

Regionale Fortbildung
der beruflichen und zentral verwalteten Schulen

SELBST GESTEUERTES LERNEN

Hans-Jürgen Lindemann
(Hrsg.)

Lern- und Arbeitsaufgaben sowie Projekt- und Arbeits- aufgaben in der Lernfeldarbeit

Hans-Jürgen Lindemann (Hrsg.):
**Lern- und Arbeitsaufgaben sowie
Projekt- und Arbeitsaufgaben in der Lernfeldarbeit**

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 vom Bund gefördert.
Ebenfalls wurde das Projekt POF der
Regionalen Fortbildung der berufsbildenden Schulen in Berlin
vom Bund gefördert.

Regionale Fortbildung der berufsbildenden Schulen
Immenweg 8, 12169 Berlin-Steglitz

Lektorat: Ursula Grohé, Berlin
Layout: Detlev Pusch, puschberlin.de
Umschlagfoto der Reihe: Walter, Foto Objektiv, Kreuzberg, Berlin
Druck: C4-Druck, Berlin
Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany



Regionale Fortbildung

IV. Teamarbeit der Lehrerinnen und Lehrer



Quelle:
COLOURBOX6847531 von
www.colourbox.de

Das Problem: Das Ding muss in den Bau. Es passt aber so nicht.
Die Aufgabe ist zu groß, als dass sie jemand allein stemmen könnte.
Eine Ameise übernimmt die Initiative, geht in den Bau und stellt ein Team zusammen.
Sie führt das Team zur Baustelle, eine Straße im Netzwerk entsteht.
Die Aufgabe (im Bild die Ressource Holz) wird in Teilstücke zerlegt und einzeln in den Bau getragen.
Das Team kann die Aufgabe bewältigen und nachher über alle Einzelteile sowie die Gesamtheit aller Teilaufgaben verfügen.

Erfahrungen mit Teamarbeit an berufsbildenden Schulen in Berlin

Die 21 Thesen sind auf dem Hintergrund meiner Beratungstätigkeit in Berliner berufsbildenden Schulen mit Gruppenarbeit und Teamarbeit entstanden. Die Thesen stellen die Sicht der Berater/-innen-Perspektive dar. Die erste Fassung der Thesen habe ich im April 2011 geschrieben. Die Thesen sind von mir mit einzelnen Schulleitungsmitgliedern und Arbeitsbereichsleitern der regionalen Fortbildung immer mal wieder diskutiert worden. So entstand die jetzt vorgelegte Endversion. Als Beraterin war ich seit mehr als 5 Jahren beauftragt, mehrere Lehrer/-innen-Teams über einen längeren Zeitraum zu begleiten.

Ilse Nilshon

Definitiv grenze ich Gruppen- von Teamarbeit ab. Lehrer- und Leitungsteamarbeit wird im Folgenden entsprechend einer Definition von H.-J. Lindemann¹ (2009, S.27) verstanden: „... eine begrenzte Anzahl von Mitgliedern arbeitet relativ kontinuierlich zusammen, hat gemeinsame Ziele und klar umrissene Aufgaben in einem Bereich der Schule oder einer Berufsgruppe, einem Bildungsgang. ... Ein Team hat ... einen Teamsprecher oder -koordinator. Die Aufgabe wird meistens zeitlich befristet wahrgenommen und vom Team in Absprache mit der Schulleitung selbst festgelegt.“ Gruppenarbeit orientiert sich nach meiner Definition an gleichen Indikatoren, wobei es sich im Einzelfall um die Einlösung einzelner Indikatoren handelt, jedoch nicht um die Summe aller von H.-J. Lindemann genannten und auf Teamarbeit zutreffenden Faktoren. Darüber hinaus ist bei der Gruppenarbeit weder personelle noch inhaltliche Kontinuität die Regel.

Kontext von Teambildungsprozessen und Teamentwicklung

In den Thesen suche ich meine Erfahrungen der letzten sieben Jahren mit Teams und Gruppen an Berliner berufsbildenden Schulen, vornehmlich Oberstufenzentren, zusammenfassend darzustellen. Einbezogen sind dabei Erfahrungen, die ich in meiner beruflichen Praxis als Schulentwicklungsberaterin – speziell mit dem Auftrag, Arbeitsgruppen in ihrer Entwicklung zum Team zu beraten und zu begleiten – gemacht habe. Dabei sind zwei unterschiedliche Gruppen berufsbildender Schulen einbezogen.

Die erste Gruppe umfasst neun Berliner Oberstufenzentren. Es ging um Leitbild- und Schulprogrammentwicklung. In diesem Kontext habe ich im Rahmen einer prozessbegleitenden Beratung in den letzten sechs Jahren gearbeitet. Die Begleitphase variiert von Schule zu Schule, sowohl, was die Länge der Begleitung betrifft als auch der was die Intensität der Begleitung betrifft. Es handelt sich um berufsbildende Schulen, die im Rahmen der Schulprogrammentwicklung Steuer- oder Entwicklungsgruppen gebildet hatten, die über ein Jahr oder länger zusammenarbeiteten. Später wurden Arbeitsgruppen einbezogen, die sich für den Lernfeldunterricht vorbereiten wollten und zugleich die Teambildung anstrebten.

Die zweite Gruppe umfasst sogenannte POF-Schulen [POF steht für Projekt Verbesserung der Unterrichtsqualität in der einjährigen Berufsfachschule, Leitung des Projektes Dr. Hans-J. Lindemann], denen das Angebot zur „Teamentwicklung im Schuljahr 2009/10 und 2010/11 von der Modellversuchsleitung gemacht wurde. Drei dieser Schulen habe ich über eineinhalb Schuljahre hinweg begleitet.

Die Teams sind als Lehrer/-innen-Teams mit dem Ziel einer gezielten Unterrichtsentwicklung an den Schulen gebildet worden. Es arbeiten darin Lehrer/-innen der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik und – je nach Situation der Schule – auch anderer Fächer. Es geht um die Einführung von Maßnahmen für einen Bildungsgang wie z.B. die Förderstunde, das Lerntagebuch, Maßnahmen gegen Schuldistanz, Konzepte und Ansätze einer Binnendifferenzierung u.a. Gemeinsam war allen Maßnahmen, dass die Einführung durch einen einzelnen Lehrer wenig Sinn machte und auch kaum zu bewältigen war, weshalb mehrere Lehrer/-innen eines Bildungsganges ein Team bildeten. Damit diese Teams stabil und kontinuierlich arbeiteten, wurde von der Projektleitung eine Unterstützung durch eine externe Beratung und Begleitung angeboten, sofern das Team das wünschte.

Das Gros der Berliner berufsbildenden Schulen, die lern- oder themenfeldorientierten Unterricht sowie Binnendifferenzierung vor dem Hintergrund der Vielfalt heutiger Schüler einführen und umsetzen wollen, kann nicht die Unterstützung

¹ Hans-Jürgen Lindemann (2009): Lehrerteamentwicklung in Berufsbildenden Schulen. In: H.-J. Lindemann (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer. Helmut-Schmidt-Universität*, S. 43–49.

externer Begleitung und Beratung in Anspruch nehmen. Die Schulverwaltung und die Regionale Fortbildung stellen dieses Unterstützungssystem von sich aus nur solchen Schulen zur Verfügung, die in Pilotvorhaben zusammengefasst sind. Diese innovative Arbeit findet aber in der Mehrzahl der Fälle nicht im Rahmen eines Modellvorhabens statt. Entweder verfügen die Schulen selbst kaum über ausreichende Ressourcen, oder aber die Schulleitungen, die Mittel zur Verfügung haben, nutzen dieses Unterstützungssystem häufig nicht oder unzureichend, weil sie damit so gut wie keine Erfahrung haben. Zwar wurden Schulen im Rahmen der Personal-kostenbudgetierung Mittel bereitgestellt, deren gezielter Einsatz ist aber oft mit einiger Bürokratie und viel Unsicherheit in der Vertragsgestaltung verbunden.

Von den insgesamt 23 schulischen Gruppen, die in den letzten 6 Jahren entweder Schulentwicklungsberatung und Prozessbegleitung bzw. Teamentwicklung anforderten, hat sich nur eine Minderheit zu Teams entwickeln können oder als entwickeltes Team überlebt, was in erster Linie auf die Kontextbedingungen zurückzuführen ist. Die vielen Stellschrauben, die für das Gelingen notwendig sind, werden in den nachfolgenden Thesen verdeutlicht.

21 Thesen zur aktuellen Situation der Teamentwicklung an Berufsbildenden Schulen in Berlin

1. Die systematische Umsetzung von Teamarbeit in berufsbildenden Schulen Berlins als Schlüssel für nachhaltige Schulentwicklung setzt eine klare **Anforderungsstruktur von Seiten der Schulleiter/-innen und der Schulaufsicht** voraus, die es der jeweiligen Schulleitung, Abteilungsleitung bzw. Fachbereichs-/Fachleitung ermöglicht, sich bei der Umsetzung der Teamarbeit an ihrer Schule auf diese Autorität zu berufen und die Implementation von Teamarbeit als Führungsaufgabe anzunehmen.
2. Wo sich im Rahmen von Qualitätsentwicklung Teambildung nicht selbst organisiert, muss sie **verpflichtend gemacht** werden, und zwar dadurch, dass Teamentwicklung im Stundenplan der Teamkollegen/-innen in Form eines gemeinsamen Arbeitszeitfensters festgeschrieben wird und zusätzlich dadurch, dass diese Form der Zusammenarbeit mit einem angemessenen Anteil an Ermäßigungsstunden aus dem Gesamtpool einer Schule versehen wird, um auch so ihre Wichtigkeit hervorzuheben.
3. Teamentwicklung in Schule als „Routineveranstaltung“ setzt voraus, dass die der Teamarbeit gemäße innerschulische Kommunikationskultur weitgehend kompatibel ist mit einer Kommunikationskultur innerhalb der **Bildungsverwaltung**, damit ein „Gleichklang“ die Zusammenarbeit zwischen Schule und Bildungsverwaltung fördernd prägen kann, und zwar durch ein entwicklungsorientiertes Bildungsverständnis, das sich von einer fehlerorientierten Kommunikationskultur bewusst und systematisch absetzen will.
4. Die Berliner **Schulverwaltung** (oder: oberste Schulbehörde) fordert im Rahmen der Optimierung von Qualität des Unterrichts und des Schulmanagements eine neue Arbeits-, Lern- und Kommunikationskultur ein – die die Organisation von Teamstrukturen in den Schulen einschließen würde –, ohne bisher selbst in der Lage zu sein, diese Kultur im Schulaufsichtsbereich sicherzustellen. Dies könnte durch klare Vorgaben für ein entwicklungsorientiertes Rollenverständnis der Schulaufsichtsbeamten/-innen und eine systematische Fortbildung des Fachpersonals realisiert werden.
5. Der **Aufbau der Arbeitsfähigkeit** einer Gruppe beginnt in der Anfangsphase mit der Klärung von Rollen, Aufgaben und Funktionen der beteiligten Personen, ebenso wie mit einer Zielklärung, einer Zeit- und Maßnahmenplanung, der Vereinbarung von Arbeitsregeln und einer Absprache darüber, wie bei Gruppenkonflikten zu verfahren ist. Alle Aspekte müssen explizit erarbeitet, dokumentiert und – wenn der Prozess nicht durch eine/n externe/n Berater/-in begleitet wird – von der Gruppe selbst kontrolliert werden.

6. Ein **über die Anfangsphase hinausgehendes Zusammenwachsen** der Gruppe zu einem Team kann nur gelingen, wenn sich die Gruppe kontinuierlich trifft, die Fluktuation sehr niedrig ist, gemeinsame Arbeitszeiten einerseits effektiv im Sinne der Ziel- und Produktorientierung genutzt werden und andererseits der Prozess der Teamentwicklung selbst im Blick der Gruppe bleibt und intervallmäßig zum Gegenstand ihrer Auseinandersetzung wird. Berater/-innen haben die Komplexität dieser Anforderungen im Blick und geben dem Teamprozess Struktur und Kontinuität, bis das Team selbst laufen kann.
7. Teambildung und Teamentwicklung, d. h. sowohl der Aufbau der Arbeitsfähigkeit als auch das kontinuierliche Zusammenwachsen einer Gruppe zu einem Team können durch die externe, **prozessbegleitende Beratung** systematisch und nachhaltig unterstützt werden. Dies geschieht durch die Moderation und Strukturierung von Sitzungen – auch durch eine ständige Rückkopplung auf Leitungsebene –, durch die Umsetzung eines professionellen Projektmanagements, durch Impulse zur Optimierung der Kommunikation und zum Umgang mit Widerständen und Konflikten sowie durch Hinweise, wie konstruktive Arbeits- und Vertrauensbeziehungen aufgebaut werden können.
8. Die Beratung der Gruppe durch eine **externe Beraterin** wirkt positiv auf die Stabilität des „Gruppengefäßes“ ein, wenn die jeweiligen Gruppenmitglieder die Beratungsperson als eine von allen Beteiligten willentlich herbeigeführte „konstruktive Kontrolle“ einsetzen wollen, die als außerschulische Instanz mit externem Blick ein gewisses Maß an Öffentlichkeit einbringt.
9. **Externe Beratung** ist in der Mehrzahl der Teams, die sich neu bilden, deshalb so wichtig, weil sich im schulischen Alltag häufig eine kollektive Arbeitshaltung durchsetzt, die die Einhaltung und Verbindlichkeit von Vorgaben und Regeln, die im Konsens selbst erstellt wurden, nicht zwingend einfordert oder durch eine inner-schulische Kontrolle gewährleistet.
10. Teamarbeit bedeutet für die beteiligten Personen einerseits eine besondere intellektuelle und soziale Herausforderung und zusätzliches zeitliches Engagement. Andererseits erleben Teamarbeiter/-innen ein **Anwachsen von Professionalität und Selbstwirksamkeitserwartung**, und zwar durch kontinuierliche Fortbildung mit und durch andere Kollegen/-innen im Team, die Regionale Fortbildung und dadurch, dass sie zusätzlich zu ihrer gewohnten Rolle die Entwicklung ihrer Schule als Gesamtsystem entsprechend den schulischen Leitzielen mit vorantreiben und gestalten.
11. **Teamentwicklung im Kollegium** kann sich **systematisch** und **nachhaltig** nur entwickeln, wenn die Voraussetzungen seitens der leitenden Funktionsträger eingelöst werden:
 - auf Seiten der Schulleitung (eng) durch eine eindeutige Haltung, das Bereitstellen von Ressourcen sowie die Gewährleistung innerschulischer Transparenz;
 - auf Seiten der Abteilungsleitung durch unterstützende Maßnahmen hinsichtlich des einschlägigen Aufgabenspektrums der Fachbereichsleiter/-innen und durch eine stundenplanförderliche Organisation;
 - auf Seiten der Fachbereichsleitung, – die für die Optimierung der Qualität von Unterricht maßgeblich verantwortlich ist –, durch schulleitungsgestützte klare Ziel- und Planungsvorgaben, die die Zukunft des Faches, des Lernbereichs, des Bildungsganges oder der fachübergreifenden Entwicklungen als konkrete Vision vorgibt und vorlebt.
12. Das **Gelingen von Teamarbeit** setzt voraus, dass sich innerhalb der Gruppe eine Anspruchshaltung dahin gehend entwickelt:
 - fach- und hierarchieübergreifend zu arbeiten und dabei auf gleicher Augenhöhe zu kommunizieren;
 - unterschiedliche Vorgehensweisen auch als Ressource zu berücksichtigen und Fehlern mit Toleranz zu begegnen;
 - der Artikulation von divergierenden Interessen Raum zu geben und dabei neben der Diskussion oder Debatte auch das dialogische Element zu berücksichtigen.

13. Zu der Alltagsroutine von Lehrenden und Führungskräften in Schule gehören schnell gefasste Bewertungen und auf den Punkt gebrachte, ergebnisorientierte Entscheidungen, daher ist das **prozessuale Denken und Handeln** auch in Teams bisher wenig ausgeprägt vorhanden. In einer sich als lernende Organisation verstehende Schule wird die Umsetzung dieser Kompetenz jedoch benötigt, wenn Veränderungen initiiert und evaluiert werden sollen, Veränderungswiderstand durch kontinuierliche Vertrauensarbeit abgebaut werden soll und kulturelle Vielfalt und Pluralität angestrebt werden, und zwar insbesondere durch den Einbezug der Auszubildenden und Schüler/-innen.
 14. Die Zusammenarbeit von Leitungen und Teams mit externen Berater/-innen in einer sich als „Lernende Organisation“ definierenden Einzelschule kann von großem Nutzen für die Schule sein, wenn auftretende Differenzen und divergierende Sichtweisen des **internen und externen Blicks** produktiv genutzt werden, in dem schulische Vorgänge gemeinsam **prozesshaft** wahrgenommen und interpretiert werden, ein angemessenes Handeln prozessbezogen herausgearbeitet und entsprechend der sich verändernden Lage jeweils nachjustiert wird.
 15. Nachhaltige Unterrichts- und Schulentwicklung, die gesellschaftlichen Entwicklungen folgend pädagogisch innovativ ausgerichtet ist, kann nur gelingen, wenn entsprechende unterrichtsbezogene Aufgaben der einzelnen Lehrperson abgestimmt und kompatibel sind mit den Aufgaben der Teams und Arbeitsgruppen sowie mit Aufgaben, die das Gesamtsystem der jeweiligen Schule auf Leitungsebene betreffen: Auf allen drei Ebenen wird angestrebt, einer **gemeinsamen Entwicklungslogik** zu folgen.
 16. Schulintern ist ein Qualitätsmerkmal für gelungene Teamarbeit dann gegeben, wenn die „**Vielstimmigkeit**“ der unterschiedlichen Meinungen, Einstellungen und Haltungen im Kollegium als Ressource für kreatives Arbeiten wahrgenommen und dieser Vielstimmigkeit Raum zur Artikulation und Darstellung geboten wird, sowohl auf Seiten der Lehrenden wie auf Seiten der Auszubildenden und Schüler/-innen; wobei sie im Sinne einer „Orchestrierung“ schulintern organisiert und gesteuert wird.
 17. Systematische Teamentwicklung an Schulen führt zum Abbau einer Haltung der Lehrenden im Sinne eines „**Bildungsbeamtentums**“ und fördert eine entwicklungsorientierte Kultur an der Schule, die selbst fast automatisch zur kontinuierlichen Optimierung der Qualität von Unterricht beiträgt und zur persönlichen Entwicklung der Auszubildenden und Schüler/-innen hin zu mehr Selbstverantwortung.
 18. **Das Gelingen von Teamarbeit** sollte gemessen werden an der Qualität des inner-schulischen Kommunikationsprozesses, der selbst die Umsetzung eines Feedbacksystems und von Partizipationsmaßnahmen strukturierend begleitet. Es ist darüber hinaus am Prozess der Unterrichtsentwicklung zu messen und damit an Indikatoren wie „Lernen lernen“, selbstständiges und kooperatives Lernen der Schüler/-innen.
 19. Systematische Qualitätsentwicklung durch **Teamarbeit** in der Einzelschule kann unter den Bedingungen der bestehenden Beamtenstruktur und dem damit einhergehenden hierarchischen Kommunikationsmuster im Grunde nur **punktuell** und auf Initiative einzelner Personen sowie in Abhängigkeit von zufälligen persönlichen Konstellationen stattfinden. Da Sanktionen bei nicht erfolgreicher Teamarbeit beamtenrechtlich ²⁾ nicht möglich sind, kann Teamarbeit von Beamten auch nicht verpflichtend eingefordert werden.
 20. Kontinuierliche Weiterentwicklung der Schule und damit auch der Teamentwicklung wird verhindert durch den **Rückzug** einer nicht unerheblichen Zahl von Kollegen/-innen an berufsbildenden Schulen in Fachräume, Krankheit, Verweigerung, Alleingang, hierarchischen und formalen Informationsaustausch, Orientierung an Sachzwängen. (Diese Entwicklung zeigt sich in empirischen Studien als ein Trend, der allgemein zu verzeichnen ist. Sie zeigt sich insbesondere in Berlin auch in einer extremen Steigerung der Anzahl dauerkranker Lehrer/-innen seit Inkraftsetzung des neuen Schulgesetzes von 2004.)
- 2) Das gilt nach der zurzeit herrschenden Rechtsprechung für angestellte Lehrer/-innen in gleicher Weise.

21. **Kollegen/-innen**, die sich im Rahmen von Entwicklungsprojekten engagieren und werbend Teamstrukturen einfordern, fühlen sich zunehmend **überfordert**, weil sie angemessene organisatorische, personelle und zeitliche Rahmenbedingungen und Ressourcen für die inhaltliche Arbeit von ihrer Schulleitung weder selbstverständlich oder zuverlässig zur Verfügung gestellt bekommen, sondern persönlich neben der eigentlichen inhaltlichen Arbeit „erkämpfen“ müssen.

Begleitung von Prozessen der Um- und Neuorientierung

Entsprechend dem Berliner Schulgesetz (2004) werden von den Schulen ein Schulprogramm, eine darauf abgestimmte Unterrichtsentwicklung und die interne Evaluation verlangt. Es geht um die Weiterführung und Weiterentwicklung der Instrumente, die bis heute vorgegeben gesetz- und verordnungsmäßig wurden: Zielvereinbarungen mit dem Schulaufsichtsbeamten, Personalgespräche, einen soliden Umgang mit den Ergebnissen der externen Evaluation u.a. Diese Situation war in nahezu allen Beratungsfällen die Herausforderung, vor die sich die betreffende Schule und die sich bildenden Gruppen gestellt sahen. Sie nahmen die Aufgabe an, einen entsprechenden Entwicklungsprozess einzuleiten, vorzudenken, vorzubereiten, zu begleiten und als sogenannte Steuergruppe oder Entwicklungsgruppe zu steuern und zu koordinieren. Viele Gruppen suchten sich dazu eine Unterstützung.

Jeder schulische Prozess im Sinne des Changemanagements kann durch ein externes Unterstützungssystem – Beratung und Begleitung – in seiner Wirkung positiv verstärkt werden. Auch die Teambildungs- und Entwicklungsprozesse können durch eine solche externe Unterstützung positiv beeinflusst werden. Ob sich eine Gruppe in einem Arbeitsprozess über einen längeren Zeitraum und unter den Bedingungen, die Lindemann für Teams vorhält, zu einem Team entwickelt, hängt zusätzlich von einer Reihe anderer Faktoren ab, die in Passung stehen müssen. Die externe Beratung und Begleitung allein sichert m. E. die Entwicklung einer Teambildung ausgehend vom Gruppenstatus nur bedingt. Sie erfolgt zudem unter den normalen Bedingungen des schulischen Alltags häufig unter großen Schwierigkeiten.

Drei Beispiele aus der Praxis: Im ersten Fall entwickelte sich die sogenannte Steuergruppe mit externer Unterstützung innerhalb eines Jahres in einem konstruktiven Arbeitsprozess zum Team, das sich ganz kontinuierlich traf und produktiv an der mit dem Schulleiter abgestimmten Aufgabenstellung – dem Schulprogramm – arbeitete. Der Schulleiter ließ diese Gruppe gewähren, stand jedoch nicht voll hinter dem umfassenderen Innovationsanspruch, den die Gruppe zunehmend entwickelte. Nachdem das Schulprogramm fertiggestellt vorlag, beendete der Schulleiter die Arbeitstätigkeit der Gruppe, obwohl er das entstandene Produkt explizit lobte. Dies geschah gegen den Willen der Gruppe, die unbedingt mit der Kerngruppe die interne Evaluation ausgewählter Entwicklungsprojekte mithilfe der externen Begleitung beginnen wollte. Die sich inzwischen zum Team entwickelte Arbeitsgruppe wurde vom Schulleiter aufgelöst und eine neue Arbeitsgruppe gebildet.

Im zweiten Fall stand der Schulleiter den Aktivitäten der Schulentwicklungsgruppe ebenfalls mit einer leichten Distanz zur Seite, obwohl er die externe Beratung der Gruppe befürwortete. Das änderte sich, als das Schulprogramm einschließlich der internen Evaluation als Produkt der Gruppe vorlag und von der Schulaufsicht wie von Kollegen/-innen aus anderen Schulen gewürdigt wurde. Der Schulleiter konnte im weiteren Arbeitsprozess die Produktivität und die erarbeiteten Produkte der Gruppe schätzen, die sich inzwischen zum Team entwickelte hatte. Er übernahm daraufhin mehr Verantwortung für die Durchsetzung der von der Steuergruppe erarbeiteten Ideen und brachte sie kontinuierlicher als vorher in die Leitungsrunde der Schule ein. Darüber hinaus initiierte er eine schulexterne Aktivität mit einer großen Gruppe von Fachbereichsleiter/-innen, die sich im Weiteren als ausgesprochen weitsichtig hinsichtlich der Ziele des Schulmanagements herausstellte. Das Kernteam wurde im neuen Schuljahr wieder durch neu hinzukommende Kollegen/-innen „angereichert“, und die neue Aufgabenstellung wurde mit dieser Gruppe besprochen.

In einem weiteren Fall stellte ein Schulleiter eine Gruppe zur Bearbeitung einer vorgegebenen Aufgabe zusammen, bestimmte den Sprecher der Gruppe und klärte mit einer externen Beraterin die Aufgabe ab, die Gruppe zu begleiten und hinsichtlich der Teamentwicklung zu unterstützen. Die einzelnen Gruppenmitglieder, die sich mit externer Hilfe zu einem Team entwickeln sollten, waren sich nicht einig,

ob die Beraterin wirklich eine Hilfestellung sein würde. Für die Beraterin war dies zunächst nicht deutlich, da alle Mitglieder der Gruppe anfangs den Wunsch des Schulleiters respektierten und sich darauf in den Gruppensitzungen einstellten. Im Arbeitsprozess stellte sich heraus, dass für die Umsetzung der angezielten Innovation entscheidende Personen, auch auf Leitungsebene, nicht von Beginn an bzw. aus meiner Sicht unzureichend eingebunden waren, wenn man die anschließende Implementation der von der Gruppe zu erarbeiteten Programme und Ergebnisse von Anfang an mit im Blick hatte. Der Gruppensprecher sah sich zunehmend von der Schulleitung in die Verantwortung genommen, den Arbeitsprozess effektiv zu gestalten und zeitnah eine Lösung mit der Gruppe zu erarbeiten, was für ihn persönlichen Stress bedeutete.

Im Ergebnis war für Teambildungsprozesse keine Zeit eingeplant und – aus der Wahrnehmung der Beteiligten heraus – der Gruppe kein inhaltlicher Gestaltungsraum zur Verfügung gestellt worden. Die Gruppe stand unter dem erheblichen Arbeitsdruck des Schulleiters, der Sprecher konnte sein Team weder nach eigenen Vorstellungen bilden noch umbilden. Auch die Gruppe erhielt nicht den Freiraum, um im Rahmen der Einarbeitung in die neue Aufgabenstellung Entscheidungen zu treffen, z. B. im Hinblick auf eine angemessene Zeitplanung oder eine als notwendig erkannte Vervollständigung bzw. Modifizierung der Gruppenzusammensetzung. Die Beraterin fühlte sich von der Schulleitung gedrängelt und musste sich einer Funktionalisierung durch die Schulleitung erwehren und entgegenstellen.

Die beschriebenen Bedingungen haben sich für den ursprünglich angestrebten Teambildungsprozess in jeder Hinsicht als hinderlich erwiesen. Der Arbeitsprozess der Gruppe wirkte fremdbestimmt. Die Qualitätsansprüche der Gruppe an das zu erarbeitende innovative Produkt wichen nach und nach pragmatischen Entscheidungen. Die Beraterin beendete ihre Begleitung vorzeitig, weil kein eindeutiges Votum für die Fortführung von der gesamten Gruppe zu erhalten war. Als Ergebnis für die Schule wurde die Chance vertan, an einer für die zukünftige Schulentwicklung prägnanten Stelle Teamentwicklung zur Grundlage zu machen.

Rahmenbedingungen für innovatives Schulleitungshandeln

Das Selbstverständnis des Schulleiters/der Schulleiterin und seine/ihre Kompetenz hinsichtlich des Schulmanagements sind ganz entscheidend für die innovativen Entwicklungsmöglichkeiten einer Schule. Das machen alle einschlägigen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte deutlich. Umso mehr gilt das, seit seine/ihre Schulmanagement-Aufgaben immer weiter anwachsen und komplexer werden. Dabei haben sich parallel zu den anspruchsvolleren Anforderungen die Arbeitsbedingungen der Schulleitungen bisher nicht entscheidend verändert und können daher weder als förderliche Rahmenbedingungen für ein neues Aufgaben- und Rollenverständnis von Schulleitungsmitgliedern angesehen werden, noch sind sie geeignet, eine neue Verantwortungskultur in Schulen zu implementieren, die z. B. Professionalisierung für und Delegation von Aufgaben ermöglichen würde.

Der Kontext der in die Beratung eingebundenen Schulen wird durch die Ausführungen von Lindemann (2009, S. 25) prägnant gekennzeichnet: Es handelt sich um berufsbildende Schulen alter Tradition, mit dem Stellenkegel der Leitungshierarchie als Topdown-Modell mit gestuften Verantwortungsbereichen und Anweisungen auf vielen Hierarchieebenen, mit einem durch den Stundenplan organisierten Unterricht, der Verfassungsrang besitzt und einer nach wie vor auf das Individuum Lehrer ausgerichteten Verantwortungsstruktur. Auf der anderen Seite verfügen viele Schulen über eine ausgeprägte Kommunikationskultur, informell erworbene Mittel und Instrumente der Übernahme von Verantwortung in Gruppen und vieles andere mehr. Schulentwicklung findet im Spannungsfeld hierarchischer Struktur und demokratischer Kommunikationskultur in jeweils unterschiedlicher Ausprägung statt. Mit der Vorlage des neuen Schulgesetzes von 2004 und 2010 wurde trotz der Entwicklungsrichtung „Eigenständige Schule“ die Verfasstheit der Schule mit eigenverantwortlich und auf den einzelnen Lehrer bezogenem Erziehungs- und Unterrichtsauftrag³ nicht grundlegend verändert. Diese sogenannte pädagogische Freiheit war seit Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts ein großer Fortschritt gegen die autoritäre, dirigistische Schule unter staatlicher Schulaufsicht und mit dezidierten Inhaltsplänen, die Unterricht bis ins Detail vorschrieben. In der Verfasstheit einer Schule von 2010 sucht man einen Passus folgender Art vergebens: Dort, wo Lehrer/-innen-Teams zur Wahrnehmung von Aufgaben in der Schule

3 Der § 10 des alten Schulverfassungsgesetzes, hier in der Fassung von 1981, zitiert nach Berliner Recht für Schule und Lehrer, GEW-Berlin, 1987, beschreibt die Aufgaben des Lehrers: „Der Lehrer unterrichtet und erzieht die ihm anvertrauten Schüler und beurteilt ihre Leitungen gemäß seiner fachlichen Ausbildung und in eigener Verantwortung (...)“. Knut Nevermann, damals Mitarbeiter in der Geschäftsstelle des deutschen Bildungsrates, führt dazu in seinem Kommentar für die Schulrechtssammlung der GEW-Berlin aus, dass sich Lehrer auf eine besondere pädagogische Freiheit berufen können und dass der Grad der Eigenverantwortung des Lehrers größer ist als bei anderen Beamten. Das Rechtsinstitut der pädagogischen Freiheit garantiere den legitimen Anspruch des Lehrers auf Eigenverantwortlichkeit und seinen Freiheitsspielraum und fixiert diesen gegenüber dem grundgesetzlichen Anspruch des Staates (Art. 7 Abs. 1 GG), die Aufsicht über die Schulen zu führen. Dies war auch in der geltenden Rechtsprechung trotz der sog. hergebrachten Grundsätze des Berufsbeamten-tums mit der besonderen Loyalitätspflicht unumstritten. Hier wurde, betrachtet man das aus heutiger Perspektive und in heutigen Begriffen der Anspruch auf die Autonomie des *einzelnen* Lehrers für die Unterrichtsentwicklung – und um die geht es heute wie damals, obwohl der Begriff damals keine Verwendung fand – gegen die Weisung der Schulaufsicht in hierarchischer Perspektive betont und der Zugriff der Schulaufsicht auf die Unterrichtsentwicklung „von oben“ begrenzt und eingeschränkt.

eingesetzt werden, sind sie für die Wahrnehmung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit verantwortlich und die pädagogische Freiheit des einzelnen Lehrers ist eingebunden in Team- und Schulvereinbarungen eines gemeinsamen und abgestimmten pädagogischen Handelns. Wäre das in der Verfasstheit von Schule verankert, hätte Lehrer/innen-Teamarbeit eine Grundlage. Warum der Gesetzgeber sich solchen Veränderungen bisher verschließt, bleibt sein Geheimnis bzw. das Unvermögen der regierenden Parteien, Schule auf der Ebene der Schulorganisation wirklich zu modernisieren und in den Grundkonstanten verändern zu wollen und dafür auch Ressourcen bereitzustellen. Da das nicht der Fall ist, bleibt das Lehrer/-innen-Team immer auf den guten Willen der sich zusammenfindenden Lehrerinnen und Lehrer und eine mehr oder weniger ausgeprägte Unterstützung durch die Schulleitung angewiesen. Unter diesen den normalen Schulalltag rahmenden Bedingungen stellt eine Anrechnungsstunde für den Mehraufwand für die zweiwöchentlich tagenden Gruppenmitglieder keinen wirklichen Gegenwert dar. Sie wird jedoch von den Beteiligten als Würdigung der geleisteten Arbeit empfunden und ist von daher von großem Wert.

Aktuelles Fazit

Meine bis zum Ende des Schuljahres 2012/13 reichende Erfahrung als Begleiterin von Teamprozessen an berufsbildenden Schulen – auch im Zusammenhang von Lernfeldeinführung, Umsetzung von Binnendifferenzierung u.a. bestätigen die bisher dargestellten Erfahrungen der vorhergehenden Jahre und die Thesen. Als Fazit ist jedoch noch Weiteres hinzuzufügen.

Solange die Schulverwaltung die anspruchsvollen zukunftsbezogenen Anforderungen – zur kontinuierlichen Optimierung von Schulqualität und das damit einhergehende Schulmanagement-, nicht an einen Auftrag an die Schulleitung knüpft, systematische Teambildungsprozesse zu initiieren und an einen Auftrag an die Lehrenden, sich in Teamstrukturen zu organisieren, solange hat Teambildung kaum eine Chance, systematisch an der einzelnen Schule als nachhaltig wirkende Organisationsstruktur eingeführt zu werden und vorhandene Teams können in der Regel längerfristig nur in Ausnahmefällen überleben.

Das professionelle Schulmanagement an berufsbildenden Schulen setzt eine auf mehrere Jahre hinaus planende Perspektive hinsichtlich der schulischen Entwicklung und zukunftssträchtiger Ausbildungsbereiche voraus, wie auch eine darauf ausgerichtete Personalplanung und –professionalisierung. Dazu ist es aber notwendig, dass die Schulleitung in Aushandlungsprozessen mit der Schulaufsicht ein entscheidendes Mitspracherecht hat, welche Ausbildungsprofile von Lehrenden benötigt und eingestellt werden müssen und wie z. B. Braindrain in Krankheits- und Pensionierungsfällen kompensiert werden kann. Insbesondere unter dem Aspekt der Professionalisierung und im Hinblick auf eine nachhaltig gesicherte Organisationsstruktur zur Implementation von Neuerungen, wie es z. B. der Lernfeldunterricht ist, spielt m. E. Teambildung eine zentrale Rolle. Systematisch entwickelte Teamstrukturen können an einer Schule Braindrain weitgehend verhindern, weil das Knowhow im Team gespeichert ist und an neue Mitglieder der Gruppe fast automatisch in der Zusammenarbeit transportiert wird. Angesichts der Tatsache, dass in den kommenden Jahren eine sehr hohe Zahl engagierter Lehrer/-innen, Fachleiter/-innen und Fachbereichsleiter/-innen die Berliner Oberstufenzentren aus Altersgründen verlassen, wäre Teamentwicklung als Ansatz von Wissensmanagement in Verbindung mit Qualifizierung durch die regionale Fortbildung eine vordringliche Aufgabe.

Der Einlösung von Konsequenzen, die geeignet sind, eine neue Kommunikations- und Kooperationskultur in berufsbildenden Schulen zu implementieren, steht nicht nur die Gesetzeslage (Schulgesetz) und eine entsprechende Anforderung im Tätigkeitsprofil der einzustellenden Lehrenden und Funktionsträger entgegen. Es fehlt meiner Erfahrung nach darüber hinaus bisher bei der Mehrzahl der Berliner Schulleitungen und bei Schulaufsichtsbeamten an Bewusstheit dafür, wie entscheidend für kontinuierlich wirkende Modernisierungs- und Innovationsprozesse eine stringent umgesetzte Teamstruktur an der Schule ist; und wie entscheidend die damit einhergehende Kompetenzentwicklung von Lehrenden ist, wenn sie den Arbeitsalltag mit den vielfältigen Problemlagen und Herausforderungen auf der Basis einer Kooperation im Team zu bewältigen haben. Dies würde auch der Optimierung von Unterrichtqualität dienen, weil so Bedingungen zur kontinuierlichen Professionalisierung der Lehrenden etabliert wären.

Wäre eine solche Bewusstheit auf Seiten der Schulleitungen gegeben, würde es nicht so häufig geschehen, dass vor allem gut arbeitende Teams auseinandergerissen werden, damit die einzelnen Teammitglieder als Sprecher oder Teamentwickler neu zu bildende Arbeitsgruppen leiten und zu einem Team entwickeln sollen. Dabei wird zunächst übersehen, dass bereits funktionierende Teams im Schulsystem innovative Zellen sind, die innerschulisch als Modell wirken. Darüber hinaus werden die ehemaligen Teammitglieder nicht nur bestraft, weil sie neben der inhaltlichen Arbeit die Aufgabe erhalten, Teambildungsprozesse in neu entstehenden Arbeitsgruppen zu fördern. Ein solches Ansinnen der Schulleitung ignoriert zudem auch die Tatsache, dass die Teams häufig nur deshalb so produktiv arbeiten, weil viel Freizeit von den einzelnen Mitgliedern geopfert und die Kompetenz der einzelnen Personen zumeist durch kontinuierliche Fortbildung erreicht wurde, die ebenfalls schwerpunktmäßig in der Freizeit erfolgte.

Durch eine solche Entscheidung zum Auflösen eines erfolgreich zusammenarbeitenden Teams wird viel kollektiv eingebrachte Kraftanstrengung zur Entwicklung der produktiven Arbeitsdynamik der Gruppe auf Null gestellt. Die Motiviertheit der einzelnen Mitglieder, die sich aus dieser Dynamik speist, kann nicht ohne große Verluste auf eine neu zu bildende Gruppe übertragen werden, wenn überhaupt.

Die systematische Implementation von Teamstrukturen an berufsbildenden Schulen setzen auch Anforderungen an Entscheidungen auf Seiten der Schulverwaltung voraus, die heute schon eingelöst werden könnten. Wenn aus Gründen des Überhangs von Stunden Lehrende von einer Schule abgezogen werden sollen, wäre es wichtig, auch auf sogenannte funktionierende Teams Rücksicht zu nehmen und nicht eine Person, die eine wichtige Rolle innerhalb eines Teams spielt, „herauszuberechnen“ und an eine andere Schule zu versetzen. Die längerfristig andauernde Arbeit in einem erfolgreich arbeitenden Team – wir sprechen hier über Zeiträume von 3 – 5 Jahren – müsste zukünftig als ein wichtiges Argument der Schulleitung gegenüber der Schulverwaltung gelten, um Teammitglieder an der eigenen Schule halten zu können.

Autorinnen und Autoren

Hans-Jürgen Lindemann, Leiter Arbeitsbereich 2, Regionale Fortbildung der berufsbildenden Schulen

Dr. Ilse Nilshon (Dipl.-Pädagogin), Schulentwicklungsberaterin (Leistungsberatung, Teamentwicklung, Evaluationsberatung u.a.) im Rahmen des Vereins „Bildung für Berlin und Brandenburg e.V. (BfBB)



Fortbildung zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts mit Hans-G. Rolff, Berlin 2012