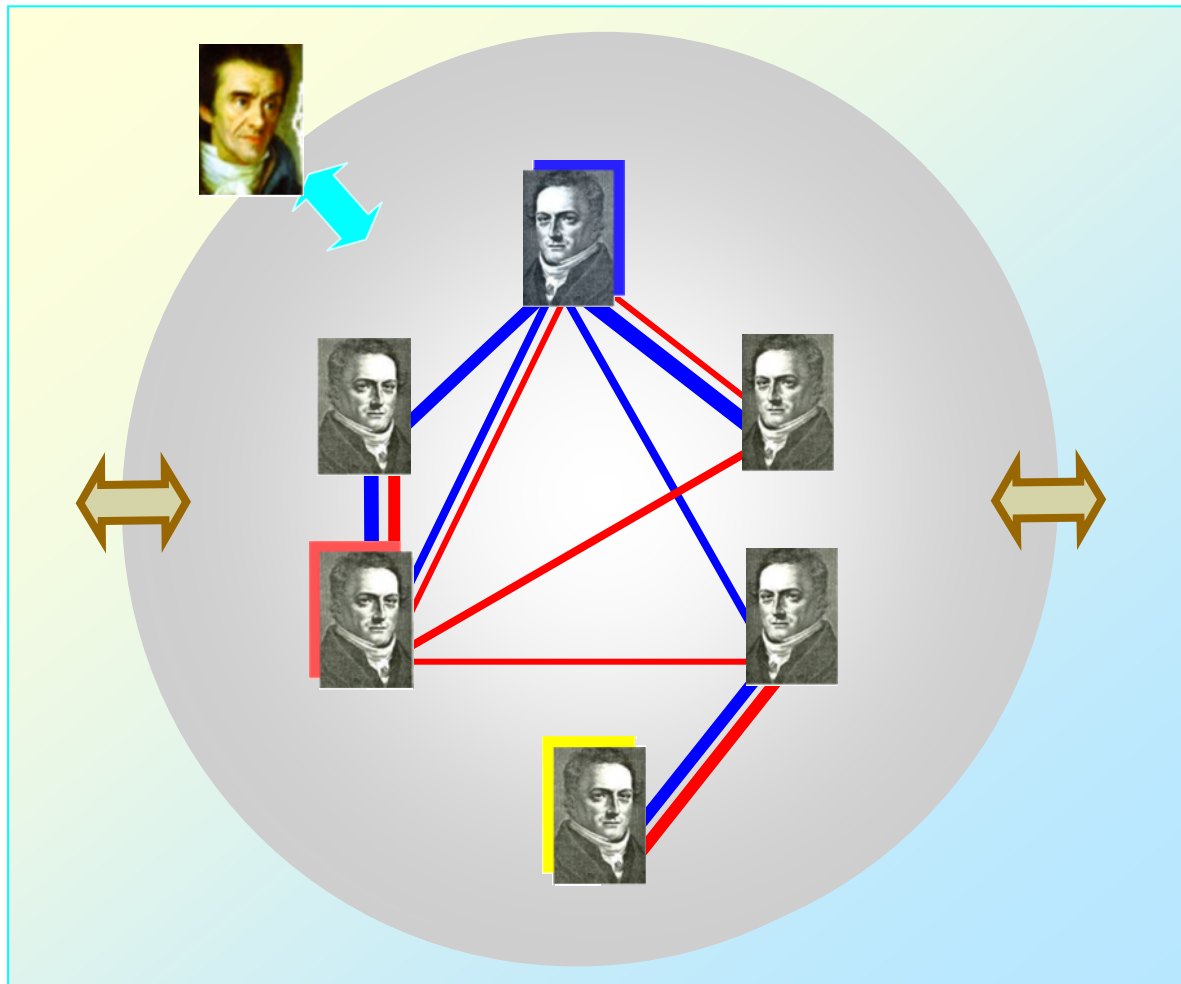


Gerhard Gerdsmeyer

Teamentwicklung in der Schule

Wahrnehmungen und Fragestellungen im Rahmen des BLK-Modellversuchs ProAKzEnt



Universität Kassel . Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berichte aus Seminaren und Projekten. Hrsg.: Universität Kassel, Fachbereich 1: Erziehungswissenschaft. Humanwissenschaften. Fachgebiet Wirtschaftsdidaktik.

ALLE RECHTE FÜR DIESE VERÖFFENTLICHUNG LIEGEN BEIM VERFASSER.

Bestellanschrift:
Universität Kassel
Fachbereich 1
Lehrgebiet Wirtschaftsdidaktik

z. H. Elke Nörthemann
Hausanschrift: Heinrich-Plett-Str. 40, D-34132 Kassel
Briefanschrift: D-34109 Kassel
Telefon: (0561) 804-4290
Email: gerdsmeier@uni-kassel.de

Teamentwicklung in der Schule. Wahrnehmungen und Fragestellungen im Rahmen des BLK-Modellversuchs ProAKzEnt

Übersicht

Problemstellung.....	4
Drei Eckpunkte der Entwicklung im Modellversuch ProAKzEnt.....	6
Team oder Gruppe.....	8
Lehrerteams	14
Subjektiv abzuwägende Vorteile und Nachteile, Chancen und Risiken.....	21
Kontext von Teamarbeit in der Schule.....	21
Vorteile von Teamarbeit.....	22
Nachteile von Teamarbeit.....	24
Aufbauphasen.....	24
Ausbauphase.....	24
Chancen & Risiken.....	25
Chancen.....	27
Risiken.....	29
Teambezogene Risiken.....	29
Unterrichtsbezogene Risiken.....	30
Zwischenurteil und Ausblick.....	30

Teamentwicklung in der Schule. Wahrnehmungen und Fragestellungen im Rahmen des BLK-Modellversuchs ProAKzEnt¹

Problemstellung

Lehrer haben eine Fülle von Aufgaben zu bewältigen. Zu ihren zentralen Aufgaben gehört es, dass sie (gut) unterrichten, Schüler (gut) fördern, Schüler und Eltern (gut) beraten usw. Eine Verständigung darüber, was „gut“ dabei jeweils bedeuten könnte, besteht unter Lehrern wie auch unter den an Schule und Schulentwicklung Interessierten nicht wirklich. Die Diskussion täuscht hier leicht einen Konsens vor, weil man undefinierte Ausdrücke wie „Handlungsorientierung“, „Kompetenzorientierung“, „Lernfeldorientierung“, „Geschäftsprozessorientierung“, „Aufgabenorientierung“, „Lernerorientierung“ usw. gemeinsam verwendet und dabei doch offenbar ganz unterschiedliche Praxen damit bezeichnet (oder auch tarnt). Außerdem enthalten diese Ausdrücke selbst noch keine diagnostisch verwertbaren Gütekriterien.

Unbeschadet dieser Unschärfen in der Qualitätsbestimmung neigen gegenwärtig nahezu alle, die über die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht nachdenken, zu der Auffassung, dass Lehrer ihre Aufgaben besser und effektiver lösen können, wenn sie kollegial eng kooperieren. Es ist meistens die Rede davon, dass sie in Teams arbeiten sollten. Die Vorstellung, Lehrer an beruflichen Schulen müssten in Teams arbeiten, wird zudem aus einigen Vorgaben der neuen lernfeldstrukturierten Rahmenlehrpläne abgeleitet. Beispielsweise enthalten sie die Forderung nach fachübergreifenden Unterricht. Oder Lehrende wissen, dass sie ihre Klasse nach einer gewissen Zeit an eine Kollegin oder einen Kollegen abgeben, und möchten unnötige Friktionen vermeiden usw.

Bemerkenswert ist, dass die Lehrer selbst sich zu diesem Punkt eher verhalten äußern und weitreichende Kooperationen häufig nur zögerlich eingehen. Es wird dies von Nicht-Betroffenen leicht als ein Rückständigkeits- und bloßes Fortbildungsproblem eingestuft. Es ist aber die Frage, ob man sich *gerade dann, wenn man den Ausbau der Kooperation zwischen Lehrern fördern und voranbringen möchte*, die Binnensicht der Lehrer und ihre konkreten Situationen nicht sehr viel genauer anschauen muss.

¹ Der Ausdruck ProAKzEnt steht als Kürzel für die Projektbezeichnung „**P**rofessionalisierung und **K**ompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase durch **A**ufbau von **K**ooperationsstrukturen **z**usammenwirkend mit der **E**ntwicklung komplexer und flexibler fächerübergreifender Lernumwelten“. Es handelt sich um einen BLK-Modellversuch im Kontext des beruflichen Schulsystems, der im August 2002 in Niedersachsen und Thüringen in kaufmännischen Schulklassen begonnen wurde. Näheres über dieses Verbundprojekt findet sich unter der Adresse www.proakzent.nibis.de.

Als Bezugsprogramm fungiert Innovelle-bs, die Trägerschaft dieses Programms liegt beim IQSH, dessen 2001 vom IPTS erstellter Grundlagentext „Innovative Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung“ auf der Innovelle-Homepage (<http://www.ipts.de/innovelle/inhalt.htm>) abgelegt ist.

Auffällig ist ja ein Zweites. Die gedanklich schnelle Gleichsetzung von Kooperation unter Lehrern mit Teamarbeit führt dazu, dass man sich die Argumente, die für Teamarbeit sprechen, gar nicht aus dem schulischen Erfahrungsraum holt sondern bevorzugt aus dem Bereich wirtschaftlicher Organisationen, wo in definierten Teilbereichen viele Erfahrungen gesammelt und wissenschaftlich ausgewertet worden sind. Beim Rückgriff auf diese Erfahrungen wird überwiegend nicht geprüft, ob oder unter welchen Modifikationen die Argumente und Befunde überhaupt auf den schulischen Bereich übertragbar sind.

Auch im Modellversuch ProAKzEnt bildet der Aufbau von Kooperationsstrukturen – innerhalb von Schulen aber auch über die einzelne Schule hinaus – ein wesentliches Entwicklungsziel. Insoweit besteht hier eine gute Möglichkeit, das faktische Verhalten von Lehrern gegenüber spezifischen kooperativen Möglichkeiten wahrzunehmen und nachzuvollziehen.² Dass bei derartigen Betrachtungen die speziellen Ziele, die die Lehrenden verfolgen, die organisatorischen Randbedingungen, die Art der Entstehung der Kooperationsinitiative, die von der betrachteten Gruppe gemeinsam durchlebte Geschichte usw. in die Betrachtung einzubeziehen sind, wird sich zeigen.

Der vorliegende Text stellt *noch keine abschließenden Befunde* zum Modellversuch ProAKzEnt vor. Die bisherigen Erfahrungen sind aber genutzt worden, die Fragen und die Beurteilungsgesichtspunkte zu verfeinern, mit denen überprüft werden kann, ob das Konstrukt des Teams hilfreich ist, das Kooperationsverhalten von Lehrern überhaupt zu beschreiben und zu verstehen. Die Darstellung zeigt dabei folgende Abfolge:

Nach einer Kurzbeschreibung der Entwicklungsschwerpunkte im Modellversuch ProAKzEnt werden zunächst die begrifflichen Grundlagen der Ausdrücke „Team“ und „Gruppe“ geklärt. Dann wird eine ganze Reihe von Gesichtspunkten vorgestellt, die den schulischen Kontext charakterisieren, in dem Teambildung und Teamarbeit stattfinden sollen. Es wird danach gefragt, ob und unter welchen Bedingungen Teambildung hier überhaupt plausibel ist und begünstigt wird.

Nach der Auseinandersetzung mit derartigen Kontextfaktoren wird dann der subjektiven Perspektive der Lehrer besondere Beachtung geschenkt, indem nach potenziellen Vor- und Nachteilen, Risiken und Chancen einer Teamarbeit für den Einzelnen gefragt wird. Diese Betrachtungen werden vertieft durch ausgewählte Wahrnehmungen im Modellversuch. Die Überlegungen münden in eine Zusammenstellung von Forschungsfragen ein, die im weiteren Verlauf des Modellversuchs bearbeitet werden sollen.

² Die Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs ProAKzEnt liegt bei der Universität Kassel und wird federführend vom Verfasser wahrgenommen.

Drei Eckpunkte der Entwicklung im Modellversuch ProAKzEnt

Der Modellversuch ProAKzEnt möchte Möglichkeiten und Bedingungen bereitstellen, die es Junglehrern in ihrer beruflichen Entwicklung erleichtern, ihre Rolle dauerhaft gestalterisch zu definieren, ihren Unterricht auf moderne didaktische und pädagogische Standards hin auszurichten, effektiv zu arbeiten und die Arbeit überwiegend als befriedigend zu erleben. Der Mo-

Die Arbeit in ProAKzEnt

Das Wichtigste in Kürze:

An zwei (Entwicklungs)Schulen, die in Niedersachsen und Thüringen beheimatet sind, arbeitet jeweils eine „Gruppe“ von Junglehrern zusammen; teilweise sind Referendare eingebunden. In beiden Fällen unterrichten alle in den Klassen einer speziellen Schulform oder eines speziellen Ausbildungsberufes. Für diese Klassen entwerfen sie – in einer von ihnen selbst bestimmten Form – gemeinsam Aufgaben, reflektieren diese gemeinsam, erproben sie und werten Unterrichtserfahrungen gemeinsam aus. Abschließend dokumentieren sie die Aufgaben, die zugehörigen Lernumgebungen und Teile ihrer Erfahrung – für eigene spätere Nutzungen und für die Nutzungen durch Dritte.

Die Lernaufgaben lassen sich über ein Bündel sehr different ausgestaltbarer Eigenschaften charakterisieren, wobei den Unterschieden in der Gestaltung meistens eine große didaktische Bedeutung zukommt. Die Eigenschaften beziehen sich z.B. auf die Offenheit der Aufgaben, auf ihre sachliche Komplexität, die Spielräume für die Selbsttätigkeit und aufgabenbearbeitende Selbststeuerung der Schüler, die Problemhaltigkeit der Aufgabe usw. – Eine wesentliche Herausforderung für die beteiligten Lehrenden besteht darin, für sich selbst zweierlei herauszufinden. Erstens: Welche Lernergebnisse sind ihnen wichtig und welche Merkmalskombination der Aufgaben scheinen ihnen dabei zielführend? Zweitens: Welche unterrichtlichen Situationen sind von ihnen anzustreben, damit die als angemessen und erwünscht angesehenen Ergebnisse entstehen, und welche Situationen werden letztlich aus welchen Gründen faktisch realisiert?

In einem weiteren Schritt geht es darum, den gewonnenen Fundus an Erfahrungen, an Prozesswissen, an Lernaufgaben anderen verfügbar zu machen – technisch gesprochen: zu transferieren. Der Transfer richtet sich zum einen an Lehrergruppen der eigenen Schule (in anderen Schulformen, Klassen, Berufsfeldern), zum anderen an Gruppen in anderen Schulen (Transferschulen).

Der Transfer hat inzwischen begonnen, teilweise schulintern, daneben mit jeweils zwei (Transfer)Schulen in Niedersachsen und Thüringen.

dellversuch möchte zugleich untersuchen, wie die bereitgestellten Möglichkeiten von den in das Projekt einbezogenen Lehrern genutzt werden.

Dabei konzentriert sich der Modellversuch in der Unterstützung, Beobachtung und Analyse – sieht man einmal von allen Fragen des Transfers der Produkte und Erfahrungen zwischen verschiedenen Lehrergruppen ab – auf drei Felder.

Erstens möchte er Lehrende darin unterstützen, den Übergang von der heute noch dominanten Planungsdidaktik zu einer Aufgabendidaktik voranzutreiben und Lernen sich zumindest phasenweise an guten **Lernaufgaben** entzünden zu lassen. Über diesen Aspekt ist an anderer Stelle berichtet worden³.

Zweitens geht es darum, den Lehrenden jene Schritte zu erleichtern, die das persönliche Können, Wollen, Gestalten, Erleben und Reflektieren auf die Anforderungen, Praxen und Chancen einer Aufgabendidaktik abstimmen. Über den damit angesprochenen Teil des *Selbst*-Bewusstseins von Lehrenden, der hier kurz als **Selbstkonzept** bezeichnet werden soll, und seine Entwicklung wird eine weitere Schrift informieren, die gegenwärtig entsteht.

Drittens geht der Modellversuch von der Prämisse aus, dass es für den Einzelnen und für die Gesamtergebnisse an einer Schule gut ist, wenn sich die Fähigkeiten, aufgabengestütztes Lernen anzuregen und zu betreuen, und die Selbstkonzepte, die zu diesen Fähigkeiten passen, nicht isoliert ausformen müssen, sondern sich eingebettet in **Teams** entfalten können. Das erfordert dann nicht nur die Herausbildung von meistens zunächst noch gar nicht bestehenden Teams. Es verlangt auf der Ebene der Individuen auch, dass diese selbst es als einen Vorteil ansehen, mit anderen gemeinsam Aufgaben zu entwickeln, zu reflektieren, zu erproben usw. Und es setzt schließlich voraus, dass der Einzelne kommunikative sowie soziale Fähigkeiten und Haltungen einbringt und entwickelt, damit das wechselseitige In-Beziehung-Setzen letztlich erfolgreich wird.

Teamentwicklung ist ein komplizierter Vorgang. Mit ihr wird sich dieser Text beschäftigen. Gerade weil die Teamarbeit heute grundsätzlich mit Vorschußlorbeeren bekränzt wird, scheint es zweckmäßig, zunächst einmal eine kritische Haltung einzunehmen. Weshalb soll Teamarbeit denn überhaupt Vorteile bringen? Wiegen mögliche Vorteile die unübersehbaren Nachteile, dass z.B. alles komplizierter wird, überhaupt auf? Wieso muss es ausgerechnet ein „Team“ sein, reicht nicht einfach eine „Arbeitsgruppe“ oder die gewachsene Kooperation, die es ja ohnehin zu einzelnen Punkten zwischen Lehrenden an einer Schule gibt? Was unterscheidet ein Team überhaupt von einer Gruppe? Und wäre ein Unterschied in unserem Zusammenhang überhaupt relevant?

³ Gerdsmeyer, Gerhard: Lernaufgaben – Konstruktion, Implementierung und Reflexion. In: Modellversuch Pro-AkzEnt. Modellversuchsinformation Nr. 1, o.O. 2003

Im Folgenden soll versucht werden, in diese Fragen etwas Licht zu bringen. Begonnen wird mit der Klärung, was (insbesondere sozialpsychologisch) gemeint ist, wenn von Teams oder Gruppen gesprochen wird

Team oder Gruppe

Die Ausdrücke werden in einem Teil der Literatur synonym verwendet. Man findet allerdings (vor allem in der betriebswirtschaftlichen Literatur) Auffassungen, die stark abweichende Vorstellung mit den beiden Ausdrücken verbinden und es als wichtige (betriebliche) Entwicklung herausstellen, wenn sich Gruppen zu Teams „weiterentwickeln“. Dabei wird die Vorstellung von „Gruppe“ tendenziell gleichgesetzt mit Arbeitskonstellationen in hierarchisch-bürokratischen Großstrukturen. Manchmal wird als Gegenbegriff des Teams auch der Begriff der Mannschaft verwendet. Schließlich trifft man auf Argumentationen, die in Teams einen Spezialfall von Gruppe sehen.

Ein Teil der Verwirrung resultiert vermutlich daraus, dass nicht immer genau genug zwischen der Alltagssprachlichen Bedeutung des Ausdrucks „Gruppe“ und der Begriffsbestimmung unterschieden wird, die in der Soziologie und Sozialpsychologie dominant geworden ist. Im Alltagsgespräch haben wir durchaus brauchbare Bilder im Kopf, wenn wir hören, dass Gruppen von Fußgängern von der Frühjahrssonne in den Wald gelockt wurden, dass eine Gruppe von Leuten den Würstchenstand umlagerte oder in der dritten Schulstunde eine Gruppe von Lehrern im Lehrerzimmer saß. Nur hat diese Verwendung des Ausdrucks, die völlig legitim ist, wenig mit der sehr viel eingengerterten Definition der Soziologen und Sozialpsychologen zu tun, wie die im Kasten wiedergegebenen Beispiele (Abb.1) zeigen.

„**Soziale Gruppe:** Eine soziale Gruppe umfasst eine bestimmte **Zahl von (Gruppen-)Mitgliedern**, die zur Erreichung eines **gemeinsamen (Gruppen-)Ziels** über längere Zeit in einem relativ kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionsprozess stehen, ein **Gefühl der Zusammengehörigkeit („Wir-Gefühl“)** entwickeln und zur Erreichung des Gruppenziels bzw. zur Stabilisierung der Gruppenidentität ein System **gemeinsamer Normen** bzw. eine **differenzierte Rollenstruktur** ausbilden.“
(Soziologie: Peter A. Berger 2003)

„Eine soziale Gruppe umfasst eine **bestimmte Zahl von Mitgliedern** (Gruppenmitglieder), die zur Erreichung eines **gemeinsamen Zieles** (Gruppenziel) über **längere Zeit** in einem relativ **kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionsprozess** stehen und ein Gefühl der **Zusammengehörigkeit** (Wir-Gefühl) entwickeln. Zur Erreichung des Gruppenziels und zur Stabilisierung der Gruppenidentität ist ein **System gemeinsamer Normen** und eine Verteilung der Aufgaben über ein **gruppenspezifisches Rollendifferential** erforderlich.“
(Soziologie: Bernhard Schäfers 1999)

„Gruppe ist eine Anzahl von Menschen, die von sich selbst und von anderen als Gesamt und als unterschiedliche Individuen in einer gegebenen Situation wahrgenommen werden können, durch gemeinsame Geschichte, Ziele und Interessen verbunden sind und sich durch spezifische Normen, Regeln und Interaktionsmuster organisieren; die Gruppe ist durch Verbundenheit und Unterschiedenheit zugleich (distinction and mutedness) gekennzeichnet“
(Sozialpsychologie [abgrenzend zu Masse u. Agglomeration]: H. Petzold, U. Schneewind 1986)

„Eine Gruppe von Menschen ist ein relativ zeitkonstantes (1) Interaktionssystem (2), mit einem spezifischen Status- und Rollengefüge (3), einem verbindenden Wertesystem (4) und Zielhorizont (5) sowie gemeinsamen Ressourcen (6), wodurch ein eigenes Gruppengefühl und Gruppenbewusstsein (7) möglich wird, aufgrund dessen im Verein mit Identitätsattributionen aus dem sozialen Umfeld (8) eine Gruppenidentität (9) aufgebaut werden kann.“
(sozialtherapeutische und supervisorische Ausdeutung sozialpsychologischer Ansätze: Hilarion Petzold 1991)

Abb.1: Ausgewählte Definitionen des Begriffs „Gruppe“⁴

Es zeigt sich, dass hier unter einer **Gruppe** ganz spezielle Personenkonstellationen verstanden werden. Die Personen sind durch ganz besondere organisatorische, kommunikative und interaktive Praxen, die (von ihnen) auf gemeinsam geteilte Ziele bzw. Aufgaben abgestimmt sind,

⁴ Vgl. Peter A. Berger (2003): *Materialien zur Vorlesung „Einführung in die Soziologie 1“*. Universität Rostock - Institut für Soziologie und Demographie (Wintersemester 2003/2004) - Bernhard Schäfers (1999) (Hrsg.): *Einführung in die Gruppensoziologie: Geschichte, Theorien, Analysen*. 3., korr. Aufl., Wiesbaden : Quelle & Meyer - H. Petzold, U. Schneewind (1986): *Konzepte zur Gruppe und Formen der Gruppenarbeit in der Integrativen Therapie und Gestalttherapie*, in: Hilarion Petzold, Renate Frühmann (Hrsg.): *Modelle der Gruppe in Psychotherapie und psychosozialer Arbeit*, Bd. I, 109-254, Junfermann, Paderborn, S. 132 - Hilarion Petzold (1991), zitiert nach: Ilse Orth, Hilarion Petzold (2003): *Gruppenprozeßanalyse - ein heuristisches Modell für Integrative Arbeit in und mit Gruppen*. Online-Veröffentlichungen der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – Fritz Perls Institut (EAG), <http://www.integrative-therapie.ch/gruppenprozess.htm>

miteinander verbunden. Sie verfügen über einen gemeinsamen Fundus an Gefühlen und Alltagserfahrung und sie haben Regelsysteme, Rollenstrukturen und eine eigene Identität herausbildet.

Wir treffen demnach einmal eine *Gruppenstruktur* an, die sich neben (eher) statischen Merkmalen (z.B. Anzahl der Personen, Alter, Bildungshintergrund) aus der Verteilung von variablen Merkmalen (z.B. Sympathie, soziale Kontrolle, Rollen- und Statuszuschreibungen) ergibt. Die variablen Strukturmerkmale unterliegen ganz markanten, als *Gruppendynamik* bezeichneten Veränderungsprozessen und erfahren typisierbare Ausformungen. Diese Ausprägungen werden meistens mit Hilfe bestimmter wissenschaftlicher Konzepte beschrieben: Es geht um die Verteilung der Rollen, des Status, der Sympathie, die Aufteilung der sozialen Kontrolle, die vorfindbaren aufgabenbezogenen und führungsbezogenen Erwartungen, die Gruppennormen sowie die Ausprägung des Gruppenzusammenhangs (*Kohäsion*) und einzelner Formen der Nonkonformität.

Das auf dem Deckblatt skizzierte Soziogramm ist eine Möglichkeit, die spezifischen inneren Strukturen und Beziehungen einer Gruppe darzustellen. Erfasst werden durch Beobachtung häufig die aufgabenbezogenen und sympathiebezogenen Aspekte, indem geschaut wird, wer Vorschläge macht, Orientierung anbietet oder Solidarität zeigt, Spannungen reduziert usw.

Das Bild hält beispielhaft fest, wer von wem in der sachlichen Arbeit mit welcher Häufigkeit angesprochen wird (blaue Linien) und wer wen mit welcher Intensität emotional positiv wahrnimmt (rote Linien). Man erkennt in diesem sehr simplifizierten Beispiel hinsichtlich der Rollenverteilung eine sehr ausgeprägte und typische Doppelführerschaft (Fachkompetenz einerseits, Beliebtheit andererseits) und eine Außenseiterrolle (gelb); die Leitung ist im Beispiel nicht in die Gruppe integriert.

Es soll an dieser Stelle nicht vertiefend auf die zentralen Begriffe der Gruppentheorie und deren Bedeutung eingegangen werden. Es sind dies z.B. die Begriffe der Rolle, der Rollendifferenzierung, des Rollenerwerbs, der Rangdifferenzierung, des Zusammengehörigkeitsgefühls, der Stereotype des Meinens und Urteilens, der Normen und Arten von Erwartungen, der Konformität und Nonkonformität... Das sind sehr wichtige und hilfreiche Konstrukte, sie können aber sehr einfach in jeder einschlägigen Publikation nachgelesen werden.

Insbesondere die soziologischen Definitionen einer Gruppe „schauen“ vom Ende her, von der gelungenen Gruppenbildung. Sie sagen wenig über den z.T. beschwerlichen Weg dahin und

nichts über die laufenden Aufwendungen, die Gruppe als zielbezogen tätig zu erhalten. (Das wird eher unter dem Begriff der Gruppendynamik subsumiert.) Darüber wird weiter unten genauer zu sprechen sein.

Der **Teambegriff** unterscheidet sich vom Gruppenbegriff, wie er vorstehend verwendet wurde, nicht grundsätzlich. Daher sollen die Ausdrücke im vorliegenden Kontext synonym verwendet werden.

Allerdings soll zumindest darauf hingewiesen werden, dass der Teambegriff, der beispielsweise in der BWL oder im Sport präferiert wird, auch abweichende Bedeutungen enthält:

Meistens wird der *Leistungsgedanke* stärker betont, bis hin, dass man erwartet, dass die Mitglieder des Teams sich für den (von ihnen gemeinsam unbedingt angestrebten und extern von ihnen erwarteten) Erfolg „vollständig verausgaben“ werden. Gleichwohl sollte, folgt man hier den Argumentationen, insgesamt – bei aller gemeinsamen *emotionalen Intensität* – möglichst *effizient* gearbeitet werden. Es werden – für die hier überwiegend extern vorgegebenen Ziele oder zugrunde gelegten Kennziffern – Leistungserbringung und Erfolg i.d.R. auch stärker *operationalisiert* und *kontrolliert*. Das verweist sehr stark darauf, dass die Einbindung des Teams in eine *übergreifende Organisation* stillschweigend fast immer mitgedacht wird. (Das wirft auch die interessante Frage nach dem Standort der *Teamleitung* auf: Ist sie und versteht sie sich als Teil des Teams, repräsentiert sie die umgebende Organisation oder ist sie eine Sache eigener Natur?)

Wir finden also eine stark funktionale Perspektive vor. In ihr spielt auch die *Auswahl der Teammitglieder* i.d.R. eine bedeutende Rolle. Die Personen sollten sich im Hinblick auf die angestrebten Ziele sinnvoll *ergänzen* und „blind verstehen“ können. Zudem sollten sie solche Eigenschaften mitbringen, dass sich die für Gruppen typische *Selbständigkeit* entfalten kann, wenn es um Fragen der Organisation, Interaktion, Kommunikation, Normenbildung, Festlegung von Zwischenzielen usw. geht. Hinsichtlich der Rollendifferenzierung gilt häufig eine Annahme, die das übliche Muster stark modifiziert: Im Notfall sollte jeder durch andere *vertreten* werden können. Und für Konfliktsituationen gilt die Idealvorstellung, dass jeder sich soweit „zurücknehmen“ kann, dass die Arbeit (erst einmal) „ungestört“ weiterläuft. (Mit dieser Vorstellung setzt man sich sicherlich über eine gerade in der sozialtherapeutischen und sozialpsychologischen Literatur betonte Sichtweise hinweg. Sie betont nämlich, dass die Unterschiedlichkeit und Abgrenzung der Mitglieder untereinander sehr zu berücksichtigen sind, um für einen balancierten und produktiv erlebten Gruppenprozess vielfältige Gefühle möglichst differenziert behandeln zu können.)

Gerade mit den Begriffsbedeutungen, die in betriebswirtschaftlichen und sportlichen Zusammenhängen anzutreffen sind, werden sicherlich sehr hehre (Leistungs)Ansprüche formuliert. Ein großer Teil der einschlägigen Literatur versucht mehr oder weniger wissenschaftlich begründet Ratschläge zu erteilen und Instrumente an die Hand zu geben, wie diese Ansprüche in

die Wirklichkeit umgesetzt werden können. Und diese Ratschläge werden dann schnell auch auf pädagogische Kontexte übertragen.

Bevor über solche Ratschläge und Instrumente nachgedacht werden kann, ist zunächst einmal die ganz andere Frage zu diskutieren, inwieweit die für Gruppen bzw. Teams zugrunde gelegten Bedingungen auf Lehrende an Schulen überhaupt übertragen werden können und sollten. Um eine solche Frage bearbeiten zu können, muss man Gesichtspunkte haben, an denen sich eine solche Überprüfung orientiert. Es soll hier ein Vorschlag von McGrath und Hollingshead (1994)⁵ aufgegriffen werden. Sie haben vorgeschlagen, Gruppenprozesse in ihrer jeweiligen Besonderheit vor allem unter vier Aspekten zu betrachten: dem Aspekt der Gruppenzusammensetzung (einschließlich der Entwicklungsgeschichte der Gruppe), dem Aspekt der Eigenschaften der einzelnen Gruppenmitglieder, dem Aspekt der Aufgabe der Gruppe und dem Aspekt der Umwelt der Gruppe.⁶



Abb.2: Merkmale zur unterscheidenden Beschreibung von Gruppen

⁵ McGrath, Joseph Edward & Hollingshead, Andrea B. (1994): Groups interacting with technology: ideas, evidence, issues, and an agenda. Thousand Oaks: Sage

⁶ Sie bearbeiten allerdings eine etwas andere Frage: Sie vergleichen die Ergiebigkeit der Arbeit in Gruppen mit computervermittelter Kommunikation mit den Arbeitsergebnissen von face-to-face-Gruppen: Ausgewertet werden dazu die Daten aus 51 Studien.

Tatsächlich sind alle vier Dimensionen ganz spezifisch ausgeformt, wenn man an Lehrer und Schulen denkt. Eine ganz überragende Bedeutung kommt dabei der Gruppenumwelt zu, aber auch die jeweils betrachtete Aufgabe in Verbindung mit der Rolle, die sie Lehrern im konkreten Fall abverlangt oder abverlangen könnte, ist von besonderem Interesse.

Eine ganz spezielle Ausprägung erhalten die Dimensionen zusätzlich unter den Randbedingungen von Modellversuchen. Daher wird dieser Gesichtspunkt nachstehend zusätzlich berücksichtigt.

Da über die Aufgaben der Gruppen an späterer Stelle nur noch in allgemeiner Kennzeichnung gesprochen wird, der *inhaltliche* Bezug zwischen Gruppenarbeit und Gruppenentwicklung, den der Modellversuch ProAKzEnt herstellt, aber nicht ganz verloren gehen sollte, werden die Aufgaben an dieser Stelle noch etwas genauer beschrieben.

Von McGrath und Hollingshead untergliedern die Aufgaben, die in Teams bearbeitet werden, in vier Typen mit insgesamt acht Varianten. So werden einerseits Generierungs- bzw. Entwicklungsaufgaben typisiert, zu denen sie besonders Planungsaufgaben und Kreativitätsaufgaben rechnen. Dieser Typus kommt den Anforderungen, die das Kerngeschäft von Lehrern kennzeichnen, ziemlich nahe. Im Rahmen des Modellversuchs ProAKzEnt spielen diese Aufgaben eine besonders große Rolle, weil die Lehrenden sich vom Ansatz her bemühen, neue, anspruchsvolle Lernaufgaben zu kreieren.

Daneben wird ein Aufgabentypus postuliert, bei dem eine richtige Lösung herauszufinden ist. Eine bekannte Form dieser Lösungsfindungsaufgaben sind Entscheidungsaufgaben, bei denen in der Regel aus einem Spektrum von Alternativen ein besonders geeigneter Weg ausgewählt werden muss. Abgegrenzt davon werden Aufgaben, die nur eine einzige richtige Lösung haben, die es zu erkennen gilt (Denkaufgaben). – Tatsächlich werden im Wirtschaftsunterricht, wenn er denn überhaupt aufgabengestützt aufgebaut ist, viele Aufgaben als Entscheidungsaufgaben eingeführt. Diese Tendenz zeigt auch der Modellversuch ProAKzEnt. Man wird nun sagen können, dass die zuvor angesprochenen Entwicklungsaufgaben in dem Maße anspruchsvoller aufgefasst werden, wie die konstruierten Lernaufgaben sich als in Problemdefinition und Lösung offen erweisen, also in diesem Sinne „realistische“ Entscheidungssituationen wiedergeben. In den Schulen zeigt sich eine Tendenz, Entscheidungsaufgaben so auszugestalten, dass McGrath und Hollingshead sie eher als Denkaufgaben einordnen müssten. Inwieweit diese Tendenz auch im Modellversuch ProAKzEnt gilt, wird in einer gesonderten Untersuchung analysiert werden.

Eine dritte Gruppe von Aufgaben bezieht sich auf den Umgang mit Konflikten. Es wird dabei nochmals unterschieden nach solchen Konfliktaufgaben, bei denen die Spannungen durch unterschiedliche Sichtweisen hervorgerufen worden sind, und nach solchen, die durch unterschiedliche Interessen entstanden sind. Im Rahmen eines Modellversuchs wie

ProAKzEnt wird man erwarten können, dass die Gruppenmitglieder sich auch mit Konfliktaufgaben beschäftigen, nur folgt das weniger aus dem Programm des Modellversuchs als aus der Natur von Gruppenarbeiten. Daneben werden Konfliktaufgaben aber ohnehin in jeder Schule anzutreffen sein, weil teils Spannungen unter Kollegen bestehen, teils Ideen zu entwickeln sind, wie mit Konflikten zwischen Schülern, aber auch zwischen Lehrern und Schülern umzugehen ist.

Schließlich werden sogenannte Ausführungsaufgaben identifiziert. Hier werden wiederum zwei Aspekte betont. Einerseits werden Wettstreitaufgaben angenommen, in denen z.B. Machtkonflikte zu lösen sind. Andererseits wird eine besondere Aufgabe darin gesehen, sich miteinander darüber auseinander zu setzen, wie eine bestimmte Aufgabe durchgeführt werden könnte (Performance-Aufgaben). - Während für die Wettstreitaufgaben in Schulen eine größere Anwendung nicht ganz auszumachen ist, wenn man von speziellen didaktischen Erfindungen einmal absieht, spielen die Performance-Aufgaben immer dort eine große Rolle, wo Menschen allein oder zusammen selbstgesteuert arbeiten. Das betrifft die Arbeit in Lehrerteams also ebenso wie Unterrichte mit Formen selbständigen Lernens.

Das mag als kurze Charakterisierung verschiedener Formen von Aufgaben, die von Gruppen bearbeitet werden, genügen. In die typisierenden Beschreibungen sind die möglichen Verknüpfungen zum Lehrerhandeln bewusst aufgenommen worden, obwohl über Lehrergruppen im Einzelnen bisher noch nicht gesprochen worden ist. Damit sollten die Herausforderungen angedeutet werden, die bestimmte Aufgabeninhalte für die Ausgestaltung und Arbeitsweise kooperativer Arbeitsformen erhalten können. Die eigentliche Auseinandersetzung mit Lehrerteams und ihren Situationen soll aber erst jetzt begonnen werden.

Lehrerteams

Als Zwischenergebnis der bisherigen Überlegungen kann das Folgende festgehalten werden:

- Es geht hier letztlich gar nicht um die Frage, inwieweit die Begriffsinhalte „Gruppe“ und „Team“ deckungsgleich sind – es gibt unübersehbare Zuspitzungen beim Teambegriff, aber es überwiegen die Überschneidungen.
- Wichtiger scheint die Frage, welche *Besonderheiten* zu berücksichtigen sind, wenn man einen der beiden Begriffe auf Schulen und Lehrer“gruppen“ zu übertragen versucht.
- Eine zusätzliche Frage entsteht, wenn man untersuchen möchte, was sich *unter den Bedingungen eines Modellversuchs* ereignet, wenn Lehrende zu Gruppen zusammengefasst werden.

- Zur Charakterisierung der Gruppen sollen vorrangig vier Aspekte heran gezogen werden: die Umwelt der Gruppe, die Gruppenzusammensetzung (einschließlich der Gruppenhistorie), die Gruppenmitglieder, die Aufgabe der Gruppe. Unter diesen Aspekten werden in der Abb. 4 Informationen tabellarisch zusammengestellt und nachfolgend gesichtet und weiterführend diskutiert.

Es wird sich zeigen, dass die Einschätzungen, die man bei diesen Fragen und Vorgehensweisen erhält, nicht ganz konform gehen mit den Urteilen, die im Bereich der Wirtschaft über die Voraussetzungen und Effekte von Teamarbeit popularisiert werden. Wollte man die Differenz sehr gründlich herausarbeiten, müsste man hier jene betriebswirtschaftliche Literatur, die sich insb. zu den Gebieten der Personal- und Organisationsentwicklung mit Teamarbeit befasst, eingehend wiedergeben. Das würde den Rahmen dieser Betrachtung sprengen. Einen gewissen Eindruck von den eher plakativen Wirkungen, die die z.T. sehr differenzierten betriebswirtschaftlichen Untersuchungen letztlich im Zeitgeist hinterlassen, kann man anhand der nachstehend zitierten Anzeige eines Weiterbildungsinstituts gewinnen (Abb. 3). Die Anzeige stellt 15 Gründe vor, warum Teamarbeit (im Betrieb) Nutzen stiftet – immer, ohne Wenn und Aber.

Nutzen von Teamwork und Teamentwicklung

Sie erzielen ...

- Toleranteres Kommunikations-Klima durch bessere Kenntnis der Teamkollegen
- Effektive Arbeitsmethode bei wachsender Komplexität der Aufgaben
- Kompetenzentwicklung im Team
- Professionelle Steuerung des organisatorischen Wandels
- Geringere Abwesenheits- und Krankheitsrate
- Geringere Fluktuation der Mitarbeiter
- Geringerer Aufwand für Einarbeitung neuer Mitarbeiter
- Geringere Streuverluste durch unproduktive Konfliktphasen
- Größeres Commitment und Mitverantwortung
- Beschleunigung und Optimierung der Unternehmensprozesse
- Erkennen, fördern und nutzen der Teamressourcen und -Potenziale
- Verbesserung der Produktqualität durch Qualitätskontrolle
- Sinken der Reklamationsquoten und Reklamationskosten
- Höhere Rekrutierungssicherheit bei Personalauswahl für Teams
- Höhere Motivation und Arbeitszufriedenheit

Abb. 3: Auszug aus dem Internet-Werbeprospekt eines Weiterbildungsinstituts, der sich an Unternehmen richtet und u.a. Teamentwicklungskurse anbietet⁷

⁷ <http://hot-consulting.de/teamentwicklung/>

Thesenzusammenstellungen, wie sie die Anzeige enthält, sind heute alles andere als eine Seltenheit. Derartige Thesen überzeichnen die betrieblichen Erfahrungen. Gleichwohl scheinen sie die Erwartungen zu beeinflussen, die wir auch mit Teambildungen in Schulen heute vielfach verbinden.

Die Beobachtungen im Modellversuch ProAKzEnt ermutigen dazu, hier etwas genauer und möglichst unvoreingenommen hinzuschauen. Wir betrachten Lehrer, die ihrem Kerngeschäft nachgehen: der Gestaltung und Durchführung von *Unterricht*. Unterricht erteilen sie jeweils in mehreren Klassen und in verschiedenen thematischen Bereichen. Sie tun dies unter den Organisationsbedingungen von Schule. Traditionell erledigen sie *diese* Arbeit unter *diesen* Rahmenbedingungen nicht in Teams. Führen nun bestimmte *Formen der Zusammenführung* von Personen, bestimmte *Kriterien der Auswahl* der Personen und bestimmte eingebrachte *Selbstkonzepte* der Personen dazu, dass sie das formal weitgehend unveränderte Kerngeschäft unter weitgehend unveränderten Rahmenbedingungen produktiver, effizienter und zufriedener erledigen?

Statt einer unmittelbaren Antwort folgt zunächst einmal eine genauere Problemsichtung. Sie ist in der nachstehenden Übersicht (Abb. 4a und 4b) dokumentiert. Diese Übersicht hebt einige beschreibende Gesichtspunkte hervor, die mit der Teamumwelt, den Teamstrukturen und den Teamaufgaben zu tun haben (linke Spalte). Diese Aspekte werden dann untereinander oder mit zusätzlichen Merkmalen hypothetisch verknüpft (rechte Spalte). Die Verknüpfungen werden anschließend in einen allgemeineren Zusammenhang gestellt.

Abb. 4a: Rahmenbedingungen von Teamentwicklung im schulischen Feld

Aspekt	Beschreibung (theoretisch begründbare Zusammenhänge, die im konkreten Einzelfall auf Relevanz und Ausformung zu überprüfen und gegebenenfalls auch zu ergänzen sind)
<i>generelle Bedingungen:</i>	
<p>Anreiz- und Sanktionssystem im öffentlichen Bildungssystem</p> <p>Fixierung der Lehrerrolle im deutschen Bildungssystem</p>	<p>Das <u>System</u> <i>belohnt es nicht sehr</i>, Teambildungsanstrengungen zu unternehmen.</p> <p>Dem <i>einzelnen</i> Lehrenden werden in Deutschland unterrichtsbezogen grundsätzlich sehr <i>vielen Entscheidungen</i> und Aufgaben bei <i>hoher persönlicher</i> Autonomie und <i>Verantwortung</i> zugewiesen. Das schlägt sich zugleich in speziellen Selbstverständnissen nieder.</p> <p>Vor diesem Hintergrund ist es stets fraglich, ob das Verhältnis von subjektiv wahrgenommenen <i>Kosten</i> und möglichen <i>Belohnungen aus der Teamarbeit selbst</i> von Lehrenden als vorteilhaft eingeschätzt wird.</p> <p>Der einzelne Lehrende muss bereits stark motiviert sein oder leicht motivierbar sein, um im Team eine mehr als <i>passive Rolle</i> einzunehmen und nicht nur auf bloße <i>Mitnahmeeffekte</i> zu setzen.</p> <p>Ein Ausweg in der Teamentwicklung kann darin liegen, dass die Produktionsziele zugunsten der <i>Mitgliederunterstützungs- und Gruppenwohlbefindensaspekte</i> vernachlässigt werden (s.u.).</p>
Beamtenstatus, Schulorganisation, Anreize	<p>Status und Organisationstyp fördern Leistungen und Sonderanstrengungen <i>nur bedingt</i> (geringe Anreize, dafür häufig hoher Organisationsaufwand und Energieverbrauch).</p> <p>Steuerungs-, Kontroll- und Feedbackformen des Systems begünstigen die Herausbildung <i>außerpädagogischer</i> Erfolgsmaßstäbe und berufsbezogener <i>Ängste</i>, die z.T. an die Stelle der Anreize treten.</p>
Passung der Organisationsstruktur in Schulen mit den Teamstrukturen	<p>Es zeigen sich nur <i>ingeschränkte funktionale Passungen</i> zwischen den Arbeitsweisen von Einzelteams und den gesamten unterrichtlichen Einsatzplänen der Lehrenden (u.U. entstehen besondere Reibungsverluste).</p> <p>Insbesondere die innerhalb von Teams zu <i>favorisierenden</i> Normierungen, Überwachungs- und Feedbackformen harmonisieren nicht mit den Gegenstücken in der organisationalen Umwelt.</p> <p>Gerade auch aus organisatorischen Zwängen heraus sind in den Teams immer wieder <i>Ab- und Zugänge</i> an Personen zu erwarten; inwieweit Teams das verkraften, ist unklar.</p> <p>Teams können immer nur aus dem <i>Pool</i> von Personen gebildet werden, der an einer Schule vorhanden ist; der Pool selbst ist aber (über gestaltbare Fluktuationen) kaum variabel.</p> <p>Gestaltete Fluktuation und auch der Gesichtspunkt der <i>Bündelung</i> sich ergänzender Kompetenzen werden daher <i>eher nachrangig</i> bleiben.</p> <p>Eine <i>emotionale Korrespondenz</i> zwischen Personen einer „Organisationseinheit“ kann <i>nicht</i> als Regelfall vorausgesetzt werden, was Teambildungen nach Funktionsbereichen erschwert.</p>

Koexistenz, Konkurrenz, Kooperation	<p>Es dominiert heute immer noch eine berufliche Sozialisation zum <i>Einzelkämpfer</i>.</p> <p>Das begünstigt im Schulleben Formen der <i>Koexistenz</i> bei nachgeordneten Formen von Konkurrenz und Kooperation.</p> <p>Der Übergang zu intensiven Formen regelmäßiger Kooperation bedarf <i>besonderer Anstrengungen</i>, Voraussetzungen und Pflege.</p> <p>Der Kooperation sind daher sehr schnell Grenzen gesetzt, wenn die <i>Selbstkonzepte</i> der Lehrenden die angestrebte gemeinsame Leistung stark beeinflussen und dabei sehr unterschiedlich sind.</p>
Initiierung	<p>Die Bildung und Entwicklung von Teams wird i.d.R. „von oben“ angestoßen.</p> <p>Teambildungen „von unten“ benötigen eher einen – die Barrieren erhöhenden – <i>informellen Vorlauf</i>, um sich gegenüber der Schulorganisation überhaupt artikulieren und positionieren zu können, sofern die Schulorganisation nicht spezielle „Geburtshilfen“ vorsieht.</p> <p>Formen der Hilfestellungen und Entlastungen variieren von Fall zu Fall. Tendenziell vollzieht sich die <i>Teamarbeit</i> früher oder später <i>unter den allgemein gültigen</i> Arbeitszeitregelungen.</p>
Arbeitsbelastungen	<p>Motivierte und engagierte Lehrende sowie Berufsanfänger erleben ihre Arbeitssituation überwiegend als Überlastsituation.</p> <p><i>Teambildung</i> wird vor diesem Hintergrund (zunächst) leicht als zusätzliche Belastung ohne unmittelbare Kompensation interpretiert.</p>
gemeinsames Produkt / Ziel der Gruppe (Aufgabe)	<p>Die Idee des „gemeinsamen Produkts“ ist nur begrenzt übertragbar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeder Lehrer hat und behält <i>seine eigenen</i> „Kunden“, jeder macht am Ende <i>seinen eigenen</i> Unterricht und hat einen <i>eigenen</i> Lehrstil... - Lehrer sind i.d.R. <i>nicht</i> einfach handlungsunfähig, wenn ein „gemeinsames Produkt“ (z.B. ein gemeinsames Unterrichtskonzept) nicht entsteht. - Es gibt i.d.R. <i>keine</i> externe „Gütekontrolle“, häufig sind nicht einmal gültige Maßstäbe verfügbar; das Handeln in den einzelnen Unterrichten bleibt ohnehin eher intransparent. - Die Entwicklung gemeinsamer interner <i>Gütemaßstäbe</i> ist bei unterschiedlichen Selbstkonzepten fast unmöglich, in jedem Fall aber sehr anstrengend. - Eine <i>Leistungsoptimierung</i> wird i.d.R. nicht angestrebt, wäre pädagogisch auch eine fragwürdige Steuergröße. - Vor diesem Hintergrund ist es keineswegs selbstverständlich, dass es zwischen den Lehrern überhaupt zu einer (aufgaben- und fähigkeitsorientierten) <i>Arbeitsteilung</i> kommen wird. - Ohne Arbeitsteilung und Bündelung der spezifischen Fähigkeiten und Anstrengungen ist es nicht sehr plausibel, dass Teamarbeit überhaupt zu <i>interessanten</i> Produkten führt.

Abb. 4b: Rahmenbedingungen von Teamentwicklung im schulischen Feld – Besondere Einflussfaktoren durch den Modellversuch (MV)

Aspekt	Beschreibung (theoretisch begründbare Zusammenhänge, die im konkreten Einzelfall auf Relevanz und Ausformung zu überprüfen und gegebenenfalls auch zu ergänzen sind)
Modellversuchsbedingungen (ergänzend):	
externe Erwartungen	Die i.d.R. sehr hohen externen Erfolgserwartungen und die vielen fremden „Zuschauer“ können einerseits zwar die Bedingungen für das Entstehen eines Wir-Gefühls verbessern, erhöhen aber andererseits die Empfänglichkeit für Ängste.
Reaktionen im schulischen Umfeld der Teams	Schulkollegien sind gegenüber dem MV ohnehin <i>emotional nicht indifferent</i> ; die scheinbare Privilegierung der Projektteams fördert leicht missgünstige Empfindungen.
Personenauswahl	Die Auswahl erfolgt in der Anfangsphase des MV nach <i>beruflichem Alter</i> und z.B. nicht nach der Ähnlichkeit von Selbstkonzepten; eine entsprechende Ähnlichkeit wird aufgrund der Berufsanfangssituation einfach als gegeben angenommen. Die Mitgliedschaft entsteht <i>nicht</i> über Ausschreibungen und Bewerbungen. Die Personen haben i.d.R. schon <i>Vorerfahrungen</i> miteinander, was die Entwicklung leichter, aber auch schwieriger machen kann.
Positionierung der Teamleitung	Es gibt hier keine speziellen Vorgaben und Regeln. Zumindest bei den Pilotschulen sind die Leitungen vorgewählt und nicht aus dem Kreis der Teammitglieder bestimmt. Bei den Transferschulen scheint es uneinheitlich, teilweise scheint es sich auf die Rolle von Teamsprechern zu reduzieren. Bei besonderer <i>Nähe</i> der Leitung zu den Zielen des Teams und <i>metakommunikativer Kompetenz</i> dürfte sich die Einfügung der Leitung in das Team für die Entwicklung eher günstig auswirken.
Entlastungen	Für die Dauer des Modellversuchs stehen den Teammitgliedern einige <i>Entlastungsstunden</i> zur Verfügung; der Effekt dürfte bei Erweiterung des Kreises der einbezogenen Schulen für das einzelne Teammitglied eher unfühelbar werden.
Zeitliche Begrenzung (Beendung)	Die Teambildung ist von der Idee des Modellversuchs her <i>auf Dauer</i> angelegt, eine Ausdehnung dieser Arbeitsform über Transfer ist intendiert. Inwieweit oder in welcher Modifikation und unter welchen Bedingungen sie nach Ende der „Sondersituation“ fortlebt, ist kaum prognostizierbar.

(Un)Freiheit des Ein- und Austritts	Ein „von oben“ erwünschter Eintritt in die Gruppe wird nicht „erzungen“ und ein Austritt ist nicht unmöglich, aber der <i>Erwartungsdruck</i> an „angepasstes“ Verhalten ist relativ hoch, ein indirektes Sanktionieren nicht auszuschließen.
Transferauftrag	Die Art dieses Auftrags löst Effekte aus, die denen der externen Erwartungen ähneln. Bei erfolgreicher Arbeit und vielen Transferanfragen, wird hier viel <i>Energie gebunden</i> .
spezielle Aufgabenstellungen	Neben der Aufgabe, das Arbeiten in einem Team zu organisieren, ist vorgegeben, subjektiv <i>neuartige Lernaufgaben</i> für Schüler zu konzipieren und in subjektiv <i>neuartigen Unterrichtsszenarien</i> zu erproben, was einerseits sehr kreative, andererseits sehr explorationsfreudige Anforderung stellt. Die Anstrengungen der Aufgabenbearbeitung werden – wenn überhaupt – erst langfristig „belohnt“. Die übliche <i>Zeitpräferenz</i> diskontiert diese Belohnungen i.d.R. sehr stark ab. Der Zwang sich in vielen Klassen auf <i>neue Rahmenlehrpläne</i> einzustellen, erleichtert es gegenwärtig vielen, in Projektgruppen des Modellversuchs mitzuarbeiten.

Die in Abb. 4a und 4b zusammengefassten Beschreibungen zeigen mithin, dass die Rahmenbedingungen einer schulischen Teambildung deutlich von denen in einer Unternehmung oder z.B. in einer Gruppentherapie abweichen dürften. Die Erfahrungen, die dort mit der Entwicklung von Teams gewonnen worden sind, lassen sich daher nur begrenzt auf Schulen übertragen. Zwar wird man erwarten können, dass die klassischen Prozessabschnitte, die bei einer *gelingenden* Teambildung durchlaufen werden – die Phase des „forming, storming, norming und performing“ – auch unter schulischen Bedingungen Gültigkeit haben. Eine andere Frage ist es aber, ob diese Prozessschritte überhaupt angegangen werden und wie sie sich qualitativ gestalten, inwieweit sie z.B. ausgesessen oder unterlaufen, ausgereizt und anspruchsbefragend genutzt oder aber auch auf andere Ziele umgelenkt werden.

Insbesondere die organisatorischen Bedingungen, das spezifische Anreiz- und Kontrollsystem, die Art der Implementierung der Teambildung, der Zuschnitt der Lehrerrolle, die dominanten Formen, mit denen die Einzelnen die wahrgenommenen Anforderungen, die Implikationen ihrer Ansprüche, das Erlebens der eigenen Selbstwirksamkeit verarbeiten usw., begründen die Vermutung, dass für Teambildungen im schulischen Bereich ganz besondere

Hürden bestehen. Dafür spricht auch, dass funktionierende Teams in Schulen bis heute so selten anzutreffen sind.

Nun dient ein Modellversuch wie ProAKzEnt dazu, mit den Schwierigkeiten, Möglichkeiten und Lösungswege einer schulischen Teambildung zunächst bei Junglehrern, dann aber auch für gemischte Gruppen vertrauter zu werden und produktive Entwicklungen zu versuchen. Tatsächlich arbeitet an jeder der beiden Entwicklungsschulen jeweils ein fester Personenkreis seit bald eineinhalb Jahren regelmäßig zusammen und erzielt inhaltliche Ergebnisse. Und auch in den Transferschulen haben sich solche Arbeitskreise inzwischen formiert.

Eine wichtige ergänzende Perspektive, die Voraussetzungen gelingender oder misslingender Teambildung hier besser zu verstehen, ist es, den Standpunkt der Akteure zu beziehen – gedanklich wie evaluativ.

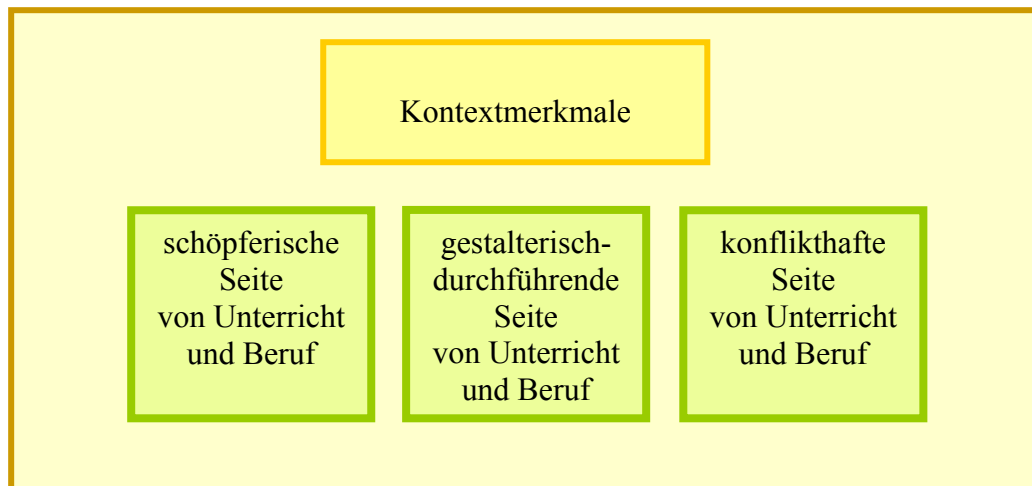
Subjektiv abzuwägende Vorteile und Nachteile, Chancen und Risiken

Kontext von Teamarbeit in der Schule

Der Modellversuch ProAKzEnt repräsentiert einen Typus von Teamentwicklung, in dem für die Lehrerrolle erstens die *schöpferische Seite* hinsichtlich der Aufgabenbewältigung deutlich betont wird. Denn es wird vom Anspruch her eine subjektiv kreative und schwierige Arbeit eingefordert, mit der Lehrende nicht selten persönliches Neuland betreten oder zu der sie bislang nur geringe Erfahrungen sammeln konnten.

Das berührt zweitens eine *gestalterisch-durchführende Seite*. Die bloß tradierende Unterrichtsgestaltung resultiert nicht selten daraus, dass man sich schon aus rein zeitlichen Gründen überfordert sieht, „fortwährend“ besonders innovativ zu sein. Lehrende haben zudem oft Schwierigkeiten, sich zu Besonderem dauerhafter zu motivieren: Sie erhalten in ihrem beruflichen Alltagsmilieu nur selten Lob und sie verlieren viele Energien beim Versuch, unterrichtliche Probleme zu lösen, weil sie die Probleme als Einzelkämpfer nicht selten sehr persönlich nehmen (bis hin zur Individualisierung von Konflikten) und außerdem noch ihre Versagensängste bearbeiten müssen.

Spätestens wenn sich Probleme zu selbstbezüglich interpretierten Konflikten auswachsen, zeigt sich drittens deutlich eine *konflikthafte Seite* der Lehrerrolle. Die Bearbeitung dieser Konflikte erweist sich z.B. als schwierig, wenn für den Umgang mit einzelnen Lerngruppen unter den beteiligten Lehrenden keine abgestimmte Vorgehensweise besteht, wenn verschiedene Lehrende an unterschiedlichen, z.T. entgegenstehenden Sinnstiftungen arbeiten usw. Das zieht schnell gestalterische, zeitliche und emotionale Blockierungen nach sich.



Vor diesem Hintergrund ist es eine erste Prüffrage, ob Teamarbeit das Versprechen enthält, dass sich die Situation in den drei Feldern über Teambildung überhaupt verbessern lässt. Was sind also die potenziellen Vorteile?

Vorteile von Teamarbeit

Die möglichen Vorteile von Teamarbeit sollen hier unter der Prämisse diskutiert werden, dass den Lehrern eine Teambildung gelungen ist.

schöpferische Seite

Gruppen haben mehr Ideen als einzelne Personen, es wird z.T. sogar die These vertreten (z.B. Burow⁸), dass in vielen Fällen gar nicht ein Individuum Schöpfer einer besonderen Leistung ist (z.B. John Lennon), sondern erst die ganze zugehörige Gruppe (Beatles) kreativ ist. Das kommunikative Milieu führe zudem zu effektiverer Planung und Prüfung einzelner Arbeitsschritte und Ergebnisse. Möglichkeiten der Arbeitsteilung ließen sich nutzen und z.B. eine experimentelle Erfahrungsbasis lasse sich sehr viel schneller und breiter erzeugen. Kurz: Bezogen auf die Intention im Modellversuch ProAKzEnt, Lernaufgaben zu entwickeln, kommen Gruppen von Lehrern annahmegemäß sehr viel schneller zu einem gemeinsam nutzbaren Pool innovativer, zumindest aber brauchbarer Lernaufgaben.

gestalterisch-durchführende Seite

Das gemeinsame Arbeiten im Team bringt den Austausch von Erfahrungen z.B. über Unterricht mit sich, was zur Entdeckung teilweise gleichartiger Erlebnisse und zum Kennenlernen der Praxen anderer beiträgt. Das öffnet einerseits den Weg zu wechselseitigen Hospitationen und beschreibendem Feedback. Andererseits erleichtert es da, wo das sinnvoll ist, die Entwicklung und Verständigung auf gemeinsame Regeln und Praxen im Umgang mit Schülern. Weiterhin entlastet die Zugriffs-

⁸ Burow, Olaf-Axel (2000): Ich bin gut – wir sind besser: Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta; derselbe (1999): Die Individualisierungsfälle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta

möglichkeit auf den gemeinsamen Fundus an Lernaufgaben und Materialien das Tagesgeschäft. Und schließlich ist - neben einer Erhöhung der wechselseitigen Frustrationstoleranz – untereinander mit mehr Goodwill zu rechnen. Das erleichtert situative Absprachen untereinander, wenn Unterrichte verschränkt oder unterrichtliche Szenarien variiert werden sollen.

konflikthafte
Seite

Das zum gestalterischen Aspekt Gesagte berechtigt auch zu der Erwartung, dass die subjektive Zufriedenheit der Lehrenden in ihrem beruflichen Alltag steigt. Schon aus diesem Grund nimmt das mit Unterricht und Beruf als konflikthafte Erlebte ab oder es erfährt zumindest nicht seine andauernd-belastende Ausprägung. Man verständigt sich auf gemeinsam Wichtiges und wird durch Ideen und Praxen anderer angeregt. Vor allem dürfte es sich positiv auswirken, dass der Einzelne empathische Zuwendungen und Zuspruch erfährt und ein Gefühl des Aufgehobenseins und Unterstützt-Werdens ihn trägt.

Eine etwas andere Beschreibungsform für mögliche Vorteile von Gruppenarbeit (McGrath u.a. 1994) räumt der Gruppe selbst einen stärkeren Eigenwert zu: Den Gruppen kommt neben gemeinsamen Produktionsaufgaben und den Unterstützungsleistungen für die Gruppenmitglieder die Aufgabe zu, *Wohlbefinden unter den Mitgliedern* herzustellen. – Im Grenzfall wäre somit sogar eine „leistungslose“, gleichwohl zufriedene Gruppe vorstellbar.⁹

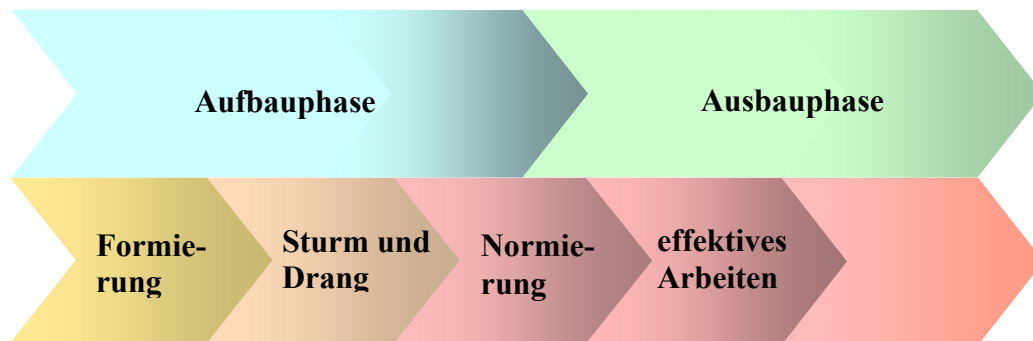
Bewertungsaspekt: Die Beurteilung der Frage, wie groß die Vorteile von Teamarbeit sind, ist letztlich von den Bewertungen der Mitglieder abhängig. Bedeutet ihnen z.B. eine gegenüber tradierten Vorgehensweisen modifizierte unterrichtliche Praxis nicht viel, werden die vorstehend genannten Gesichtspunkte stark abgewertet. Eine in dieser Form abwertende Beurteilung könnte aber wieder ausgeglichen sein durch Anpassungsreaktionen auf einen von außen hereingetragenen Erwartungsdruck (Aufbau extrinsischer Motivation) usw.

⁹ Dieses Phänomen, der Herstellung von Wohlbefinden eine überragende Rolle einzuräumen, gefolgt vom Interesse an den Praxen anderer, war im ersten Modellversuchsjahr von ProAKzEnt vermutlich für die Situation einer der Lehrergruppen zumindest für eine gewisse Zeit charakteristisch. Legt man die Auswertungen der Fragebögen zur Teamentwicklung zugrunde, die von den Lehrern ausgefüllt wurden, und nimmt man die Hospitationsberichte von Mitgliedern der Wissenschaftlichen Begleitung hinzu, trafen sich die Teammitglieder zu ihren wöchentlichen Sitzungen erklärtermaßen gern, gleichwohl kam die Arbeit an gemeinsamen Lernaufgaben und Lernumwelten phasenweise zum Erliegen.

Daneben zeigen sich Phänomene, die auch in der Typologie von McGrath u.a. (1994) so nicht vorgesehen sind. Sie betreffen die *Verschiebung* in den Aufgaben, die von einer Gruppe als identitätsstiftend angesehen werden. Von der Papierform her würde man die zentrale Herausforderung innerhalb des Modellversuchs ProAKzEnt in der Entwicklung innovativer Lernumwelten sehen. De facto erweisen sich aber offenbar die Anforderungen, die von den obligatorischen öffentlichen und halb-öffentlichen Auftritten auf die Modellversuchsgruppe einwirken, als sehr viel wichtiger und z.T. in positivem Sinne als nachhaltiger für das Gruppengefühl als die in der Außendarstellung thematisierten Inhalte. Das bestätigt eher die in der Übersicht 4 zum Ausdruck gebrachte Vorsicht, außerschulische Erfahrungen auf Lehrergruppen zu übertragen.

Nachteile von Teamarbeit

Auch die möglichen Nachteile von Teamarbeit sollen unter der Prämisse einer gelingenden Kooperation diskutiert werden. Dabei sollen die unterscheidbaren, z.T. sehr krisenhaften Entwicklungsphasen von Teamentwicklungen nicht minuziös durchgegangen werden. Die individuelle Situation soll nur in zwei größeren Abschnitten diskutiert werden – in der anfänglichen und in der etablierten Phase.



Aufbauphase

Das Bemühen, ein leistungsfähiges Team zu entwickeln, bedeutet für jedes Mitglied zunächst einmal eine deutliche zeitliche Mehrbelastung bei häufig ohnehin schon vorhandenen Überlast- und Stressempfindungen. Es muss neben den rein aufgabenbezogenen Aktivitäten zudem viel Energie für den Aufbau funktionierender Kooperationen aufgewendet werden. Unvermeidlich scheinen zudem als unangenehm erlebte Auseinandersetzung über Ziel- und Wertdivergenzen, abweichende Ziel-Mittel-Annahmen, differente Erfahrungs- und Evidenzhintergründe, differente Lebensstile und Ansprüche. Und schließlich geht es auch um soziale Aspekte wie Macht, Partizipation, Unverbindlichkeit/ Verantwortung, Zuverlässigkeit, Gerechtigkeit usw.

Viele Versuche einer Teambildung scheitern bereits in dieser Phase. Einmal können die Differenzen zwischen den Mitgliedern zu groß oder die Fähigkeiten bzw. Bereitschaften, Lösungen zu finden, zu gering sein. Zum anderen können Gruppen aber auch daran scheitern, dass vorhandene Differenzen gar nicht offen ausgetragen werden und ein Teil der Mitglieder eigentlich dauerhaft mit inneren Reservationen und ohne eigenen Energieeinsatz das „unvermeidlich Scheinende aussitzt“.

Ausbauphase

Auch bei gelingender Teambildung bindet diese Arbeitsform dauerhaft einige Zeit und Energie. Aus der Bindung erwächst ein bleibender innerer Koordinations- und Kommunikationsaufwand. Aber auch die

Schnittstellen zu anderen schulinternen Organisationsmustern erfordern zusätzliche Abstimmungsaufwand. Außerdem ist es in dieser Reifephase keineswegs so, dass keine inneren Konflikte mehr auftraten. Lediglich erwähnt werden sollen schließlich die Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, dass bisherige Mitglieder ausscheiden und neue Mitglieder integriert werden müssen.

Letztlich ist die Beurteilung der Frage, wie groß die Nachteile sind, neben den faktischen Merkmalsausprägungen auch hier wesentlich von den Bewertungen durch die Mitglieder abhängig (*Bewertungsaspekt*).

Chancen & Risiken

Bei der Frage, wie man sich zu einer Teambildung verhalten soll, wird das potenzielle Gruppenmitglied nicht nur die damit verbundenen subjektiven Vor- und Nachteile beurteilen. Es wird auch die Wahrscheinlichkeiten einzuschätzen versuchen, mit denen eine Teambildung im konkreten Fall gelingt. Diese subjektiven Interpretationen der Wahrscheinlichkeiten, zu neuer, i.d.R. noch gar nicht sehr klar beschreibbarer Situation zu gelangen, sollen hier als Chancen und Risiken bezeichnet werden.

Die Terme Wahrscheinlichkeit, Risiko usw. sind hier nicht im Sinne operationalisierter statistischer Kalküle zu verstehen. Sie bezeichnen nur eine „empfundene Gefahr des Misslingens“ bzw. einen „Glauben an das Gelingen“. Man kann sie auch als Ausdruck für eine angenommene *kollektive Selbstwirksamkeit* auslegen: Ist diese Wirksamkeitsannahme sehr schwach ausgeprägt, wird im Grunde ein Scheitern antizipiert. Dann wird wenig „investiert“, es wird eher taktiert oder hinhaltend agiert sowie darauf hingearbeitet, am (als erfolglos vorhergesagten) Ende nicht den „Schwarzen Peter“ zu haben.

Ist der Personenkreis in dem Sinne heterogen, dass die subjektiven Selbstwirksamkeitsvorstellungen und Energieinputs sehr ungleich sind, entstehen spezifische Konflikte. Und sollten diese Konflikte unterdrückt werden, folgen durch Aufkündigung eines gemeinsamen Sinnverständnisses sich wiederholende Muster von leerlaufender Planung und Stornierung usw.

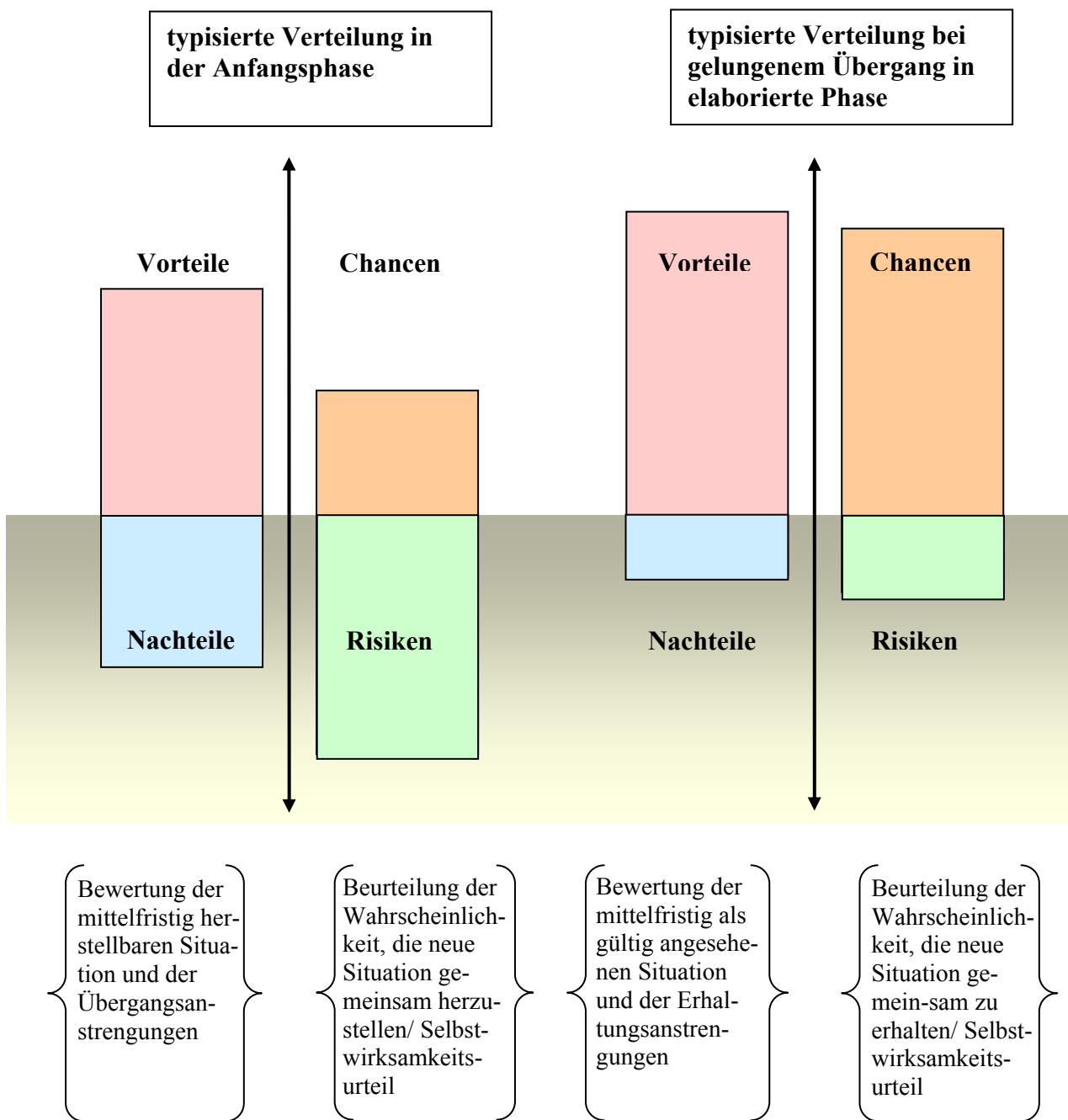


Abb. 5: Typisierte Darstellung subjektiv eingeschätzter Vorteile und Nachteile, Chancen und Risiken

Chancen

Es gibt eine ganze Reihe von Einflussfaktoren, die zwar als „objektive“ Faktoren Chancen wie Risiken bestimmen, die aber hier von den Teammitgliedern in ihrer Wirkungsweise und Bedeutung letztlich subjektiv beurteilt werden. Solche Faktoren sind z.B.

- die Höhe der mit der neuen Situation verbundenen Ansprüche (bzw. der Anspruchsdifferenz zur aktuellen Situation)
- die Intensität und Einvernehmlichkeit, mit der die neue Situation gewünscht wird
- die Klarheit, die über die angestrebte Situation schon anfänglich besteht
- die sachliche Schwierigkeit der Herbeiführung der angestrebten Situation
- die von den Gruppenmitgliedern mitgebrachten „Teamerfahrungen“, sozialen und kommunikativen Fähigkeiten
- die Kompatibilität der eingebrachten Persönlichkeitsstile, Lebensverhältnisse usw.
- Ausmaß und Ausprägung subjektiver Selbstwirksamkeitsvorstellungen und Ängste.

Diese Faktoren, die in der Übersicht 6 noch etwas stärker aufgeschlüsselt worden sind, stehen jeweils nicht in einem strengen linearen Verhältnis zu den Chancen (oder Risiken) – etwa in dem Sinne, dass die Chancen sich um einen ganz bestimmten Satz erhöhen, wenn die Ansprüche sich in einem bestimmten Maß erhöhen. Das hat u.a. damit zu tun, dass die Faktoren untereinander und mit ungenannten weiteren Faktoren vernetzt sind und man eher davon reden muss, dass es verschiedene *Faktorenkonstellationen* gibt. Es gibt solche, die die Chancen recht hoch erscheinen lassen, solche, die die Chancen gering halten, und dazwischen existieren zahllose andere, die man im Detail sehr genau betrachten muss und bei denen der jeweilige Gesamtkontext zu würdigen ist.

Unter dieser Einschränkung kann man sagen, dass i.d.R. die Konstellation, in denen die in der Übersicht 6 ausgewiesenen Bereiche I, IV und V positiv ausgeformt und in einer fruchtbaren Weise aufeinander bezogen sind, die Chancen erfolgreicher Teambildung begünstigen. Umgekehrt können die Bereiche II und VI sich sehr destruktiv verbinden und insb. bei hohen sachlichen Anforderungen (III) und gering oder unorganisch ausgebildeten Bereichen I, IV und V Teamentwicklungen (und inhaltliche Ergebnisse) mehr oder weniger vollständig verhindern.

Einflussfaktoren auf wahrgenommenen Chancen und Risiken	Selbsteinschätzung	Fremdeinschätzung
<p><i>I intrinsische Motiviertheit</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. die Höhe der von den Gruppenmitgliedern mit der neuen Situation verbundenen Ansprüche und Erwartungen (bzw. die Größe der wahrgenommenen Anspruchsdifferenz zur aktuellen Situation) 2. die Intensität und Einheitlichkeit, mit der die neue Situation von den Gruppenmitgliedern gewünscht wird /Grad der Unzufriedenheit mit der aktuellen Situation 3. die Klarheit, die über die angestrebte Situation anfänglich besteht <p><i>und andere Faktoren</i></p>		
<p><i>II extrinsische Motiviertheit</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. die Intensität eines wahrgenommenen extern verursachten Erwartungsdrucks 5. die Intensität anderer sachunabhängiger Motive <p><i>und andere Faktoren</i></p>		
<p><i>III Sachschwierigkeiten</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. die sachliche Schwierigkeit der Herbeiführung der angestrebten Situation <p><i>und andere Faktoren</i></p>		
<p><i>IV soziale, kommunikative und organisatorische Kompetenzen und Erfahrungen</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. die von den Gruppenmitgliedern mitgebrachten positiv erlebten „Teamerfahrungen“ / ihr Wissen um Gruppenprozesse und –dynamiken, um Konfliktpotenziale, „Todsünden“ und Lösungswege 7. die Ausprägung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten, insb. die Vertrautheit mit metakommunikativen Regeln 8. die Kompatibilität der eingebrachten Persönlichkeitsstile, Intentionen und Lebensverhältnisse <p><i>und andere Faktoren</i></p>		
<p><i>V Gestaltungskraft und Art der Erfolgs-/ Mißerfolgserklärungen</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 10. das Ausmaß und die Ausprägung subjektiver Selbstwirksamkeitsvorstellungen <p><i>und andere Faktoren</i></p>		
<p><i>VI spezielle Dispositionen</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 11. das Ausmaß und die Ausprägung subjektiver Ängste 12. die Intensität der subjektiven Risikoaversion / Sicherheitsbedürfnisse 13. das Ausmaß der Unlust, weitere „Unruhe“ in sein Leben zu lassen <p><i>und andere Faktoren</i></p>		

Abb. 6: Einflussfaktoren auf wahrgenommenen Chancen und Risiken

Risiken

Bei der Betrachtung der Risiken soll zwischen *teambezogenen* und *unterrichtsbezogenen* Risiken unterschieden werden.

Teambezogene Risiken:

Das zu den Chancen Gesagte gilt – wenn auch nicht einfach nur spiegelbildlich, so doch in den Grundzügen gegenläufig – für die Risiken. Hervorzuheben ist besonders, dass die bei der Entstehung von Gruppen freigesetzte Eigendynamik - insbesondere hinsichtlich der emotionalen Aspekte - die Gruppenmitglieder möglichst nicht ganz unvorbereitet treffen sollte. Unter dem Stichwort „Phasen der Gruppenbildung“ gibt es dazu eine breite Literatur, die insb. auch die Nicht-Vermeidbarkeit von Konflikten ausweist.

Die Konflikte resultieren in der Aufbau- wie in der Ausbauphase aus einigen Fragen, mit denen jedes einzelne Mitglied immer wiederkehrend konfrontiert wird. Hier müssen Antworten gefunden werden, die das Team am Ende möglichst leistungsfähig halten. Es sind dies überwiegend:

- Identitätsfragen
- Rollenfragen
- Machtfragen
- Kompetenzfragen
- Vertrauensfragen
- Normenfragen.

Erwähnenswert sind vor allem drei Wege, die in die Stagnation bzw. in die Auflösung von Gruppen einmünden:

- die Austragung der Konflikte wird vermieden (statische Scheinharmonien)
- die Austragung der Konflikte erfolgt mit ungeeigneten Mitteln bzw. mündet die Konfliktbearbeitungen in unangemessenen Konsequenzen (repetitive Konfliktbearbeitungen)
- die Inkompatibilitäten werden analysiert und eine Trennung (oder Umgestaltung der Gruppe) wird bewusst herbeigeführt.

Auf diese Konfliktlagen sind Lehrer i.d.R. weder beruflich noch außerberuflich vorbereitet: Die Lehrerbildung insgesamt wie auch die Selbstkonzeptbildung der Berufsanfänger orientieren sich immer noch überwiegend am „Einzelkämpfer“. Manche „Gruppen“, denen Lehrende in ihrem Leben einmal angehört haben, waren extern gelenkt (Schulklasse, Verein), andere waren „ohne intentionales Programm“ (Jugendclique), in wieder andere wurde man „hineingeboren“ (Familie). So war man an der Entwicklung von Regeln und Positionen im Regelfall nie wirklich aktiv-gestalterisch beteiligt.

Lehrer scheinen die gemeinsame schlechte Vorbereitung auf Gruppenarbeit zu „fühlen“ und die Fülle unprofessioneller Umgangsweisen zu „ahnen“. Jedenfalls antizipieren sie, wenn Teambildung thematisiert wird, nicht selten weitere emotionale Belastungen neben dem

Stress, den sie ohnehin schon haben. Das macht sie bei Teamfragen offenbar sehr vorsichtig. Anzumerken bleibt ein Letztes: auch in funktionierenden Gruppen kommt es immer wieder zu Störungen oder auch Konflikten; ihre sachangemessene Bearbeitung nimmt immer einen Teil der gemeinsamen Zeit in Anspruch. Und immer wieder gibt es Situationen, die eben nicht gerade positiv erlebt werden (während die gemeinsame Bewältigung dann sehr intensive positive Gefühle nach sich ziehen kann). Das ist ein unaufhebbarer Nachteil von Gruppenarbeit.

Unterrichtsbezogene Risiken:

Zu den Besonderheiten einer Teambildung, die veränderte Unterrichte zum Ziel hat, kommt noch eine ergänzende Risikogruppe, die sich sofort in den Gesamtbewertungen niederschlägt: die Risiken sich beruflich „scheitern“ zu sehen. Selbst Berufsanfänger haben schon sehr stark in spezifische Handhabungen, Rollenkonzepte, „Tricks“, Unterrichtskonzepte usw. „investiert“. Sie haben z.T. sehr schmerzhaft lernen müssen, was innerhalb ihres unterrichtlichen Grundverständnisses „geht“ und was nicht. Sie sind gerade dabei, die erreichte Praxis zu routinisieren. Die Intention¹⁰, eine erlangte Praxis zu verändern, heißt dann für sie nicht selten, in die Zeit des beruflichen Anfangs zurückversetzt zu werden – mit all den vertrauten Stresserfahrungen und Versagensängsten. Von daher werden Teambildung und Teamarbeit auch von dieser Seite her nicht durchgängig unterstützt.

Zwischenurteil und Ausblick

Bei Teambildungen in Schulen sollte man sich aufgrund der spezifischen Kontexte darauf einstellen, dass selbst für den Fall, dass die Vorteile von Teamarbeit durchaus wahrgenommen werden, die Risiken sehr stark berücksichtigt werden. Da die Vorteile – wenn die Teambildung erfolgreich sein sollte – erst *später* wirksam werden, muss man erwarten, dass die *gegenwärtig* empfundenen Risiken, die Vorteile *potenziell* erfolgreicher Teambildung erheblich *diskontieren*. Umgekehrt ist zu befürchten, dass die wahrgenommenen Nachteile von Teamarbeit *sofort* in ungeschmälert Rechnung gestellt werden.

Nur wenn die mit der Teamarbeit zu erreichenden Ziele von möglichst vielen als sehr wichtig angesehen werden oder ein äußerer Erwartungsdruck besteht, der auch differente individuelle Ziele zusammenbindet, wird genug Energie freigesetzt, die teambezogene Risikobarrieren überhaupt zu überspringen. Dabei muss schon mitbedacht sein, dass im Falle, dass die Ziele den Austausch oder doch sehr starke Modifikation der bisherigen, mehr oder weniger bewähr-

¹⁰ Wenn z.B. das Selbstkonzept einer Lehrkraft, die im Modellversuch mitarbeitet, nicht hinreichend verträglich ist mit den Intentionen des Modellversuchs, die Entwicklung von Unterrichten mit ganz bestimmten Formaten, von damit korrespondierenden Selbstkonzepten und Arbeitsformen zu fördern, wird diese Lehrkraft ihre Handlungssituation als krisenhaft empfinden, wenn sie guten Willens ist.

ten Unterrichtspraxis beinhalten, auch die unterrichtsbezogenen Risikoempfindungen stark ausgeprägt sein werden. Deshalb ist stets viel Sorgfalt und Offenheit bei der Frage von Teammitgliedern aufzubringen, ob das Ziel subjektiv überhaupt Sinn macht.

Diese Zusammenhänge sind in der Abb. 3 schematisiert festgehalten worden. In Verbindung mit Abb. 4 lässt sich eine ganze Reihe allgemeinerer Regeln und Empfehlungen aussprechen. Beispielsweise:

- Jede Teambildung im Kontext von Schule, die von oben nach unten als Aufforderung „durchgereicht“ wird, ist heikel (und erfordert nachgängige Sinnzuschreibung). Oder:
- Jede Teambildung im Kontext von Schule, die unterrichtliche Praxis verändern will, ohne dass das Motiv von den Lehrenden selbst kommt, ist heikel (und erfordert nachgängige Sinnzuschreibung). Oder:
- Je geringer die Ansprüche oder Veränderungswünsche der einzelnen, je höher die dauerhaften Reibungsverluste nicht funktionierender Gruppenarbeit, je heterogener die Vorstellungen sind und bleiben, je weniger professionell die einzelnen mit wahrgenommenen Differenzen umgehen, desto weniger lohnend sind „Investitionen“ in Teams.
- Usw.

Diese Form der Deduktionen soll hier nicht weiter ausbreitet werden. Sie kann ohnehin von jedem aufgrund der eingeführten Informationen selbständig fortgeführt werden. Statt dessen soll nochmals ein Blick auf den Modellversuch ProAKzEnt geworfen werden, dem das Verdienst gebührt, dass in seinem Umfeld der Aspekt der Teamentwicklungen sehr viel genauer wahrgenommen und problematisiert wird.

Im Modellversuch arbeiten Kreise von Personen ganz offensichtlich an bestimmten Aufgabenstellungen dauerhaft zusammen. Es handelt sich keinesfalls um Ansammlungen von Einzelkämpfern. Aber im *strengen Sinne* kann man auch nicht recht von Teams sprechen. Es handelt sich um Spielarten von Gruppen, für die wir z.Z. keinen eigene Bezeichnung haben. Die Mitglieder beurteilen diese Form der Gruppenarbeit offenbar überwiegend als positiv. Sie nutzen die Vorteile von Teamarbeit in den Aspekten des Schöpferischen, Durchführens und Sozial-Unterstützenden jeweils *bis zu einem bestimmten Grad*.

Das heißt, dass sich auf der einen Seite im bisherigen Projektverlauf unzweifelhaft deutliche Weiterentwicklungen zeigen. Es heißt aber auch, dass es auf der anderen Seite deutlich identifizierbare Sprungstellen gibt, die (bisher) nur selten überschritten werden. Die Möglichkeiten von Teamentwicklung und des Entwerfens und Implementierens von Lernumwelten werden bislang keineswegs ausgereizt. Ein Teil der Projektarbeit der kommenden Monate wird darauf verwendet werden, diesen inneren Zusammenhang besser zu verstehen und Erkanntes gestalterisch einzubinden.

Zugleich werden einige Prämissen des Modellversuchs einer kritischen Überprüfung zu unterziehen sein. So ist es beispielsweise fraglich, ob es plausibel ist, die Teams ausschließlich aus Junglehrern zusammenzusetzen, insbesondere wenn die erfahreneren Projektleitungen sich nicht als Teammitglieder definieren und eine permanent impulsgebende und inhaltlich orientierende Führung der Gruppen fehlt. Gerade wegen der noch ungefestigten Selbstkonzepte und unfertigen Vorstellungen über einen „anderen Unterricht“ könnte es wichtig sein, die Gruppen um einen erfahrenen Lehrer herum zu bilden. Diesen Lehrer sollte eine starke Selbstwirksamkeitsannahme auszeichnen, die gut begründet ist, und er sollte gleichwohl intensiv an der Weiterentwicklung seines eigenen Unterrichts arbeiten. Denn „nur der Meister bricht die Form“. Dann gäbe es aber vermutlich einen die schulischen Entwicklungen in der Breite limitierenden Faktor: diese Form von „Meistern“ ist eher selten anzutreffen. Da der Modellversuch inzwischen „altersgemischte“ Lehrergruppen enthält, bestehen gute Chancen, hier zu weiteren Aufschlüssen zu kommen.

Auch wirft der Modellversuch die Frage auf, ob angesichts der sehr anspruchsvollen Produktionsziele der Teams und der Biografien, die ihre Mitglieder mitbringen, die entscheidenden Gruppenprozesse, in denen die zielbezogenen Normierungen, die Kontrollverfahren, die Sanktionsformen usw. herausgebildet werden, sich selbst überlassen bleiben sollten. Es spricht vieles dafür, dass Verfahren besser und schneller entwickelt werden, wenn erfahrene Betreuer diesen Prozessschritt begleiten.

Abschließend sind einige der Fragestellungen zusammengestellt, denen im Augenblick bei der Beschäftigung mit den Lehrerteams das besondere Augenmerk gilt. Es handelt sich um eine offene Liste, die in ihren Schwerpunkten und Themen den Erfahrungszuwächsen laufend angepasst werden.

Fragen, denen im Modellversuch z.Z. ein besonderes Interesse gilt

- Wie erleben die Mitglieder die Teamarbeit, was bedeutet sie ihnen? In welcher Hinsicht fühlen sie sich durch Teamarbeit gestärkt und entlastet, was stört und belastet sie? In welchem Maße und in welcher Form können sie sich für die Mitarbeit motivieren? Was bedeuten die Antworten?
- Man kann Gruppen die möglichen Aufgaben zuschreiben, Produktionsziele zu verfolgen, Teammitglieder zu unterstützen und Gruppenwohlbefinden auszulösen. Welche dieser Aspekte kommen in den einzelnen Gruppen in welchem Ausmaß zum Tragen?

- Auf welchem Niveau und in welchen Ausformungen pendelt sich Teamarbeit jeweils ein? Sind die einzelnen Teammitglieder damit zufrieden? Was sind dabei für die Ausformungen jeweils die spezifischen Gründe?
- Wie wirken sich die Ausformungen der Teamarbeit auf die Entwicklung der Selbstkonzepte und der Lernumwelten aus? Wie wirken Selbstkonzepte und Gestaltungsvorstellungen über Lernaufgaben auf die Ausgestaltung von Teamarbeit zurück?
- Zeigen sich in den Teams auch deutliche Zeichen von Nonkonformismus und wirken die sich letztlich schöpferisch oder hemmend aus? Wird Nonkonformismus möglicherweise gar nicht wahrgenommen, weil die Normierungen insgesamt zu schwach entfaltet sind?
- Begünstigen „erfahrungsheterogene“ Team-Zusammensetzungen die Entwicklung von Teams und Lernaufgaben? Unter welchen Bedingungen trifft es zu, unter welchen nicht?
- Was genau unterscheidet die Teambildung und -arbeit in Schulen besonders stark von Teamaktivitäten z.B. in wirtschaftlichen Organisationen und wie wirken sich die besonderen Bedingungen de facto aus?
- Wie wirkt sich die gegenwärtige Einführung neuer Rahmenlehrpläne auf die Motive und Arbeit der Teammitglieder aus?
- Wie sind unter den Bedingungen des Modellversuchs die Konstrukte und Realisationen von Projektleitung, Teamleitung sowie Sprecher des Teams zu verorten und zu beurteilen?
- In welchem Maße findet organisationales Lernen statt und in welcher Form sichert die Gruppe das entstehende Wissen? Inwieweit und in welcher Form gelingt der Transfer von „Prozesswissen über Teambildung“ innerhalb und zwischen Schulen?
- Wird die Arbeitsform des Teams fortgesetzt, wenn der Modellversuch ausläuft? Was sind die Gründe für die jeweilige Entwicklung? Welche Rolle spielen dabei die strukturellen Unverträglichkeiten zwischen Team- und Schulstrukturen?
- Wie passen die Prämissen des Modellversuchs zu den in den Schulen jeweils vorgefundenen Situationen? Was sind die Konsequenzen?
- Was sind Kooperationsalternativen zum Konzept, das dem Modellversuch zugrunde gelegt wurde? Eignen sich gerade bei Innovationsaufgaben z.B. schulübergreifende Netzwerkkonzepte mehr, in denen Lehrende mit besonders profilierten und verwandten Selbstkonzepten zusammenarbeiten?