HSU

SELBST GESTEUERTES LERNEN

Hans-Jürgen Lindemann (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer

Hans-Jürgen Lindemann (Hrsg.):
Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer

Der dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Modellversuch
Implementierung eines didaktischen Systems zur Förderung der Lern- und Teamkompetenz mittels Personal- und Organisationsentwicklung (I-LERN-KO)
in der Programmreihe SKOLA
wurde als BLK-Programm von Bund und Ländern im Zeitraum vom 1. 4. 2005 – 31. 12. 2006 gefördert.

MV I-LERN-KO
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik
Prof. Dr. phil. Peter Dehnbostel
Holstenhofweg 85
22043 Hamburg

Lektorat: Ursula Grohé, Berlin
Layout: Detlev Pusch, puschberlin.de
Umschlagfoto der Reihe: Uwe Boek
Druck: X – Media, Berlin

2. Auflage, Berlin im November 2009
Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Inhalt

4 Vorwort
Dr. Hans-Jürgen Lindemann

5 **Der Kompetenzreflektor**
6 Reflexion und Kompetenzentwicklung im Lehrerteam
Gerald Proß

20 **Lehrerteamentwicklung**
21 Lehrerteamentwicklung in berufsbildenden Schulen
Dr. Hans-Jürgen Lindemann
30 Organisationsentwicklung in Schule – Schulentwicklung – Chance oder Quadratur des Kreises?
Sabine Osvatic, Dorothea Schütze, Angelika Plett

50 **Lernen im Tandem**
51 Unterrichtsentwicklung mit Tandemstrategien
Hans Rudolf Lanker
56 Im Tandem besser werden – Unterrichtsentwicklung einmal anders
Katrin Köhn
63 Kompetenzentwicklung mit dem Tandem-Verfahren
Dr. Ilse Nilshon

VORWORT

Dr. Hans-Jürgen Lindemann
Leiter des Modellversuchs I-Lern-Ko

Berlin, 1. Dez. 2008

Die KMK hat mit der Forderung nach beruflicher und gesellschaftlicher Handlungskompetenz und dem Konzept lernfeld- bzw. themenfeldstrukturierter Curricula darauf hingewirkt, in der beruflichen Erstausbildung stärker als bisher neben der Fachkompetenz soziale und humane Kompetenzen zu fördern. Berufsbildende Schulen stehen vor der Aufgabe, die Curricula in didaktische Jahresplanungen umzusetzen und Lernarrangements zu gestalten, die Schülerinnen und Schülern ganzheitliches, eigenständiges und kooperatives Lernen ermöglichen. Die KMK-Vorgabe gilt in den Grundzügen auch als Bildungsauftrag für die Neugestaltung vollschulischer Bildungsgänge einer beruflichen Erstausbildung. Schülerinnen und Schüler lernen, eine zunehmende Verantwortung für ihr eigenes Lernen und Handeln in einer sich dynamisch entwickelnden Arbeits- und Lebenswelt zu übernehmen. Zugleich müssen sie sich über vorrangig selbstgesteuertes und kooperatives Lernen einen systematischen Aufbau von Lernkompetenzen aneignen, um die zunehmende Selbständigkeit und Selbstverantwortung überhaupt erst zu ermöglichen. Das Lernen in und mit der Gruppe, das kooperative Lernen spielt in den Lernarrangements der Lernfeld- bzw. Themenfeldarbeit eine wichtige Rolle.

Ausgangspunkt für die in dieser Handreichung veröffentlichten Beiträge zur Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer im Modellversuch „Implementierung eines didaktischen Systems zur Förderung der Lern- und Teamkompetenz mittels Personal- und Organisationsentwicklung" (I-LERN-KO), der im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung" (SKOLA) stattfand, ist der Ansatz eines Lernens in der Arbeit.

Neben dem Lernen in der Arbeit liegt der Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer das Prinzip der Selbstähnlichkeit zu Grunde. Damit Lehrerinnen und Lehrer die Teamarbeit der Schülerrinnen und Schüler fördern können, müssen Sie selbst die Lernfeld- bzw. Themenfeldarbeit im Team planen, vorbereiten und durchführen. Die Einführung lernfeldstrukturierter Curricula geht in Berlin mit einer Lehrerteamentwicklung einher. Die Kompetenzentwicklung wird dabei von den Subjekten her, von ihren Fähigkeiten und Interessen in handlungsorientierter Absicht gestaltet. Die Herausbildung von Kompetenzen erfolgt durch lebens- und arbeitsbegleitende individuelle und gemeinsame Lern- und Entwicklungsprozesse und unterschiedliche Formen des Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt. Kompetenzentwicklung ist ein aktiver Prozess, der von den Individuen weitgehend selbst gestaltet wird und in starkem Maße selbstgesteuertes Lernen erfordert.

In dieser Handreichung stellen wir drei unterschiedliche Ansätze vor. Im ersten Kapitel wird der Kompetenzreflektor vorgestellt. Der im Rahmen des arbeitnehmerorientierten Coachings als spezifisches Beratungsinstrument erarbeitete Kompetenzreflektor ist ein Analyseverfahren, das Kompetenzentwicklung und reflexive Handlungsfähigkeit erfassen will. Er dient einer Standortbestimmung des Individuums durch Selbstreflexion und -einschätzung der persönlichen Kompetenzen. Der Kompetenzreflektor ist vorrangig auf die Erfassung und Dokumentation von beruflich erworbenen Kompetenzen angelegt, in einem konzeptionell erweiterten Sinne auch auf eine kontinuierliche Begleitung der Kompetenzentwicklung.

Lehrerteamarbeit wurde an mehreren Schulen durch externe Beraterinnen und Berater eingeführt und begleitet. Ausgehend von einer lernenden Gruppe in der jeweiligen Schule kommen die Lernformen Begleitung, Beratung, Seminar und (Reflexions-)Workshop zum Einsatz. Eine Begleitung ist prozessorientiert, kontinuierlich, zeitlich unbeschränkt. Sie ist eine aktive Maßnahme und damit handlungsorientiert. Beratung ist punktuell, zeitlich eingeschränkt, zielorientiert. Sie ist eine reaktive Maßnahme, die auf Nachfrage eingeleitet wird und den Beratenden bewusst in den Prozess der schulischen Entwicklungsprojekte einbindet. Im Modellversuch wurden Begleitung und Beratung zum einen zur Lehrerteamentwicklung und zum anderen zur didaktischen Gestaltung der Lernarrangements eingesetzt.

Eine besondere Form der Kompetenzentwicklung findet durch ein Lernen im Tandem statt. Dieser Ansatz wird im letzten Kapitel dargestellt.

Ein Dank geht an die Beraterinnen und Berater, Angelika Plett, Dorothea Schütze, Ilse Nilshon, Martin Herold, Ralf Wiechert-Beyerhaus, Rudolph Lanker und Sabine Osvatic. Sabine Osvatic starb wenige Tage vor der Fertigstellung dieser Handreichung. Sie sandte mir ihr bearbeitetes Manuskript kurz vor ihrem Weg ins Krankenhaus noch zu. Ihr gebührt ein besonderer Dank, denn sie hat die Entwicklung an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik ganz wesentlich geprägt.

Ein Dank geht auch an viele Lehrerinnen und Lehrer der Modellversuchsteams, die neben der hohen Unterrichtsbelastung sich die Zeit genommen haben, ihre Kompetenzentwicklung und innovative Arbeit zu dokumentieren. Daraus und aus unserer Arbeit mit den Beraterinnen und Beratern in vielen Reflexionsworkshops, in denen die Erkenntnisse nach und nach verdichtet wurden, wurden die vorliegenden Beiträge gestaltet.

LEHRERTEAMENTWICKLUNG

Hans-Jürgen
Lindemann

LEHRERTEAMENTWICKLUNG IN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

1. Ursachen und Bedeutung der Lehrerteamentwicklung

Im Rahmen der Modernisierung beruflicher Ausbildung in schulischen Berufsbildungszentren spielt die Lehrerteamentwicklung inzwischen eine große Rolle. Hintergrund ist ein Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt, der zu einer Modernisierung und damit verbunden Umstrukturierung von Betrieben und ganzen Branchen geführt hat. Dabei spielt die Organisationsentwicklung eine große Rolle. Mit Blick auf die Modernisierungen werden Ausbildungsberufe neu geschaffen bzw. bestehende grundlegend verändert und auf neue Anforderungen angepasst. Auf die außerordentlich kurzen Innovationszyklen in nahezu allen Berufsfeldern müssen die Berufsbildungszentren flexibel und schnell reagieren. Dabei lassen sich die gleichen Ursachen für die Arbeit in Gruppen oder Teams – beide Bezeichnungen treffen zu – ausmachen, wie sie zu Beginn der neunziger Jahre für die Modernisierung in Industrie und im Dienstleistungsgewerbe festgestellt wurden. Es ging und geht um eine enorme Verknappung der Ressource Zeit, eine Verknappung der Ressource Geld und eine dramatische Steigerung der Komplexität (nach Doppler/Lauterburg 1994, S. 18 ff.).

Für die Berufsbildungszentren bedeutet das: Schulen müssen immer schneller auf Veränderungen der Ausbildungssituation reagieren können sowie neue Vorgaben und Curricula in kürzeren Zeitintervallen implementieren und im Unterricht umsetzen. Neue vollschulische Bildungsgänge werden geschaffen bzw. verändert. Vor allem bei den Betreuungsangeboten für unversorgte Jugendliche – jene, die keinen Ausbildungsplatz erhalten haben – müssen Schulen zu Beginn jeden Schuljahres in der Lage sein, Lerngruppen unterschiedlicher Bildungsgänge blitzschnell aufnehmen zu können. Auch die technischen Innovationen führen zu immer häufigeren Aktualisierungen der schulischen Curricula, sogar innerhalb der Neuordnungszyklen. Mit den neuen Schulgesetzen kommt als neue Aufgabe die Schulprogrammentwicklung und Evaluation hinzu.

Die für konzeptionelle Arbeit zur Verfügung stehende Zeit und Ressourcen (Zur Verfügung stehende Ermäßigungsstunden – Ressourcen bekommen Schulen als Stellen und Geldmittel) wurden auf Grund der Sparpolitik in den Landeshaushalten knapper.

Die Neuordnungsverfahren dualer Ausbildungsberufe und in deren Folge auch die vollschulischen Bildungsgänge gehen in den letzten Jahren mit Veränderungen der normativen Grundlagen einher. Es geht um die Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz, wobei Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund betrieblicher Arbeitsprozesse als Gestaltungskriterium von Handlungs- und Lernsituationen den Fachunterricht und fachsystematisch determinierte curriculare Ansätze abgelöst hat. Damit verbunden sind neue Organisationsabläufe und innerschulische Prozesse. Im Kern geht es bei einem lernfeldstrukturierten Curriculum um den Vorrang von Arbeitsprozessen, didaktisch gefasst in Arbeitsaufgaben und Lernaufgaben. Die Planungsdidaktik mit ihren Lernzielen und mehr oder weniger fest zugeordneten Fachinhalten muss durch eine problembezogene und handlungsorientierte Aufgabendidaktik, die mit Sachinhalten und einer systematisch entwickelten Wissensstruktur zu verschränken ist, ersetzt werden. Das ist eine gewaltige Reformaufgabe! Die Anforderungen an einen höheren Grad selbst gesteuerten und kooperativen Lernens führen zu einer grundlegenden Rollenveränderung der Lehrkräfte: weg von der Wissensvermittlung und Lehrkonzepten hin zu offeneren Lernsituationen mit hohen Anteilen einer Moderationstätigkeit der Lehrkräfte. Der Planungsaufwand ist deutlich höher geworden und bisherige Unterstützungssysteme wie Landesinstitute und Fachdidaktiken tragen wenig zur Lösung der Probleme vor Ort bei. Auch die Implementierung von neuen Standards in studienbefähigenden vollschulischen Bildungsgängen mit zentralen Prüfungen führt zu einer neu auszutarierenden Balance zwischen einer auf die Prüfung ausgerichteten Aufgabenorientierung und curricularen, bildungspolitisch begründeten Vorgaben der Rahmenlehrpläne. Letztere existieren oft nur in Umrissen, wenn die Implementierung neuer Standards und Vorgaben in den Bildungsgängen bereits erfolgen muss. Guter kompetenzorientierter Unterricht ist komplexer in der Planung, Durchführung und Evaluation.

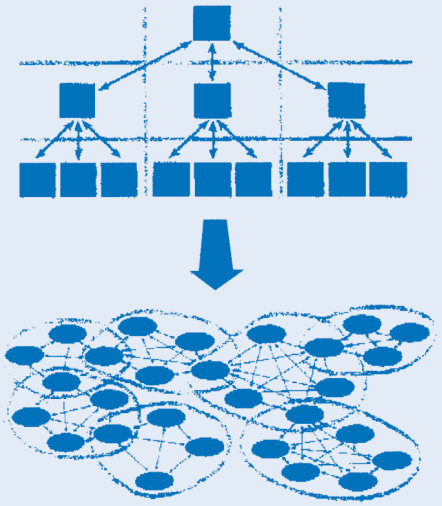
Um diese Aufgaben lösen zu können, halten sowohl Schulleitungen wie auch viele Lehrerinnen und Lehrer das Team als Organisationsform für einen geeigneten

Ansatz. Hinzu kommt der Aspekt der Selbstähnlichkeit. Wenn in beruflichen Arbeitszusammenhängen Kooperation und Kommunikation im Team, wenn soziale und humane Kompetenzen einen Bedeutungsgewinn erfahren, müssen Auszubildende auch in und mit der Kleingruppe lernen. Die Moderation solcher Lernformen erfordert eigene Erfahrungen der Lehrenden. Kooperatives Lernen wird nur der Lehrende erfolgreich initiieren, der es selbst erfahren und erlernt hat. Auch aus diesem Grunde spielt die Lehrerteamentwicklung in Berufsbildungszentren eine so große Rolle.

2. Ziele eines Veränderungsprozesses am Lernort Schule der beruflichen Bildung, die durch Lehrerteamarbeit realisiert werde

Hierarchisch-arbeitsteilige Organisation versus Netzwerkorganisation

nach Doppler/Lauterberg



Im Kern geht es darum, innerhalb der in Schule nach wie vor bestehenden hierarchischen Organisation horizontale Kommunikationsstrukturen systematisch einzubinden und eine Team- und Netzwerkstruktur als tragendes Element von Unterrichtsorganisation aufzubauen.

Veränderungen, die Lehrerteams in berufsbildenden Schulen vorantreiben, erfordern folgende fünf Faktoren:

1. Kreativität, verbunden mit Pioniergeist und vor allem didaktischer Experimentierfreude.

2. Kommunikation und Kooperation als Basis einer gemeinsamen Entwicklung neuer Konzepte, Verfahren und Organisationsformen. Für die Leitung bedeutet das gleichzeitig ein Management durch aktives Eingreifen und Teilnahme am Prozess, ein Wandern umher.

3. Ein Zusammengehörigkeitsgefühl und vor allem eine neue Schulkultur in den Bereichen, in denen neue Unterrichtsformen eingeführt werden sollen und in denen die Teams tätig sind.

4. Die Notwendigkeit einer erhöhten Konfliktfähigkeit innerhalb der Teams und auch der Teammitglieder im Kollegium, um Konflikte im Sinne einer positiven Streitkultur auszutragen.

5. Sinnvermittlung, damit die notwendige Veränderung der Rollenidentität der Lehrerinnen und Lehrer gelingt.

Die neue Unterrichtskultur muss nicht nur gegenüber den Auszubildenden sowie Schülerinnen und Schülern greifen, auch innerhalb des Kollegiums muss es Ziel der Teammitglieder sein, sowohl die Teamidentität als auch das je persönliche Sein und Tun als Lehrerin oder Lehrer erneut innerhalb einer veränderten Schulkultur zu verankern. Die Schulprogrammarbeit ist in diesem Zusammenhang nicht zu unterschätzen. Dabei ist mit Widerstand zu rechnen, denn diejenigen, die nicht oder kaum an dem Veränderungsprozess teilnehmen (möchten), fühlen sich in ihrem Sinnzusammenhang gestört. Es ist nicht auszuschließen, dass das nach wie vor bestehende hierarchische System zurückschlägt.

Konkret geht es darum, mit der Lehrerteamarbeit vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Herausforderungen an eine Modernisierung beruflichen Lernens folgende Ziele und Aufgaben zu verfolgen bzw. zu bewältigen:

- Komplexe Aufgaben curricularer und didaktischer Gestaltung durch Arbeitsteilung in einem Lehrerteam besser und effizienter gestalten,
- Schul- und Lernorganisation hin zu mehr Eigenverantwortung der Auszubildenden nachhaltig verändern,

- Rollenveränderung der Lehrkräfte, die das Lehren ein wenig lassen und das Lernen stärker als bisher ermöglichen,
- Qualitätsverbesserung des Unterrichts durch eine hohe Kompetenz des Lehrerteams immer wieder neu erarbeiten,
- Entlastung des einzelnen Lehrers in der erhöhten Planungs- und Evaluationstätigkeit durch eine gezielt und gut organisierte Arbeitsteilung im Team und durch effiziente Arbeitsstrukturen in der ganzen Schule.

Ob Aufwand und Nutzen sich nach der Umstellung auf Lehrerteamarbeit jemals decken, ist eine der offenen Fragen. Zunächst bedeutet die Lehrerteamarbeit einen erheblichen Mehraufwand an didaktischer Gestaltung, Koordination, an Teamtreffen, an Absprachen, an Verarbeitung auftretender Verunsicherung u.v.m. Allerdings leisten die Teams zur Zeit etwas, was in der anwendungs- und verwendungsorientierten Forschung nach wie vor ungeklärt ist: Es geht um die Frage, was kann im Lehrerteam besser und effizienter geleistet werden und was bleibt nach wie vor an individueller Arbeit der einzelnen Lehrerin oder dem einzelnen Lehrer mit Unterstützung des Lehrerteams vorbehalten? Wenn Lehrerteamarbeit in einem Lernnetzwerk langfristig die Basis einer neuen Schulorganisation sein soll, muss die Frage beantwortet werden, ob die Vorteile für die einzelne Lehrkraft die Nachteile aufwiegen? Die Frage ist bis heute in der Forschung weitgehend unbeantwortet, beantwortet ist sie in der Praxis durch das enorme Engagement vieler Lehrerinnen und Lehrer, die gegen alle Widerstände bestehender Schulstruktur und eines oft als innovationshemmend empfundenen Schulverwaltungshandelns Lehrerteamarbeit als geeignete Arbeits- und Lernform behaupten.

3. Rahmenbedingungen der Lehrerteamarbeit, hindernde und fördernde Bedingungen

Wenn Teamentwicklung in der Schule erfolgen soll, trifft sie auf einige hindernde Bedingungen, die in ihrer störenden und entwicklungshemmenden Wirkung nicht unterschätzt werden dürfen. Dies ist im Vergleich zu anderen Institutionen, Organisationen und vor allem im Vergleich zu Unternehmen, aus denen viele Beratungsansätze zur Teamentwicklung kommen, in der Institution Schule besonders zu beachten.

Wie die Erfahrung zeigt, wird dort, wo Lehrerteamarbeit in größeren Bereichen berufsbildender Schulen eingeführt wird, im Prinzip die Einbindung der Teams in die übergeordnete Organisation mitgedacht. Die Einbindung ist in nahezu allen Fällen einer Lehrerteamentwicklung vorhanden, die im Modellversuch und darüber hinaus angegangen wurden. Allerdings muss festgehalten werden, dass das in der Schulverfassung bisher kaum eine Rolle spielt. Auch Schulgesetzesänderungen wie die in Berlin aus dem Jahr 2004 sehen Lehrerteams nicht vor, die Wahrnehmung der Verantwortung für die Gestaltung des Schullebens bezieht sich auf das Stimmrecht in Konferenzen, das Schulprogramm und die aktive Unterstützung des Qualitätsentwicklungsprozesses. Hier liegen Spielräume, Begründungs- und Legitimationszusammenhänge, hier gibt es Regelungsbedarf im Hinblick auf Leistungserfassung und Leistungsbeurteilung.

Die Stellung der einzelnen Lehrkraft ist einer der neuralgischen Punkte der Lehrerteamentwicklung. Früher hieß es im § 10 des Berliner Schulverfassungsgesetzes (Fassung von 1979, gültig bis 2004): „Der Lehrer unterrichtet und erzieht die ihm anvertrauten Schüler und beurteilt ihre Leistungen gemäß seiner fachlichen Ausbildung und in eigener Verantwortung... ". Heute heißt es im § 67 (Fassung des Schulgesetzes von Berlin, Januar 2004 – bis heute gültig): „Die Lehrkräfte fördern die persönliche Entwicklung, das eigenständige Lernen und das eigenverantwortliche Handeln der Schülerinnen und Schüler. Sie unterrichten, erziehen, beurteilen und bewerten, beraten und betreuen in eigener pädagogischer Verantwortung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele... und Rechtsvorschriften ...". Es wird auf die Lehrkräfte (Plural ! – nicht mehr „der Lehrer ...“) und neue curriculare und didaktische Ansätze Bezug genommen, Kooperation ist erwünscht, allerdings ist der Kern der Lehrertätigkeit nach wie vor die eigene auf die einzelne Lehrkraft bezogene pädagogische Verantwortung, die nicht unzumutbar eingeschränkt werden darf. Eine Verantwortung des Lehrerteams gibt es in der Schulverfassung nach wie vor nicht, wenn auch der Gesetzgeber mit der Veränderung vom Singular zum Plural ahnt, dass Schulentwicklung zu viel profunderen Veränderungen der Schulver-

fassung führen muss. Dies ist eine für die Lehrerteamentwicklung bei allen Nuancen der Veränderung hin zur Kooperation und Eigenständigkeit hindernde Bedingung, denn eine Festlegung einzelner Lehrerinnen und Lehrer auf Teamvereinbarungen kann jederzeit unterlaufen werden. Es zählt die Überzeugungsarbeit im Lehrerteam. Auch Schulleitungen haben keine andere Möglichkeit, als die der geduldigen Überzeugung derjenigen, die indifferent oder unwillig sind und Teamarbeit aus ihrer auch vom Gesetz gestützten auf das Einzelindividuum bezogenen Identität einer Lehrkraft heraus ablehnen.

Als fördernde Bedingung für berufsbildende Schulen kann festgehalten werden, dass viele Lehrerinen und Lehrer nicht die rein akademische Lehrerbildungskarriere haben, sondern selbst eine einschlägige berufliche Ausbildung absolviert und zeitweise in beruflichen Zusammenhängen ihrer Auszubildenden gearbeitet haben. Allerdings wird dieses Prinzip in den letzten Jahren immer seltener eingehalten, weil der Lehrkräftebedarf an beruflichen Schulen vornehmlich durch Umsetzungen von allgemein bildenden Schulen gedeckt wird, um dort entstandene Überhänge abzubauen. Diese neuen Lehrkräfte kennen die beruflichen Zusammenhänge, in denen ihre Auszubildenden arbeiten, nicht. Das erschwert die lernfeldorientierte Unterrichtsarbeit in Lehrerteams erheblich. Umgekehrt muss für Lehrerteamentwicklung konstatiert werden, dass jede/r eine Vereinbarung über eine Aufteilung von Arbeitsaufträgen im Team unterlaufen kann, indem sie/er sich an einem gemeinsamen Vorhaben bzw. Produkt nicht beteiligt. Dagegen gibt es aus der Schulverfassung und der beamtenrechtlich geregelten Stellung der Lehrkraft keine Handhabe, wenn der individuell zu haltende Unterricht gehalten wird.

Die Schulhierarchie und der hohe Grad an Verrechtlichung in Deutschland ist ein weiterer neuralgischer Punkt. Lehrerteamentwicklung ist mit einer in hohem Grade hierarchischen Struktur konfrontiert, die kurz- und mittelfristig unverrückbar ist. Sie ist gegossen in hergebrachte Grundsätze eines Berufsbeamtentums und der daraus abgeleiteten Stellung einer jeden einzelnen Lehrkraft. Dass es inzwischen eine Vielzahl unterschiedlich bezahlter angestellter und nicht verbeamteter Lehrerinnen und Lehrer gibt, die im zusammengewachsenen Ost- und Westberlin oft nur die Hälfte ihrer verbeamteten Kolleginnen und Kollegen verdienen, wirft in jeder Teamsitzung die Frage nach belastbaren Arbeitszuweisungen gemeinsam vereinbarter Aufgaben auf.

Schule in alter Tradition, die als Organisation hier und heute durchaus fortwirkt, funktioniert mit einem Stellenkegel einer Leitungshierarchie als Topdown-Modell gestufter Verantwortung und Anweisung und so vielen Hierarchieebenen (Fachleiter/in, Fachbereichsleiter/in, Abteilungskoordinator/in, Abteilungsleiter/in, Koordinator/in, Schulleiter/in, Schulaufsicht, Fachaufsicht) wie dies kaum irgendwo sonst noch der Fall ist. Die Schule ist einmal dafür gemacht worden, über Jahre und Jahrzehnte immer das Gleiche zu tun. Die Schule verfügt über in drei Phasen solide ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer für Fachunterricht – und nur in Maßen für die neuen Aufgaben einer Kompetenzentwicklung. Die Schule bekommt in rechtlicher Perspektive einen Rahmenlehrplan – und keinen Kompetenzentwicklungsplan. Der Rahmenlehrplan, eingeführt über Fach- und Fachbereichsleiter/innen, bildet die rechtliche und inhaltliche Grundlage von Unterricht. Der durch Stundentafel und den Stundenplan organisierte Unterricht, vermittelt über die Schulleitung, hat Verfassungsrang, weshalb eine veränderte Lernorganisation auch hier an enge Grenzen stößt. Vertretungsunterricht geht gegenüber einer Teamsitzung vor, es sei denn, Teams regeln das in Eigenverantwortung einer erhöhten Kompetenz in der Organisation ihres Bereiches. Eine auf Lehrerteamarbeit basierende innovative und an emanzipatorischen Bildungszielen orientierte Aufgabendidaktik in situierter, gemäßigt konstruktivistischer Perspektive ist zunächst Gast, Schule war immer schon vorher da. Die Verlagerung der Lehrertätigkeit in die didaktische Gestaltung, die strukturierte Aufbereitung von Material für das eigenständige und eigenverantwortliche Lernen hat auf die 26 Pflichtstunden der Lehrerarbeitszeitregelung keinen Einfluss. Auch Lehrerteamarbeit in einer anzustrebenden Organisation flacher Hierarchien mit erhöhter Eigenverantwortung der Lehreteams ist in diesem Sinne Gast in einer nach wie vor hierarchisch organisierten Schule.

Die berufliche Ausbildung an vielen Berufsbildungszentren – so in der Erzieherinnenausbildung/Erzieherausbildung – findet heute, insbesondere auch im europäischen Vergleich, auf Hochschulniveau statt.
Die Hochschullehrerin/der Hochschullehrer hat eine Lehrverpflichtung von 8 Stunden.
Die Fachhochschullehrerin/der Fachhochschullehrer unterrichtet 16–18 Stunden, der akademische Rat und Oberrat unterrichtet 12–14 Stunden.
Die Sekundarstufenlehrerin/der Sekundarstufelehrer in Spanien hat 24 Stunden Anwesenheitspflicht – Lehrerteamarbeit eingeschlossen –, davon 18-20 Stunden mit Schülerinnen und Schülern.
Die Lehrkraft eines berufsbildenden Oberstufenzentrums in Berlin unterrichtet 26 Stunden, ohne Anrechnungsstunden für den zeitlichen Mehraufwand der Teamarbeit.

Die Fachstruktur der Schule ist über Stellenpläne und lebenslang besetzte Beamtenstellen der Fachbereichs- und Fachleiter/in mit gesetzlich und verordnungsmäßig zugewiesenen Aufgaben fest gefügt und nur im Einvernehmen mit diesen Stelleninhabern veränderbar. Dazu querliegende Organisationsmodelle kleiner eigenständiger Einheiten zur Umsetzung lernfeldstrukturierter Curricula brechen sich auch heute – zehn Jahre nach ihrer Einführung – noch an der Fachstruktur. Lehrerteams, die eine sinnvolle, an neuen Aufgaben lernfeldstrukturierter Curricula entwickelte Aufgabenteilung erarbeiten, stoßen auch hier an Grenzen, denn viele Aufgaben sind in Stellen- und damit Kompetenzzuweisungen der Fach- und Fachbereichsleitungen vorgeschrieben und vergeben, andere gar nicht erfasst[1]. Auch wenn, wie oben dargelegt, die situierte Perspektive einer Aufgabendidaktik allseits gewünscht wird, steht sie der Fachstruktur als Organisationsmodell und der fachbezogenen Qualifikationsstruktur des Personals der Schule nach wie vor entgegen. Auch berufsbildende Schulen können dies nur über Jahre und Jahrzehnte verändern. Als fördernde Bedingung in berufsbildenden Schulen ist hervorzuheben, dass inzwischen viele sogenannte Quereinsteiger in Prozessen denken und Arbeitsprozesswissen und aktuelle Kenntnisse über Qualitätsmanagement in die Teamsitzungen mitbringen. Unterschiedliche Qualifikationsprofile der Lehrerinnen und Lehrer dieses Schultyps begünstigen die Zusammenarbeit in Lehrerteams.

1 Dies gilt für das Bundesland Berlin. In Brandenburg ist die fachbezogene Hierarchie nie durch feste Stellen eingeführt worden, weshalb Schulen viel flexibler auf veränderte normative Grundlagen der Curricula berufsbildender Ausbildungsgänge reagieren.

4. Der Ansatz im Modellversuch I-Lern-Ko

Im Ansatz dieses Modellvorhabens geht es darum, die Sicht der Lehrenden in das Zentrum des Veränderungsprozesses zu stellen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer die oben beschriebenen Herausforderungen bewältigen sollen, müssen sie auch herausfinden können, welche Lernsituationen, welche Lernaufgaben, welche didaktischen Ansätze für ein stärker eigenverantwortliches Lernen der Auszubildenden sowie Schülerinnen und Schüler nützlich sind. Sie müssen ihre eigene Organisation im Lehrerteam neu erfinden. Sie müssen alte Rollenverständnisse verlernen und neue Rollen annehmen und sie müssen bereit sind, dies in der Reflexion mit anderen zu erkunden und sich auch darum zu streiten. Sie müssen dies aushalten und in professioneller Art und Weise leisten, denn die Ressource Zeit ist und bleibt knapp und die Überlast allgegenwärtig. Sie müssen mit den Auszubildenden und Schülerinnen und Schülern, die heute die berufsbildende Schulen in ihrer multikulturellen Verschiedenheit besuchen, neue Ansätze eines selbst gesteuerten und kooperativen Lernens gestalten und praktikabel umsetzbar machen.

Das in Berlin gewählte Modell der Qualifizierung basiert auf den Prinzipen eines Lernens in der Arbeit. Es geht um einen entwicklungsorientierten Ansatz, in dem Arbeiten der Unterrichtsplanung, didaktischen Gestaltung, der Evaluation, des Qualitätsmanagements, der Aufgabenerstellung für Prüfungen sowie das Lernen in und mit schulischen Lehrerteams miteinander verbunden werden. Die schulbezogene Arbeit in Teams zur Einführung des Lernfeld- bzw. Themenfeldunterrichtes, aber auch anderer schulischer Gruppen wird durch eine systematische Kompetenzentwicklung erweitert. In diesem Sinne beschreitet der Ansatz auch einen Weg von der individuellen zur systembezogenen Lehrerfortbildung.

Lernen in und mit der Gruppe, dem Lehrerteam geschieht handlungsorientiert und projekt- bzw. produktbezogen. Das Lernen in der Arbeit wird durch Seminare, Workshops und Beratung durch meist externe Expertinnen und Experten begleitet. Ausgehend von einer lernenden Gruppe kommen folgende Lernformen zum Einsatz: Beratung, Begleitung und Seminar/Workshop. Es fehlt ein viertes Element: der Dialog mit der Wissenschaft. Dies wurde im Modellversuch nur punktuell und nicht durchgehend realisiert.

Es geht im Kern um Beratungs- und Begleitungskonzepte. Eine Begleitung ist prozessorientiert, kontinuierlich, zeitlich unbeschränkt. Sie ist eine aktive Maßnahme und damit handlungsorientiert. Der Begleitende wird mehr oder weniger unbewusst in den Prozess der Aufgabenstellung der Lehrerteams eingebunden. Realisiert wird das in der neu aufgebauten regionalen Fortbildung der beruflichen Schulen Berlins durch Arbeitskreise wie Lernfeldimplementierung, SOL nach Herold/Landherr (SOL steht für **S**elbst**o**rganisiertes **L**ernen) u. a., aber auch durch Schulleitungen und Fachbereichleiterinnen und Fachbereichsleiter. Beratung ist punktuell, zeitlich eingeschränkt, zielorientiert. Sie ist eine reaktive Maßnahme, die auf Nachfrage eingeleitet wird. Sie ist eine bewusste Einbindung des Beratenden in den Prozess des

schulischen Entwicklungsteams. Im Modellversuch arbeiten externe OE-Beraterinnen und OE-Berater mit Beratern zu didaktischen Themen zusammen. Beide Formen der Beratung, die durch Leitungspersonal sowie Fachmultiplikatorinnen und Fachmultiplikatoren der regionalen Fortbildung und die durch externe Beraterinnen und Berater werden in der Praxis miteinander verbunden.

5. Berufsbildende Schule in Berlin und Lehrerteamentwicklung: Leistungsfähige Lehrerteams – was können Sie?

Ein Lehrerteam hat eine begrenzte Zahl von Mitgliedern, arbeitet relativ kontinuierlich zusammen, hat gemeinsame Ziele und klar umrissene Aufgaben in einem Bereich der Schule oder einer Berufsgruppe, einem Bildungsgang. Es entwickelt ein „Wir-Gefühl", arbeitet in gegenseitiger Abhängigkeit und Verantwortung und ist Teil eines Netzwerkes. Jede/r kann sich direkt mit anderen im Team austauschen, neben einem festen Teamtreff gibt es unterschiedliche Formen informell geregelter Zusammenarbeit im Schulalltag und auch darüber hinaus.

Ein Team hat keine Teamleitung, wie es aus der Wirtschaft bekannt ist. In schulischen Lehrerteams gibt es Teamkoordinatoren, Teamsprecher oder Teammoderatoren. Die Aufgabe wird meistens zeitlich befristet wahrgenommen und vom Team selbst festgelegt. Die Rolle eines Teamkoordinators ist die der Moderation und Kommunikation, nicht die eines Machers.

Wesentliche Aufgaben eines Teamsprechers oder Teamkoordinators – beide Begriffe werden verwandt – sind die des Ansprechpartners für die Schulleitung, die Teilnahme an koordinierenden Gremien innerhalb einer Team- und Schulstruktur, die Zuständigkeit für Kommunikation und fachlichen Austausch zwischen Teams und in fest vereinbarten Lernnetzwerkstrukturen, die Planung von Teamtreffen und die Entscheidungsvorbereitung, die Regelung einiger Formalitäten. Weiterhin geht es um die Abstimmung und Ermittlung des Fortbildungsbedarfes bzw. die Gestaltung weiterer Lernschritte auf dem Weg der Kompetenzentwicklung des Teams.

Innerhalb des Teams gilt es, folgende Aufgaben zu koordinieren, die von allen Teammitgliedern gemäß vereinbarter Arbeitsteilung wahrgenommen werden: Vorbereitung von Teamsitzungen, Protokolle, Moderation und Koordination vorbereitender Arbeiten, Tagesordnung (Themensammlung), Verwaltung des Themenspeichers und die Perspektivplanung gemäß der zentralen Aufgaben des Teams und last but not least die Dokumentation zur Sicherung nachhaltiger Arbeit.

Die Teambildung erfolgt in berufsbildenden Schulen meist mit der Übernahme neuer Aufgaben wie der Implementierung lernfeldstrukturierter Curricula, der Schaffung neuer Bildungsgänge bzw. der Einrichtung einer Steuerungsgruppe im Rahmen der Schulprogrammarbeit und der Qualitätsentwicklung. Zu unterscheiden ist zwischen dauerhaft arbeitenden Teams (Lernfeldimplementierung

Erlebte Teamarbeit Helmut Hoffmann

Seit einigen Jahren ist der Begriff Teamarbeit ein häufig gebrauchter Begriff in den Prozessen der Schulentwicklung. Die Vordenker, häufig aus dem universitären Bereich, betonen in ihren Beiträgen, dass eine moderne Schule ohne Teamarbeit nicht denkbar ist. Dementsprechend findet man in jedem Schulprogramm die Beteuerung, dass die Teambildung ein wichtiges, unverzichtbares Ziel der Schulentwicklung sein soll.

Fragt man die Beteiligten nach einer genauen Definition des Begriffs Teamarbeit, so wird man mindestens soviel Antworten erhalten wie Personen befragt wurden. Selbst in der eigenen Schule gibt es keine einheitliche Vorstellung von Teamarbeit. So gibt es Gruppen, bei denen sich die Teamarbeit in dem gemeinsamen Frühstück erschöpft und Teams, deren Mitglieder inhaltlich und organisatorisch und in den meisten Fällen auch erfolgreich zusammenarbeiten.

Die Teamarbeit ist aber nicht etwas wirklich Neues. An vielen Schulen schlossen sich auch schon in der Vergangenheit Kolleginnen und Kollegen zu Gruppen zusammen, um gemeinsam die vielfältigen Anforderungen des Schulalltages bestehen zu können.

Ich habe meine schulpraktische Ausbildung 1973-75 durchlaufen, anschließend wurde ich in ein kleines, aber überaltertes Kollegium aufgenommen. Bedingt durch die Pensionierungen und die damals wachsenden Schülerzahlen vergrößerte sich das Kollegium stark mit „jungen" Kollegen. Von jüngeren Kollegen zu sprechen war verfehlt. Zwar hatten sie als Lehrer lediglich eine kurze Berufserfahrung, durchliefen vorher jedoch den zweiten Bildungsweg, hatten Berufserfahrung als Geselle oder Facharbeiter und Ingenieur und waren meist zwischen 30 und 45 Jahre alt. Diese Kollegen hatten an der Universität das Arbeiten in Gruppen kennengelernt und einige hatten sich hochschulpolitisch betätigt. Bemerkenswert war in dieser Zeit der hohe gewerkschaftliche Organisationsgrad der „jüngeren" Kolleginnen und Kollegen.

In diesen Jahren unterrichteten 6 Kollegen und eine Kollegin im Bereich Hochbau. Unterrichtlich gesehen umfasste der Bereich Hochbau nach unserer internen Festlegung die Berufsgruppen Maurer und Beton- und Stahlbetonbauer im 2. und 3. Ausbildungsjahr.

Im Laufe einiger Jahre entwickelte sich im 4. Stock (so die schulinterne Bezeichnung) eine intensive Zusammenarbeit. Dabei waren die Motive

und –umsetzung, Bildungsgangarbeit) und zeitlich befristet arbeitenden Teams wie Planungsteams, Gruppen zur Erarbeitung eines schulischen Curriculums oder zur Neufassung curricularer Grundlagen. Auch Steuergruppen können zeitlich befristet sein, wobei die Aufgaben nach und nach von Funktionsträgern übernommen werden – wie problematisch diese Entwicklung vor dem Hintergrund der Dualität von moderner Schule zwischen horizontalen Strukturen und hierarchischer Aufgabenzuweisung auch immer zu sehen ist.

In der Teambildung ist ferner zu unterscheiden zwischen Bereichen oder Abteilungen, in denen alle Kolleginnen und Kollegen in Lehrerteams arbeiten müssen und solchen Bereichen und Abteilungen, in denen neben traditioneller Unterrichtsorganisation Teamstrukturen entstehen. Wenn alle Lehrkräfte eines Bereiches mit einer Neuordnung eines Bildungsganges in Teams arbeiten sollen, hat das schwerwiegende und weitreichende Folgen für die Teamentwicklung, denn innerhalb der unter Punkt 3 genannten Rahmenbedingungen finden sich alle Konfliktpotenziale in den Teams wieder.

Teamstrukturen haben sich an den meisten Schulen, an denen es eine ausgeprägte Kommunikations- und Kooperationskultur gibt, nach und nach auf informellem Wege herausgebildet. Der Übergang professioneller Lehr- und Lerngemeinschaften hin zu Lehrerteams ist oft fließend. Die Schulleitung, die innerhalb der unter Punkt 3 beschriebenen, in der Struktur von Schule begründeten hindernden Bedingungen Räume für Kooperation und Kommunikation eröffnet, spielt eine entscheidende Rolle bei der informellen, meist über Jahre dauernden Herausbildung von Lehrerteams und Lehreteamstrukturen in Teilbereichen der berufsbildenden Schulen. Der Vorteil dieser Lösung besteht darin, dass sich so die für Teamarbeit engagierten Kolleginnen und Kollegen nach und nach zusammenfinden, gemeinsam erfahren und reflektieren, was geht und was nicht geht und so eine stabile Teamstruktur entwickeln. Wer spürt, dass die sich verändernde Unterrichtskultur nicht seinem Unterrichtsstil entspricht, lässt sich entweder auf den Veränderungsprozess ein oder unterrichtet im kommenden Jahr in anderen Bereichen. Dieses informelle Verfahren der über Jahre gehenden Lehrerteambildung nimmt viele Konflikte aus dem zukünftigen Lehrerteam, indem die Lösung der Frage „Wer ist Mitglied im Team und wer nicht" auf langjähriger Erfahrung der Kolleginnen und Kollegen untereinander zurückgreifen kann. Verfestigte Konflikte und Antipathien, die oft eine Zusammenarbeit be- und verhindern, verlaufen entlang der Teamgrenze und nicht im Lehrerteam. Dieses Verfahren zeigt aber auch, wie langwierig schulische Veränderungsprozesse angelegt sein müssen.

Auch in diesen Teamstrukturen sind erhebliche Störpotenziale aufgrund der unter Punkt 3 beschriebenen Verfasstheit von Schule vorhanden. Wenn z. B. eine Funktionsstelle einer Fach- oder Fachbereichsleitung ausgeschrieben wird und sich mehrere Lehrkräfte aus dem Bereich bzw. der Berufsgruppe darauf bewerben, kann das die Kooperation und Kommunikation über längere Zeiträume erheblich beinträchtigen.

Eine umfassende Lehrerteamentwicklung ist teuer und bedarf einer behutsamen Planung und Gestaltung. Die Phasen des

verschieden. Ganz wichtig war mit Sicherheit die Tatsache, dass die Gruppe auch in schwierigen Unterrichtssituationen Unterstützung bot. Je nach Situation konnten pädagogische Probleme, disziplinarische Schwierigkeiten und auch fachliche und fachdidaktische Probleme erörtert und Lösungen gefunden werden. In gleichem Maße, wie sich die Gruppe konsolidierte, bemerkten die Gruppenteilnehmer, dass die gemeinsame Arbeit auch die Einflussmöglichkeiten in der Schule vergrößerten. Die intensive Zusammenarbeit führte auch dazu, dass auch die außerdienstlichen Kontakte enger wurden. Für Referendare war Unterricht im 4. Stock begehrt, da sie als vollwertige Mitglieder in den Kreis integriert wurden.

Systematisch wurde auch von den Menschen aus dem 4. Stock die Kontaktpflege zu Ausbildungsleitern der Betriebe und zu den Ausbildern der überbetrieblichen Ausbildung geknüpft, um die Fachtheorie möglichst stark mit der betrieblichen Praxis zu verzahnen.

Neben der Vielzahl von Gesprächen vor und nach dem Unterricht fanden vierzehntägig mehrstündige Sitzungen statt, die von mir als dem Dienstältesten einberufen und koordiniert wurden. Eine offizielle Hierarchie gab es nicht und war auch nicht gewünscht. Vielmehr wurde von uns vertreten, dass die Mittel, die für eine höhere Vergütung von Fach- bzw. Fachbereichsleitern notwendig sind, in Form von Ermäßigungsstunden zeitlich befristet an die Teams vergeben werden solle.

Die intensive und konstruktive Arbeit im 4. Stock wurde jäh unterbrochen und dann auch beendet. Im Vorgriff auf die zukünftigen Strukturen des geplanten Oberstufenzentrums Bau- und Holztechnik wurden Anfang der 80er Jahre von der Schulverwaltung Funktionsstellen der Schule zugewiesen. Von der Schulleitung bzw. der Schulaufsicht wurde ein Kollege, der nicht dem Team angehörte, mit der Fachleitung Hochbau betraut. Dieser Kollege hatte bislang seinen Unterrichtsschwerpunkt in einem anderen Unterrichtsbereich. Er nahm an einer der Teamsitzungen teil und versuchte sich in Unkenntnis über die Gruppenstruktur als Chef zu installieren. Dieses Vorhaben ging gründlich schief, leider litt aber auch die Arbeit der Gruppe stark unter dieser Situation. Im neuen Oberstufenzentrum entkrampfte sich die Situation etwas, da dem Kollegen ein neues Aufgabengebiet zugewiesen wurde, das nicht direkt mit dem der Gruppe zu tun hatte.

Rückblickend betrachtet gehört die Zeit „im 4. Stock" zu meiner intensivsten Zeit als Lehrer. Bis heute haben sich eine Reihe von Freundschaften erhalten, auch wenn einige Kollegen schon längst den Ruhestand genießen oder an anderen Schulen unterrichten. Nach vielen Jahren in der Schule wünsche ich, dass es viele „4. Stockwerke" dauerhaft geben möge.

forming, *storming*, *norming*, *performing* sind im schwierigen Umfeld einer hierarchisch strukturierten Schule unter Zuhilfenahme einer professionellen Beratung zu durchlaufen. Die Erfahrung des Modellversuchs I-Lern-Ko zeigt, dass der externen OE-Beratung in jedem Falle der Vorzug zu geben ist. Ein Zeitraum von ca. drei Jahren ist eine gute Basis – in der Regel ist damit auch ein neuer Ausbildungsgang einmal durchlaufen, sind umfassende didaktische Projekte geplant, erprobt, reflektiert und dokumentiert. Eine zumindest zeitlich befristete Entlastung des Deputates ausgewählter Teammitglieder ist eine unabdingbare Voraussetzung, um den enormen Arbeitsaufwand in den ersten Phasen schultern zu können. So kann erreicht werden, dass Synergieeffekte im Team zu besseren Ergebnissen bei der Bewältigung der Aufgaben führen. Auch Bedürfnisse nach sozialen Kontakten und der Zugehörigkeit vor allem junger Kolleginnen und Kollegen können so befriedigt werden. Vor allem Reflektionsprozesse und ein gut moderierter Erfahrungsaustausch kosten Zeit. Allerdings liegen darin im gewählten Ansatz eines Lernens in der Arbeit und in der Verbindung von Arbeit und einer begleitenden Kompetenzentwicklung enorme Potenziale, die allen Teammitgliedern und der Schule später zu Gute kommen. Wenn Ideenvielfalt und Innovationen zunehmen sollen, wenn eine Motivationssteigerung durch gegenseitige Unterstützung angestrebt wird, wenn Handlungsspielräume erweitert werden, Teams Verantwortung auch in der Organisation von Unterricht eines Bereiches übernehmen, Teamentscheidungen die Basis vieler innovativer Entwicklungsprozesse werden und die Leitung dadurch spürbar entlastet wird, müssen für die Unterrichts- und die Kompetenzentwicklung der Teammitglieder Raum und angemessene Ressourcen vorhanden sein.

Beratung und Begleitung wirken dann, wenn die in allen mir bekannten Lehrerteamentwicklungsprozessen auftretende Überlast nicht dauerhaft die Nachteile der Teamarbeit über die Vorteile und den Nutzen stellen. Ein Nutzen muss für alle Teammitglieder nach und nach spürbar sein, sonst ist der Teamentwicklungsprozess nicht nachhaltig und eine Qualitätsverbesserung dauerhaft nicht zu erreichen. Ein Nutzen stellt sich nach einer Entwicklungsphase zum einen durch eine spürbare Arbeitsentlastung ein. Zum anderen sind der Sinn des erzieherischen Tuns und der Kompetenzgewinn im Lehrerteam wichtig und beides führt zu einer befriedigenderen Arbeit und hohen Identifikation. Für besonders aktive Teammitglieder ergibt sich die Möglichkeit, verantwortlichere Positionen innerhalb der Schule einnehmen zu können. Dieser Nutzen kann allerdings trügerisch sein oder anders gesagt, flache Hierarchien mit gestiegener Verantwortung der Teammitglieder und des Teams als Ziel von Veränderungsprozessen sind in Schule nur bedingt möglich, Schule bleibt immer noch eine in einer extremen Hierarchisierung gefangene Organisation. Die innovative Didaktik bleibt auch nach der Lehrerteamentwicklung Gast in einem ihr fremden Umfeld Schule. Auf der anderen Seite muss festgehalten werden, dass die Teamentwicklungsprozesse im Modellversuch tiefe Spuren hinterlassen und eine neue Schulkultur geschaffen haben. Hier wäre die Bildungspolitik gefordert, der gewünschten Eigenständigkeit der Schule eine neue, auf Flexibilität im Handeln und dem Netzwerkgedanken basierende Verfasstheit zu geben.

Literatur:

Doppler, K / Lauterburg, CH.: Change Management. Frankfurt / Main und New York 1994, S. 43

Gairing, Fritz: Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen, 3. Auflage, Beltz Wissenschaft, Weinheim und Basel 1996 ?)2002

Sabine Osvatic †,
Dorothea Schütze,
Angelika Plett

ORGANISATIONSENTWICKLUNG IN SCHULE – SCHULENTWICKLUNG – CHANCE ODER QUADRATUR DES KREISES?

Spezifische Bedingungen von Veränderungsprozessen im Kontext von Schule aus Beraterinnensicht

Dieser Text entstand nach mehreren Reflexionsworkshops im Laufe des Modellversuches.

1. Vorbemerkung zum konkreten Veränderungsprozess an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin

1. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik Berlin

Mit Inkrafttreten der neuen Ausbildungsverordnung für die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher in Berlin zum Schuljahr 2003/04 und der Umstellung auf Themenfeldarbeit und Lehrerteamarbeit hat sich sowohl die professionelle Rolle und Identität als auch das professionelle Handeln der Lehrerinnen und Lehrer an der Fachschule tiefgreifend verändert.

Die Einführung von Themenfeld- und Lehrerteamarbeit verändert nicht nur die Unterrichtsform. Sie führt insgesamt zu einer bedeutsamen Umstrukturierung der betroffenen Schulen und tiefgreifenden Veränderungen dieser (schöpferischen) Organisation im Hinblick auf die

1. Rolle und Identität der Lehrenden
2. Rolle und Identität der Schulleitung
3. Identität und Kultur der Organisation Schule
4. Rolle der Lernenden

Die 1. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik Berlin realisierte früh, dass sich diese Veränderung auf das gesamte System Schule auswirkt. Schon im Vorfeld der Einführung der neuen Ausbildungsordnung wurde sich in der Fachschule intensiv mit den anstehenden Veränderungen in der Ausbildung und den damit zusammenhängenden Konsequenzen für das Kollegium und die Schule als Ganzes auseinandergesetzt, und die Beteiligten erkannten, dass es sich lohnt bzw. die Organisation nicht umhin kommt, in einem gesteuerten und von außen gestützten/begleiteten Prozess alle relevanten Dimensionen der Schulentwicklung einzubeziehen.

2. Phasen des Veränderungsprozesses und Beraterbegleitung

Die Veränderungsprozesse im Zuge der Umstellung auf themenfeldorientierten Unterricht der Erzieher/innenausbildung und Lehrerteamarbeit in der Fachschule für Sozialpädagogik wurden mit Beginn der Teilnahme der Fachschule am Modellprojekt I-Lern-Ko ab Schuljahr 2005 über einen Zeitraum von drei Jahren von drei externen Beraterinnen (Sabine Osvatic, Dorothea Schütze und Angelika Plett) von der Prozessphase 4 an – insbesondere im Bereich der Lehrerteamentwicklung – begleitet. Parallel lief eine Fortbildung und Begleitung zur Lernfelddidaktik. In Berlin werden die Lernfelder in der Erzieherausbildung als Themenfelder bezeichnet. In den ersten drei Phasen wurde die Prozessbegleitung von Sabine Osvatic wahrgenommen. Die Finanzierung der Fortbildungen und von „PAULE“ (s.u.) erfolgte zunächst aus Mitteln des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin.

Die einzelnen Phasen dieses Veränderungsprozesses an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin lassen sich wie folgt darstellen:

Phase 1: Arbeitsgruppe im Vorfeld zur Einführung der neuen Ausbildungsordnung

Eine an der Fachschule regelmäßig tagende Arbeitsgruppe von Kollegen und Kolleginnen hat die Ergebnisse der Strukturkommission beraten und Anregungen für deren weitere Arbeit entwickelt. In dieser Arbeitsgruppe wurden auch die konkrete Umsetzung der Zielsetzungen und der didaktisch-methodischen Grundsätze einer Themenfeldarbeit für die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher vorbereitet. Teilgenommen haben an dieser Arbeitsgruppe regelmäßig 25 bis 30 Mitglieder des Kollegiums.

Phase 2: Fortbildung/Training des gesamten Kollegiums vor und während der ersten Einführung der Lehrerteamarbeit:

Eine der Beraterinnen hat Workshops für das gesamte Kollegium zu den Themen

- „Teamarbeit und Teamentwicklung",
- „Konfliktmanagement" und
- „Moderation und Zeitmanagement" durchgeführt.

Die Teilnahme an diesen Workshops war freiwillig, die zweitägigen Workshops (sechs Termine, freitags und sonnabends, in drei Durchgängen) waren gut besucht, insgesamt hat etwas mehr als die Hälfte des Kollegiums das Angebot zur Weiterbildung angenommen.

Phase 3: Organisation in Lehrerteams und die Gruppe PAULE[1] in der ersten Phase der Lehrerteamarbeit

Nach der Sensibilisierung und ersten Schritten in der Teamorganisation wurden in der Fachschule sieben Teams gebildet. Diesen Lehrerteams oblag die Umsetzung der neu geordneten Ausbildung, was in den drei Ausbildungsjahren Schritt um Schritt geschehen ist.

Die Gruppe PAULE (**P**roblem**A**nalyse**U**nd**L**ösungs**E**ntwicklung) war ein von der Schulleitung eingerichtetes Gremium zur Reflexion der Teamarbeit. In dieser Gruppe trafen sich im monatlichen Abstand Vertreterinnen und Vertreter aller Teams und die Schulleitung, um die Probleme, Fragestellungen und Herausforderungen im Zusammenhang mit der neu eingeführten Teamarbeit und der dadurch veränderten Unterrichtspraxis zu besprechen, Lösungen für unterrichtliche und organisatorische Probleme zu entwickeln und den Informations- und Kommunikationsfluss zwischen den einzelnen Teams sicherzustellen. Die Gruppe wurde von einer externen Beraterin moderiert. Parallel fand ein Coaching der Schulleitung durch die externe Beraterin statt.

1 PAULE: **P**roblem-**A**nalyse **u**nd **L**ösungs-**E**ntwicklung, ein regelmäßiger tagender Arbeitskreis, der wesentliche Aufgaben einer Steuerungsgruppe für die Erzieher/innenausbildung übernommen hat. An diesen Sitzungen nahm jeweils ein Mitglied des Teams und die Schulleitung teil.

Phase 4: Modellprojekt I-Lern-Ko, Programm Skola

Mit dem Beginn des Modellversuches I-Lern-Ko im Sommer 2005 wurden vier der insgesamt sieben Lehrer/innenteams der Fachschule von den drei Beraterinnen systematisch begleitet. Parallel fanden Seminare, Workshops und Beratung zur didaktischen Umsetzung statt.

Phase 5: Prozess der Leitbild- und Schulprogrammentwicklung

Eine Steuerungsgruppe entwickelte das neue Leitbild und Programm der Schule, das mit dem gesamten Kollegium an zwei Kollegiumstagen gemeinsam diskutiert wurde. Bei der Vorbereitung wurde die Gruppe von der externen Beraterin begleitet, die auch die Kollegiumstage moderierte.

Die Beraterinnen wirkten dabei nicht als Organisationsentwicklungsberaterinnen im umfassenden und klassischen Sinne, sondern als externe Begleiterinnen dieses Prozesses mit jeweils nach Entwicklungsphase unterschiedlichen, fest definierten Rollen:

- Fortbildnerin/Trainerin der Teamarbeitsworkshops (Osvatic)
- Moderatorin der Gruppe PAULE (Osvatic)
- Coach der Schulleitung (Osvatic) – Begleiterin der Modellteams im Rahmen des Modellprojekts I-Lern-Ko (Osvatic, Plett, Schütze)
- Beraterin/Moderatorin der Gruppe „Leitbild- und Schulprogrammentwicklung" (Karin Lorentz, Beraterin des Vereins Berufliche Bildung Berlin)

Phase 6: Konsolidierung der Teamorganisation und Einführung der Gruppe TINA (*T*eam*in*formations*a*ustausch)

Nach den ersten zwei Jahren der Etablierung und Konsolidierung der Lehrerteamarbeit hatte sich die Funktion von PAULE zur Krisenintervention und zur Entwicklung von grundsätzlichen organisatorischen Lösungen erledigt. Benötigt wurde

aber eine feste Gruppe zum Austausch von Informationen zwischen der Schulleitung und den Teams sowie zwischen den Teams untereinander. Das veranlasste die Schulleitung zur Einrichtung von TINA. Jedes der sieben LehrerInnenteams benennt eine Vertreterin oder einen Vertreter für TINA als Teamkoordinatorin oder Teamkoordinator, auf Wunsch von Schuljahr zu Schuljahr wechselnd. Gemeinsam mit der Schulleitung tagt TINA etwa alle vier bis sechs Wochen, stellt den fachlichen Austausch zwischen den Teams sicher, koordiniert schulische Abläufe und bespricht alle über die Entscheidungen der einzelnen Teams hinausgehenden Angelegenheiten. Es ist dabei der ausdrückliche Wunsch des Kollegiums, dass TINA selbst keine Entscheidungen trifft, sondern diese zunächst nur vorbereitet. Erst nach den Rückmeldungen aus den Teams werden in TINA entsprechende Vereinbarungen getroffen.

Die Erfahrungen aus der Prozessbegleitung und weiteren Schulentwicklungskontexten mündeten in insgesamt neun Thesen zum Gelingen dieses Veränderungsprozesses. Diese Thesen stützen sich auch auf allgemeine Erkenntnisse von Organisationsentwicklungsprozessen, auf die daher vorab eingegangen wird, bevor im Kapitel IV die 9 Thesen im einzelnen auf der Basis der konkreten Erfahrungen hergeleitet werden.

3. Organisationsentwicklung allgemein

3.1 Organisation und Wesenselemente

Wir stützen uns auf einen ganzheitlichen Begriff von Organisation und das vom Beratungsunternehmen Trigon entwickelte Modell, das Organisationen in ihren drei Dimensionen mit 7 Wesenselementen abbildet:

3 Dimensionen	7 Wesenselemente
geistig-kulturelle Dimension	1. Identität/Werte 2. Ziele und Strategien (Konzepte, Strategien, Visionen, Zukunftsträume)
soziale Dimension	3. Strukturen 4. Klima (Menschen und Gruppen) 5. Führung (Funktionen)
technisch instrumentelle Dimension	6. Prozesse/Abläufe 7. Sachmittel

Die einzelnen Wesenselemente stehen in einer engen wechselseitigen Beziehung zueinander und bilden ein Wirkungsgefüge. Daher führt jeder einseitige Veränderungsansatz an einem einzelnen Punkt ohne die Betrachtung und Berücksichtigung der anderen Wesenselemente des Organismus zu gefährlichen Vereinfachungen und Folgeproblemen. Ein Veränderungsprozess hat also nur dann eine wirkliche Chance, wenn alle 7 Elemente berücksichtigt und einbezogen werden, eine Organisation ist nur dann lebendig und zukunftsfähig, wenn in keinem der sieben Wesenselemente schwerwiegende Defizite vorliegen.

3.2 Organisationstypen

Wir unterscheiden folgende grundlegende Typen von Organisationen

- Produktorganisationen (Wirtschaft)
- Dienstleistungsorganisationen (wie Banken, Versicherungen, Verwaltungen, Krankenhäuser, Restaurants usw.)
- schöpferische Organisation (Schule, Bildungs- und Beratungsorganisationen und alle Entwicklungsabteilungen wie Designer, Architekten, Grafiker usw.)

Schule definieren wir daher in erster Linie als schöpferische Organisation, aber auch der Dienstleistungsaspekt spielt eine Rolle. Die Schule muss vor dem Hintergrund geforderter Dienstleitungsorientierung durch Leitbild und Schulprogramm die Ausbildung nach außen transparent darstellen. Vor allem muss deutlich werden, welche Kompetenzen sich ausgebildete Erzieher/innen angeeignet haben.

3.3 Organisationsentwicklung als partizipativer Veränderungsprozess

Die Autoren beziehen sich auf die umfassende Definition von Organisationsentwicklung von Glasl und von Sassen, die den aktiven Einbezug der Angehörigen der Organisation in den Mittelpunkt stellen:

„Unter OE verstehen wir einen Veränderungsprozess der Organisation und der in ihr tätigen Menschen, welcher von den Angehörigen der Organisation selbst bewusst gelenkt und aktiv getragen wird und somit zur Erhöhung des Problemlösungspotenzials und der Selbsterneuerung dieser Organisation führt, wobei die Angehörigen der Organisation gemäß ihren eigenen Werten und Vorstellungen die Organisation so gestalten, dass sie nach innen und außen den wirtschaftlichen, sozialen, humanen, kulturellen und technischen Anforderungen entsprechen kann." [1]

Glasl, F., von Sassen, H., *Verwaltungsreform durch Organisationsentwicklung*, Bern, Stuttgart, Wien, 1983

Der aktive Einbezug möglichst aller Mitglieder einer Organisation ist nach unserer Erfahrung tatsächlich einer der wesentlichsten Erfolgsfaktoren in Veränderungsprozessen. Gleichzeitig ist er aber auch der am schwersten zu realisierende Aspekt. Organisationsentwicklung sollte, um erfolgreich zu sein, immer eine *doppelte und gleichzeitige* Zielsetzung verfolgen:

- Effektivierung der Organisation = Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit
- Humanisierung = Verbesserung der Qualität des Arbeitslebens in der sich wandelnden Organisation.

Klassische Organisationsentwicklung ist mit einem Menschenbild verbunden, das Veränderungen von innen nach außen anstrebt und orientiert sich an den Veränderungsbedingungen, -bedürfnissen und -prozessen der einzelnen Organisationen. Sie hat die lernende Organisation zum Ziel, indem sie:

- die Verantwortung der einzelnen Organisation und ihrer Mitglieder stärkt,
- von einer ihr eigenen Kultur ausgeht (Corporate Identity),
- den Motor für Veränderungen in der Organisation selbst und den in ihr tätigen Menschen sieht,
- Strategien entwickelt, mit deren Hilfe die Organisation lernen kann, den eigenen Veränderungsprozess schöpferisch zu gestalten.

3.4 Veränderungsprozesse und die menschlichen Reaktionen und -typen

Was geschieht in Veränderungsprozessen?

Veränderungen werden nicht von allen gleichermaßen begrüßt. Veränderung heißt auch, sich von Verhaltensweisen, Abläufen, Ritualen etc. zu verabschieden. Neues Verhalten soll gelernt werden, altes Verhalten verlernt werden. Letzteres ist schwerer als sich ohne Vorerfahrungen neu zu orientieren.

Bei Organisationsveränderungen verändern sich jedoch nicht nur die Rollen und Identitäten praktisch aller Organisationsmitglieder, sondern auch die Organisationskultur (Strukturen, Leitbild, organisatorische Abläufe) und der Einsatz der Ressourcen (Personal, Zeit, Sachmittel etc.).

Welche Faktoren beeinflussen Veränderungsprozesse?

Bei der Reflexion und Beurteilung eines Veränderungsprozesses stellen sich folgende, für den Prozesserfolg entscheidende Fragen:

1. Anlass der Veränderung
   a. Sind es externe oder interne Impulse, die zum Veränderungsprozess führen?
   b. Welcher Art sind die Impulse zur Veränderung:
      I. Leidensdruck oder
      II. expansive bzw. schöpferisch kreative Impulse.

2. Der menschliche Faktor
   Menschen reagieren unterschiedlich auf (tiefgreifende) Veränderung. Es lassen sich fünf Typen beschreiben: Innovatoren, Veränderungsagenten, Pragmatiker, Skeptiker und Traditionalisten.

3. Der kulturelle Faktor
   Entscheidend für Veränderungsprozesse ist auch, wie flexibel und veränderungsbereit die jeweilige Organisationskultur ist oder wie selbstbewusst und selbstbestimmt sich die einzelnen Mitglieder der Organisation aufstellen.

4. Der materielle Faktor, Ressourcen und lernförderliche Arbeitsbedingungen

5. Grad des Bewusstseins über das Ausmaß des Wandels
   Realisiert eine Organisation, die sich auf den Weg der Veränderung macht, wie umfassend und tiefgreifend der organisationelle Wandel sein wird, der auf sie zukommt.

Zu 1.: Anlass der Veränderung

Es ist durchaus typisch, dass der Impuls oder Motor für Veränderung von außen kommt durch neue normative Vorgaben, Veränderungen des Marktes oder veränderte Kundenanforderungen. Im vorliegenden Falle war der Anlass die Neuordnung der Berufsausbildung auf höherem Niveau, kompetenzorientiert, was die Ergebnisse angeht, problem- und handlungsorientiert, was die Lernprozesse und Lernorganisation angeht. Damit ist eine Abkehr von der bisherigen Organisation in Fächern verbunden, denn dem Situationsprinzip ist Vorrang vor der Fachsystematik eingeräumt. Beides miteinander in Lernsituationen zu verschränken, ist Aufgabe der Lehrerinnenteams.

Auf Veränderung, die durch eine äußere Vorgabe hervorgerufen wird, kann sowohl passiv als auch aktiv reagiert werden. Sie kann erlitten (passiv), boykottiert (passiv/aktiv) oder aktiv gestaltet werden. Der externe Impuls zur Veränderung kann auch durchaus einen internen Impuls anstoßen und so zu den für Organisationsentwicklungsprozesse durchaus typischen Mischformen von äußerem Anlass und internem Veränderungswillen *einiger* Mitglieder der Organisation führen. So setzten sich beispielsweise an der Fachschule für Sozialpädagogik schon im Vorfeld der Einführung der extern veranlassten Ausbildungsneuordnung einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit den anstehenden Veränderungen aktiv auseinander und brachten ihre Ideen ein. Das heißt, der Aspekt der Partizipation kann also durchaus gegeben sein, auch wenn die Entscheidung für oder gegen die geplante Veränderung außerhalb der betroffenen Organisation liegt.

Aus Sicht der Modellversuchsleitung ist nach der Auswertung der Teamarbeit anzumerken, dass die Schule über eine hohe Zahl sehr engagierter Lehrkräfte verfügt. Die Ergebnisse belegen, dass viele Lehrkräfte offensichtlich seit Jahren darauf warten, ganzheitlich und fachübergreifend unterrichten zu können. Es ist aber auch hervorzuheben, dass alle Lehrkräfte der Fachschule in Teams arbeiten. Es gibt keinen individuell organisierten Unterricht mehr. Das ist für die berufsbildende Schule ein Novum.

Dennoch macht es einen entscheidenden Unterschied, ob eine Organisation – in diesem Fall Schule – von sich aus eine Bestandsaufnahme vornimmt, Veränderungsbedarf feststellt, Visionen und Ziele entwickelt, über Strategien entscheidet und Veränderungen umsetzt und überprüft, sich also in den selbstbestimmten klassischen OE-Kreislauf begibt, oder ob die Organisation und ihre Mitglieder mit einer gesetzten Veränderung konfrontiert werden, an der sie dann aktiv mitwirken können. Im letzteren Falle wird der oder die Einzelne zwar gefragt und ist insofern auch gefragt, aber die Frage ist nicht wirklich offen: der Veränderungsprozess kann zwar mit gestaltet werden, ein grundsätzliches „nein" zur Veränderung kann aber als Antwort nicht akzeptiert werden. Dies führt in der Regel zu einer Trennung zwischen denen, die die Veränderung wollen und sie dann auch aktiv vorbereiten und mit gestalten und denen die in ihrem eigenen Erleben nie die Chance hatten, grundsätzlich „nein" zu sagen.

Zu 2.: Der Faktor „Mensch"

Die Bereitschaft zu Veränderung und mithin zu Partizipation, zu aktiver Gestaltung des Veränderungsprozesses, kann nicht immer und nicht bei allen Menschen vorausgesetzt werden. Dies gilt in besonderem Maße für Veränderungen, die von außen gesetzt sind.

Die Mitglieder der Organisation Schule – die Lehrerinnen und Lehrer – sind traditionell Einzelkämpfer, die mit größter Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ihren beruflichen Handlungsspielraum gestalten. Sie gehören mithin zu einer professionellen Gruppe, die tatsächlich gefragt sein will, wenn es um Veränderung der

eigenen Situation und der Arbeitsbedingungen geht, und die anders als Menschen aus Berufsgruppen, die einen weniger großen individuellen Gestaltungsspielraum haben, tatsächlich auch das Selbstverständnis und Selbstbewusstsein mitbringen, „nein" zu sagen. Dies erschwert zwar die Veränderungsprozesse, ist aber gleichzeitig auch eine Stärke und eine Chance bei der Arbeit im Kontext von Schule. In dieser Organisationskultur kommt daher der Frage eine sehr große Bedeutung für den Erfolg des Veränderungsprozesses zu, inwieweit eine weitestgehende Partizipation aller Mitglieder gelingt.

Fünf Veränderungs-Reaktionstypen

In ihrem Buch „Implementing Diversity" (1996) beschäftigt sich Marilyn Loden mit den Reaktionstypen auf Veränderung. Sie beschreibt 5 Typen, denen man begegnet, wenn eine Organisation (tiefgreifende) Veränderungen auf den Weg bringen will: Innovatoren, Veränderungsagenten, Pragmatiker, Skeptiker und Traditionalisten. Diese Gruppen teilen grundlegende Werte, die sie dazu bringen, ihre Haltung einzunehmen. Marilyn Loden beschreibt die Verhaltensweisen und Triebkräfte der 5 Typen und gibt damit einen Hinweis, was diese Menschen brauchen, um bei Veränderungen produktiv mit einbezogen werden können. Die nachfolgende Darstellung ist eine leicht abgewandelte Form dieser 5 Reaktionstypen auf Veränderung:

Profil-Charaktristika und Haltung im Veränderungsprozess hinsichtlich:	**Innovator**	**Change Agent**	**Pragmatiker**	**Skeptiker**	**Traditonalist**
Sieht in Veränderung dieses Risiko	am wenigsten Risiko	wenig Risiko	mittleres Risiko	hohes Risiko für Leistung und Image	höchstes Risiko
Bei der Suche nach alternativen Lösungen/ Möglichkeiten	begierig, Möglichkeiten zu erforschen und zu finden	interessiert, Möglichkeiten zu erforschen	vorsichtig bei der Erforschung von Möglichkeiten	verschlossen und ängstlich gegenüber persönlichem Ausloten von Möglichkeiten	leugnet die Existenz von Möglichkeiten
Gegenüber Neuem/neuen Ideen	idealistisch	optimistisch und experimentierfreudig	pragmatisch und zweifelnd	skeptisch	pessimistisch, feindlich
Sozial-/Gruppenverhalten	Einzelgänger in der Organisation; in vorderster Reihe bei Veränderung	nimmt gern Einfluss auf Implementierung, führt Veränderung mit an	möchte vereinfachen und in sicherem Abstand folgen	braucht Akzeptanz von Neuem durch Mehrheit, bevor Versuch gestartet werden	versucht, sich herauszuhalten
Verlässt sich bei Übernahme von Veränderungen auf	eigene Entdeckungen und Erfahrungen	Sucht und gibt Informationen	die Erfahrung von Gleichen und die Empfehlung von Experten	stark auf Autorität und Bestätigung durch Mehrheiten	nur auf Vergangenes und selektive Auswahl der Geschichte
Nimmt im Veränderungsprozess die Rolle ein als	Meinungsmacher/in	Meinungsführer/in	Mitspieler/in	Mitläufer/in	Blockierer/in, Widerstand
Betrachtet Veränderung als	kreative Gelegenheit	Wissensverbesserung und gut für Menschen	wünschenswert, wenn sie sich durch Change Agents produktiv erweist	potentiell schädlich und zu schnell eingeführt	gefährlich und Bedrohung des Status quo Stabilität und die Rückkehr zu den
Sucht	Erfüllung durch Kreativität	Aufmerksamkeit, Respekt, soziale Führerschaft und persönliche Erfüllung	Zugehörigkeit	Sicherheit und weitreichende Bestätigung durch Mehrheit	„guten alten Zeiten"
Braucht zur Partizipation am Verändrungsprozess, damit Veränderung erfolgreich wird	**kreative Aufgaben, wie z. B. neue Lösungswege suchen**	**Beachtung und Führungsrolle, z. B. als Informationsbeschaffer/in**	**Einbindung ins Team, das Veränderung vorantreibt**	**von der Autorität die Versicherung, dass sein/ihr Status/Rolle nicht bedroht ist, muss sich zunächst als Zuschauer oder kritischer Feedbacker verhalten dürfen, bis Veränderungen erfolgreich eingeführt und durch Mehrheit akzeptiert sind**	**die Würdigung seiner/ ihrer widerständigen, kritischen Eigenschaften durch Übertragung einer Rolle als kritische/r BeobachterIn/ FeedbackerIn des Prozesses**

Jede Gruppe empfindet gute Gründe für ihre Haltung. Diese nicht zu beachten oder sie sogar abzuqualifizieren, wird sich rächen: im Veränderungsprozess „verliert" man diese Mitglieder der sich ändernden Organisation.

Widerstand

Alle diejenigen, die Veränderungs-, also Lernprozesse einer Organisation anstoßen wollen, werden auf Phänomene treffen, die gemeinhin als „Widerstand" bezeichnet werden.

„Widerstand" ist im Arbeitsbereich ein alltägliches Phänomen und eine normale Begleiterscheinung jedes Entwicklungsprozesses. Es gibt kein Lernen oder keine Veränderung ohne Widerstand. Widerstand zwingt zu Denkpausen, zu klärenden Gesprächen und auch zu Kurskorrekturen.

> *„Von Widerstand kann immer dann gesprochen werden, wenn vorgesehene Entscheidungen oder getroffene Maßnahmen, die auch bei sorgfältiger Prüfung als sinnvoll, ‚logisch' oder sogar dringend notwendig erscheinen, aus zunächst nicht ersichtlichen Gründen bei einzelnen Individuen, bei einzelnen Gruppen oder bei der ganzen Belegschaft auf diffuse Ablehnung stoßen, nicht unmittelbar nachvollziehbare Bedenken erzeugen oder durch passives Verhalten unterlaufen werden."*
>
> *aus: Doppler/Lauterburg, Change Management, Campus 1995*

Widerstand ist vorprogrammiert und in gewissem Sinne auch berechtigt. Dies gilt selbstverständlich für alle Organisationen und alle Organisationsentwicklungsprozesse.
Widerstand erscheint außerordentlich lästig, eventuell sogar unerträglich und inakzeptabel. Wird Widerstand aber nicht rechtzeitig erkannt und richtig beantwortet, kann dies zu ernsthaften Verzögerungen, schwerwiegenden Blockaden und kostspieligen Fehlschlägen führen.

Erfolgreicher Umgang mit den verschiedenen Reaktionen auf Veränderung und Widerstand

Aus den vorgenannten Punkten ergibt sich, dass in Schule naturgemäß eine relativ starke Aufspaltung des Kollegiums zu erwarten ist, und zwar in solche, die an dem Veränderungsprozess aktiv mitwirken und ihn dann auch mit erstaunlichem Engagement gestalten und solche, die die Veränderungen eher passiv „erleiden" oder sich gegen diese stellen.

Zu 3.: Der kulturelle Faktor

Je weniger flexibel und veränderungsbereit eine Organisationskultur ist oder je selbstbewusster und selbstbestimmter die einzelnen Mitglieder der Organisation sich aufstellen, desto massiver wird der Widerstand auftreten.

Für Schule treffen beide Aspekte zu. Eingebunden in ein dichtes Netz von Bestimmungen und Abhängigkeiten, gesetzlichen Vorgaben, Rahmenlehrplänen, Beamtenstatus usw. kann man nicht gerade von einer sehr beweglichen und flexiblen Organisationskultur sprechen. Aus institutionellen Gründen ist es Schule schlichtweg nicht möglich, selbstbestimmt in einen idealtypischen Organisationsentwicklungskreislauf einzutreten.

Ein weiterer in diesem Zusammenhang wichtiger Aspekt ist der Status und das damit verbundene Gefühl von Sicherheit, das die Bereitschaft zur Veränderung mindern kann. In Organisationen, Firmen, Unternehmen, die stark vom Markt und seinen Schwankungen abhängig sind, in denen auch der Arbeitsplatz und das Gehalt nicht unantastbar sicher sind, ist die Bereitschaft, an Veränderungsprozessen mitzuwirken, naturgemäß größer, denn oftmals geht es letztendlich um persönliche Vorteile und/oder Gefährdungen, manchmal um eine Frage des Überlebens. Schule ist für die dort Beschäftigten noch ein „sicherer Ort", und insofern gibt es keinen existenziellen Druck zur Veränderung.

Aus der Praxis:
In einem Schulprojekt in einer Berliner Hauptschule waren bis auf eine Handvoll Kollegen alle Mitglieder des Kollegiums bei der Neuorientierung der Schule aktiv. Ein Jahr nach Beginn des Veränderungsprozesses gab es eine Zwischenbilanz. Alle Lehrerinnen und Lehrer nahmen an dem Auswertungstag teil.

Alle Lehrerinnen und Lehrer, die in den unterschiedlichsten Projekten während des Jahres gearbeitet haben, hatten die Aufgabe, anhand von Auswertungsfragen ihre Projekte und deren Verlauf dem Plenum vorzustellen. Die Gruppe der Skeptiker/Ablehnenden wurde gebeten, als Kontrollgruppe für die diversen Projektgruppen zu fungieren. Sie bekamen den Auftrag, als Beobachter des Gesamtprozesses dem Kollegium Rückmeldung über die wahrnehmbaren Veränderungen in der Schule zu geben, was an sichtbaren Erfolgen auch Außenstehenden deutlich wird, was an Anstrengung bemerkbar ist und welche unerwünschten Nebeneffekte gesehen werden können.

Zum ersten Mal wurde diese außen stehende Gruppe von Kolleginnen und Kollegen in den Gesamtprozess mit einbezogen und sie bekamen damit eine produktive Rolle, die sie zum Erstaunen aller ernsthaft und mit wertschätzenden Rückmeldungen wahrnahmen.

Zu 4.: Der materielle Faktor (siehe unten, Empfehlungen)

4. Organisationsentwicklung im Kontext von Schule

4.1 Schule als schöpferische Organisation

Schule ist vom Organisationstypus her eine so genannte schöpferische Organisation. Charakteristisch für schöpferische Organisationen sind folgende Aspekte, die zwar in jedem Veränderungsprozess beachtet werden sollten, aber in dem administrativen und hierarchischen Gesamtsystem, in das Schule eingeordnet ist, nicht immer berücksichtigt werden können:

- Dieser Organisationstypus braucht flexible, kreative, partizipative – auch charismatische – Führung; starre Führungshierarchie verträgt sich nicht mit den Erfordernissen dieses Organisationstypus.

  Gerade die Einführung der Lehrerteamarbeit, die unterstützende Rolle der Schulleitung in diesem Prozess, wechselnde Verantwortlichkeiten auf Teamleitungsebene und die extreme Zunahme von Aushandlungsprozessen auf allen Ebenen entspricht einem Führungsverständnis, das den Erfordernissen des schöpferischen Organisationstypus gerecht wird.

- Bürokratische Regelungen und Formalismen sind kontraproduktiv

  Die Rahmenbedingungen (gesetzlich, politische, strukturell) verändern sich nicht so schnell (oder auch gar nicht) wie die Schule/Lehrerinnen und Lehrer/Unterrricht selbst (siehe These 8). Schule steht sich durch die gesetzten Rahmenbedingungen und den Gesamtkontext, in dem sie steht, selbst im Wege, im besonderen Maße, wenn es um Veränderungsprozesse geht (siehe z. B: die Frage der Leistungsbeurteilung).

- Standardisierung der Arbeit ist nur in Grenzen möglich

  Lehrerteamarbeit kann zwar nicht als Standardisierung der Arbeit angesehen werden, verlangt aber doch ein Höchstmaß an Abstimmung und an bestimmten Punkten auch eine Vereinheitlichung des Vorgehens. Dies kann in einzelnen Fällen dem schöpferischen Charakter der Organisation und den entsprechenden Anforderungen an Arbeit mit jungen Menschen entgegenstehen. Lebendige Lern- und Lehrprozesse sind nicht durch und durch planbar; prozesshaftes Lernen und Lehren gerät in Einzelfällen immer wieder in Konflikt mit der Notwendigkeit, das Vorgehen, die einzelnen Lehr- und Lernschritte, die zeitliche Eintaktung genau zu planen und abzustimmen. Schule bedarf anderer Planungsinstrumente und einem anderen Vorgehen im Projektmanagement als Wirtschaftsunternehmen. Bezeichnenderweise wird auf den möglichen Widerspruch zwischen guter Planung und prozesshaften Lernprozessen häufig von den Kolleginnen und Kollegen der künstlerischen Fächer hingewiesen, und in diesen Fachbereichen entstehen auch am ehesten Reibungsverluste. Die Fragestellung, wie viel Team braucht und wie viel Team erträgt der oder die Einzelne, muss immer wieder neu ausgelotet werden. Es scheint keine allgemeinverbindliche, gültige Norm etablierbar zu sein. Die Teams, die sich auf einen ständigen Aushandlungsprozess bei der Frage von Nähe und Distanz in der Zusammenarbeit einlassen, sind – so mühsam dieser Prozess auch immer sein mag – im Endeffekt am erfolgreichsten und effizientesten.

- Leistungen werden oft/meist individuell erbracht
  Daraus ergibt sich die Gefahr des Auseinanderdriftens. Hier bilden kohäsionsfördernde Teamstrukturen einen wichtigen Gegenpol. Zu starre Teamstrukturen hingegen können die Leistungsmotivation und -fähigkeit der Einzelnen mindern.

- Die Beurteilung aus Kundensicht (Lernende, die Gesellschaft) kann sich nicht immer auf eindeutige Kriterien beziehen, woraus die Verpflichtung zu einer besonderen Berufsethik bzw. zu kontinuierlicher Reflexion (was ist guter Unterricht?) erwächst.

Durch die typologische Einordnung erhalten wir entscheidende Hinweise auf mögliche Erfolgs- und Misserfolgsfaktoren in einem Organisationsentwicklungsprozess von Schule.

4.2 Die 7 Wesenselemente der Organisation Schule

In Kapitel III.1 haben wir das Organisationsmodell vorgestellt, auf das wir uns in unserem Verständnis von Organisationsentwicklung stützen. Wir gehen dabei von sieben wechselseitig miteinander verbundenen Wesenselementen aus, die in einer Organisation wirken und die u. E. alle ausnahmslos bei Entwicklungsprozessen in adäquater Weise berücksichtigt werden müssen, wenn dieser Prozess gelingen soll. Im Folgenden gehen wir konkret darauf ein, mit welchen Fragen der Schulentwicklungsprozess die spezifischen 7 Wesenselemente bearbeiten sollte und mit welchen Schwierigkeiten dabei zu rechnen ist.

1. Identität

„Die Identität umfasst die eigentliche gesellschaftliche Aufgabe, Sinn und Daseinszweck der Organisation." *(Glasl, 1983)*

Bei der Arbeit an der Identität ist die Beschäftigung mit folgenden Fragestellungen sinnvoll:

- Was ist die Mission der Schule? *Wer sind wir? Was wollen wir?*
- Wie kann das Selbstverständnis, die besondere Eigenart der Schule, beschrieben werden?
- Gibt es ein gelebtes, von allen geteiltes Leitbild?
- Ist die Kernaufgabe klar/widersprüchlich/vage?
- Sehen Lehrende (und Lernende!) den Sinn in ihrer Tätigkeit? Wie drückt sich dies aus? Welche Werte werden postuliert? Welche Werte werden gelebt?
- Worauf wird im Umgang mit den Studierenden besonderer Wert gelegt?
- Welches Image hat die Schule nach außen – in der Öffentlichkeit, bei Kooperationspartnern, bei Konkurrenten...?
- Wofür ist die Schule bekannt? Wofür sollte die Schule in 3 Jahren bekannt sein?

Eine intensive Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen Fragen erfolgt in Schule systematisch bei der Arbeit am Leitbild und am Schulprogramm, wird aber auch entscheidend durch die Lehrerteamarbeit gefördert. Denn die oben genannten Fragen werden im Sinne eines gemeinsamen Verstehens (*Teamlearning*) immer wieder kontrovers in den einzelnen Teams thematisiert. Auf dem Wege zu einer lernenden Organisation stellt die Lehrerteamarbeit durch diese lebendigen und dynamischen Lernprozesse also einen konstituierenden Faktor für ein System dar, welches sich ständig in Bewegung befindet. Ereignisse, Anforderungen, Probleme werden als Anregung aufgefasst und für Entwicklungsprozesse genutzt, um die Wissensbasis und Handlungsspielräume an die neuen Erfordernisse anzupassen. Dem zugrunde liegt eine Vision von Schule als offene und von Individualität geprägte Organisation, die ein innovatives Lösen von Problemen erlaubt und unterstützt.
In der Praxis der wöchentlich stattfindenden Teamsitzungen bleibt in der Regel zu wenig Zeit für diese grundsätzlichen Fragen, und wenn sie auftauchen, werden sie häufig als „Störung" im ohnehin schon engen Ablauf erlebt. Da aber gerade die Beschäftigung mit der spezifischen Identität von Schule zentral für lebendige Lehr- und Lernprozesse bleibt, zeigt sich an diesem Punkt besonders eklatant die Notwendigkeit, Reflexionsräume möglichst mit externer Begleitung zu schaffen. Supervision, Teamtage, Klausuren, die in Wirtschaft und auch im Bereich der sozialen Arbeit inzwischen selbstverständliche Maßnahmen der Qualitätssicherung sind, dürfen auch in Schule nicht länger Luxus und Ausnahme sein. Reflexion braucht Distanz.

2. Konzepte, Strategien und langfristige Ziele, Visionen und Zukunftsträume

Dieses Wesenselement umfasst die langfristig-strategischen Überlegungen und Konzepte zur Sicherung und Entwicklung des Erfolgs und der Lebensfähigkeit der Organisation Schule. Bei der Auseinandersetzung mit der Frage, von welchen Konzepten, Visionen und Strategien die Arbeit in der Schule getragen ist, gibt es natürlich starke Überschneidungen mit dem Bereich der Identität der Schule, fokussiert wird hier jedoch insbesondere auf die Zukunftsfähigkeit und den Umgang mit Zielen:

- Werden klare Ziele für die Gesamtorganisation Schule und für die einzelnen Bereiche formuliert?
- Wer ist an der Erarbeitung der Ziele beteiligt und wer ist wie darüber informiert?
- Werden Zielkonflikte thematisiert und ausgetragen?

- Werden Ziele und ihre Erreichung abgesichert und kontrolliert? Durch wen?
- Werden die besonderen Stärken der Organisation und ihrer Mitglieder systematisch erhoben und korrespondieren die Strategien mit diesen Stärken?
- Werden neue Anforderungen und Veränderungen erkannt und in Strategien und Ziele umgesetzt?
- Werden gesellschaftliche Tendenzen, Veränderungen, Geschehnisse in der Umwelt genügend beachtet und in die Arbeit integriert?
- Werden die persönlichen Träume und Visionen der Lehrenden und Lernenden für die Entwicklung von Zielen und Strategien genutzt?

Diese Fragen werden sowohl auf Schulleitungsebene als auch auf Teamebene, sowie in den unterschiedlichen schulischen Gremien bearbeitet. Auf Teamebene sind hier auch Fragen der Teamorganisation und -leitung angesprochen. Teamarbeit braucht Verbindlichkeit; d. h. gegebenenfalls auch Kontrolle – zumindest aber Koordination. Das Modell der Teamkoordinatoren erweist sich in der Kultur von Schule aus unserer Sicht als sehr viel erfolgreicher als das in Wirtschaft und Verwaltung gängige Modell der Teamleitungen.

Ziel der Einführung von Teamkoordinatoren ist die Arbeitsentlastung für die Schulleitung (SL) und für die Teams!

Aufgaben der Teamkoordinatoren:	*Folgende Aufgaben sollen teamintern geklärt werden:*
Kommunikation	Verwaltung des Themenspeichers
Ansprechpartner für SL	Protokolle, Moderation, Koordination
Teilnahme an Sitzungen der Team	Tagesordnung (Themensammlung)
koordination	Vorbereitung der Teamsitzung
Kommunikation: fachlicher Austausch	Themenfeldplanung im Blick: wann, wer?
zwischen Teams	Themenfelddokumentation
Entscheidungsvorbereitung	
Formalitäten	
Fortbildungsbedarf ermitteln und an SL	
weiterleiten	
Rolle der Teamkoordinatoren:	*Rolle der Teamkoordinatoren:*
Teamsprecher/in	Teamgedächtnis
Vermittler/in, nicht Macher/in	

(PAULE, 14. 3. 2007 zum Thema Teamkoordinatoren)

Es ist aus strukturellen Gründen schwierig, eine weitere Leitungsebene einzuziehen. Außerdem scheint sich entsprechend der oben genannten Frage, wie viel Team verträgt der Einzelne, ohne dass seine Kreativität und Leistungsmotivation sinkt, tatsächlich eher ein Modell zu bewähren, dass besagt, so viel Struktur wie nötig mit so wenig Leitung wie möglich. Auf Teamebene ist außerdem die Frage nach Zielkonflikten besonders relevant. Es sollte im Team immer wieder dazu ermutigt werden, Ziele zu schärfen, zu hinterfragen und gegebenenfalls kontrovers zu diskutieren. Genauso muss es Raum für die Frage geben, ob wichtige gesellschaftliche Entwicklungen, aktuelle Ereignisse, Trends usw. genügend Raum in der Unterrichtsgestaltung finden. An diesen Punkten zeigt sich genauso wie bei den Fragen nach der Identität die Notwendigkeit außerordentlicher Reflexionsräume – wie beispielsweise Teamtage (ganztägige Veranstaltungen der einzelnen Teams).

Hinzu kommt bei der Frage nach Zielen und Strategien die Notwendigkeit von teamübergreifender Zusammenarbeit, gegenseitiger Information und gemeinsamer Problemlösung, wie es an der Fachschule durch die Arbeitsgruppen PAULE realisiert wurde und wird. Problematisch bleibt jedoch aufgrund des hohen Zeit- und Arbeitsdrucks nach wie vor der Transfer zwischen Teams und teamübergreifenden Arbeitsgruppen. Auch wenn es hierfür bislang erst wenig Lösungen gibt, halten wir die teamübergreifende Zusammenarbeit für unabdingbar; viele Probleme, die in allen Teams auftraten, konnten in PAULE zentral gelöst werden, strukturelle Veränderungen – wie z. B. die Einführung von Teamkoordinatoren – konnten mit größtmöglicher Partizipation vorbereitet werden.

3. Strukturen

Unter Strukturen werden die Ordnungsmuster verstanden, die der Kontinuität und Komplexitätsreduktion dienen. Aufbau und Ablauforganisation vereinfachen die vielfältigen Möglichkeiten der Mitglieder, miteinander in Kontakt zu treten, sich den Arbeitsprozess zu teilen, einander Anweisungen zu geben, Entscheidungen zu treffen und schaffen Konstanz. In jeder Organisation lassen sich formale und informale Strukturen unterscheiden. Hier sind wir im Kontext von Schule mit einer besonderen Schwierigkeit konfrontiert, da Schule in ein engmaschiges rechtliches und administratives Netz eingebunden ist, dass wenig Strukturveränderungen erlaubt. Trotzdem macht es auch im Kontext von Schule Sinn, sich mit folgenden Fragen zu beschäftigen:

- Was an der Gesamtstruktur von Schule ist derzeit eher förderlich bzw. hinderlich?
- Wie zweckmäßig erscheint die Gesamtstruktur heute?
- Welche Steuerungsstrukturen gibt es und wie gut funktionieren diese?
- Welche radikal andere Struktur ist für die Organisation vorstellbar? Was wäre dann genau anders?
- Welche Koordinationsstrukturen gibt es und wie funktionieren diese? (Besprechungen und andere Kommunikations-, Informations- und Handlungskanäle)
- Welche Strukturen neben der (in der Regel stabilitätswahrenden) Aufbauorganisation gibt es und welche davon sichern Innovation und Veränderung ab (z. B. Projektstrukturen)?

Auch wenn langfristig ein Teil dieser Fragen unbedingt auf schulübergreifender Ebene geklärt werden muss, führt die Beschäftigung mit diesen Fragen auf der Ebene der einzelnen Schule zu konstruktiven Ergebnissen, z. B. was die Organisation und Zusammensetzung der Teams und das Informationsmanagement betrifft.

4. Menschen und Gruppen

Jede Veränderung in Organisationen kann letztendlich nur über Menschen erfolgen. Es geht neben der bewussten Gestaltung der Beziehungen im Innenverhältnis der Organisation immer auch um die Gestaltung der Beziehungen nach außen. Wertschätzung und Fairness zum Beispiel können sich nicht auf das Innenverhältnis beschränken, sondern müssen auch für Studierende, Partner und Konkurrenten gelten. Eine bewusste Auseinandersetzung mit den Beziehungen im Binnen- und Außenverhältnis erfolgt bei der Arbeit an Leitbild und Schulprogramm und wird im alltäglichen Unterrichtsgeschehen und in der Teamarbeit gelebt und reflektiert, denn Schule ist eine werteorientierte Organisation. Durch die Einführung von Lehrerteamarbeit und die Neuordnung des Unterrichts hat sich die Beziehungsstruktur auf allen Ebenen grundlegend geändert. Supervisionsmaßnahmen zur Teamentwicklung, insbesondere zum Umgang mit Konflikten, wie sie in vielen anderen Bereichen längst Standard sind, sind als begleitende Unterstützung für die Arbeit in Teams daher auch in Schule nötig.

Führungskräfte nehmen auf Grund ihrer besonderen Einflussmöglichkeiten eine exponierte Stellung ein, wenn es um Veränderungsprozesse, Personalentwicklung und um ihre eigene Funktion, ihr Selbstverständnis, ihre Leistung und ihre Kompetenzen geht. Coaching und kollegiale Beratung auf Führungsebene sind in solchen tiefgreifenden Veränderungsprozessen funktionale Maßnahmen, um die Beschäftigung mit den folgenden Fragestellungen zu fördern:

- Wie erleben einzelne Kolleginnen und Kollegen die veränderte Arbeitssituation?
- Wie wirken sich Identifikation und Motivation auf die Arbeit aus?
- Braucht das Kollegium zur Bewältigung bestehender und zukünftiger Aufgaben zusätzliche Fähigkeiten, Wissen und Können?
- Welche Maßnahmen der Personalentwicklung sollten ergriffen werden?
- Welche Reibungen, Konflikte zwischen Personen bzw. Gruppen tauchen auf?
- Welchen Stellenwert und welches Ansehen hat Führungs- und Steuerungsarbeit?
- Welche Erwartungen bestehen aus Sicht des Kollegiums/einzelner Kolleginnen und Kollegen an eine gute Führungskraft?

5. Funktionen

Damit eine Organisation langfristig lebensfähig bleibt, müssen spezifische Funktionen von Einzelnen, Gruppen oder von Teilbereichen übernommen werden: (fachliche) Innovation, Verwaltung und Steuerung der finanziellen Mittel, Steuerung und Koordination, Wartung von Sachmitteln...

Insbesondere angesichts von Veränderungen muss überprüft werden, was die wesentlichsten Funktionen sind, ob diese entsprechend personell abgesichert sind und was die einzelnen Funktionsträger brauchen, um ihre Funktion adäquat ausfüllen zu können.

Bei jeder Funktion lassen sich die folgenden vier Aspekte unterscheiden:

1. Verantwortung
2. Rolle – Erwartungen und Einstellungen der Funktionsinhaber bei der Ausübung ihrer Funktion
3. Aufgaben – Tätigkeiten, die vom Funktionsträger erwartet werden
4. Kompetenzen – Befugnisse und Anforderungen

- Entsprechen die bestehenden Funktionen den veränderten Lehr- und Lernbedingungen?
- Sind alle notwendigen Funktionen und Aufgaben klar definiert und mit Kompetenz ausgestattet?
- Welche Funktionen gelten als besonders wichtig, welche als nebenrangig und undankbar?
- In welcher Form wird das Wahrnehmen von einzelnen Funktionen kontrolliert?
- Für welche Funktionen fühlt sich niemand zuständig?
- Verfügen einzelne Funktionen über zu viel oder zu wenig Handlungsspielraum?
- Können Funktionen in Frage gestellt werden und überdacht werden oder sind diese so eng mit dem/der Funktionsinhaber/in verknüpft, so dass diese Reflexion als Angriff oder Bedrohung für die eigene Tätigkeit empfunden würde?
- Welche Gremien bestehen, wie klar sind ihre Funktionen (Aufgaben, Kompetenzen)?

6. Prozesse, Abläufe

Prozesse und Abläufe in allen Bereichen der Organisation, insbesondere Prozesse der Information, Entscheidung und Zielfindung, Innovation und Logistik bedürfen regelmäßig und insbesondere bei tiefgreifenden Veränderungen einer Überprüfung in den einzelnen Teams, in den teamübergreifenden Gremien und Arbeitsgruppen sowie auf Leitungsebene:

- Wie werden Übergänge, Schnittstellen gehandhabt? (Fragen der Zusammenarbeit, Weitergabe von Informationen, Arbeitsergebnissen usw.)
- Wo gibt es/entstehen immer wieder Engpässe, Umwege, Staus, Überschneidungen?
- Sind Abläufe und Prozesse eher stark formalisiert und geregelt oder läuft vieles spontan, ad hoc? Wird dies als hilfreich oder als störend erlebt?
- Wie kommen Entscheidungen zustande (Qualität, Schnelligkeit, Beteiligung...)?
- Welche Abläufe und Prozesse fördern Routine, Vereinfachungen, welche fördern Flexibilität?

7. Sachmittel

Dazu gehören Geldmittel, Gebäude, Geräte, Anlagen, Material, Betriebsmittel, Räumlichkeiten und deren Ausstattung, Transportmittel sowie Informations- und Kommunikationsmedien. Wenn auch zuletzt genannt, so ist dieses Wesenselement einer Organisation jedoch nicht unwesentlich für ihr lebendiges und reibungsloses Funktionieren. Insbesondere wenn in Teams gearbeitet wird, ist eine bestimmte Grundausstattung an Sachmitteln unabdingbar. Ein Team kann schlichtweg keine qualitativ hochwertige Arbeit leisten, wenn ihm weder ein Raum noch Planungsinstrumente zur Verfügung stehen. Um beispielsweise eine Meilensteinplanung vornehmen zu können – dies wäre bei der Planung von Themenfeldern ein durchaus hilfreiches Instrument aus dem Projektmanagement – bräuchte es zumindest eine Wand in einem Teamraum, an der diese Planung für alle sichtbar visualisiert

werden kann. Auch die Kommunikation über Intranet darf nicht von dem privaten Engagement einzelner besonders engagierter bzw. auf diesem Gebiet besonders kompetenter Kollegen abhängen. Die Antworten auf die klassischen Fragen, die im Rahmen einer Organisationsanalyse nach dem Modell der 7 Wesenselemente einer Organisation bei diesem letzten Element gestellt werden, zeichnen für die meisten Schulen ein ziemlich erschreckendes Bild vom Zustand von Schule in unserer Gesellschaft – und somit von der geringen Wertschätzung, die Schule offensichtlich erfährt, bzw. der mangelnden Bedeutung, die ihr zugemessen wird!

- In welchem Zustand und auf welchem Standard sind Räume, Anlagen, EDV-Systeme und Ausstattung?
- Wie menschengerecht sind die Infrastrukturmittel?
- Wie zweckmäßig und sinnvoll sind Räume, Einrichtungen, Instrumente, Gebäude usw., wenn man an Abläufe denkt?
- Wie werden die Arbeitsbedingungen seitens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgrund der Sachmittel beurteilt?
- Kommen Studierende, Kolleginnen und Kollegen, Gäste, Beraterinnen und Berater gern in Ihr Haus?
- Wie ist die finanzielle Situation der Schule und welche Entwicklungen sind in den nächsten Jahren möglich?
- Wie laufen Sparmaßnahmen und wo?

4.3 Entwicklungsziele der schöpferischen Organisation Schule

Ein Organisationsentwicklungsprozess in der Organisation Schule sollte grundsätzlich folgende Ziele verfolgen und realisieren:

1. Schaffung eines institutionell verankerten Angebots an vielfältigen Lern-, Kommunikations- und Reflexionsmöglichkeiten, um
- die Qualität der Arbeit zu sichern und
- der Vereinzelung entgegenzuwirken,
  unter gleichzeitiger Wahrung der Autonomie der Einzelnen.

Erfahrungs-Hintergründe:

Die Arbeit in den Teams sollte diese Lern-, Kommunikations- und Reflexionsmöglichkeiten bieten, kann diesem Anspruch und Bedarf aber nur in begrenztem Masse gerecht werden, denn der rein organisatorische Planungsaufwand unter starkem Zeitdruck im Alltagsgeschäft lässt zu wenig Raum für diese wichtigen Prozesse. Es ist auch daher sinnvoll, zusätzliche Reflexionsräume zu schaffen, wie es mit der Implementierung teamübergreifender Gremien/Arbeitsgruppen (PAULE) geschehen ist.

2. Entwicklung adäquater Steuerungsstrukturen und Führungsfunktionen, um

- Partizipation aller zu gewährleisten,
- die schöpferische Qualität der Lehre und Kommunikation zu sichern,
- Orientierung und Verbindlichkeit zu gewährleisten,
- professionelle Freiräume zu garantieren,
- Anforderungen deutlich sichtbar und erlebbar zu machen,
- die laufende Weiterentwicklung der Mitarbeiter zu fördern und fordern,
- Grundsätze und Normen als Leitlinien zu verdeutlichen und
- die Reflexion des eigenen Tuns zu fördern und fordern.

Die 9 Thesen wurden von den Prozessbegleiterinnen und der Modellversuchsleitung in Auswertungsworkshops entwickelt.

1. Lehrerteamarbeit (LTA) muss systematisch eingeführt werden, wenn es um die Umstellung auf Themenfeldarbeit (TF) geht.
2. LTA ist dort, wo sie in einen ganzen Bildungsgang eingeführt wird, Teil eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses.
3. Die ganze Schule bzw. alle von Veränderungen Betroffenen sind in Entscheidungsprozesse einzubeziehen.
4. Die praktische Umsetzung ist notwendig verbunden mit externer Begleitung.
5. Die Basis für einen Teamentwicklungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern ist ein gut strukturierter Veränderungsprozess des didaktischen Profils.
6. Teamübergreifender Austausch über inhaltliche und organisatorische Fragen ist unabdingbar.
7. Es geht um Rollen-, Kultur- und Identitätsveränderungen. Dies sind tiefgreifende Veränderungen, die verunsichern und viel Zeit (mehrere Jahre) und Kraft kosten.
8. Die Rahmenbedingungen (gesetzlich, politische, strukturell) verändern sich nicht so schnell (oder auch gar nicht) wie die Schule/Lehrerinnen und Lehrer/Unterricht selbst.
9. Ressourcen müssen in ausreichendem Maße bereitgestellt werden: Finanzen, Zeit, Räume, Material.

Mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung:

Hier entsteht ein gravierendes Problem, wenn die tiefgreifenden inhaltlichen Veränderungen Unterricht in Themenfeldern, Einführung von Lehrerteamarbeit – nicht gleichzeitig von den erforderlichen strukturellen Veränderungen begleitet werden.

Die mittlere Führungsebene von Schule – die Fachbereichsleiterinnen und -leiter – passen nicht zwangsläufig in die Neuorganisation von Schule in Lehrerteams. Fachbereichsleitungen sind nicht unbedingt auch die passenden Teamleitungen oder Teamkoordinatoren, andererseits kann in Schule aus rechtlichen Gründen die mittlere Führungsebene nicht einfach neu verhandelt und partiell neu besetzt werden. Hier stößt eine eher unbewegliche Organisation wie Schule an enge Grenzen, die beispielsweise in der Wirtschaft so nicht auftauchen.

5. Neun Thesen für eine erfolgreiche auf themenfeldorientierten Unterricht und Lehrerteamarbeit

Als Ergebnis des begleiteten Organisationsentwicklungsprozesses haben die Beraterinnen auf der Grundlage von Reflexionsgesprächen mit den einzelnen Teams sowie der Auswertung durch die Begleiterinnen und die Projektleitung insgesamt neun Thesen zum Gelingen dieses Veränderungsprozesses formuliert. Diese Thesen leiten sich her aus den konkreten Erfahrungen in der Fachschule, können aber als allgemeine, hilfreiche Richt- bzw. Leitlinien solcher Entwicklungsprozesse betrachtet werden:

1. Lehrerteamarbeit (LTA) muss systematisch eingeführt werden, wenn es um die Umstellung auf Themenfeldarbeit (TF) geht

Insgesamt wurden vier von sieben Lehrerteams sowie ein teamübergreifendes Gremium („PAULE") bestehend aus Schulleitung und Teamvertreter/innen bzw. Teamkoordinator/innen von externen Beraterinnen begleitet und fortgebildet.

Die Teambegleitungen starteten zeitversetzt, kein Team konnte von seiner Entstehung an begleitet werden. Die Begleitung begann erst nachdem die Teammitglieder schon eine Weile zusammen gearbeitet hatten. Die Begleitungsprozesse liefen weitgehend unabhängig voneinander. Dies ist in Bezug auf die individuellen Begleitaspekte eines jeden Teams und die darauf zugeschnittenen Interventionen durch die externen Beraterinnen unproblematisch. Allerdings waren durch den zeitversetzten Begleitungsbeginn und die unterschiedlichen Zeitabstände zwischen den begleiteten Teamtreffen und -fortbildungen in den einzelnen Teams keine aufeinander abgestimmten Entwicklungsprozesse möglich. So konnten die Entwicklungsphasen und dazugehörigen Fortbildungsinhalte nicht systematisiert werden. Dies erschwerte einerseits den teamübergreifenden Austausch, denn die Teams arbeiteten parallel an sehr unterschiedlichen Themen. Vor allem aber wurde versäumt, zentrale Aspekte der Arbeit in den einzelnen Teams (sowohl Gelingensbedingungen als auch kritische Faktoren) zusammen zu tragen und auf Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede hin zu überprüfen, um davon mögliche Interventionen auf übergreifender schulischer Ebene abzuleiten.

Hinzu kam, dass die Terminfindung für halb- oder ganztägige Teambegleitungen stets problematisch war und Teambegleitungen in sehr unregelmäßigen Abständen stattfanden. Termine für Teamentwicklungsprozesse waren nicht im Stunden- und Arbeitsplan vorgesehen, sondern mussten jedes Mal neu verhandelt und angesichts der Arbeitsfülle regelrecht „freigeschaufelt" werden. Dadurch kam es zu längeren Begleitungspausen, die ein kontinuierliches Dranbleiben an Entwicklungsthemen und -schwerpunkten kaum ermöglichten. So waren vereinbarte Themen und Fortbildungsschritte Wochen oder Monate später zumeist gar nicht mehr relevant, sondern überlagert von neuen Themen, Aufgabenstellungen oder aktuellen Konflikten. Einige notwendige Teamentwicklungsschritte wurden dadurch verschleppt oder latente, schwelende Konflikte blieben über längere Zeiten unbearbeitet.

Überdies kamen auf einzelne Teammitglieder immer wieder kurzfristig anberaumte Termine oder Anforderungen zu, wodurch das Team selten vollständig bei einem vereinbarten Begleitungs- oder Fortbildungstermin vertreten war.

In den Teamarbeitszeiten, donnerstags von 12 bis etwa 15 Uhr werden keine anderen Termine angesetzt.

Abgesehen davon, dass die Begleitung jedes einzelnen Teams unbedingt auf die individuellen Bedarfslagen abgestimmt sein muss und daher nicht in allen Teams nach dem gleichen Schema ablaufen kann, ist eine übergreifende Systematisierung der Teamentwicklungsprozesse innerhalb einer Schule vonnöten, um den Veränderungsprozess als einen gesamtschulischen Prozess zu konzipieren, zu strukturieren und zu organisieren. Hierzu bietet sich ein eindeutiger gemeinsamer Beginn

(„Kick Off") an, bei dem es um die gemeinsame Zielsetzung und gemeinsame zentrale Aspekte der Teamentwicklung sowie die Einbettung in die gesamtschulische Entwicklung geht (z. B. Kriterien für die Zusammensetzung der Teams, notwendige Entwicklungsphasen und grundlegende Fortbildungsinhalte für alle Teams, Möglichkeiten des Erfahrungs- und Materialaustauschs unter den Teams, schulorganisatorische Fragen, etc.). Von Beginn an sollten verbindliche Zeitfenster für Teamentwicklungszeiten vereinbart und in der übergreifenden Schulorganisation Berücksichtigung finden, um Termin-Kollisionen mit z. B. kurzfristig anberaumten Konferenzen o. ä. zu vermeiden und eine kontinuierliche Teilnahme aller Teammitglieder zu gewährleisten.

2. Lehrerteamarbeit ist dort, wo sie in einen ganzen Bildungsgang eingeführt wird, Teil eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses

Wie schon bei den Ausführungen zur 1. These erwähnt, sollte die Einführung von Lehrerteams in einen gesamtschulischen Entwicklungsprozess eingebettet sein. So waren Teammitglieder der Fachschule bereits im Vorfeld in die Formulierung der neuen Ausbildungsverordnung und die damit verbundenen Veränderungen der schulischen Arbeitsstrukturen sowie Lehr- und Lernsituationen einbezogen. Ebenso haben sich vier der bereits bestehenden sieben Teams für ihre Teilnahme am Modellvorhaben ausgesprochen.

Eine gemeinsame, teamübergreifende Reflexion der inzwischen gemachten Erfahrungen mit der neuen Ausbildungsordnung und den veränderten Arbeits-, Lehr- und Lernbedingungen hat allerdings nicht systematisch stattgefunden.

Es gab in einzelnen Teams durchaus (voneinander unabhängige) Reflexionsprozesse, in denen rückblickend auf die ursprünglichen Ideen die Umsetzung in die Praxis ausgewertet wurde. Diese Reflexionsprozesse fanden allerdings nicht systematisch und teamübergreifend statt, wodurch wertvolle Potenziale für die Weiterentwicklung und Optimierung der Themenfeld- und Lehrerteamarbeit ungenutzt blieben.

Die Einführung von Themenfeld- und Lehrerteamarbeit sollte wesentliche Entwicklungsschritte durchlaufen (ähnlich der Schritte in der Schulprogrammarbeit). Dazu gehören:

a. Zielbestimmung mit allen Beteiligten
b. Gemeinsame Festlegung von Indikatoren für die Erreichung der Ziele sowie dazugehörigen Qualitätskriterien
c. Bestandsaufnahme (bzw. Ist-Soll-Analyse) im Hinblick auf die formulierten Ziele
d. Feststellung von Entwicklungsbedarf auf der Grundlage der Ist-Soll-Analyse inkl. Weiterbildungsbedarfsanalyse
e. Konkrete Feinziele sowie entsprechende Entwicklungsvorhaben
f. Maßnahmenplanung und Maßnahmendurchführung
g. Regelmäßige Evaluation (Überprüfung der Zielerreichung/Gelingensbedingungen und kritische Faktoren)
h. Gegebenenfalls Anpassung/Veränderung/Optimierung der Maßnahmen
i. Fortschreibung des Plans

3. Die ganze Schule bzw. alle von Veränderungen Betroffenen sind in Entscheidungsprozesse einzubeziehen

Die Einführung von Themenfeld- und Lehrerteamarbeit hat Auswirkungen auf die gesamte Schule und ihre Organisation. Damit Entscheidungen gemeinsam getragen und umgesetzt werden können, sollten möglichst alle davon Betroffenen an diesen Entscheidungen beteiligt sein. Neben der Identifikation mit den daraus resultierenden Veränderungen und Maßnahmen birgt die Einbeziehung aller Betroffenen ein nicht zu unterschätzendes Potenzial bei der Suche nach Lösungen und kreativen Ideen. Denn unbenommen sind die Schwierigkeiten, mit denen Schulen durch Rahmenvorgaben und immer wieder neue Auflagen von Schulverwaltungsseite konfrontiert sind. Und umso wichtiger ist es, gemeinsam die besten Wege zu finden, was alle Beteiligten mit in die Verantwortung nimmt, Selbstwirksamkeit befördert und die verantwortliche Schulleitung enorm entlasten kann. Dies betrifft sowohl inhaltliche wie auch organisatorische Fragen (siehe auch These 4).

4. Die praktische Umsetzung ist notwendig verbunden mit externer Begleitung

Anknüpfend an obige Ausführungen, sind für die systematische Einführung von Themenfeld- und Lehrerteamarbeit, deren Einbettung in gesamtschulische Entwicklungsprozesse sowie die Einbeziehung aller Betroffenen intensive Auseinandersetzungen innerhalb der einzelnen Lehrerteams, aber auch im gesamten Kollegium nötig. Hierfür müssen einerseits genügend Zeiten und Räume zur Verfügung stehen, was angesichts der Fülle an Anforderungen und Terminen im „normalen" Schulalltag schon häufig eine Schwierigkeit darstellt. Hinzu kommt, dass entsprechende Veranstaltungen (Teamtreffen, Konferenzen, Versammlungen, etc.) so gestaltet sein sollten, dass sie ein möglichst effektives und strukturiertes, aber auch kreatives Vorgehen ermöglichen und sich dabei gleichzeitig am Prozess der Teilnehmenden orientieren. Hierfür ist die professionelle Unterstützung durch externe Begleitung äußerst hilfreich, insbesondere bei Themen, die sehr unterschiedlich betrachtet bzw. kontrovers diskutiert werden.

Gerade in solch umfassenden Veränderungsprozessen wie der Umstellung auf Themenfeld- und Lehrerteamarbeit, die ganz grundsätzliche Fragen aufwerfen und große Entwicklungsleistungen von Einzelnen verlangen, gibt es immer auch Skepsis und Bedenken der (potenziell) Betroffenen. Ist nur wenig Raum oder Möglichkeit zur Auseinandersetzung vorhanden, können wichtige kritische Punkte aber nur unzureichend bearbeitet werden und schnell in Frustration, Demotivation oder sogar kompletten Rückzug bis hin zu mehr oder weniger offenen Boykott der Betroffenen münden. Gleichzeitig gehen wertvolle Potenziale innerhalb kritischer Sichtweisen (z. B. Hinweise auf mögliche Verbesserungen bzw. Qualitätssteigerungen) verloren.

Kritiker und Bedenkenträger müssen soweit wie möglich in die Entwicklungen einbezogen werden, einerseits, um den bestmöglichen Rückhalt für Veränderungsprozesse zu erlangen, vor allem aber auch, um kritische Sichtweisen anzuerkennen und zu nutzen. Zumeist wird erst in einer konstruktiven inhaltlichen Auseinandersetzung deutlich, worum es Einzelnen geht, und externe Begleitung kann dabei behilflich sein, die dahinter liegenden Beweggründe für Kritik und Bedenken herauszuarbeiten und in den Entwicklungsprozess zu integrieren. So können gemeinsam Probleme analysiert und Lösungen gefunden werden, die genannte kritische Aspekte berücksichtigen und so die Qualität von Entscheidungen und Maßnahmen erheblich steigern.

5. Die Basis für einen Teamentwicklungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern ist ein gut strukturierter Veränderungsprozess des didaktischen Profils

Bei der Einführung von Themenfeld- und Lehrerteamarbeit spielen Fortbildungen im Bereich von Methodik und Didaktik eine große Rolle. Wichtig ist hierbei, dass sich die einzelnen Fortbildungsangebote auf den Bedarf der Teilnehmenden beziehen sowie praxisrelevant und zeitnah umsetzbar sind. Standardisierte Fortbildungsinhalte und -module laufen Gefahr, an den konkreten Bedarfslagen der Teilnehmenden vorbei zu gehen. Dem entgegen ist eine systematische Fortbildungsplanung auf der Grundlage einer Weiterbildungsbedarfsanalyse (siehe These 2) unbedingt zu empfehlen.

6. Teamübergreifender Austausch über inhaltliche und organisatorische Fragen ist unabdingbar

Teamübergreifender Austausch ist aus vielerlei Hinsicht nicht nur wünschenswert, sondern unbedingt erforderlich. Hierfür sind institutionalisierte Strukturen sinnvoll, wie in der Fachschule in Form der Gruppe der Teamkoordination („TINA"), die sich in regelmäßigen Abständen trifft. Dort sind alle einzelnen Teams durch ihre Teamsprecher/innen oder Koordinator/innen vertreten.

Neben der Notwendigkeit von verbindlichen Zeiten und Räumen für „TINA" ist ein gut funktionierender Informationsfluss in dieses Gremium wie auch zurück in die Teams ganz entscheidend.

Welche Aufgaben dieses Austauschgremium im Einzelnen übernimmt, sollte sich am Bedarf der Teams orientieren, der in Abständen immer wieder überprüft werden muss, da er sich im Zuge der Entwicklungen verändern kann. Inhaltlich sinnvoll ist

auf jeden Fall der Austausch über Praxiserfahrungen, bei denen voneinander gelernt und sich gegenseitig angeregt werden kann.

Über diese teamübergreifenden Treffen hinaus kann es zusätzlich sehr gewinnbringend sein, punktuell die kompletten Teams miteinander in Kontakt zu bringen, um sich mit anstehenden Themen oder Vorhaben auseinanderzusetzen, sich über die Erfahrungen mit unterschiedlichen Methoden auszutauschen, gemeinsam didaktisches Material bzw. Vorgehensweisen zu entwickeln oder auch erarbeitete Materialien untereinander auszutauschen. Ebenso für Fragen des Umgangs mit Zeiten, Rahmenbedingungen und Personaleinsatz können gemeinsam Lösungen erarbeitet bzw. von anderen übernommen werden, und müssen nicht von jedem einzelnen Team neu und individuell „erfunden" werden.

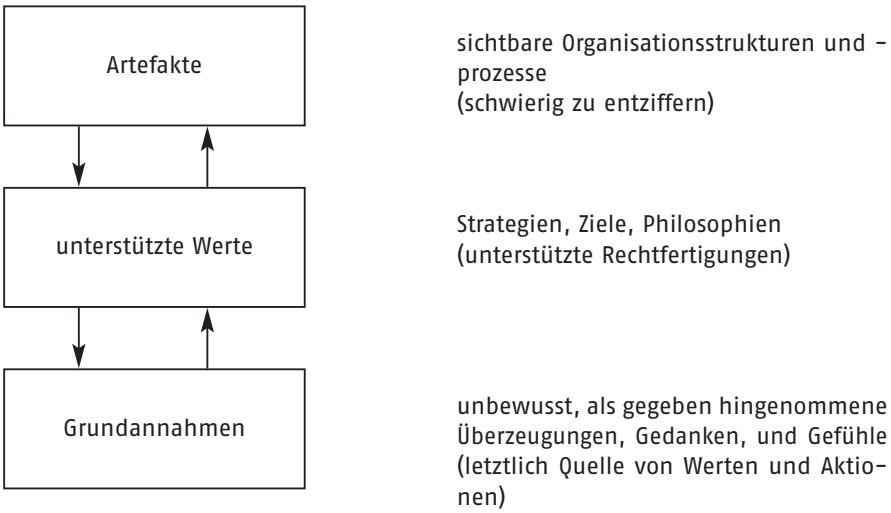
„PAULE" war, vor Beginn des Modellvorhabens eingerichtet, eine Form der Krisenintervention am Beginn der Teamenwicklung und der Themenfeldarbeit. „PAULE" hatte eine enorm große Bedeutung die Kolleginnen und Kollegen zu motivieren und zu unterstützen, auf dem eingeschlagenen Weg zu bleiben. „Er" verdiente hinsichtlich des notwendigen Krisenmanagements eine eigene These. „TINA" ist entstanden in der Phase der Konsolidierung und Weiterentwicklung, in der wir uns jetzt befinden.

7. **Es geht um Rollen-, Kultur- und Identitätsveränderungen. Dies sind tief greifende Veränderungen, die verunsichern und viel Zeit (mehrere Jahre) und Kraft kosten.**

Die **Rollenveränderung** bezieht sich auf den Wechsel von der LehrerIn als Wissende, die über Input, Materialien und Lernarrangements den Lernprozess verantwortet – hin zu der Verantwortung für den Rahmen des Lernens und der Ermunterung der Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden zu eigenverantwortlichem Lernen. Weg und Ergebnis werden von den Schüleriinnen und Schüler bzw. Studierenden verantwortet, Rahmen und Ressource von der Lehrkraft.

Dies führt zu dem Gefühl von weniger Kontrolle über den Gesamtprozess. Erfolg und Scheitern gehört in die Erfahrung der Schülerinnen und Schüler, und Lehrerinnen und Lehrer müssen dies zulassen können.

Die **Kulturveränderung** ergibt sich daraus, dass in einer gegebenen Organisation, der Schule, sich neue Formen der Zusammenarbeit unter den Lehrerinnen und Lehrern wie auch unter den Schülerinnen und Schülern ergeben. Nach Ed Schein (1989) setzt sich Kultur aus Grundannahmen, unterstützten Werten (espoused values) und Artefakten zusammen. Wie bei der Rollenveränderung schon beschrieben, werden Grundannahmen darüber, was die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer ist, neu definiert. Arbeitsformen im Unterricht, Stundentafel, Bearbeitung von Lehrinhalten verändern sich und bekommen auch einen anderen organisatorischen Rahmen: Projekte, Themengebiete lösen die alte Fächerkombination ab. Schon von außen, an den Artefakten, ist zu sehen, dass hier etwas anders geworden ist. Wöchentliche oder 14tägige Teamsitzungen werden abgehalten. Die eigene Arbeitsorganisation ist von Veränderung betroffen.



Aus Schein, Ed, Organizational Culture and Leadership, ins Deutsche übersetzt

Nur die „Artefakte“, also äußerlich erkennbare Strukturen, Verfahren etc. zu verändern, wird auf Skepsis und sogar Ablehnung stoßen, wenn nicht auch die Werte in dem Prozess zum Thema werden und man die Zeit und Mühe aufwendet, sich über (gemeinsame?) Grundannahmen zu verständigen.

Identitätsveränderung wird erkenntlich durch den schon beschriebenen Wechsel der Rolle. Es entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen gelernter Rolle durch die Referendarzeit und die langjährige Schulpraxis, in die man hineingewachsen ist, und zwischen den neuen Anforderungen als Organisatorinnen und Organisatoren des Lernens. Hinzu kommt die neue Form der Zusammenarbeit im Team. Hier werden individuelle Arbeitsformen, Rituale, Vorlieben, Stärken und Schwächen plötzlich öffentlich und im Zusammenspiel mit den anderen im Team u. U. zu einem Hindernis. Es geht um Vergemeinschaftung von bisher fast ausschließlich individuell arbeitenden und diese Arbeit auch individuell verantwortenden Pädagoginnen und Pädagogen.

Für Lehrkräfte bedeutet diese Veränderung der Arbeitsweise nicht nur, neue Methoden der Zusammenarbeit zu lernen, um das Team erfolgreich zu machen. Weitaus schwieriger ist es, den Paradigmenwechsel vom Einzelkämpfertum zur Teamorientierung zu vollziehen. Statt Einzelziele zu verfolgen, gilt es, gemeinsame Ziele zu formulieren und sich dafür zu engagieren. Eigene Vorlieben müssen eingeordnet werden in das Teambestreben. Es ist sehr viel mehr Kommunikation untereinander notwendig.

Derart umfassende und grundsätzliche Entwicklungen innerhalb schulischer Systeme brauchen viel Zeit, viel Geduld und einen langen Atem. Die üblicherweise mit Veränderungen verbundenen Verunsicherungen müssen dabei Gehör finden und ernst genommen werden, was Zeiten zur Auseinandersetzung und Reflexion notwendig macht (siehe vorgenannte Thesen).

Angesichts der hohen Anforderungen an die einzelnen Teammitglieder, verbunden mit Zeitdruck und Stress, kann es überdies schnell passieren, dass Lehrerinnen und Lehrer, die in Teamarbeit einsteigen, diese überwiegend als zusätzliche Belastung wahrnehmen und sich nicht selten die frühere Arbeit als „Einzelkämpfer“ zurück wünschen. Diese Wünsche sind nicht verwunderlich, da die Anfangsphase in der Lehrerteamentwicklung tatsächlich zunächst mehr Zeit und Anstrengung erfordert, bis sich alle an die neuen Lehr- und Lernformen sowie die damit verbundenen Vorbereitungen und Absprachen gewöhnt haben, sich das Team „eingespielt“ hat, auf die gemachten Erfahrungen zurückgreifen und davon dauerhaft profitieren kann. Nicht zuletzt ist eine externe Begleitung bei dieser Entwicklung von großer Bedeutung, um die Abläufe und die Zusammenarbeit im Team möglichst effektiv und gewinnbringend für alle Beteiligten zu gestalten.

Aus der Praxis:
In einer Frankfurter Grundschule verbrachte das Kollegium einen Tag damit, sich darüber zu verständigen, wie sie selbst aufgewachsen sind und wie ihre Schülerinnen und Schüler heute leben und aufwachsen. Zu ihrem großen Erschrecken stellten sie fest: sie selbst waren mehrheitlich in einem mittelschichtsorientierten Familienverband aufgewachsen, in dem für sie gesorgt wurde. Ihre Schülerinnen und Schüler kamen aber in ihrer Mehrheit aus Unterschicht-Familien, waren tagsüber auf sich allein gestellt, kamen oft ohne Frühstück in die Schule. Beide Elternteile waren berufstätig, was heißt, dass nach Ende der Schulstunden die Kinder unbeaufsichtigt waren, keine Begleitung bei den Schulaufgaben hatten etc.
Die Kolleginnen und Kollegen waren schockiert darüber, dass sie selbstverständlich von ihren eigenen Kindheitserlebnissen ausgegangen waren und diese als übertragbar auf ihre Schülerinnen und Schüler angesehen haben, ohne dieses zu hinterfragen.
Als sie sich die Frage beantworteten: „Welche Funktion muss Schule für diese Kinder haben?“ führte dies zu einer Veränderung dieser Schule, an der fast alle Kolleginnen und Kollegen Anteil hatten. Die Schule wurde ein Teil der sie umgebenden Kommune mit für die Kinder wichtigen Angeboten („verlässliche Grundschule“) bis hin zu der Möglichkeit, in der Schule zu frühstücken.
In diesem Prozess wurde klar, dass es der Bewusstwerdung der Grundannahmen bedurfte, die das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer bisher geleitet haben, um gemeinsam Veränderungen einzuleiten und ein zu dieser Schule passendes Konzept zu finden. Erst über eine Wertediskussion kam es dann zu den Entscheidungen, was diese Schule für die Kinder und ihre Familien bedeuten soll. Die Veränderungen wurden fast ohne Ausnahme von den Kolleginnen und Kollegen akzeptiert und aktiv betrieben.

Ein wesentlicher belastender Faktor ist allerdings auch die häufig fehlende Anerkennung des Engagements Einzelner und mangelnde Wertschätzung des bisher Geleisteten. Anerkennung und Wertschätzung als „Energielieferanten“ kommen im stressigen Schulalltag häufig zu kurz, sollten in ihrer Bedeutung aber nicht unterschätzt werden. Anerkennung und Wertschätzung können z. B. ihren Platz finden als regelmäßige positive Feedbackrunde in den einzelnen Teams, „gute Nachrichten“ und Anerkennungsrituale in Konferenzen und Versammlungen, das Begehen bzw. Feiern von Erfolgen (z. B. eingebettet in Auswertungen/Bilanzen) oder auch gemeinsame Aktivitäten zu Erholungs- und Belohnungszwecken! Bleiben Anerkennung und Wertschätzung aus, neigen die an schulischen Veränderungsprozessen Beteiligten dazu, nur die schwierigen und negativen Aspekte der Arbeit zu fokussieren und sich gegenseitig Energie abzuziehen.

8. Die Rahmenbedingungen (gesetzlich, politische, strukturell) verändern sich nicht so schnell (oder auch gar nicht) wie die Schule/Lehrkräfte/Unterricht selbst

Häufig werden ungünstige Rahmenbedingungen, Vorgaben und Einschränkungen von Schulverwaltungsseite oder bildungspolitische Entscheidungen als Hemmnisse für innovative Entwicklungen in Schulen angeführt. Diese Aspekte sollen keineswegs verharmlost werden und können tatsächlich Entwicklungen stören oder sogar zunichte machen. Allerdings kann das Beklagen der schwierigen, von „außen" herbei geführten Umstände äußerst negative Auswirkungen auf Motivation und Kreativität der Beteiligten haben und den Blick auf vorhandene Spielräume und eigene Gestaltungsmöglichkeiten verbauen.

In der Begleitung von Teams bzw. Schulentwicklungsprozessen ist es daher stets wichtig zu trennen zwischen dem, was von außen vorgegeben ist und dem, was die Beteiligten in den Schulen selbst in der Hand haben. Bei den schulinternen Entwicklungen sollten sich die Beteiligten auf den zweiten Bereich konzentrieren und die Spielräume möglichst großzügig ausschöpfen, um kreativ und handlungsfähig zu bleiben. Dies schließt keineswegs aus, parallel zu den schulinternen Bemühungen auch auf politischer oder Schulverwaltungsebene aktiv zu werden. Gleichzeitig ist hier die Schulleitung gefordert, mutig zu sein und beizeiten „Anforderungen von oben" in der Priorität zurückzustellen sowie dies ggf. auch nach oben hin zu vertreten und transparent zu machen.

9. Ressourcen müssen in ausreichendem Maße bereitgestellt werden: Finanzen, Zeit, Räume, Material

Die wichtigste Ressource ist Zeit. Lehrkräfte, die im Team arbeiten, brauchen wenigstens eine Doppelstunde im Stundenplan als Anrechnungs- oder Ermäßigungsstunden, für alle zur selben Zeit durch entsprechende Sperrung in die Stundenpläne eingebaut. In dieser Zeit muss das Team sich zusammensetzen und miteinander arbeiten können. Die Praxis zeigt, dass das an Schulen nur schwer, bei entsprechender Prioritätensetzung aber durchaus zu realisieren ist. Weiterhin benötigen Lehrerteams einen Raum mit Arbeitsplätzen, PC, Moderationsmaterial, Flipchart u.e.m.

Zu einer erfolgreichen Teamarbeit gehören lernförderliche Arbeitsbedingungen, in jedem Fall eine Grundausstattung an Literatur, Handreichungen und vor allem die Einbindung in Lernnetzwerke, die Lehrerfortbildung und universitäre Zusammenhänge der jeweiligen Didaktiken.

Profis für soziale Kompetenz

1. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik Berlin

Beachtenswertes / Empfehlungen

Hier noch einmal zusammengefasst die Aspekte, die auf der Grundlage der gemachten Erfahrungen in der staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik (Berlin) für die beschriebenen Veränderungsprozesse von Bedeutung sind:

Literatur:

Schein Edgar H.: Organisationskultur, The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide, EHP Edition Humanistische Psychologie, 1989 (deutsche Übersetzung 2003, Einl. v. Bennis, Warren. Aus d. Engl. v. Hölscher, Irmgard)

Glasl, F., von Sassen, H.: Verwaltungsreform durch Organisationsentwicklung, Bern, Stuttgart, Wien, 1983

Thesen	Beachtenswertes / Empfehlungen
1. Lehrerteamarbeit (LTA) muss systematisch eingeführt werden, wenn es um die Umstellung auf Themenfeldarbeit (TF) geht.	• Gemeinsamer Auftakt für die Einführung der Lehrerteamarbeit („Kick Off“) • Zeitgleicher Beginn der Arbeit in allen Teams • Regelmäßigkeit bei Teamsitzungen und Fortbildungen • Verbindliche Zeitfenster für Teamentwicklung (Teamsitzungen und Fortbildungen) im Stunden- und Arbeitsplan • Zusammenführung der Auswertungs- und Entwicklungsergebnisse der einzelnen Teams zwecks Berücksichtigung teamübergreifender Aspekte und entsprechender Konsequenzen auf Schulentwicklungsebene
2. Lehrerteamarbeit ist dort, wo sie in einen ganzen Bildungsgang eingeführt wird, Teil eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses.	• Schulprogrammarbeit zwecks Zielfindung, Bestandsaufnahme und Identifikation von Entwicklungsfeldern • Weiterbildungsbedarfsanalyse • Gemeinsame systematische Reflexion der gemachten Erfahrungen nach der Einführung der Themenfeld- und Lehrerteamarbeit (Selbstevaluation)
3. Die ganze Schule bzw. alle von Veränderungen Betroffenen sind in Entscheidungs-prozesse einzubeziehen.	• Auseinandersetzung mit inhaltlichen und organisatorischen Fragen durch alle Betroffenen (in einzelnen Teams und im gesamten Kollegium) • Gemeinsame Problemlösungen und Entscheidungsfindungsprozesse • Verantwortungsübernahme aller bei der Umsetzung von getroffenen Entscheidungen
4. Die praktische Umsetzung ist notwendig verbunden mit externer Begleitung.	• Effektive, strukturierte und kreative Gestaltung von Entwicklungsprozessen mithilfe von externer Prozessbegleitung (bei Veranstaltungen Teamtreffen, Konferenzen, Versammlungen) • Einbindung von Kritikern und Bedenkenträgern
5. Die Basis für einen Teamentwicklungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern ist ein gut strukturierter Veränderungsprozess des didaktischen Profils.	• Bedarfsorientierte Fortbildungsangebote (anhand einer Weiterbildungsbedarfsanalyse) • Praxisnahe und zeitnah umsetzbare Fortbildungsinhalte
6. Teamübergreifender Austausch über inhaltliche und organisatorische Fragen ist unabdingbar.	• Verbindliche Zeiten und Räume für den teamübergreifenden Autausch/ Institutionalisierung in der Schulorganisation (Austauschgremium) • Gut funktionierender Informationsfluss zwischen den Teams und dem Austauschgremium • Bedarfsgerechter Austausch • Punktuelle Veranstaltungen mit den Mitgliedern aller Teams • Austausch von Erfahrungen, entwickelten Materialien, Problemlösungen und Entwicklungsideen
7. Es geht um Rollen-, Kultur- und Identitätsveränderungen. Dies sind tief greifende Veränderungen, die verunsichern und viel Zeit (mehrere Jahre) und Kraft kosten.	• Verständigung über Werte und Grundannahmen aller Beteiligten • Erlernen neuer Methoden der Zusammenarbeit und Kommunikation • Zeit, Geduld und langer Atem bei allen Beteiligten • Anerkennung des Engagements Einzelner/Wertschätzung des bisher Geleisteten • Feiern von Erfolgen • Gemeinsame Aktivitäten zu Erholungs- und Belohnungszwecken
8. Die Rahmenbedingungen (gesetzlich, politisch, strukturell) verändern sich nicht so schnell (oder auch gar nicht) wie die Schule/Lehrkräfte/Unterricht selbst.	• Bei schulinternen Entwicklungen trennen zwischen dem, was von außen vorgegebenen ist und dem, was die Beteiligten selbst in der Hand haben • Konzentration auf die schulischen Spielräume und großzügiges Ausschöpfen der Potenziale • Mut der Schulleitung, Anforderungen von Schulverwaltungsebene zurück zu stellen, Prioritäten setzen
9. Ressourcen müssen in ausreichendem Maße bereitgestellt werden: Finanzen, Zeit, Räume, Material.	• Verbindliche Zeitfenster für Teamtreffen und -fortbildungen im Stundenplan • Teamräume mit Arbeitsplätzen, PC's, Moderationsmaterial, Flipchart, etc. • Lernförderliche Arbeitsbedingungen (Grundausstattung an Literatur, Handreichungen, etc.) • Einbindung in Lernnetzwerke, Lehrerfortbildung und universitäre Zu - sammenhänge • Ausstattung der Schule mit nichtpädagogischem Personal, Medienwart, Bilbliotheksangestellte/r und Drucker