

Rudolf Messner

**Teamarbeit – ein Weg
zur gemeinsamen Schulgestaltung**

Beiträge zur Schulentwicklung, Nr. 15

IFF: Klagenfurt 1994

Redaktion und Layout:

Erwin Rauscher

Reihe "Beiträge zur Schulentwicklung"

Herausgegeben von der

Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"

des Interuniversitären Instituts für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

In dieser Reihe veröffentlicht die Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des Interuniversitären Instituts für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung Beiträge zur Schulentwicklung, insbesondere von Lehrerinnen und Lehrern, um sie einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Der Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit Zustimmung des Instituts gestattet.

Exemplare können gegen Ersatz der Kopier- und Portokosten bei folgender Adresse angefordert werden:

IFF/Schule und gesellschaftliches Lernen
Reihe "Schulentwicklung"
Sterneckstraße 15
A 9020 Klagenfurt

Rudolf MESSNER

Teamarbeit – ein Weg zur gemeinsamen Schulgestaltung

Inhaltsverzeichnis

1	Lehrertätigkeit: vom Einzelkämpfertum zum Teambetrieb	1
2	Teamarbeit an der Offenen Schule Kassel-Waldau: Lehrerkooperation in der Jahrgangsstufe	3
2.1	Das Waldauer Modell	3
2.2	Notizen aus dem Lehrerzimmer	5
2.3	Merkmale des Waldauer Teammodells	6
3	Erfahrungen mit der Waldauer Praxis von Teamarbeit	9
3.1	Phasen in der Entwicklung der Teamarbeit	9
3.2	Zu Hauptergebnissen der Teambefragung	10
4	Thesen zur Bedeutung der Teamarbeit für eine wirksame Schulgestaltung	15
	Anmerkungen	16
	Kontaktadresse	16

In der Reihe "*Beiträge zur Schulentwicklung*" sind bisher erschienen

Rudolf MESSNER

Teamarbeit – ein Weg zur gemeinsamen Schulgestaltung¹

1 Lehrertätigkeit: vom Einzelkämpfertum zum Teambe- ruf

Wer selbst unterrichtet hat, weiß, daß man als LehrerIn die eigene Person vor den SchülerInnen nicht verstecken kann - oder, wie die Kommunikationstheorie formuliert, daß man mit den Schülern nicht *nicht* kommunizieren kann. LehrerInnen aller Schularten können ihren Beruf nicht nur als Stoffvermittlung verstehen. So wichtig diese Aufgabe auch ist, die LehrerInnen sind unentrinnbar mit ihrer ganzen Person, und das heißt mit der ganzen Palette ihrer individuellen Stärken und Schwächen, Gegenstand der Neugier und der genauesten Beobachtung durch ihre SchülerInnen. Und damit Objekte für vielerlei positive Gefühle der Zuwendung und Identifikation, aber auch Anlaufstelle für gelegentlich weniger angenehm empfundene, für die Schüler jedoch ebenso notwendige Bedürfnisse nach Aufmerksamkeit, Sich-Abgrenzen oder Auseinandersetzung.

Daß in der Lehrertätigkeit die Haltung, Lebenserfahrung, Lebendigkeit und Authentizität der jeweiligen Person eine zentrale Rolle spielen, hat besonders Hartmut VON HENTIG hervorgehoben. So etwa, wenn er der Curriculumtheorie, die ihr Hauptaugenmerk auf das fachliche Gefüge des Unterrichts gerichtet hat, entgegenhält:

"Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person."² Er fährt fort: "Nicht, über wieviele Kenntnisse der Lehrer verfügt, nicht, welche Medien er benutzt, nicht, welche Motivationskünste er einzusetzen versteht ..., wird je für sich entscheiden, ob der Unterricht gut ist (nämlich interessant und wirksam), sondern wie sehr er durch seine Person überzeugt, daß dieser Gegenstand für einen heute lebenden Menschen ... wichtig ist und Folgen hat." Und etwas später: "Man wird einwenden: ich mache den Lehrer zu einem professionellen Exhibitionisten. Im Gegenteil meine ich, daß ich ihn vor viel unfreiwilligem Exhibitionismus bewahre, wenn ich ihm bewußt mache, daß seine *ganze Person* von seinen Schülern immer 'mitgelesen' wird".³

An die Schlüsselbedeutung der Individualität von LehrerInnen bei ihrer Berufsausübung ist hier zu erinnern, weil damit nicht nur positiv auszeichnende, sondern auch problematische Seiten des Lehrerberufs zusammenhängen. Eine davon liegt in seinem oft beklagten "*Einzelkämpfertum*". Dieses entsteht daraus, daß die rechtlichen und institutionellen Regelungen den Lehrerberuf, in dem es so sehr auf die individuelle Verantwortlichkeit ankommt, bis heute auch auf eine weitgehend isolierte individuelle Praxis zuschneiden. Dies bedeutet – jedenfalls scheint sich daran in den letzten Jahrzehnten nur wenig geändert zu haben –, daß LehrerInnen mit der Planung und Praxis ihres Berufes weitgehend allein bleiben. Dies gilt für die glücklichen Momente, für ihr Können und ihre Erfolge, ebenso, wie für ihre beruflichen Schwierigkeiten und unvermeidlichen Niederlagen.

Es wäre zu wünschen, daß es heute nicht mehr so ist, daß man die Probleme des Kollegen oder der Kollegin der Nachbarklasse nur zufällig mitbekommt, oder, daß es unüblich, ja verpönt ist, sich wechselseitig im Unterricht zu besuchen und zu helfen oder sich über das Geschehene auszutauschen. Gegenwärtig steht man meist unter dem Zwang, nach außen permanent Selbstsicherheit zur Schau zu tragen und sich durch das Verleugnen der eigenen

Schwierigkeiten zu überfordern.

Solche negativen Folgeerscheinungen einer isoliert ausgeübten Lehrertätigkeit werden gegenwärtig vor allem in jenen Sparten der Schulentwicklungsforschung erörtert, die sich mit dem Themenbereich "Qualität von Schule" oder "Was ist eine gute Schule?" befassen. Der gemeinsame Tenor der vorliegenden Analysen und Empfehlungen geht dahin, daß in der zukünftigen Schule die LehrerInnen ihren Unterricht zwar nach wie vor individuell halten und verantworten, daß aber zwischen ihnen bei der Planung, Reflexion und Auswertung ihres Unterrichts eine bis ins einzelne gehende Abstimmung und Problembearbeitung erfolgen sollte.

STEFFENS/BARGEL bezeichnen in ihrem Übersichtsband "Erkundungen zur Qualität von Schule" eine so verstandene Lehrerkooperation als "Gelenkstück der innerschulischen Erneuerung"⁴. Eine ihrer Funktionen sehen sie darin – im Sinne des gerade erwähnten Problems der Selbstüberforderung von LehrerInnen –, daß "es bei einer intensiveren Kooperation möglich (ist), auftretende Schwierigkeiten gemeinsam anzugehen ... Kooperation kann deshalb die Gefahr reduzieren, erfahrene Unzulänglichkeiten auf individuelles Versagen zurückzuführen"⁵.

Noch zentraler aber dürfte für die gegenwärtige Schulentwicklungsforschung sein, daß durch eine solche Lehrerkooperation das Nebeneinander sehr unterschiedlicher erzieherischer Anforderungen und Stile, wie es oft an ein und derselben Schule besteht und zur Frustration aller Beteiligten deren Wirkung auf die SchülerInnen lähmt, in seinen kontraproduktiven Tendenzen gemildert werden kann. Ganz können solche vorwiegend personenbedingten Unterschiede nicht aufgehoben werden – und dies wäre im Sinne der notwendigen Individualisierung der Lehrarbeit auch nicht wünschenswert. Die unterrichtsbegleitende Zusammenarbeit von LehrerInnen soll die Entwicklung eines einheitlich vertretenen pädagogischen Schulkonzepts fördern. STEFFENS/BARGEL sprechen in diesem Zusammenhang von der Aushandlung einer gemeinsam pädagogischen "Philosophie" und "Grundstruktur" einer Schule. Sie verknüpfen damit die Erwartung, daß sich mit der verantwortlichen Teilhabe an diesen Aufgaben bei den Beteiligten nicht nur die Kooperationsformen erweitern, sondern das gesamte Verständnis der Lehrertätigkeit erneuert.

Durch die gegenwärtig in vielen Ländern beobachtbaren Bemühungen, die einzelnen Schulen in ihrer Autonomie als "*pädagogische Handlungseinheiten*"⁶ zu stärken, wird also zunächst eine produktive Überwindung traditioneller beruflicher Beengungen der Lehrerrolle angestrebt. Zwei weitere Entwicklungen liefern ebenfalls wesentliche Gründe für eine kooperativere Ausübung der Lehrerrolle. Sie seien lediglich schlaglichtartig angedeutet.

Helmut FEND hat vor kurzem im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen und in der Schweiz in einer Repräsentativuntersuchung etwa 2 500 LehrerInnen aller Schulformen danach gefragt, was sich ihrer Meinung nach in der Schule besonders deutlich verändere. Von den 18 vorgegebenen Antwortmöglichkeiten erhielten – neben der obligatorisch an erster Stelle genannten Zunahme der Verwaltungstätigkeit – die folgenden vier die höchste Zustimmung⁷:

1. Die Leistungsvoraussetzungen der Schüler seien schlechter geworden.
2. Die Anforderungen an Lehrer seien gestiegen.
3. Die Schüler stellten höhere Ansprüche und wollten
4. individueller behandelt werden.

Fend leitet aus diesen Lehrereinschätzungen ab, daß die Lehrertätigkeit in Zukunft erheblich *individualisierter* ausgeübt werden müsse. Und mit ihm ist die geeignete Form, auf diese Anforderungen zu reagieren, *nicht* in einer weiteren Steigerung der Ansprüche an die Einzel-

tätigkeit von LehrerInnen zu sehen, sondern darin, daß die gemeinsame Abstimmung und wechselseitige Stützung der individuellen pädagogischen Arbeit durch Teamarbeit verstärkt wird. Gerade die wachsenden Wünsche ganzer Schülerpopulationen nach mehr persönlicher Zuwendung können nur durch die Möglichkeiten intensiverer sozialer Kooperation in einer teamartig zusammenwirkenden Lehrergruppe aufgefangen werden.

Eine solche Zusammenarbeit scheint auch angesichts der sich abzeichnenden Notwendigkeiten in der Veränderung von Inhalt und Form des schulischen Lernens geboten. Sicherlich wird es Aufgabe der Schule bleiben, grundlegende kulturelle Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Geleistet wird dies auch weiterhin durch Fachunterricht werden, aber vermutlich weniger durch einen unkoordinierten "fachmonologischen" Unterricht. Ohne die Begründungen hier im einzelnen ausführen zu können, scheint unmittelbar einsichtig, daß in fast allen Gesellschaftsbereichen in Zukunft eine teilweise dramatische Neuverständigung über menschlich und sozial akzeptable Praxis- und Lebensformen ansteht. Zum Typ des Handelns, der für eine gefahrenabwendende Problembearbeitung benötigt wird, gehören Selbständigkeit, Teamfähigkeit und fachübergreifende praktische Orientierung. Und solche Kompetenzen bei den SchülerInnen zu entwickeln, setzt wiederum eine verstärkte Zusammenarbeit auch bei den LehrerInnen voraus.

Alle drei beschriebenen Entwicklungen,

- die schon in Gang befindliche Ausweitung der Autonomie der einzelnen Schulen,
- die sich abzeichnenden, ihrerseits gesellschaftlich verursachten wachsenden Individualisierungs- und Sozialbedürfnisse vieler SchülerInnen sowie
- die im Ringen um eine lebenswerte Gesellschaft benötigten, schon in der Schule anzubahnenen Handlungs- und Kooperationsformen

legen es nahe, daß LehrerInnen ihre Arbeit in Zukunft statt als Einzeltätigkeit verstärkt als *Teamberuf* ausüben (was individuelle Verantwortlichkeit durchaus einschließt), d.h. – so ließe sich formelhaft sagen – mit den SchülerInnen KollegInnen Schule gemeinsam gestalten.

2 Teamarbeit an der Offenen Schule Kassel-Waldau: LehrerInnenkooperation in der Jahrgangsguppe

2.1 Das Waldauer Modell

Im folgenden wird über ein spezifisches Modell der Teamarbeit berichtet, wie es seit zehn Jahren mit guter Resonanz an der Offenen Schule Kassel-Waldau praktiziert wird.⁸ Die Offene Schule ist eine integrierte Gesamtschule mit besonderer pädagogischer Prägung für 11- bis 16jährige. Als Reformschule wird sie wissenschaftlich begleitet, sodaß Ergebnisse über die Bewährung des dortigen Kooperationsmodells vorliegen.⁹

Konkret vollzieht sich hier die Teamarbeit im Rahmen der Jahrgangsteams. Dabei wird – dies ist ihr entscheidendes Merkmal – nicht der Unterricht kooperativ, also durch Teamteaching, erteilt. Inhalt der sehr intensiven Team-Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen ist vielmehr die planende Gestaltung, Abstimmung und Begleitung der gesamten pädagogischen Arbeit. Die Durchführung des Unterrichts erfolgt nach wie vor in der Verantwortung der einzelnen LehrerInnen. Ausnahmen bilden bestimmte Phasen des Freien Lernens und die sogenannten Schwerpunktwochen, in denen teilweise auch gemeinsam unterrichtet wird.

Das Waldauer Modell kann als charakteristisch dafür angesehen werden, was in der Deutschland unter den gegenwärtigen bildungspolitischen und finanziellen Rahmenbedingungen für Schule realistisch an Teamarbeit verwirklicht werden kann. Einige Schulen, z.B. die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, haben sich dementsprechend auch von der Waldauer Konzeption für ihre eigene Praxis inspirieren lassen.

Die Teamarbeit an der Offenen Schule Kassel-Waldau geht ihrerseits auf das sogenannte Team-Kleingruppen-Modell an der Gesamtschule Köln-Holweide zurück. Dieses arbeitet allerdings mit kleineren Lehrerguppen und betont auf der Schülerseite stärker die Tischgruppen-Binnendifferenzierung in den einzelnen Klassen.¹⁰ Die ebenfalls als Team-Kleingruppen-Modell bekanntgewordene Konzeption der Gesamtschule Göttingen-Geismar gliedert – im Unterschied zu Waldau, das an den Schulklassen als Grundeinheiten festhält – Großverbände von 90 Schülern in Kern-, Tutoren- und Kleingruppen auf. Die Lehrer werden jeweils differenzierend zugeordnet und arbeiten in den größeren Einheiten auch in Teamteaching. Dadurch soll ein Unterrichtssystem geschaffen werden, das ohne Fachleistungsdifferenzierung auskommt.¹¹

Wie erwähnt, ist Teamarbeit in Waldau nur *ein* Element einer pädagogisch insgesamt sich erneuernden Praxis. Daher zunächst einige Stichworte zur Entstehung und Konzeption der Offenen Schule Kassel-Waldau: Gegründet wurde die Waldauer Schule 1971 als eine von 65 integrierten Gesamtschulen in Hessen. Sie sollte das Bildungsangebot im industriellen Stadt- randgebiet von Kassel, der nordhessischen Metropole mit 200 000 Einwohnern, verbessern. Schon 1976 wurde die Schule, untergebracht in einem schnell hochgezogenen Betonbau, von etwa 1 000 SchülerInnen besucht. Aber mit ihrem rapiden Wachstum war sie auch zur anonymen Massenschule geworden, überlastet durch ein sich eher negativ-selegierend auswirkendes Leistungsdifferenzierungssystem. Schule und Lehrerkollegium, mit hohem pädagogischen Elan angetreten, gerieten in eine Existenzkrise. Einen Ausweg bot das damals in Hessen angebotene Modell der Offenen Schule.¹² Dieses Konzept wurde in Waldau aufgegriffen und ab 1983 jahrgangsweise, bereichert durch eigene pädagogische Ideen, in die Praxis umgesetzt. Als die wichtigsten Merkmale der Kasseler Variante einer Offenen Schule seien genannt: Ganztagschule mit Mensa; Aufgliederung der Schule in sechs Jahrgangseinheiten; rhythmisierter Tagesablauf; Zweierdifferenzierung in Partnerklassen, sukzessive beginnend ab Jahrgang 6; Freies Lernen als verbindliche zweite Arbeitsform neben dem Fachunterricht; Schule als Lebensort für die Schüler; Freinet-Praxis (ihrerseits teilweise von der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden übernommen) mit Wochenplan, Freien Texten, Wandzeitung und Klassenrat, Lernkarteien und Zusatzangeboten.¹³ Gegenwärtig umfaßt die Offene Schule Kassel-Waldau die Jahrgänge 5 bis 10 und vergibt Haupt-, Real- und Gymnasialschulabschlüsse. Sie wird von etwa 750 SchülerInnen besucht; in den sechs Jahrgangsteams arbeiten gegenwärtig etwa 80 (mit Referendaren gegen 90) Lehrkräfte.

Zurück zur Teamarbeit: Gründungsidee der Offenen Schule war es, daß die LehrerInnen nicht länger unkoordiniert im Großkollegium arbeiten sollten. Es wurden vielmehr Gruppen von jeweils etwa zwölf Lehrpersonen gebildet und fest den sechs Schülerjahrgängen mit jeweils ca. 130 SchülerInnen in sechs Klassen zugeordnet. Die Arbeitsbereiche der Jahrgänge wurden räumlich in Pavillons oder Gebäudeteilen abgetrennt. Die Lehrerteams sollen in relativer organisatorischer Selbständigkeit den Weg ihrer Schüler vom Schuleintritt in Jahrgang 5 bis zum Schulabschluß in Jahrgang 10 begleiten.

Wo ereignet sich nun eigentlich die Waldauer Teamarbeit, nachdem ja der Unterricht nach wie vor in der Einzelverantwortung der Lehrerinnen und Lehrer liegt? Wenn man diese danach fragt, weisen sie darauf hin, daß der formelle Teil der gemeinsamen Gestaltung ihrer

Schularbeit in den 14-tägigen Teamsitzungen erfolgt. Dort werde alles geregelt, von den Rahmenplänen für den Unterricht bis zum Freien Lernen und der Abstimmung der Aufgabenpraxis. Informell, so erfährt man, geschehe Teamarbeit jedoch "ganztagig", insbesondere auch in den sechs Lehrerzimmern während der großen Pause am Vormittag.

2.2 Notizen aus dem Lehrerzimmer

Vielleicht können einige Notizen über das Geschehen in einem der Lehrerzimmer während dieser halbstündigen Pause besser als viele Erklärungen über die reale Praxis der Teamarbeit informieren. Hier einige Eindrücke während einer Dienstag-Pause in Jahrgang 6:

Wenn man als Besucher um etwa 10.00 Uhr – die Pause dauert von 10.15 bis 10.45 Uhr – den weiten Zentralraum des Pavillons von Jahrgang 6 betritt, kann man eine wohl typische Teamszene beobachten: Noch ist der Unterricht der zweiten Stunde – eine der wöchentlich zwei Stunden Freies Lernen – nicht zu Ende, wie durch die teilweise offenstehenden Klassentüren zu sehen ist. Ein Junge und ein Mädchen tollen auf der Gemeinschaftsfläche herum und machen dabei ein wenig Lärm. Sie stören andere Schüler, die in Sitzgruppen an Themen des Freien Lernens arbeiten. Eine zufällig vorbeikommende Lehrerin weist sie ruhig darauf hin, fragt sie nach dem eben unterbrochenen Vorhaben und begleitet sie ganz selbstverständlich in die Klasse zurück. Später wird sie mir erklären, daß dies an der Offenen Schule üblich sei: "Jeder ist für jeden zuständig!"

Das Lehrerzimmer selbst ist ein durchgegliederter, heller Raum mit weißen Leinen-Sitzgarnituren für Teamkonferenzen, einem Sitzungstisch, einer Kochecke, zwei Arbeitsplätzen, Regalen und Abstellnischen. Hier entsteht nicht der Eindruck, den andere Lehrerzimmer oft machen, nämlich lediglich umfunktionierte Klassensäle zu sein, in denen sich LehrerInnen während ihrer Pausen verwahren lassen. Überall Anschläge, Lehrer- und Schülerutensilien. In einem Winkel griffbereit der berühmte "Trolley", ein Handwagen mit Englisch-Material, der zu den Fachstunden in die Klassen gefahren wird. Er ist vollgeklebt mit einladend gemeinten Sprüchen: *See you later. Follow me, if you can.* An zwei Plätzen weisen kleine Geschenke für Kollegen auf liebevolle Beziehungskultur hin, ebenso ein an der Wand befestigtes Baumrelief, auf dessen Blättern die Geburtstage aller Teammitglieder eingetragen sind. An einer Säule die Lehrer-Wandzeitung. Hier sollen die Teammitglieder den Schülern mit gutem Beispiel vorangehen und in drei Spalten Eintragungen machen zu "Ich finde gut", "Mir gefällt nicht" und "Ich schlage vor". Die Teammitglieder scheinen diese Artikulationsmöglichkeit aber nur sehr reserviert wahrzunehmen. Es heißt da lediglich: "Bitte kauft keinen XY-Kaffee, der schmeckt fürchterlich." Nur die Schüler haben die Chance zur Kritik genutzt: "Klasse 6B bittet die Lehrer", ist zu lesen, "das Klassenbuch in unserer Klasse zu lassen. Danke. 6B." Darunter steht von Lehrerhand: "Ist geschehen. Lehrer haben dies schon ganz gut begriffen."

Nach Pausenbeginn – Klingeln oder Gongs gibt es an der Offenen Schule nicht – tritt als erste Frau M. ins Lehrerzimmer. Sie ist gegenwärtig Organisationsbeauftragte des Teams. Ihre Aufgabe ist es u.a., die Vertretungen einzuteilen. Zwei Deutschstunden müssen nach der Pause wegen tagungsbedingter Abwesenheit vertreten werden. Der Kandidat und die Kandidatin dafür sind schon auf einem Bereitschaftsplan vermerkt; jetzt teilt Frau M. es den beiden eben Eintretenden nochmals mit. Eine andere Kollegin schaut auf den Vertretungsplan. "Niemand krank", sagt sie, "wie gut für mich!" Eiserne Regel an der Offenen Schule ist es ja, daß jeder Unterricht *innerhalb des betroffenen Teams* vertreten wird. Frau M. gesteht mir jedoch, daß dies bei längerdauernden Krankheiten nicht immer machbar ist. Da springt dann die Schulleitung ein und hilft mit langfristigen Vertretungen aus.

Eine 12-jährige fragt durch die Tür des Lehrerzimmers: "Herr N., was ist an diesem Text subjektiv? Was heißt das überhaupt, subjektiv?"

Inzwischen sind sechs oder sieben LehrerInnen im Raum, die am heutigen Vormittag im Jahrgang 6 Unterricht haben. Zwei unterhalten sich über den gestrigen "Klassentreff". Das ist eine freiwillige wöchentliche Zusammenkunft der beiden KlassenlehrerInnen mit ihren Schülern am späten Montagnachmittag, auf der gemeinsam etwas Besonderes gemacht werden soll. "Zwölf Leute waren gestern da", sagt die Lehrerin zufrieden. Es wurden Plätzchen gebacken.

Unterdessen hat die Schülerin mit der Subjektivitätsfrage endlich einen Helfer gefunden. Es handelt sich um eine Geschichte von Susanne Kilian, in der ein etwas übellauniges Mädchen unter gelegentlicher Verwendung von "blöd" und "ärgerlich" ihren Tagesablauf erzählt. Carola, die Schülerin aus der 6B, hat offenbar Gefallen daran gefunden und den Text als Interpretationsaufgabe für das Freie Lernen gewählt. Sie arbeitet auch in der Pause daran. Jetzt soll sie die im Buch angefügte, auch für einen Interpretationsprofi nicht ganz einfache Frage beantworten, was an diesem Bericht "subjektiv" sei.

Inzwischen klären einige Teammitglieder Details für die am Nachmittag stattfindende Teamsitzung. Die Tagesordnung steht schon an der Tafel. Von 15.00 bis 16.00 Uhr soll über den Vorlesewettbewerb, über Schulsozialarbeit und über die Gestaltung des letzten Tages vor den anstehenden Ferien gesprochen werden. Themen sind auch die Medienausleihe durch SchülerInnen (hier gab es Ärger wegen aus dem Haus gebrachter Kassettenrecorder), das alte Problem der Verbesserung der Kooperation innerhalb der Lehrer-Fachgruppen der Schule, ein gemeinsamer "Glühweinabend" und die Neugestaltung des Freien Lernens (zu der die Planungsgruppe der Schule einen Entwurf vorgelegt hat). Anschließend ist von 16.00 bis 17.00 Uhr eine "Klassenkonferenz 6F" geplant.

Ich lasse mich aufklären, daß beim Wort "Klassenkonferenz" ins Spiel kommende Assoziationen zu Ordnungsmaßnahmen unangebracht wären. In Waldau steht der Begriff für den einmal im Halbjahr für jede der sechs Jahrgangsklassen anstehenden pädagogischen Austausch der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer über die Arbeit mit ihren Schülern.

Das Ende der Pause nähert sich. Was sagen einzelne LehrerInnen auf die Frage, worin sie das Besondere ihrer an der Offenen Schule praktizierten Teamarbeit sehen? Die Antworten weisen in eine ähnliche Richtung. Entscheidend sei, sagt eine Lehrerin, daß innerhalb des Teams mit jedem über alles, auch über das die Schüler Betreffende gesprochen werde. Andere Äußerungen: "Wenn etwas auffällt, spricht man darüber!" – "Über alle Probleme reden, die man auf dem Herzen hat." – "Jeder weiß doch hier, was der andere macht. Es gibt die Partnerklasse und meist offene Türen." Aus weiteren Äußerungen wird erkennbar, daß die Nähe zu anderen Teammitgliedern gelegentlich auch als Belastung empfunden wird und daß die gemeinsame Verantwortlichkeit für alles auch erheblichen Druck erzeugen kann ("Man traut sich kaum noch krank zu sein", sagt ein Teammitglied). Im Zweifelsfall überwiegt aber bei allen die Zustimmung zu einem auch innerlich gewollten, wie immer wieder gesagt wird, "Miteinander" der pädagogischen Arbeit.

2.3 Merkmale des Waldauer Teammodells

Die gegebene Beschreibung soll die Grundlage liefern, um die organisatorisch-strukturellen Merkmale der Waldauer Teamarbeit besser einschätzen zu können. Vier Punkte sind m.E. zur näheren Kennzeichnung des Modells und zum Verständnis seiner Wirksamkeit besonders hervorzuheben:¹⁴

Stabile Institutionalisierung:

Charakteristisch für die Waldauer Form der Teamarbeit scheint zu sein, daß für sie eine besonders überzeugende und stabile Form der Institutionalisierung gefunden worden ist. Diese wird dadurch erreicht, daß die gemeinsamen pädagogischen Aufgaben einer überschaubaren Lehrergruppe auf den gut abgrenzbaren Arbeitsbereich einzelner Schülerjahrgänge konzentriert werden. Die Teilarbeit der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer wird wiederum schwerpunktmäßig der vertrauten Gruppierungsform einzelner Schulklassen zugeordnet. Durch die Koppelung von Team- und Jahrgangsprinzip gewinnt die pädagogische Arbeit räumlich (eigene Arbeitsbereiche), sozial (feste Zuordnungen zu Schüler- und Lehrergruppen) und zeitlich eine feste, belastbare Struktur. Zeitlich erstreckt sich die Verantwortlichkeit ja über die gesamte in Waldau verbrachte Schulzeit der Kinder und Jugendlichen.

Etwas von der Dichte der pädagogischen Arbeit, die durch diese Konzentration entsteht, wird vermutlich in den Notizen aus dem Lehrerzimmer spürbar gewesen sein. Angemerkt sei noch, daß die Anzahl der Gruppenmitglieder mit etwa 12 LehrerInnen und 130 SchülerInnen einerseits die Verhältnisse überschaubar macht, andererseits aber doch groß genug ist, um verschiedenartige Beziehungskonstellationen zuzulassen und damit einen "klaustrophobischen" Effekt der beschriebenen Konzentration zu verhindern. Dies geschieht für die LehrerInnen auch dadurch, daß Unterricht außerhalb des Teams möglich ist.

Ausgeprägte Verantwortlichkeiten:

Ein weiteres tragendes Element der Waldauer Teamarbeit dürfte in der Zuweisung von zusätzlichen Verantwortlichkeiten an die Teams als Ganze und an jedes einzelne Teammitglied liegen. Die Steigerung der Verantwortung erfolgt in doppelter Weise: Es werden viele Aufgaben durch die Teams geregelt, die traditionell in die Kompetenz der Schulleitung fallen. Dazu gehören z.B. die Erstellung der Stundenpläne für die einzelnen Teams, die Regelung der Vertretung (wie vorhin beschrieben worden ist), die Einteilung der Aufsicht und auch so prestigeträchtige Angelegenheiten wie die Vergabe von Entlastungsstunden, die Planung von Schwerpunktwochen oder die Gestaltung der eigenen Fortbildung. Über alle diese Fragen entscheidet jedes Teammitglied mit. Die eigentlich pädagogische Verantwortung wird jedoch dadurch besonders herausgefordert, daß mit wenigen Ausnahmen jedem Teammitglied eine Klassenlehrerfunktion übertragen wird. Dabei wird so vorgegangen, daß jede Klasse einen Klassenlehrer und eine Klassenlehrerin erhält. Dies ergibt bei sechs Klassen je Jahrgang insgesamt 12 Klassenlehrerämter. Dadurch kann jedes Teammitglied mit dieser Aufgabe betraut und zugleich mittels der Doppelbesetzung eine zu einseitige personelle Festlegung für die SchülerInnen vermieden werden. Die Bedeutung, welche die Klassenlehrertätigkeit in den meisten Fällen für die Teamarbeit besitzt, muß sehr hoch eingeschätzt werden. Erst als Teil eines "Klassenlehrerpaares" werden die Lehrerinnen und Lehrer in einer sehr konkreten, persönlichen Weise für das Wohl einzelner Kinder und Jugendlicher "ihrer" Klasse verantwortlich – und über die Zuständigkeit für Wochenplan, Freies Lernen und Klassenrat auch für den Ablauf und die Atmosphäre des gesamten Unterrichts und Klassenlebens. Dies führt nach den bisherigen Erfahrungen zu einer Intensivierung der eigenen Arbeit. Jede Lehrerin und jeder Lehrer sind an der Offenen Schule über den ganzen Schultag hinweg Anlaufstation für die Vielfalt aktueller Schülerprobleme. Aus der fachlichen entsteht so eine pädagogische, aus der sonst oft allzu punktuellen eine lebensbegleitende Orientierung der Unterrichts- und Erziehungstätigkeit. Dadurch besitzen auch die in Teambesprechungen erörterten Themen meist unmittelbare Bedeutung für die eigene Arbeit (und sind nicht mehr oder weniger fremdbestimmte Konferenzinhalte).

Organisatorische Kultur:

Charakteristisch für die Waldauer Praxis sind auch die differenzierten organisatorischen For-

men, in denen sich die Teamarbeit vollzieht. An Ämtern sind in jedem Team drei Positionen zu besetzen: TeamsprecherIn (oft ebenfalls doppelt besetzt) sowie die Funktionen der Pädagogischen und der Organisationsbeauftragten. Wenn man die einzelnen Fachsprecher hinzunimmt, üben mehr als die Hälfte aller LehrerInnen ein Amt aus. Dies mag viel erscheinen, doch ist zu bedenken, daß es an der Offenen Schule durch die Aufgliederung gleichsam in sechs "Schulen in der Schule" einen erheblichen Gesprächs- und Koordinierungsbedarf der Teileinheiten mit der Gesamtschulleitung gibt.

Die konkrete Aushandlung und Auswertung der Teampraxis erfolgt in den ungefähr alle zwei Wochen stattfindenden Teamkonferenzen. Lehrern, die neu nach Waldau kommen, fällt die Leidenschaftlichkeit auf, mit der hier oft über pädagogische Fragen gesprochen wird:

"Mein erster Eindruck war", berichtet ein Lehrer über seine Erfahrungen als neues Teammitglied in Waldau, "daß halt wirklich alle wichtigen Dinge der täglichen Arbeit im Team geregelt wurden und ich dann gleich in der Anfangsphase Heftigkeiten in Diskussionen erlebt habe, wie ich sie von meiner früheren Schule nicht kannte. Was mich noch fasziniert hat, war, daß die Fronten dabei gewechselt haben. Es waren keine Streits, die an persönlichen Aversionen festgemacht waren. Der Streit war von unterschiedlichen Sichtweisen der Sache bestimmt."

Darüberhinaus lebt die Teampraxis an der Offenen Schule von einem dichten Netz der informellen pädagogischen Verständigung zwischen den Teammitgliedern, die kaum überschätzt werden kann und oft noch in abendlichen Sitzungen zu Hause oder in Wochenendtelefonaten ihren Ausdruck findet. Die halbstündige Vormittagspause ist allerdings, wie der kleine Erfahrungsbericht gezeigt haben dürfte, einer der bevorzugten Orte eines solchen Austauschs.

Individuelle Herausforderung:

Nur kurz erwähnt sei, daß durch die Konstruktion der Teamarbeit auch die individuelle Verantwortlichkeit jedes Teammitglieds besonders betont wird. Zwar stehen die Teammitglieder zueinander nicht in einem formellen Konkurrenzverhältnis, aber doch mehr als an einer normalen Schule in einer Art leistungsvergleichender wechselseitiger Herausforderung. Es fällt auf und ist wohl auch Gegenstand von informellen Sanktionen, wenn sich jemand aus der Arbeit des Teams allzusehr heraushält oder, wie manchmal berichtet wird, über längere Zeit "durchhängt".

Eines der Personalratsmitglieder berichtet dazu, zunächst ganz Gewerkschafter, daß in Waldau bei den Lehrern eine "erhöhte Bereitschaft zu unbezahlter Mehrarbeit" grassiere. Dann fügt er jedoch hinzu, nun wieder Pädagoge, daß ein solches Engagement auch sehr ansteckend sei: "Wenn der *das* noch macht und *das*, dann möchte ich eigentlich auch mehr machen." Im übrigen gäbe es in Waldau eine ungewöhnliche Bereitschaft, unter KollegInnen ernsthaft sowohl über die Stärken als auch die Schwächen der eigenen Praxis zu reden, manchmal allerdings auch Scheu, Mängel direkt anzusprechen.

Alle vier zur Struktur und Organisation des Waldauer Teammodells genannten Merkmale, auch darauf weisen die Beobachtungen im Lehrerzimmer hin, reichen noch nicht aus, um das Funktionieren einer so komplexen und anforderungsreichen Teampraxis, vor allem im Hinblick auf ihre informelle Intensität, zu erklären. Die Motivation für eine so engagierte Praxis der Teamarbeit dürfte sich nicht der bloßen Attraktivität des Organisationsmodells als solchem verdanken, sondern der Tatsache, daß es als Teil einer positiv erlebten Aufwertung der eigenen Lehrertätigkeit praktiziert wird, wie sie durch die Teilhabe an der neuen Qualität der pädagogischen Arbeit in Waldau möglich wird. Die pädagogischen Konzepte, deren Kern darin besteht, daß hier unter sehr schwierigen Ausgangsbedingungen Schule als gestaltbare und pädagogisch bearbeitbare Lebenswelt zurückgewonnen worden ist, lassen die Beteiligten Teamarbeit überhaupt erst als sinnvoll erfahren. Umgekehrt erweist sich eine engagiert voll-

zogene Teamarbeit als unverzichtbar, um das pädagogische Modell der Offenen Schule überhaupt wirksam werden zu lassen.

So wird erkennbar, daß neue Organisationsformen ohne eine gleichzeitige Belebung, ja Revitalisierung des eigenen pädagogischen Anspruchs und Selbstbewußtseins nicht erfolgversprechend sind.¹⁵

3 Erfahrungen mit der Waldauer Praxis von Teamarbeit

In einem dritten Teil sollen Erfahrungen mit der Teamarbeit in den zehn Jahren ihrer Waldauer Praxis von 1983/84 bis heute kurz beschrieben werden. Die berichteten Einschätzungen stützen sich für die ersten Jahre auf mehrere sogenannte "Blitzumfragen" und regelmäßig durchgeführte informelle Interviews.¹⁶ Im Februar 1992 – alle Waldauer StammlehrerInnen verfügten damals über eine mindestens fünfjährige Teampraxis – wurden durch die wissenschaftliche Begleitung die Waldauer LehrerInnen schriftlich systematisch über ihre Erfahrungen mit der Teamarbeit befragt (Gesamtbefragung). Aus dem vorliegenden Untersuchungsmaterial können hier nur wenige ausgewählte Ergebnisse mitgeteilt werden.

3.1 Phasen in der Entwicklung der Teamarbeit

Wenn die zehn Jahre insgesamt überblickt werden, lassen sich in der Beziehung der beteiligten LehrerInnen zur Teamarbeit drei deutlich abgrenzbare Phasen unterscheiden:

Während der *ersten* Phase des Aufbaus der Offenen Schule in den Schuljahren 1983/84 bis 88/89 wurde die Teamarbeit von den schrittweise in sie einbezogenen Lehrpersonen – jedes Jahr kam ein Team hinzu – überwiegend als *neue, faszinierende Reform Erfahrung* erlebt.¹⁷ Im übrigen hatten die Teammitglieder kaum Zeit, über die veränderten Beziehungsformen allzusehr nachzugrübeln, sie standen ja unter dem Erfolgsdruck, Jahr für Jahr die neue pädagogische Gestalt der Offenen Schule mit ihrer eigenen Arbeit erst hervorzubringen. In dieser Phase ist eine Art Idealisierung der Teamarbeit zu beobachten. Diese ließ deren Vorzüge deutlich hervortreten. Die Überlastungssymptome, wie sie gerade auch für die Aufbauperiode typisch waren, sind demgegenüber entweder als unerheblich oder, bei distanzierterer Abwägung, als gerade noch erträglicher Preis für die neu gewonnene Praxis betrachtet worden.

In einer *zweiten* Phase, die etwa von 1989/90 bis 92/93 anzusetzen ist – die zweite Runde der Teamdurchgänge hatte begonnen – zeigte sich bei einem Teil des Kollegiums eine spürbare *Dämpfung des Anfangsenthusiasmus*. Die Inhalte der Teamarbeit, wie z.B. Gemeinsamkeit, Verbindlichkeit, durch Teamarbeit ermöglichte Intensität der Schülerbeziehungen, wurden zwar nach wie vor positiv beurteilt, die Beziehungsprobleme im Team rückten aber mit ihren teilweise als problematisch empfundenen Seiten stärker in den Mittelpunkt. Es tauchten jetzt vermehrt Aussagen auf wie "Unterricht in Waldau ist schön, der Umgang mit Kollegen oft schwierig".

Oder das Resümee eines nach wie vor hinter dem Konzept der Offenen Schule stehenden Gründungsmitglieds: "Für die Lehrerinnen und Lehrer ist die Offene Schule Waldau eine gute Schule. Es gibt jedoch einige erhebliche Belastungsfaktoren wie die auffällige Mehrarbeit oder die negativen Folgen der zu engen Bezüge im Team, die besonders für solche Kollegen Streß erzeugen, die aus verschiedenen Gründen nicht so gut hineinpassen."

Im einzelnen wurden – quer durch alle Teams, wenn auch mit unterschiedlicher Ausprägung – Beziehungsfragen wie die folgenden zum Problem: Reibereien und Kränkungen im täglichen Zusammenarbeiten und -leben; die Herausbildung von Hierarchien, Cliquen, Au-

βenseitern; das Finden einer Balance zwischen Nähe und Distanz zu einzelnen Teammitgliedern (Motto: "Wir sind nicht miteinander verheiratet."); besonders wichtig: fehlende Erfahrung im Umgang mit Konflikten, mit den "Ecken und Kanten" der anderen, mit dem Gefühlsanteil bei den teilweise unvermeidlich heftigen Auseinandersetzungen; schließlich: Bewußtwerden des Verlustes von Beziehungen zum Gesamtkollegium. Es gab einige Turbulenzen, allerdings keine eigentliche Krise.

So äußerten beispielsweise in dieser Phase, obwohl Versetzungen leicht möglich gewesen wären, nur zwei von 80 Lehrern einen dementsprechenden teambedingten Wunsch. Eine tiefergreifende Krise wurde wohl deshalb vermieden, weil bei einer deutlichen Mehrheit der Waldauer Teammitglieder der Wille erkennbar wurde, die entstandenen Schwierigkeiten, z.B. durch die Bemühungen um eine bessere Konfliktbearbeitung, durch Versachlichung und durch gezielte Fortbildung zu überwinden. Dies scheint auch weitgehend gelungen zu sein.

Als – nicht zuletzt wegen der entstandenen Probleme – die Gesamtbefragung durchgeführt wurde, war die Lage schon konsolidiert. Dies zeigt sich etwa an folgendem Ergebnis: Die Teammitglieder waren gebeten worden, auf einer Skala von 1 bis 10 einzutragen, wie weit ihrer Einschätzung nach im Befragungsjahr die Konflikte in ihrem Team maximal gegangen seien. Dieselbe Schätzung sollte für die Jahre davor vorgenommen werden. Der Durchschnittswert aller Teams betrug für den Befragungszeitpunkt 4,4, für den Zeitraum davor – die zweite Phase – jedoch 7,0 (!), lag also früher wesentlich höher (Frage 34).¹⁸

Dieses Ergebnis markiert, wenn die Zeichen nicht trügen, den Eintritt in eine *dritte* Phase der Teamarbeit an der Offenen Schule Waldau. Pädagogisch wird die Teamarbeit nach wie vor überwiegend *hoch bewertet*, die Gesamtbeziehung zu ihr scheint jedoch im Vergleich zur Anfangsphase *versachlichter*. Zumindest lassen die Ergebnisse der Gesamtbefragung eine solche Einschätzung plausibel erscheinen.

3.2 Zu Hauptergebnissen der Teambefragung

In aller Kürze seien drei Untersuchungsbeispiele zu zentralen Problemen der Teamarbeit dargelegt und interpretiert:

Beispiel 1: *Teamarbeit und pädagogische Praxis* (Frage14)

Pädagogische Zusammenarbeit und Beratung im Team (Tab.14)¹⁹						
(Fettdruck: Durchschnittswert für die gesamte Schule, die Kreuze geben die Durchschnittswerte an, die in den einzelnen Teams erreicht wurden)						
"Ich finde in meinem Team ...":						
	<i>sehr positiv ...</i>			<i>bis ...</i>		<i>sehr negativ</i>
	3	2	1	0	-1	-2 -3
Austausch über SchülerInnen		x x x x x		x		
		1,7				
Absprachen über erzieherisches Verhalten		x	xx	x x		x
			1,2			
Organisation der Beratung der SchülerInnen in ihrem Werdegang			x	x x xx		
			1,2			

Pädagogische Zusammenarbeit und Beratung im Team (Tab.14)¹⁹						
(Fettdruck: Durchschnittswert für die gesamte Schule, die Kreuze geben die Durchschnittswerte an, die in den einzelnen Teams erreicht wurden)						
"Ich finde in meinem Team ...":						
	<i>sehr positiv ...</i>			<i>bis ...</i>		<i>sehr negativ</i>
	3	2	1	0	-1	-2 -3
Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung		x	x x x		x x	
			1,1			
Autonomie des Teams im pädagogischen Bereich		x xx	xx	x		
			1,1			
Pädagogische Anregungen durch das Team		x	x xx	x		x
			0,9			
Schwerpunktwoche im Jahrgang		x	x xx	x x		
			0,8			
Koordination des Fachunterrichts			x x	x x		
			0,5			
Abgabe von individueller Entscheidungskompetenz an das Team		x x	x x x x			
			0,4			
Einfluß der Pädagogischen Arbeitsgruppe auf die Teamarbeit			xx x	xx x		
			0,3			
Intensität der fachbezogenen Diskussion		x x	xx		x	
			0,1			
Einhaltung von Regeln und Absprachen		x	xx x		x	x
			0,1			

Aus der Tabelle läßt sich u.a. ersehen:

- (1) Insgesamt wird die pädagogische Praxis überwiegend positiv eingeschätzt; Mittelwerte von 1,7 bis 0,1; kein Mittelwert ist negativ. Die teilweise Tendenz zum neutralen Nullpunkt ergibt sich vor allem durch die Voten *eines* deutlich ins Negative abweichenden Teams.
- (2) Das auffälligste positive Ergebnis ist darin zu sehen, daß jene Aspekte, die mit *Schülerarbeit* zusammenhängen, die höchsten Werte aufweisen (1,7; 1,2; 1,2). Schlußfolgerung: Teamarbeit ermöglicht offenbar intensive und befriedigende Schülerkontakte: das Kennenlernen aller Schüler im Jahrgang; intensiv-beratende Beziehungen zu ihnen; pädagogischen Austausch über sie.
- (3) Relativ hoch sind die Werte, die mit Autonomie und Verantwortung zu tun haben (je-

- weils 1,1 mit teamspezifischen Abweichungen).
- (4) Tendenziell kritischer wird die fachliche Zusammenarbeit und Diskussion gesehen (0,5; 0,1); das Teammodell besitzt offenbar eine deutlich generalisierend-pädagogische Tendenz. Der Kontakt zu den FachkollegInnen der übrigen Teams muß jeweils durch besondere Veranstaltungen hergestellt werden.
 - (5) Einhaltung von Regeln und Absprachen: ein Punkt für weitere Überlegungen (Frage: Auf welche Bedingungen gehen die unterschiedlichen, teilweise neutralen bis negativen Teamwerte zurück?).

Gesamtfazit:

Insgesamt zeigt sich, daß in der Neugestaltung der *pädagogischen* Praxis – und hier besonders wiederum im vertieften Verhältnis zu den SchülerInnen – die besonderen Vorzüge der Offenen Schule gesehen werden. Die Einschätzung in den einzelnen Teams streut allerdings beträchtlich; vor allem im positiven und negativen Spitzenbereich gibt es deutliche Abweichungen.

Beispiel 2: *Zufriedenheit mit der Teampraxis* (Frage 45)

In Frage 45 wurde nach der individuellen Zufriedenheit mit der Praxis der Teamarbeit gefragt. Dazu sollten einzelne Komponenten eingeschätzt werden.

Zufriedenheit mit der Praxis des Teams (Tab.45)							
	3	2	1	0	-1	-2	-3
Rückmeldung durch Ihre SchülerInnen?		x x x x	xx				
		1,7					
Sinn Ihrer Tätigkeit an der OSW?		x xx x	x	x			
		1,5					
Wirksamkeit Ihrer täglichen Arbeit?			x xxxx	x			
			1,3				
Im Team erfahrene kollegiale Anerkennung			x xx x x		x		
			1,2				
Sich-Wohlfühlen im Team?		x x xx			x	x	
			1,1				
Erfüllung Ihrer mit dem Teammodell verknüpften Erwartungen?			x x x		x	x	
			0,4				
Verhältnis von Aufwand und Erfolg?		x x		x x			x
			0,3				
Zeitliche Belastung durch die Teamarbeit?				x x	x xx		x
				- 0,4			

Die Auffälligkeiten:

- (1) Wiederum sticht die sehr positive Bewertung der Lehrer-Schüler-Beziehung hervor, diesmal im Hinblick auf das von den Schülern kommende positive Feedback (Mittelwert: 1,7).
- (2) Eng damit zusammenhängen dürften die bemerkenswert hohen Mittelwerte zu Sinn und Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit (1,5 und 1,3). Hier bildet sich offenbar die bisherige "Erfolgsgeschichte" der Offenen Schule Kassel-Waldau ab; die erhaltene kollegiale Anerkennung (1,2) zeigt, daß sie von den LehrerInnen als *gemeinsame* Erfolgsgeschichte erlebt wird.
- (3) Die Kategorie "Sich-Wohlfühlen im Team" hat bei vier Teams sehr hohe Werte (gegen 2). Die negative und neutrale Einschätzung bei zwei Teams geht vermutlich auf in diesen Teams zum Zeitpunkt der Befragung schwelende, unaufgearbeitete Konflikte zurück.
- (4) Besonders auffällig: Der bisher benannten Gruppe von fünf positiv bewerteten Aspekten stehen drei deutlich abfallende Durchschnittswerte gegenüber: Erfüllung der mit dem Teammodell verbundenen Erwartungen (0,4); Verhältnis Aufwand/Erfolg (0,3) und Belastung durch die Teamarbeit (-0,4!).

Das deutliche Auseinandergehen in der Einschätzung einzelner Aspekte verlangt nach einer Erklärung. Es bietet sich folgende Interpretation an: Was sich als Gegensatz von positiv und negativ erfahrenen Elementen der Teamarbeit darstellt, dürften in Wirklichkeit *zwei Seiten ein und derselben Sache sein*. Das eine ruft das andere hervor. Ohne die engagierte pädagogische Arbeit der Beteiligten würde Teamarbeit einerseits nicht als wirksam und sinnvoll erfahren werden und auch nicht der intensive persönliche Kontakt zu den Schülern entstehen. Gerade dies bringt aber andererseits die permanente, vor allem informelle Beanspruchung hervor, die mehrheitlich als überlastender pädagogischer Dauereinsatz empfunden wird (Mittelwert -0,4). Konsequenz: Auch eine pädagogisch erneuerte Praxis ist nicht widerspruchsfrei. Akzeptabel bleibt die Gesamtsituation für die Beteiligten, solange die positiven Seiten eindeutig überwiegen. "Problemzonen" in einzelnen Teams sollten allerdings bearbeitet werden (sonst "self-fulfilling-prophecy", d.h. die negativen Erwartungen "erfüllen" sich tatsächlich).

Beispiel 3: *Grundpositionen im Umgang mit Konflikten* (Faktorenanalyse zu Frage 32)

Noch ein Blick auf die Beziehungsseite der Teamarbeit. Die Antworten auf die Frage 24 – "Wie schätzen Sie die im Teammodell veränderten Beziehungen zu Ihren KollegInnen heute insgesamt ein?" – zeigen, daß zum Zeitpunkt der Befragung im Februar 1992 die Teamkonzeption unter diesem Gesichtspunkt insgesamt positiv gesehen wurde (Mittelwert der Befragten: +1,1). Zwischen den Teams gibt es allerdings beträchtliche Unterschiede. Während die Mittelwerte von vier Teams zwischen 1,3 und 1,8 liegen, weist ein Team einen nur leicht positiven Wert von 0,6 auf, ein weiteres Team votiert im Durchschnitt negativ: -0,4 (Beziehungserfahrungen tendenziell negativ). Der "Konfliktlevel" wird insgesamt niedrig eingeschätzt. Konflikte sind innerhalb der Teams selten, sie entstehen – wenn überhaupt – am ehesten aufgrund der Unterschiede in der Leistungs- und Einsatzbereitschaft der Teammitglieder sowie ab und zu aus Gründen persönlicher Antipathien (Frage 27).

Wie wird aber dort, wo sie entstehen, mit ihnen umgegangen? Hierzu hat eine Faktorenanalyse der Aussagen zum Umgang mit Konflikten (Frage 32) fünf relativ unabhängige, offenbar tief verankerte Positionen der Teammitglieder zur jeweils bevorzugten Art der Konfliktbearbeitung ergeben.

Rotated Factor Matrix

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
V319	F1 .88238				
V318	.83327				
V321	.26227	F2 .70475			
V316		.63102		- .27777	
V312		.59236	.37264	.28332	
V322	- .47182	.56783			
V311	- .46307		F3 - .71487		
V323	- .32429		.66061	.24418	
V320	- .36020		.57623	- .29463	- .27290
V313				F4 .83661	
V317	.34733	.27170		.62543	
V314		.37467			F5 .72598
V315		- .40128			.71524

Der Faktor 1 "lädt" beispielsweise hoch bei der Zustimmung zu den beiden folgenden Auffassungen:

V319 "Ich wäre dafür, kontinuierlich an einer Supervision teilzunehmen."

V318 "Ich wäre dafür, daß wir als Team unsere Art des Umgangs mit Konflikten mit einem/einer Experten/Expertin besprechen."

Ein deutlicher negativer Zusammenhang besteht u.a. mit der Aussage:

V311 "Man/frau muß mit den Konflikten im Team einfach leben."

Die durch den Faktor 1 bezeichnete Position wurde daher zusammenfassend gedeutet als Tendenz zur *Konfliktlösung mittels der Hinzuziehung psychologischer Professionalität*.

Als voneinander unterschiedene persönliche Grundpositionen des Umgangs mit Konflikten (Leitfrage: "Was soll getan werden, wenn Konflikte auftreten?") wurden bei den Waldauer LehrerInnen ermittelt (die Reihenfolge sagt nichts über die Häufigkeit):

1. der Ruf nach "psychologischer Professionalität" (Experten, Supervisoren);
2. die Haltung des "verantwortlichen Selberlösens" (mit Zielstrebigkeit, Sachlichkeit, Harmoniestreben und gutem Willen lassen sich Konflikte überwinden);
3. die Auffassung, daß Konfliktbereinigung am besten durch "gegenseitiges Sich-in-Ruhe-lassen" geschehen kann;
4. "streitige Konfliktaustragung" (Konflikte müssen öffentlich ausgetragen werden);
5. Konflikte sind nichts Tragisches, aber nur individuell, unter Wahrung der Intimität, zu bearbeiten.

Es dürfte unmittelbar einleuchten, daß die Kenntnis solcher relativ unabhängiger Positionen, mit denen beim Umgang von LehrerInnen mit Konflikten zu rechnen ist, in vielfacher Hinsicht nützlich sein kann. Dies gilt z.B. für die Bearbeitung von Beziehungsproblemen in einzelnen Teams, für schulische Konfliktlöseversuche, ja überhaupt für jede Form von schulinterner Erfahrungsbildung und Lehrerfortbildung zur Team-Thematik.

Zu untersuchen bliebe, inwieweit es sich dabei um auch über Waldau hinaus von LehrerInnen vertretene Grundeinstellungen zum Konfliktproblem handelt.

4 Thesen zur Bedeutung der Teamarbeit für eine wirksame Schulgestaltung

Die Themenformulierung der vorliegenden Darstellung lautet nicht grundlos "Teamarbeit – ein Weg zur gemeinsamen Schulgestaltung". Wenn die Betonung auf das letzte, gegenwärtig aktuell gewordene Wort "Schulgestaltung" gelegt und über das Beispiel der Offenen Schule Kassel-Waldau hinaus die Schulentwicklung insgesamt betrachtet wird, sprechen eine Reihe plausibler Gründe dafür, daß *Lehrer-Teamarbeit* – in verschiedenen Varianten – ein unerläßliches Element der zukünftigen Schule sein könnte.

Im einzelnen lassen sich – im Sinne hypothetischer Wirkungen – vier Begründungszusammenhänge für die Einführung oder den Ausbau von Teamarbeit nennen (deren reale Bedeutung allerdings jeweils am konkreten Anwendungsfall zu überprüfen wäre):

1. Es gibt für Teamarbeit *psychologische Gründe*: Sie kann motivieren, die Tätigkeit von LehrerInnen wechselseitig zu verstärken und abstützen sowie den Leistungs- und Kreativitätsvorteil gemeinsamer Arbeit erfahren lassen.²⁰
2. Es gibt dafür gute *kommunikative Gründe*: Der Lehrerberuf kann nicht in heroischer Einsamkeit am besten ausgeübt werden. Die Lehrarbeit braucht die Spiegelung in Partnern: um Stärken bestätigt zu erhalten, um auf von einem selbst Ausgeblendetes, Verdrängtes, auf eigene Schwächen aufmerksam gemacht zu werden.
3. Es gibt für die Teamarbeit von LehrerInnen vor allem *soziale Gründe*: Die Theorie der pädagogischen Wirkung besagt, daß Menschen auf andere nicht so sehr durch das einwirken, was sie sagen und fordern, sondern vor allem durch das, was sie *sind* und *tun*. So gesehen ist Teamarbeit nicht nur ein weiteres Organisationsmodell der Lehrertätigkeit, sie schafft in einer Schule erst die mitmenschliche Substanz, durch die das soziale Lernen der Schüler angeregt werden kann. Die Schule wird durch Teamarbeit zu einer sozial bewußter gestalteten Lebenswelt und gewinnt durch sie etwas von der Unmittelbarkeit, Verlässlichkeit und Intensität primärer Beziehungen. Schüler – dies ist ein sehr aktuelles Thema – könnten sich in einer so gestalteten Schule geborgener, vielleicht sogar beheimatet fühlen.
4. Schließlich spricht für Teamarbeit ihr Beitrag zur *Schulentwicklung*: Sie kann, wie viele Beispiele zeigen, ein entscheidender Faktor für eine zeitgemäße einzelschulische Innovation sein.²¹

Teamarbeit bedeutet keineswegs die Aufgabe des eingangs erwähnten individuellen Charakters und Anspruchs der Lehrertätigkeit. Im Gegenteil, die einzelne Lehrerin und der einzelne Lehrer scheinen durch Teamarbeit ihre persönliche Wirkung wesentlich steigern, ja überhaupt erst in pädagogisch befriedigender Weise erreichen zu können.

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag ist die schriftliche Fassung eines Referats, gehalten bei der Zertifikatsverleihung für die TeilnehmerInnen der PFL-Lehrgänge 1991-93 an der Universität Klagenfurt, am 4. Dezember 1993.
- 2 H.v.HENTIG: Vom Verkäufer zum Darsteller. In: Neue Sammlung, Heft 2/1981, S. 100.
- 3 A.a.O., S.114.
- 4 U.STEFFENS/T.BARGEL: Erkundungen zur Qualität von Schule, Neuwied 1993, S.98ff.
- 5 Ebd.
- 6 Vgl. H.FEND: Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, Heft 3/1986, S. 275-293.
- 7 Nennungen nach einem Vortrag am 7. 10. 1993.

- 8 Vgl. zur Konzeption und Praxis der Offenen Schule Kassel-Waldau: Planungsgruppe "Offene Schule" Kassel-Waldau: Ganzheitliches Lernen für alle SchülerInnen. Schule als selbstgestaltbare Lebenswelt. In: Die Deutsche Schule, Heft 3/1989, S.275-293, sowie R.MESSNER: Pädagogische Erneuerung von innen – Das Beispiel Offene Schule Waldau. In: Die Deutsche Schule, Heft 3/1986, S.348-362, und: Ders.: Offene Schule Waldau – eine Gesamtschule zeigt reformpädagogisches Profil. In: Dieter GROBE (Hg.): Offene Schule Waldau. GGG-Bundeskongreß 1992, S.3-12.
- 9 Wesentliche Teile des folgenden Berichts gehen auf eine Fragebogenuntersuchung zur Teamarbeit an der Offenen Schule Kassel-Waldau zurück, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung gemeinsam mit Elfriede HUBER-SÖLLNER, Ulrike TEGETHOFF, Gisela KURZAWA, Rainer SCHÄRER und Detlef VERWEY durchgeführt wurde. Ihnen sei für Hilfe und Anregung herzlich gedankt. Ebenso dem Schulleiter, Klaus LINDEMANN, für wertvolle Hinweise.
- 10 Vgl. A.RATZKI: Team-Kleingruppenmodell: Modell und Wirklichkeit am Beispiel der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Zweiwochendienst Nr.20 und 21/1986, S.7-10 und 5-12.
- 11 Vgl. J.SCHLÖMERKEMPER: Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Frankfurt am Main 1987.
- 12 Vgl. R.WAGNER: "Offene Schule" – Von der Idee zur Realisierung. In: Die Deutsche Schule, Heft 2/1989, S.156-166.
- 13 Vgl. E.RIEGEL: Phantasie in der Förderstufe. In: betrifft: erziehung, Heft 4/1983, S.66-73, und: Handreichungen der Gesamtschule Kassel-Waldau, Offene Schule, ²1991 (44 S.).
- 14 Vgl. zur Waldauer Teampraxis auch: E.FROHNAPFEL/D.GROBE: Kooperation lernen und lehren. Erfahrungen mit der Teamarbeit an der Offenen Schule Kassel-Waldau. In: Die Deutsche Schule. Heft 1/1991, S.110-117.
- 15 Vgl. R.MESSNER: Pädagogische Erneuerung von innen – Das Beispiel Offene Schule Waldau. In: Die Deutsche Schule, Heft 3/1986, S.354ff.
- 16 Vgl. R.MESSNER/E.HUBER-SÖLLNER: "Blitzumfragen" – Die Selbsteinschätzung der Schulrealität durch Schüler/innen und Lehrer/innen. In: Die Deutsche Schule, Heft 2/1989, S.210-227.
- 17 Vgl. E.HUBER-SÖLLNER/U.TEGETHOFF: "Endlich Gesamtschule wie wir sie schon immer wollten". In: Die Deutsche Schule, Heft 2/1989, S.192-209.
- 18 Die hier und im folgenden genannten Fragenummern und Tabellen beziehen sich auf die Teamuntersuchung vom Februar 1992.
- 19 Die Abbildung stellt die Mittelwerte der Einschätzungen dar, welche die Waldauer LehrerInnen zu einzelnen Aspekten der Teamarbeit gegeben haben (biopolare Skala von 3 = *sehr positiv* bis -3 = *sehr negativ*; die Mittelwerte der sechs Teams sind getrennt [jeweils mit x] markiert).
- 20 Vgl. dazu die sozialpsychologischen Erkenntnisse über die "Erfolge kleiner Gruppen" und deren Bedingungen, besonders in: P.R.HOFSTÄTTER: Psychologie. Frankfurt am Main 1957 (Fischer-Lexikon 6), S.160.
- 21 H.-G.ROLFF: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/1991, S.865-886.

Rudolf Messner, geb. 1941 in Schwaz/Tirol, Lehrerausbildung in Österreich, seit 1972 Univ.-Prof. für Erziehungswissenschaft an der Universität Gesamthochschule Kassel, Deutschland. Autor zahlreicher Bücher und Zeitschriftenartikel zu didaktischen und schulpädagogischen Fragen sowie von Lesebüchern; jüngstes Buch (hrsg. mit E. WICKE): "Antiquiertheit des Menschen und Zukunft der Schule", Deutscher Studien-Verlag, Weinheim 1994

Kontaktadresse: R.M., Burgfeldstraße 8, D-34131 Kassel