lernen mit Hilfe einer Gruppe besitzen zwar hohe Anwendungsrelevanz, berücksichtigen aber in vielen Fällen den theoretischen und empirischen Forschungsstand nur unzureichend (ebenda, S. 18ff.).

In der Managementforschung befassen sich Untersuchungen mit den motivationalen, leistungs- und lernförderlichen Effekten von Gruppen (Qualitätszirkel, KVP's, teilautonome Gruppen). Insbesondere die Diskussion um Organisationsentwicklung, organisationales Lernen und Wissensmanagement nehmen seit den 80er Jahren in der wissenschaftlichen Diskussion eine bedeutende Position ein. Allerdings geht es dabei, wie DIETRICH (2003, S. 161) konstatiert, „vor allem um die Objektivierung und Transparenz von Wissen bzw. die Loslösung vom wissensgenerierenden Individuum, Erhaltung bzw. Speicherung und Verwendung von Wissen (...)“, was sich u. a. auch in der Diskussion um virtuelle Teams widerspiegelt.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sind Gruppen als Methode, d. h. hinsichtlich ihrer lernförderlichen Wirkung untersucht worden, allerdings zu einem überwiegenden Teil in Kontexten des Unterrichts (Gruppenarbeit von Schülern) oder zum anderen in (vorrangig) betrieblichen Arbeitsplatzkontexten (GEISSLER 1991; DEHNBOSTEL 2001). Mittlerweile liegen einige Untersuchungen zur Zusammenarbeit von Lehrkräften vor, allerdings befasst sich insgesamt betrachtet nur eine relativ kleine Zahl explizit mit der *teamartigen* Kooperation von Lehrkräften (PIEPER 1986; ROLFF/ STEINWEG 1980, BUSCHFELD 1994, SCHLÖMERKEMPER 1995, BEILER, et al. 1997, PHILIPP 1998, RUEGG 2000, BAUER 2000).

Bleibt festzuhalten, dass der Praktiker auf der Suche nach theoretisch fundierten Handlungsempfehlungen bzw. Orientierungshilfen für die Gestaltung von curricular arbeitenden Teams nur begrenzt von der Fülle an Einzelerkenntnissen zehren kann. Empfehlungen, die in anderen Kontexten zur Gestaltung von Teamarbeit ausgesprochen werden, können zwar wertvolle Hinweise liefern, aber keineswegs ohne kritische Prüfung auf den Kontext der schulischen Curriculumentwicklung übertragen werden. Es fehlt derzeit an empirisch gehaltvollen Beschreibungen der Strukturen, insbesondere der Prozesse und Effekte von Lehrerteamarbeit und einer theoretisch begründeten Rahmenkonzeption, an der sich die praktische Arbeit orientieren ließe. Forschungsbefunde aus anderen Domänen sollen damit in ihrem wissenschaftlichen Erkenntniswert nicht herabgesetzt werden, vielmehr ist festzuhalten, dass im Zusammenhang mit der Lernfeldumsetzung im Team Nachfrage nach empirisch fundierten Handlungsregeln existiert.

Theoretische Bezugspunkte	CULIK-Produkte
Leistungsvor- und nachteile der Teamarbeit	Nutzen-Aufwandsskizze zur Curriculumentwicklung im Team Killerargumente gegen Teamarbeit
Merkmale erfolgreicher Gruppenarbeit Teamentwicklung über Thematisierung und Reflexion Zusammenhang der Merkmale – eine systemische Sichtweise	Checkliste Erfahrungsberichte Empfehlungen
Bausteine zur Erweiterung der Methodenkompetenz als ein zentraler Kompetenzbereich	Methodenbausteine
Akzeptanzanalyse Von der irregulären Zusammenarbeit im Projekt zur regulären Arbeitsform im Team – Einbindung in die institutionelle Struktur Strukturelle Widersprüche – Systemwiderstand. Partizipation von (Schul)Leitung und Kollegen	Fragebogen zum Ist-Zustand der Kooperation unter Lehrern  Teamarbeitsmodell

Tab. 1 CULIK-Produkte zur Teamarbeit - theoretisch verortet

Vor diesem Hintergrund sind die Erfahrungen mit CULIK zu bewerten. CULIK als wissenschaftlich begleiteter Modellversuch liefert explorative Daten, die Hinweise darauf geben können, inwieweit sich bisherige Forschungsbefunde auch für den Kontext der Berufsschule als bedeutsam erweisen. Nicht die Theorieprüfung steht im Vordergrund, sondern die Suche nach relevanten Kategorien im Zusammenhang mit der kooperativen Curriculumentwicklung im Team. In diesem Sinn sind die Erfahrungen der CULIK-Teams gebündelt worden. Nachstehend soll der Versuch unternommen werden, die Ergebnisse aus CULIK mit den theoretischen Erkenntnissen in Beziehung zu setzen und zugleich einen Begründungszusammenhang für die in CULIK erarbeiteten Produkte im Arbeitsschwerpunkt Teamarbeit herzustellen.

## **Zur Leistungsfähigkeit von Gruppen – Euphorie versus Skepsis**

Gruppenarbeit steigert nach weit verbreiteter Meinung die Effektivität. Kritiker verweisen jedoch auf zahlreiche Mängel, die durch Teamarbeit hervorgerufen werden (z. B. Konformitätsdruck, Reibungsverluste, Wahrnehmungsverzerrungen). Die Literatur zur Teamarbeit ist tendenziell von zwei polarisierenden Einschätzungen geprägt: Der positiven Einschätzung der Teamarbeit als Weg zur Spitzenorganisation (vgl. SENGE 1996, GREIF 1998a, HAUG 1998, KATZENBACH 1998) steht die kritische bis negative Beurteilung von Teamarbeit gegenüber (vgl. MALIK 1998, WITTE 1995 HERTEL 2003). Dazwischen gibt es gemäßigte und zugleich differenziertere Betrachtungen (vgl. z. B. LANGTHALER/SCHIPECK 1997 oder BRODBECK/FREY 1999).

In die Diskussion, um Gruppenleistung versus Einzelleistung werden die nachstehend abrissartig dargestellten Vorteile und Nachteile eingebracht:

In betrieblichen, ökonomischen Bereichen werden dem Konzept der Gruppenarbeit z. B.

- Steigerung der Produktivität und Flexibilität,
- Qualitätsverbesserung,
- Optimierung der Prozesse,
- Reduzierung der Fehlzeiten,
- und Kostensenkung als Vorteile zugeschrieben (vgl. ANTONI 1995, S. 7ff.; WAHREN 1994, S. 20ff.);

darüber hinaus werden (auch für non-profit-Organisationen) nichtmonetäre Vorteile angeführt (vgl. ANTONI 1996, S. 31ff.; ANTONI 1995, S. 23ff.; ARNOLD/ FELDMAN 1986, S. 188f.), wie z. B.

- die Verbesserung der Motivation und Verantwortungsübernahme,
- die Erhöhung der Arbeitszufriedenheit,
- die Steigerung der Identifikation mit dem Unternehmen und der Arbeitsaufgabe,
- die Ausweitung der Kommunikation,
- die Verbesserung der Arbeitssituation und
- die Selbstqualifikation der Gruppenmitglieder durch wechselseitige Weitergabe von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Der Aufzählung von Vorteilen stehen vielfältige Nachteile gegenüber:

- Die Abnahme der Motivation, durch den nicht erkennbaren Zusammenhang von individueller Anstrengung und Gruppenleistung. Wer schlecht arbeitet und keine Nachteile hat, wer gut arbeitet und keine Vorteile hat, hat keinen individuellen Leistungsansporn mehr.
- Arbeiten müssen aufgeteilt, Arbeits-, Entscheidungs- und Kommunikationsprozesse aufeinander abgestimmt werden, das bedarf eines hohen Koordinationsaufwandes und Zeit.
- Die Gefahr der Verantwortungsdiffusion. Der Einzelne fühlt sich weniger verantwortlich. Die Anstrengung wird reduziert, wenn noch andere Personen in einer Gruppe zusammenarbeiten.
- Es können soziale Probleme auftreten, wie z. B. die fehlende Akzeptanz unter den Mitarbeitern oder im Management, die fehlende Unterstützung durch die Leitungsebene, die Schnittstellenproblematik hinsichtlich des Umfeldes, mangelhafte Qualifikation der Mitarbeiter. (ANTONI 1996, S. 31ff.; ANTONI 1995, S. 23ff.).

Diese unvollständige Auflistung mag einen ersten Eindruck geben, dass Teams als Organisationsform nicht einseitig euphorisch und idealisiert zu betrachten sind; zugleich mag sie verwirren und demjenigen, der auf Suche ist nach einer Antwort auf die Frage, ob die Curriculumentwicklung im Lehrerteam sinnvoll ist, nicht weiterhelfen. Umso interessanter ist die Frage, welche Vor- und Nachteile aus Sicht derjenigen Lehrer, die in den CULIK-Teams mitgearbeitet haben, bestehen.

In diesem Papier wird die Position vertreten, dass die Auswirkungen der Gruppenarbeit bis zu einem bestimmten Ausmaß beeinflussbar sind, d. h. auf die Wirkungsrichtung bzw. Wirkungsintensität der Vor- und Nachteile kann eingewirkt werden. Nimmt man die Ergebnisse einer Studie, in der 376 Manager zu den stärksten Hemmnissen effektiver Teamarbeit befragt wurden, so erhält man über deren Antworten Hinweise auf Anknüpfungspunkte für gezielte Unterstützungsmassnahmen bzw. sensible Bereiche auf die bei der Gestaltung besonders zu achten ist. Darüber lassen sich die Negativauswirkungen verringern oder vermeiden. Genannt wurden in der dargestellten Reihenfolge:

1. Kommunikationsschwierigkeiten,
2. Unklarer Auftrag,
3. Fehlende Zusammenarbeitskultur,
4. Unausgesprochene Konflikte,
5. Fehlendes Vertrauen,
6. Machtkämpfe,
7. Ineffektive Teambesprechungen,
8. Kein Teamleiter,
9. Dominanz eigener Interessen,
10. Unklare Hierarchie,
11. Offene Konflikte,
12. Zu wenig Zeit (vgl. KLEIN 2003).

Ferner wird hier die empirisch gestützte Haltung eingenommen, dass Gruppen im Vergleich zur Einzelleistung im Hinblick auf die Qualität von Entscheidungen und Leistungen vor allem bei komplexen, neuartigen Aufgaben bessere Ergebnisse erzielen (vgl. Sader 2002).

HERKNER (1978, S. 382ff.) charakterisiert die Aufgaben, bei denen sich die Gruppenarbeit als vorteilhaft erweist als Aufgaben,

- die eine Vielfalt von Fertigkeiten und Fähigkeiten in Anspruch nehmen,
- die zu einem ganzheitlichen Ergebnis führen,
- die Entscheidungsspielräume für die Gruppe bereithalten
- und die für andere von erkennbarem Nutzen sind.

„Forschungsergebnisse zeigen, dass eine Zusammenarbeit mehrerer Personen insbesondere bei der Erarbeitung neuer, kreativer Lösungsalternativen positive Auswirkungen auf die Entscheidungsqualität aufweist: es ist sehr wahrscheinlich, dass ein Einzelner nicht über alle Informationen verfügt, um eine qualitativ „gute“ Entscheidung zu treffen. Ein Versäumnis einer Mindest-Beteiligung kann in diesen Fällen zu sehr schwerwiegenden Mängeln und zu einem Effektivitätsverlust führen. Unter einer Entscheidung ist nicht nur deren letzter Akt – der Entschluss zu verstehen, sondern der gesamte Prozess, vom ersten Impuls bis zum Entschluss“ (AUER-RIZZI 1998).

Auch SCHIERSMANN/ THIEL (2000) weisen unter Bezugnahme auf Auer-Rizzi darauf hin, dass sich Teams bei komplexen und innovativen Aufgabenstellungen im Vergleich zur Einzelleistung als vorteilhaft erweisen und im Falle einer gelungenen Balance zwischen Kooperation und Konfliktbewältigung sehen sie in den Teams sogar ein bedeutsames Vehikel für organisationales Lernen. Bei komplexen Aufgaben haben kooperative Arbeitsgruppen Leistungsvorteile z. B. durch das Korrigieren von Fehlern oder das gegenseitige Schließen individueller Wissenslücken. Zu diesen Wissensbeständen ist nicht nur das formale explizite

Wissen zu zählen, sondern auch das implizite (Experten-)Wissen (vgl. BRODBECK/ FREY 1999, S. 368; NONAKA/ TAKEUCHI 1997).

Für derartig komplexe Aufgaben kann Teambildung zur Komplexitätsreduktion beitragen, wenn es gelingt zu koordinierten, zielgerichteten Handlungssträngen zu gelangen. Die Curriculumentwicklung kann als komplexe, innovative Aufgabe charakterisiert werden und scheint für die kooperative Bearbeitung prädestiniert zu sein. Dennoch sind auch hier die in der Einführung von Teamarbeit liegenden Chancen und Grenzen getrennt zu betrachten.

An dieser Stelle ist das **Produkt „Nutzen-Aufwand-Analyse“** zu verorten. Das Produkt versucht die konkreten Erfahrungen mit der Curriculararbeit im Team hinsichtlich des wahrgenommenen Nutzens und Aufwandes zu bündeln. Darüber soll gezeigt werden, dass sich für die Lernfeldumsetzung die Teams als notwendig und leistungsförderlich erwiesen haben. Die Nutzen-Aufwands-Analyse bietet denjenigen, die über eine Einführung von Teamarbeit nachdenken, eine Möglichkeit, sich mit Nutzen und Aufwand realistisch auseinanderzusetzen und ggf. die Diskussion auf Schulleiterebene und im Lehrerkollegium darüber zu führen, was Teamarbeit bringen kann und soll bzw. welche Anstrengungen unternommen werden können, damit die Potentiale der Teamarbeit erschlossen werden können. Die Auseinandersetzung mit dem Nutzen der kooperativen Arbeitsstrategie im Team soll verdeutlichen, auf welche Weise die Ergebnisse zur Weiterentwicklung des Unterrichts und der Organisation beitragen können.

Das **Produkt „Killerphrasen gegen Teamarbeit“** verfolgt mehr das Ziel, (destruktive) Argumente gegen Teamarbeit umzudeuten. Damit ist nicht intendiert, ernstzunehmende Gegenargumente leichtfertig wegzureden, vielmehr soll gezeigt werden, dass die Argumente gegen Teamarbeit nicht per se negativ wirken, sondern durch gestalterische Maßnahmen auch positiv gewendet werden können. Damit wird der Blick frei für Problemlösungen. Beide Produkte können und sollen die eigenen Auseinandersetzungen im jeweiligen Feld nicht ersetzen, sondern anregen und dabei helfen, den Blick zu weiten.

### Teammerkmale und Gestaltungsempfehlungen

Ein Team lässt sich über nachstehende Merkmale beschreiben (vgl. Tab.2), deren Zusammenhang erst ihre Anziehungskraft und ihren Vorteil gegenüber Einzelleistungen ausmacht (vgl. RISSMANN 1997, S. 97; BRODBECK/ FREY 1999, S. 366, PATZAK/ RATTAY 1997).

<b>Merkmale aus der Literatur:</b>	<b>Merkmale in den Erfahrungsberichten:</b>	<b>Lernen / Teamentwicklung</b>
<i>Struktur</i>		
Gruppenzusammensetzung	Zusammensetzung/ Konstituierung	
Größe/ Dauer	Größe	
Rollen im Team	Rollen	
Normen	Regeln	
Kohäsion / Wir-Gefühl		
	Rahmenbedingungen/ Schulleitung	
<i>Prozesse</i>		
Arbeits-, Kommunikationsprozesse	Organisation und Kommunikation	
<i>Person</i>		
	Kompetenz, Fortbildungsbedarfs	

Tab. 2 Teammerkmale

Die Merkmale sind herangezogen worden, um die Teamstrukturen und –prozesse der CULIK-Teams deskriptiv zu fassen und auf Basis der Erfahrungen zu teamübergreifenden Empfehlungen zu kommen. Das Produkt „Erfahrungsberichte“ erläutert auf welche Weise die jeweiligen Merkmale in den Teams ausgestaltet wurden. Lernen und Teamentwicklung liegen quer zu den struktur-, prozess- und personenbezogenen Merkmalen.

Die *Zusammenstellung* des Teams berücksichtigt quantitative und qualitative Aspekte. Nach quantitativen Gesichtspunkten ist eine Gruppe von 5 bis 8 Personen empfehlenswert. Eine derartige Größe unterstützt gegenseitige Bindungen und den Zusammenhalt der Gruppe (vgl. SCHLEIKEN 1997). Eine größere Anzahl birgt die Gefahren, der organisatorischen Abstimmungsprobleme, der mangelnden inhaltlichen Verantwortungsübernahme (Freerider-Problematik) und gruppendynamischer Abstimmungsschwierigkeiten (Missverständnisse, Untergruppenbildung). Erst Face-to-face-Beziehungen und eine gewisse Kommunikationsdichte schließen die Leistungspotenziale der Gruppenarbeit auf.

Unter qualitativen Gesichtspunkten spricht einiges für eine heterogene Zusammensetzung bzgl. Alter, beruflicher Herkunft, fachlicher Spezialisierung, beruflicher bzw. hierarchischer Position und der Erfahrungen mit Teamarbeit (PROBST/ BÜCHEL 1994, S. 64). Die heterogene Zusammensetzung bündelt verschiedenartige, komplementäre Kenntnisse, Fähigkeiten sowie Erfahrungen und generiert durch die Erschließung impliziten Wissens ein breites Gruppenwissen.

Ob die Teilnahme freiwillig oder verpflichtet erfolgen sollte, dazu gibt es keine eindeutige Lösung. Hier muss abgewägt werden zwischen Beteiligungsbedürfnissen und den für die Arbeit erforderlichen Kompetenzen (HANEL/ LOMNITZ 1993, S. 48). Leitend bei der Zusammenstellung sollte letztlich die Frage sein, ob jemand etwas zur Bewältigung der Gruppenaufgabe beitragen kann.

Wie lange ein einmal zusammengesetztes Team zusammenarbeiten sollte, hängt sicherlich zuallererst davon ab, wie lange die Aufgabenbearbeitung als solches in Anspruch nimmt. Kann das nicht eindeutig definiert werden, weil z. B. Teams als gängiges Arbeitsprinzip etabliert werden sollen, so sieht Hackmann „hard crews“ als beständig zusammenarbeitende Teams im Vorteil. Sie seien leistungsfähiger, weil ihnen die Zeit gegeben wird, die es braucht, um sich kennenzulernen, sich aufeinander abzustimmen und die Prozesse und Strukturen für die Gruppe aufzubauen bzw. zu optimieren.

Ein Vergleich der oben genannten Punkte zur Teamzusammensetzung mit der Konstituierung der CULIK-Teams weist auf Übereinstimmungen hin. Gemessen an den theoretischen Erkenntnissen besteht hinsichtlich der qualitativen Aspekte über alle Teams hinweg der Bedarf nach einer bewussteren und gezielteren Zusammensetzung, damit die Komplementarität der unterschiedlichen Kompetenzen sichergestellt werden kann. Der Zusammenstellung ist an den meisten Standorten keine große Bedeutung beigemessen worden, die Zusammensetzung erfolgte eher aus pragmatischen Überlegungen. Die freiwillige Mitarbeit wird in den Teams einheitlich der Setzung vorgezogen, wobei das Team in dem die Zusammensetzung bestimmt worden ist, keine schlechten Erfahrungen damit gemacht hat. In CULIK hat sich der Ansatz Lehrer und Referendare in einem Team zusammenzufassen bewährt. Für die Referendare übernehmen die Teamsitzungen die Funktionen ergänzender, praxisnaher Ausbildungseinheiten. Der Einbezug des Fachseminarleiters in das Team stellt sicher, dass die Inhalte der Teamsitzungen mit dem Ausbildungscurriculum (2. Phase) abgeglichen werden und Probleme, Inhalte nachbereitet werden können. Die Lehrer und Fachseminarleiter wiederum können von den aktuellen Kompetenzen der Referendare profitieren (fachliches, didaktisches, methodisches Wissen und Können auf „neuestem“ Stand); über die Referendare wird „neues“ Wissen in die Organisation hineingetragen und über die Zusammenarbeit für die Teammitglieder aufgeschlossen.



Jede Gruppe, wenn sie eine gewisse Zeit lang in regelmäßigen Abständen zusammenkommt, setzt sich Regeln des Zusammenlebens sowie *Normen* und Sanktionen für Verstöße dagegen. Regeln beziehen sich z. B. auf

- die Art und Weise der Aufgabebearbeitung<sup>1</sup> (z. B. Aufgabenzuteilung, Regelung von Rechten und Pflichten),
- das Sitzungsmanagement (inhaltliche Vorbereitung, zeitlicher Rhythmus, Dauer, Protokoll).
- das Informationsmanagement (z. B. Sammlung und Sichtung von Informationen, Weitergabe von Informationen),
- den Entscheidungsmodus der Gruppe (z. B. Mehrheitsentscheidung, Expertenentscheidung),
- die Einbindung weiterer Mitarbeiter bzw. Externer sowie der Kommunikation im Team und mit dem Umfeld (vgl. SCHIERSMANN/ THIEL 2000).

Derartige Regeln sind nicht immer Ergebnis bewusster Gestaltung und Planung, sondern z. T. Folge situativer Entscheidungen oder pragmatischer Ad-hoc-Arrangements, die mit begrenzter Reflexivität zustande kommen.

Das Beziehungsgefüge und die Sozialnormen sind häufig unausgesprochen und haben informellen Charakter („sei kein Streber“, „nichts dem Chef verraten“). Das Individuum spürt intuitiv, worüber es in der Gruppe reden kann und worüber nicht und mit welchen Folgen es zu rechnen hat, wenn es die Normen bricht. Nach ARNOLD/ FELDMAN (1986, S. 193ff.) werden Verhaltensregeln zu Gruppennormen, wenn sie zum Erfolg oder Überleben einer Gruppe beitragen, wenn sie das Handeln der Gruppenmitglieder vereinfachen oder wenn sie zur Konfliktvermeidung beitragen. Gruppennormen können positiv gewendet zur Effektivität beitragen, negativ gewendet aber auch zum Gruppendruck führen (JANIS 1982). Gruppendruck charakterisiert eine Arbeitskultur, in dem z. B. bestimmte Lösungsansätze, nicht bestätigende Informationen oder Experteninformationen ausgeblendet werden (vgl. BRANDSTÄTTER 1989, S. 517).<sup>2</sup> In derartigen Fällen erweisen sich Verhaltensregeln als ambivalent. Verhaltensregeln können z. B. funktional sein, weil sie Konflikte vermeiden helfen, bezogen auf die Leistung oder Zufriedenheit aber kann sich dieselbe Regel als dysfunktional erweisen, weil die Konfliktvermeidung eine konstruktive Sachlösung verhindert. UNGER (1998) sieht einen möglichen Ausweg darin, die dysfunktionalen Regeln auszubalancieren, indem aufgabenbezogene Zielsetzungen (individuelle und gemeinsame) mit den sozialbezogenen Normen abgeglichen werden. Generell ist festzuhalten, dass Regeln für die Zusammenarbeit Transparenz und Verbindlichkeit schaffen und sich darüber die Qualität

---

<sup>1</sup> Die Teams müssen ihr Aufgaben und Zielsetzungen präzisieren und in konkrete Teilaufgaben bzw. Arbeitspakete ausdifferenzieren. Für die Zerlegung der Gesamtaufgabe in Teilaufgaben und Arbeitspakete bietet sich das Element des Projektstrukturplanes aus dem Projektmanagement an. Die Gesamtaufgabe wird zerlegt und visualisiert. Über die Visualisierung bleibt das Ganze sichtbar und die Teile rückgebunden an die Gesamtaufgabe (SÜSS/ ESCHLBECK 1997). Der Sinn dieses Vorgehens besteht darin, Komplexität zu reduzieren, indem die Aufgabe in transparenter Weise in Teilschritte zerlegt wird. Die graphische Darstellung hilft Informations- und Kommunikationslinien herauszuarbeiten. Ein derartiger Strukturplan fungiert als inhaltliche Landkarte, zugleich fördert es das ganzheitliche Denken. Der Projektstrukturplan ist kein starres Instrument, sondern ist für Modifikationen offen gehalten (SCHIERSMANN/ THIEL 2000) Ein derartiges Instrument ist zwar in dem CULIK-Teams nicht zum Zuge gekommen. Es könnte allerdings sein, dass sie über den Einsatz derartiger Instrumente Arbeitsprozesse optimieren lassen. Die Strategien zur Curriculumentwicklung, die im Arbeitsfeld Curriculumentwicklung von den Teams entwickelt wurden, könnten z. B. einen Überblick über (Teil)aufgaben geben und die Grundlage zur Erstellung eines Projektstrukturplanes bilden.

<sup>2</sup> Brandstätter hat Hilfen entwickelt z. B. erneutes Überdenken der vorläufigen Einigung auf eine Lösung, Hinzuziehen externer Kritiker und Beobachter, Einholen von Meinungen vertrauenswürdiger Kollegen oder Gruppenmitglieder, Einsetzen einer parallel am Problem arbeitenden Gruppe (vgl. ebenda, S. 526ff.).

der Kommunikation und Kooperation sowie der Umgang mit Konflikten erhöht. Das sind zentrale Punkte, weil wie oben aufgelistet, Kommunikationsprobleme die Liste der hemmenden Faktoren anführen.

**Gruppenrollen** werden formell oder informell „vergeben“ (vgl. NEUBERGER 1985, S. 125). Formelle Rollen sind z. B. die des Schulleiters oder des Abteilungsleiters. Derartige Rollen sind Teil der formalen Organisationsstruktur. Informelle Rollen entstehen ungeplant aus der Arbeit der Gruppe heraus (z. B. Clown oder Sündenbock.). Rollen legen die Teammitglieder auf ein bestimmtes Verhaltensrepertoire fest. Die Gruppenforschung erachtet es als wichtig, dass jedes Teammitglied *seinen* Platz im Team finden kann. Der Entwicklungsprozess eines Teams hängt ab von klarer und akzeptierter Rollen (PATZAK/ RATTAY 1997, S. 56). Akzeptieren wird man seine Rolle in der Regel nur dann, wenn die Rolle zum eigenen Profil passt. Die individuellen Profile müssen erhalten bleiben und konstruktiv in die gemeinsame Arbeit eingebracht werden können, wenn daraus Energien für die Arbeit gewonnen werden sollen. Da jede Teamrolle eine positive und eine schwächere Seite besitzt, wirkt sich ein ausdifferenziertes Rollenset analog zu der Teamzusammensetzung vorteilhaft aus, um Stärken und Schwächen auszugleichen (SCHIERSMANN/ THIEL 2000, S. 263). Eine homogene Zusammensetzung ist vor diesem Hintergrund eher dysfunktional, weil bestimmte Rollen unbesetzt blieben (z. B. die des Machers, die des Planers oder die des Controllers).

Da dem Teamleiter als eine mögliche Rolle eine besondere Funktion zukommt soll er an dieser Stelle hervorgehoben werden. SCHIERSMANN/ THIEL (2000) vertreten die Ansicht, dass sich in hierarchischen Strukturen die Bezeichnung Teamsprecher anbietet, um den Eindruck zu verhindern, es wird eine Parallelhierarchie intendiert. In Schulen hat der Sprecher i.d.R. keine fachlichen oder arbeitsrechtlichen Befugnisse. Er ist für die Steuerung der Prozesse verantwortlich, aber nicht für das inhaltliche Ergebnis. Insofern übernimmt die Rolle des primus inter pares. Die Aufgaben des Gruppensprechers bestehen in der internen Koordination, der Förderung der Teamentwicklung und des Kreativitätspotentials, dem Informationsmanagement und dem Controlling. Er ist Mitglied, Motivator und Koordinator zugleich. Das Aufgabenfeld ist für Lehrer i.d.R. neu und herausfordernd. Zur Erfüllung dieser Aufgabe braucht es fachliche, methodisch-organisatorische, sozial-kommunikative Kompetenzen (z. B. sollte ein Projektsprecher Gruppenprozesse einschätzen, Widerstände erkennen und dementsprechend Maßnahmen ergreifen können). Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese Kompetenzen vorliegen – insofern sind Gruppensprecher diesbezüglich zu fördern. Wenn Gruppensprecher nicht formal ernannt werden, dann bildet sich diese Funktion informell, das hat sich auch in den CULIK-Teams gezeigt. Ob der Gruppensprecher vom Leiter vorbestimmt wird oder die Gruppe den Leiter auswählt ggf. unter Vorbehalt der Leitung liegt im Ermessensspielraum, wichtig erscheint allerdings, dass der Gruppensprecher in seinen Qualifizierungsbedürfnissen durch die Schulleitung gestützt wird, indem z. B. nachfrageorientiert Fortbildungen besucht werden können.

Der Zusammenhalt bzw. die **Kohäsion** beschreibt das Ausmaß der gegenseitigen Zugewandtheit der Gruppenmitglieder (ARNOLD/ FELDMANN 1986, S. 182ff.). Je größer die gegenseitige positive Einschätzung, desto größer die Kohäsion. Die Kohäsion wird bestimmt durch die Gruppengröße, den Resultaten der Gruppenarbeit, der Ähnlichkeit von Werten und Einstellungen der einzelnen Gruppenmitglieder. Mit zunehmender Gruppenkohäsion steigt die Zufriedenheit der Mitglieder, Konflikte nehmen quantitativ gesehen ab, Stressbewältigungsfähigkeiten nehmen zu. Gruppen mit hoher Kohäsion, die sich von Vorgesetzten unterstützt fühlen, erbringen im Durchschnitt besonders gute Leistungen (ROSENSTIEL, et al. 1983); bleibt diese Unterstützung allerdings aus bzw. wird von den Gruppenmitglieder nicht wahrgenommen, dann bringt die Gruppe im Durchschnitt niedrige

Leistung. Zusätzlich steigt bei sehr intensivem Zusammenhalt der Gruppendruck und auch die Abwertung anderer Personen bzw. Gruppen (Outgroup-Diskriminierung) nimmt tendenziell zu. Auch hier zeigt sich, dass eine Balance gefunden werden muss zwischen positiver Verbundenheit einerseits und dem Erhalt von Individualität andererseits.

**Kommunikationsstrukturen** können hinsichtlich ihres Grades an Zentralisierung unterschieden werden. Folgende Beschreibungen haben sich mit jeweils abnehmendem Grad an Zentralisierung herauskristallisiert: Rad, Gabel, Kette, Kreis, vollständige Kommunikation (vgl. Abb. 1)

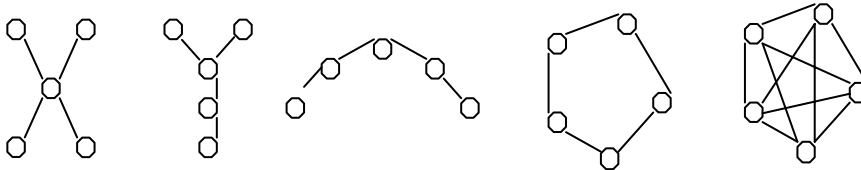


Abb. 1 Kommunikationsstrukturen

Für unterschiedliche Aufgaben, eignen sich unterschiedliche Kommunikationsstrukturen. Komplexe Aufgaben/ Probleme werden in dezentralen Strukturen schneller gelöst, einfache Probleme dagegen in zentralisierten Strukturen. Damit korrespondiert der Zusammenhang, dass bei einfachen Problemen die Fehlerzahl bei dezentraler Kommunikation höher ist, bei komplexen Problemen anders herum die Fehlerzahl bei zentralisierter Struktur höher ist (vgl. HERKNER 1978, S. 364).

In den CULIK-Teams haben sich tendenziell eher dezentrale Strukturen etabliert. Allerdings sind an einigen Stellen auch zentrale Kommunikationswege auszumachen, z. B. in der Kommunikation nach außen. Hier wäre eine detailliertere Untersuchung notwendig, ob der Wechsel von dezentraler auf zentraler Struktur die Art mit der zu bearbeitenden Teilaufgabe zusammenhängt.

Gruppen arbeiten nicht von Anfang an am ihrem Optimum. Sie entwickeln sich und lernen als Gruppe. Es gibt zahlreiche Modelle, die diese Entwicklungsschritte bzw. Lernprozesse abzubilden versuchen. Das Allgemeine Modell der Gruppenentwicklung nach WEICK (1985, S. 134) z. B. sieht die Geschichte der Gruppe als eine dynamische Abfolge der Entstehung und des Zerfalls gemeinsamer Zielsetzungen. Gruppen durchlaufen Reifungs- und Zerfallphasen. Zunächst müssen sie zusammenwachsen. Solange sich Gruppenmitglieder noch wenig kennen, stützen sie ihre (Vor-)Urteile über die anderen auf äußere Statusmerkmale wie Kleidung, Dialekt, Frisur o.ä.. Sie machen sich ein erstes Bild, erst später nehmen sie differenzierter wahr, finden auch arbeitsorganisatorisch zueinander. Die Gruppenmitglieder lernen einander kennen, stimmen sich aufeinander ein. Nach einer produktiven Arbeitphase allerdings weisen Gruppen nach Weick Auflösungstendenzen auf. Neben Weick gibt es Modelle, die versuchen, die einzelnen Phasen zu konkretisieren. Das bekannteste ist wohl das „Forming-Storming-Norming-Performing-Modell“ von TUCKMAN (vgl. 1965, S. 384ff.). Gerade dieses Modell wird von Sader kritisch hinterfragt (1991, 2002), weil es empirisch nicht abgesichert ist, sich in den zeitlich beschränkten Laborexperimenten kaum Phasen herausgebildet haben und studentische Teilnehmer nicht repräsentativ sind. Daneben bestehen weitere Modelle auf die aber im Einzelnen nicht näher eingegangen wird (vgl. TSCHUSCHKE 1997, HAUG 1998, FRANCIS/ YOUNG, ANTONS 1996). Alle Phasenschemata stellen eine Vereinfachung der Abläufe dar, bei denen es Überschneidungen und kontinuierliche Übergänge gibt. Allerdings helfen sie das Nachdenken über

Gruppenverläufe zu strukturieren. Über die Reflexion entwickelt sich ein Team weiter. Aus diesem Grunde bilden derartige Phasenmodelle eine vernünftige Heuristik. Ferner können aus den Modellen phasenbezogenen Unterstützungen abgeleitet werden.

Lernprozesse des Teams können interpretiert werden als kooperative Lernprozesse, die dazu führen, dass kollektives Wissen geteilt und generiert wird, wobei am Anfang immer individuelles Lernen steht (HEDBERG 1981, SENGE 1990). Das Gruppenlernen bezieht sich prinzipiell auf fachliche, soziale und methodische Kompetenzen, die sich sowohl selbstreferentiell auf die Gruppe als auch auf den Arbeitsprozess beziehen (DEHNBOSTEL 1995, S. 486f.). Handlungsfreiheiten und die Fähigkeit die Gruppenleistung in Feedbackprozessen zu thematisieren bzw. zu reflektieren, beeinflussen die Weiterentwicklung eines Teams. Kompetenzen können implizit in den Teams weiterentwickelt werden. Darüber hinaus könnten die Potentiale der Teamarbeit aber noch stärker genutzt werden, wenn gezielte Trainings und Beratung angeboten bzw. eine bewusste Auseinandersetzung mit Lernbedürfnissen stattfinden würden. So kann ein Team z. B. über Trainingsmaßnahmen auf die Zusammenarbeit vorbereitet werden. Es sollte mit Problemlösetechniken, Kreativitätstechniken, Feedbacktechniken, Konfliktlösestrategien vertraut gemacht werden, um das Leistungspotential der Gruppe zu aktivieren. Die Arbeitsgruppe sollte ferner im Bedarfsfalle Experten und Berater als Gäste einladen können, um identifizierte Wissenslücken schließen zu können.

In diese Richtung weist auch das **Produkt „Methodenbausteine“**. Über die Methodenbausteine sollen erste Hilfestellungen gegeben werden. Die Methodenbausteine zeigen für verschiedene Lebensphasen der Teamarbeit ein praxisrelevantes Handlungsrepertoire auf. Dabei werden folgende Schwerpunkte gesetzt:

1. Teambildung
2. Teamentwicklung
3. Arbeits- und Kreativitätstechniken
4. Feedbackprozesse im Team
5. Team- und Zeitmanagement
6. Internet-Tipps
7. Literaturempfehlungen

Die Methodenbausteine verstehen sich als einen ersten Impuls, über den gezielten Einsatz von Methoden das Leistungs- und Lernpotential zu steigern. Methodenkompetenz spielt hierbei eine nicht zu vernachlässigende Rolle.

### **Ein systemischer Blick auf Lehrerteams**

Die Gestaltung von Teamarbeit bzw. die Beeinflussung der Teamentwicklung wird offensichtlich von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Um Teammerkmale in ihren positiven Ausprägungen weiterzuentwickeln, stehen Instrumente der teaminternen Thematisierung, Metakommunikation bzw. des Feedbacks zur Verfügung (vgl. SCHIERSMANN/ THIEL 2000). Die beiden Autoren gehen davon aus, dass „(...) nicht so sehr der spezifische Lösungsvorschlag, sondern die Thematisierungsregel als Meta-Ratschlag Teams in die Lage versetzt, sich selbst zu helfen und dass die Mitglieder in Eigenverantwortung „aufgrund ihrer Kenntnisse ihrer Möglichkeiten und ihrer Situations- und Kontextbeurteilung entscheiden, ob und in welcher Weise sie Verfahrensweisen und / oder Strukturen der Gruppe verändern wollen „, (ebenda, S. 148).

Diese Zielsetzung verfolgt auch das **Produkt der „Checkliste“**. Um den Aspekt der Selbstthematization zu stärken, enthält die Checkliste Leitfragen und keine Aussagesätze im Format: „Tue dies, tue jenes“. Es gibt nicht den einen besten Weg, weil Veränderungen stets an bisherigen Strukturen und Kulturen ansetzen müssen. Insofern können Gestaltungsprinzipien auch immer nur allgemeiner Natur sein. Dabei ist es wichtig, dass sich strukturelle Veränderungen und die Entwicklung individueller Einstellung und Kompetenzen ergänzen und auf das Umfeld der Organisation abgestimmt sind. Die Checkliste versucht dies zu berücksichtigen.

Bleibt zu betonen, dass nicht die Einzelmerkmale isoliert im Vordergrund stehen sollten, sondern deren Zusammenspiel – aus dem Zusammenspiel der Einzelfaktoren muss ein auf die Einzelschule abgestimmtes Ganzes entstehen, erst dann entfaltet sich das Potential der Teamarbeit. Hierauf hat die systemische Sichtweise hingewiesen; sie versucht die Komplexität und den Zusammenhang der Einzelvariablen zu berücksichtigen. Systemdenken versteht sich als Abgrenzung zu einer reduktionistischen Betrachtungsweise von Phänomen, stattdessen versucht man komplexe Systeme zu verstehen und den erfolgreichen Umgang mit Komplexitäten transparent zu machen (MANTEUFEL/ SCHIEPEK 1998). Komplexe Probleme wie beispielsweise die Initiierung und Gestaltung von Lehrerteamarbeit zur Entwicklung schulischer Curricula gelingen nicht nach einem linearen Wirkungsmodell. Daraus folgt, dass Teams nicht direkt steuerbar sind und insofern auch die Merkmalsgestaltung an ihre planerischen Grenzen stößt. Teams sind keine statischen Gebilde, die ein festes Gehäuse des Handelns bilden. Die Form der Organisation ist flexibel: ein kontinuierlicher Prozess des Gestaltens, des Arrangierens mit den Anforderungen und Möglichkeiten. Abgekürzt lassen sich darauf folgende Punkte ableiten: (KÖNIG/ VOLMER 1997; ULRICH/ PROBST 1988):

- Richte den Blick nicht auf isolierte Einzelfaktoren
- Analysiere und synthetisiere im Wechselspiel
- Regelung statt Steuerung;
- Selbstorganisation und Kommunikation als zentrale Ansatzpunkte für Empfehlungen
- Suche nach Schnittstellen (Teamumwelt) ohne eigene Verantwortung abzugeben

Die Empfehlungen auf das Team übertragen könnten z. B. derart aussehen:

- Teambildung: Grundannahmen, Regeln transparent machen bzw. klären
- Organisation: Arbeitsteilung ist notwendig, dabei darf aber das komplexe Problem nicht zu stark reduziert und in Einzelaspekte zerlegt werden. Fokussierung ist gewollt, aber eine Isolierung von Einzelaspekten nicht.
- Lernen: Selbstorganisation und Reflexion als wesentliche Aspekte für das Lernen, auf diesem Wege kann über das Team individuelles und kooperatives Lernen ermöglicht werden
- Rahmenbedingungen: Schnittstellen suchen, Wechselbeziehungen aufspüren, und diese bewusst gestalten.
- Effekte: nicht direkt vorhersagbar, Zielorientierung statt Festlegung konkreten Handelns.

Eine Erweiterung der bisherigen Überlegungen bringt die systemische Betrachtungsweise neben der ganzheitlicheren Betrachtungsweise, weil sie die Systemumwelt, den Kontext – also das Kollegium und die Schulleitung explizit berücksichtigt.

Die systemische Sicht hat sie sich als nützlich erwiesen, um zu beschreiben, wie Systeme, z. B. Teams, trotz ihrer oft überraschenden, kontraintuitiven Wirkungen eine offensichtlich hoch

geordnete dynamische Struktur entwickeln und in der Zeit erhalten oder verändern. Es handelt sich bei der systemischen Betrachtungsweise um Beschreibungsmodelle, die Erfahrungen dieser Art besser verstehen helfen und die Entwicklung innovativer Praxisformen anregen.

### **Teams als Insel im schulischen Alltag?**

In der Literatur finden sich zahlreiche Bezeichnungen für unterschiedliche Gruppenarbeitsformen. Dahinter verbergen sich jedoch nur wenige grundlegende Konzepte. (DEPPE 1992, S. 8ff.; ANTONI 1994, S. 24ff.). Diese lassen sich unterscheiden in Gruppenkonzepte als Form der regulären Arbeitsorganisation (z. B. die teilautonome Gruppe) oder als Ergänzung zur regulären Arbeitsorganisation (z. B. Qualitätszirkel, Lerngruppe/ Lernstatt, Projektgruppen). Die CULIK-Teams firmieren derzeit noch als Projektteams, d. h. als Kleingruppen, die zur Bearbeitung einer abgegrenzten, einmaligen Aufgabenstellung eingesetzt wurden. Allerdings stehen die CULIK-Teams an der Schwelle vom Projektteam zu einer regulären Arbeitsform, den „festen“ Lehrerteams. Der Übergang gestaltet sich allerdings nicht von alleine. Die Rückkopplung der Projektarbeit in die Organisation erweist sich als kritische Nahtschnelle im Übergang von der Projektarbeitsform im Team zur regulären Arbeitsform im Team. Zur Früherkennung von Risiken, Problemfeldern aber auch Potenzialen gehört die Einschätzung des Akzeptanzgrades. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen spielt eine zentrale Rolle für den Erfolg oder Misserfolg der Projekte (PATZAK/ RATTAY 1997, S. 70). Zur Einschätzung des Akzeptanzgrades der Veränderung bei den Betroffenen und Beteiligten hinsichtlich Einzelmaßnahmen, der Vorgehensweise u. a. in präventiver Absicht einer Vermeidung von Konflikten und Widerstand können Checklisten oder Befragungen hilfreich sein. Personen oder Gruppierungen können rechtzeitig in den Projektprozess eingebunden werden. In diese Richtung zielt das **Produkt „Fragebogen“** zur Erhebung der aktuellen Kooperationsformen mit gleichzeitiger Abfrage des gewünschten Zustandes.

Projekte stellen insbesondere in hierarchischen Strukturen eine Art Fremdkörper dar. In manchen Fällen kann es zu einem Systemkonflikt kommen zwischen Projektteam und Gesamtorganisation. Der Widerspruch resultiert aus der Tatsache, dass die neue Arbeits- und Lernform mit ihrem hohen Anteil an Selbstorganisation und Kooperationsdichte in Widerspruch zur vorhandenen Organisationsstruktur steht. Die Funktionslogik wird verletzt. Dieser Umstand ist konfliktträchtig, weil das Projekt Schwächen bestehender hierarchischer und bürokratisch-funktionaler Arbeitsorganisation aufgedeckt. Dabei scheint häufig in Vergessenheit zu geraten, dass neue Problemlösestrukturen entwickelt wurden, weil vorhandenen Strukturen bzw. Strategien nicht mehr ausreichen, um beispielsweise die Qualität von Schule nachhaltig zu sichern. In derartigen Fällen ist von Beginn an die Thematisierung des Systemwiderspruchs notwendig (SCHIERSMANN/ THIEL 2000, HEINTEL/ KRANZ 1994). Die Macht jeder Abwehrstrategie ist in erster Linie davon abhängig, dass sie indiskutabel bleibt (SENGE 1996, S. 310).

Hier setzt das **Produkt „Teamarbeitsmodell“** an. Der Übergang von der Projektarbeitsform zur regulären Lehrerteamarbeit wie sie in CULIK erprobt wurde, soll gezielt gestaltet und über konkrete, verbindliche Vereinbarungen zwischen Lehrerkollegium und Schulleitung/ Abteilungsleitung abgesichert werden. Hierzu möchte das Teamarbeitsmodell eckpunktartig Vorschläge unterbreiten.

Ein Phänomen, welches sich auch an den CULIK-Schulen gezeigt hat, ist dass sich Schulen durchaus interessiert an innovativen Prozessen zeigen, diese aber nicht ausreichend an bestehende institutionelle Strukturen und Leistungsebenen rückgekoppelt werden. Die Kopplung erscheint aber bedeutsam und kann z. B. über eine Koordinationsgruppe erfolgen.

Die Koordinationsgruppe spürt Schnittstellen auf, koordiniert Einzelprojekte und unterstützt laufende Aktivitäten. Werden gleichzeitig oder nacheinander agierende Teams nicht koordiniert, besteht die Gefahr, dass Einzelprojekte/ -aktivitäten wirkungslos versanden, parallel laufende Projekte strategisch nicht abgestimmt sind und darüber die Teams u. U. gegeneinander statt gemeinsam für die Schule arbeiten (Outgroup-Diskriminierung). In derartigen Fällen steht für die Gruppen nicht der absolute Vorteil, d. h. das qualitativ bessere Ergebnis, im Vordergrund, sondern der relationale, d. h. die eigene Seite soll auf jeden Fall besser aussehen oder abschneiden als die anderen. Derartige Strategien bündeln Ressourcen und erweisen sich aus Sicht der Schule als suboptimal. Hinzu kommt, dass in derartigen Fällen, die Mitglieder ihre Kompetenzen verzehrt einschätzen. Misserfolg der eigenen Gruppe wird im Vergleich zu anderen weniger mit dem Mangel an Fähigkeit, denn als Mangeln an Anstrengung begründet. Eine derartige Auffassung kann Lernprozesse und damit die Weiterentwicklung des Teams behindern, weil bestimmte Defizitbereiche nicht zugestanden bzw. falsch eingeschätzt werden.

### **Abschluss**

Die Ausführungen dürften einen ersten theoretischen Überblick gewährt haben. Es hat sich gezeigt, dass die CULIK-Erfahrungen in den allgemeinen Erkenntnisstand eingefügt werden können und sich die Produkte, die im Kontext von CULIK zur Teamarbeit entstanden sind, theoretisch verorten lassen. Gleichzeitig stellt dieser Überblick nur einen kleinen Ausschnitt aus der Gesamtliteratur zum Gegenstand Team dar. Es sollte deutlich geworden sein, dass sich Lehrerteamarbeit nicht „mal eben so“ in Schulen erfolgreich umsetzen lässt, sondern geplant angegangen werden muss und die Planung als prozessorientierte Steuerung begriffen werden sollte. Der Erfolg wird sich nicht von heute auf morgen einstellen. Ausprobieren, aus Fehlern lernen und Optimieren kennzeichnen als Schlagworte den Weg zu einer erfolgreichen Teamarbeit. Die theoretischen Ausführungen zuzüglich der Erfahrungen in CULIK dürften einige zentrale Hilfestellungen formuliert haben, die es auf diesem Weg zu beachten gilt – damit ist vielleicht ein erster Schritt in die Richtung getan, den Lehrern und Schulleitungen theoretische Handlungsoptionen an die Hand zu geben.

### **Literatur**

ANTONI, C. H. (1994): Gruppenarbeit in Unternehmen. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Weinheim.

ANTONI, C. H. (1995): Gruppenarbeit in Deutschland - eine Bestandsaufnahme. In: Zink, K. J. (Hrsg.): Erfolgreiche Konzepte zur Gruppenarbeit - aus Erfahrungen lernen. Neuwied, Krefeld, Berlin, S. 23-37.

ANTONI, C. H. (1996): Teilautonome Arbeitsgruppen: ein Königsweg zu mehr Produktivität und einer menschengerechten Arbeit? Weinheim.

ANTONS, K. (1996): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen.

ANTON, D. (2003): Rahmenbedingungen und Struktur für eine gelungene Umsetzung des Lernfeldkonzepts. In: GRAMLINGER, F./ TRAMM T. (Hrsg.): Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit. Ausgabe 4 von [bwp@](#) Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. S. 1-5 (gesonderte Zählung).

ARNOLD, H. J. / FELDMAN, D. C. (1986): Organizational behavior. New York.

AUER-RIZZI, W. (1998): Entscheidungsprozesse in Gruppen: kognitive und soziale Verzerrungstendenzen. Wiesbaden.

- BAUER, K.-O.: Teamarbeit im Kollegium. Ein begrifflicher Rahmen und einige Empfehlungen für Arbeitsschritte. In: Pädagogik, 52. Jg., Heft 6/00, S. 8 – 12
- BEILER, J./ LUMPE, A./ REETZ, L. (Hrsg.) (1997): It's time for team. Dokumentation des Symposiums in Hamburg.
- BERGER/ MÜLLER (2002): Teamarbeit mit Lernfeldern. Erfahrungen aus dem Modellversuch SELUBA – Sachsen-Anhalt. In: Die berufsbildende Schule 54, 11-12.
- BUSCHFELD (1994): Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen. Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Studie.
- BRANDSTÄTTER, H. (1989): Problemlösen und Entscheiden in Gruppen, in: Roth, E./ Schuler, H. / Weinert, A.B. (Hrsg.): Organisationspsychologie. Göttingen 1989, S. 505-527.
- BRODBECK, F. C./ FREY, D. (1999): Gruppenprozesse. In: Hoyos, C./ Frey, D. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie: ein Lehrbuch. Bd. 1., Weinheim, S. 358-372.
- DEHNBOSTEL, P. (1995): Auf dem Weg zur hochentwickelten Arbeitsorganisation: Organisationslernen, Gruppenlernen, dezentrale Weiterbildung. In: Geissler, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung: die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied u.a., S. 477-495.
- DIETRICH, A. (2002): Bildung von Arbeitsgruppen in Berufsbildenden Schulen – eine Maßnahme der Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund des Lernfeldkonzepts. In: Bader, R./ Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Paderborn, 165-177.
- FRANCIS, D./ YOUNG, D. (1996): Mehr Erfolg im Team. (5. Aufl.), Hamburg.
- FORSYTH, D.R. (1999): Group dynamics. Belmont, (3. Aufl.).
- GEISSLER, H. (1991): Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation. In: Sattelberger, T. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Wiesbaden, S. 79-96.
- GREIF, S. (1998): Teamfähigkeiten und Selbstorganisationskompetenzen. In: Greif, S./ Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen (2. Aufl.), S. 161-177.
- HANSEL, J./ LOMNITZ, G. (1993): Projektleiter-Praxis. Erfolgreiche Projektentwicklung durch verbesserte Kommunikation und Kooperation. Berlin u. a. (2. Aufl.).
- HAUG, C.V. (1998): Erfolgreich im Team: praxisnahe Anregungen und Hilfestellungen für effiziente Zusammenarbeit. München (2. Aufl.).
- HEDBERG, B. (1981): How organizations learn and unlearn. In: Nyström, P.C./ Starbuck, W.H. (Hrsg.): Handbook of organizational design Vol.1. New York, S. 3-27.
- HEINTEL, P./ KRAINZ, E.E. (1994): Was bedeutet „Systemabwehr“? In: Götz, K. (Hrsg.): Theoretische Zumutungen: Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis. Heidelberg, S. 160-193.
- HERKNER, W. (1978): Einführung in die Sozialpsychologie. Bern.
- HERTEL, G. (2003). Gewinn oder Verlust von Motivation durch Gruppenarbeit? In C.H. Antoni, EYER, E./ KUTSCHER, J. (Hrsg.). Das flexible Unternehmen. Arbeitszeit, Gruppenarbeit, Entgeltsysteme. Wiesbaden.
- ISB, Abt. Berufliche Schulen (Hrsg.) (2000): Teamentwicklung. NELE-Modellversuchsinformation Nr. 4. Online unter: <http://www.isb.bayern.de/bes/download/modell/nele/NeleFlyer4pdfopt.pdf> (08-12-04).



- ISB, Abt. Berufliche Schulen (Hrsg.) (2001a): Ein Leitfaden zur Gestaltung effektiver Teamarbeit NELE-Modellversuchsinformation Nr. 7. Online unter: <http://www.isb.bayern.de/bes/download/modell/nele/NeleNo7.pdf> (08-12-04).
- ISB, Abt. Berufliche Schulen (Hrsg.) (2001b): Das Team in der Gesamtorganisation. NELE-Modellversuchsinformation Nr. 9. Online unter: <http://www.isb.bayern.de/bes/download/modell/nele/NeleNo9.pdf> (08-12-04).
- JANIS, I.L. (1982): Victims of Groupthink. (2. Aufl.), Boston.
- KATZENBACH, J.R. (1998): Teams. Der Schlüssel zur Hochleistungsorganisation. München.
- KLEIN, S. (2004): Erfolglos im Team. In: Bild der Wissenschaft, H. 10, S. 56-59.
- KÖNIG, E. / VOLMER, G. (Hrsg.): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim.
- LANGTHALER, W./ SCHIPECK, G. (Hrsg.) (1997): Selbstorganisation und Dynamik in Gruppen; Beiträge zu einer systemwissenschaftlich orientierten Psychologie der Gruppe. Münster (2. Aufl.).
- MALIK, F. (1998): Der Mythos vom Team. In: Manager Seminare, 4. S. 44-47.
- MANTEUFEL, A/ SCHIEPEK, G. (1998): Systeme spielen: Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung in sozialen Systemen. Göttingen.
- MÜLLER, H./ MERKT-WESKOTT, J. (2002): Innovative Teams – Inseln im Schulalltag?! In: Busse, A./ Przygodda, K. (Hrsg.): Curriculumentwicklung – Teamentwicklung – Schulentwicklung. Bielefeld. S. 55-70.
- NEUBERGER, O. (1985): Führung. Stuttgart.
- NONAKA, I./ TAKEUCHI, H. (1997): Die Organisation des Wissens: wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a.M..
- PATZAK, G./ RATTAY, G. (1997): Projektmanagement: Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios und projektorientierten Unternehmen. Wien (2. Aufl.).
- PHILIPP, E (1998): Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim/ Basel (2. Aufl.).
- PIEPER, A. (1986): Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Aufgabe einer systembezogenen schulpsychologischen Beratung.
- PROBST, G.J.B./ BÜCHEL, B. (1994): Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden.
- RISSMANN, M. (1997): Kooperationslernen in heterarchischen Teamstrukturen. In: Zech, R. (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn, S. 91-113.
- ROLFF, H.-G./ STEINWEG, A. (1980): Realität und Entwicklung von Lehrerkoopeation. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Soziologie der Schulreform. Weinheim, Basel, S. 113-129.
- ROSENSTIEL, L.v./ Molt, W./ Rüttinger, B. (1983): Organisationspsychologie, (5. Aufl.). Stuttgart.
- RÜEGG, Susanne (2000): Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern, Bern u. a..
- SADER, M. (1991): Anmerkungen zum Stand der Kleingruppenforschung. Gruppendynamik 22 (3), S. 263-278.

- SADER, M. (2002): Psychologie der Gruppe. (8. Aufl.), Weinheim, München.
- SCHLEIKEN, T. (1997): Aspekte der Gruppendynamik im Projektmanagement. In: Schleiken, T./ Winkelhofer, G. (Hrsg.): Unternehmenswandel mit Projektmanagement: Konzepte, Erfahrungen zur praktischen Umsetzung in Unternehmen, München, Würzburg. S. 180-200.
- SCHIERSMANN, C./ THIEL, H.-U. (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen. Ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich. Opladen.
- SCHLÖMERKEMPER, J. (1995): Lernen zwischen Dissens und Konsens. Zur Verbindlichkeit des Lehrens und Lernens in Team-Modellen. In: Heinz Günter Holtappels (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied: Luchterhand, S. 102-112.
- SCHULZ-WENSKY, G. (1994): Kooperation im Lehrerteam : psychologische Untersuchung von Lehrergruppen im Team-Kleingruppen-Modell. Hannover.
- SENGE, P. M. (1996): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart (2. Aufl.).
- SUESS, B./ ESCHLBECK, D. (1997): Projektmanagement interaktiv. Wiesbaden.
- TSCHUSCHKE, V. (1997): Gruppenentwicklung – unverzichtbar für gruppentherapeutische Effekte? In: Langthaler, W./ Schiepek, G. (Hrsg.): Selbstorganisation und Dynamik in Gruppen: Beiträge zu einer systemwissenschaftlich orientierten Psychologie der Gruppe. Münster (2. Aufl.), S. 183-196.
- TUCKMAN, B. W. (1965): Developmental sequenz in small groups. Psychological Bulletin 63, S. 384-399.
- ULRICH, H./ PROBST, G.J.B. (1988): Anleitung zum ganzheitlichen Danken und Handeln. Bern.
- UNGER, H. (1998): Organisationales Lernen durch Teams. Methode und Umsetzung eines teambasierten Projektmanagements. München, Mering.
- WAHREN, H.-K.E. (1994): Das lernende Unternehmen. Theorie und Praxis des organisationalen Lernens. Berlin, New York.
- WEICK, K.E. (1985): Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt.
- WITTE, E., H. (1995): Zum Stand der Kleingruppenforschung. HaFos Nr. 11, Hamburg.