

HSU

SELBST GESTEUERTES LERNEN

Hans-Jürgen Lindemann (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer II

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

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: Marion Fleige, Berlin
Layout: Detlev Pusch, puschberlin.de
Umschlagfoto der Reihe: Uwe Boek
Druck: agit, Berlin

1. Auflage, Berlin im Dezember 2009
Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany



Inhalt

- 5 Vorwort
- 7 I. Beratung und Begleitung in der Lehrerfortbildung:**
Die Regionale Fortbildung der berufsbildenden Schulen in Berlin
 - 7 1. Einführung
 - 8 2. Die Struktur der Lehrer/innenfortbildung
 - 10 3. Das Konzept der Lehrer/innenfortbildung
 - 12 4. Schulische Entwicklungsprojekte – Beratung und Begleitung in den berufsbildenden Schulen
- 15 II. Beratungs- und Begleitungskonzepte in der Qualifizierung der Lehrer/innen**
 - 15 1. Beratung und Begleitung im schulischen Entwicklungsprojekt
 - 17 2. Das Entwicklungsprojekt und schulübergreifende Fortbildungen
 - 17 3. Begleitung und Beratung in der Berufs- und Arbeitswelt
- 27 III Lehrer/innenteamentwicklung in berufsbildenden Schulen – Chance oder Quadratur des Kreises?**
 - 27 1. Erfahrungen mit Lehrer/innenteamentwicklung in berufsbildenden Schulen Berlins
 - 31 2. Neun Thesen für eine erfolgreiche Einführung von Lehrer/innenteamarbeit
- 39 IV Faktoren, Kriterien und Wirkungen von Lehrer/Innenteamarbeit an Berufsbildenden Schulen**
 - 39 1. Einleitung
 - 40 2. Untersuchungsziele und Methoden der Datenerhebung
 - 42 3. Fallinstitutionen, Durchführung der Untersuchung und Methoden der Datenanalyse
 - 46 4. Untersuchungsbefunde
 - 66 5. Schlussfolgerungen zum Entwicklungsstand und zu Entwicklungs-herausforderungen der Lehrer/innenteamarbeit an berufsbildenden Schulen
 - 70 6. Zusammenfassung

Vorwort

Die Lehrer/innenfortbildung wurde in Berlin vor 3 Jahren neu gestaltet. Es entstand die sogenannte Regionale Fortbildung. Die Neugestaltung ging mit einer Debatte einher, wie moderne Konzepte und Verfahren zur Kompetenzentwicklung aus der betrieblichen Weiterbildung auch im schulischen Bereich integriert werden können.

Die Herausbildung von Kompetenzen erfolgt durch lebens- und arbeitsbegleitende individuelle und gemeinsame Lern- und Entwicklungsprozesse und in unterschiedlichen 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. Wichtige Ansätze in der Neugestaltung der Lehrer/innenfortbildung sind das Lernen in der Arbeit, die Förderung der Kompetenzentwicklung durch Beratung und Begleitung und die Lehrer/innenteamentwicklung zur Umsetzung von Innovationen in den berufsbildenden Schulen.

Im ersten Teil dieser Broschüre wird das neue Konzept der Lehrer/innenfortbildung, wie es ab 2007 für die berufsbildenden Schulen entwickelt wurde, vorgestellt. Der zweite Teil befasst sich mit Beratungs- und Begleitungsansätzen in der Lehrer/innenfortbildung.

Der dritte und vierte Teil befassen sich mit Beratung und Begleitung in der Lehrer/innenteamentwicklung der berufsbildenden Schulen. Die Lehrer/innenteamentwicklung wurde in einem Modellvorhaben an zwei Schulen besonders gefördert und schließlich evaluiert. Der Evaluationsbericht wird im vierten Teil präsentiert. Damit die Leserin/ der Leser sich ein Bild von der Beratung und Begleitung, die die Lehrer/innenteams für ihre Entwicklung nutzen konnten, machen kann, wird im dritten Teil die Perspektive der Beraterinnen noch einmal dargelegt. Dieser Teil ist der Broschüre „Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer“ entnommen, die im Dezember 2008 erschienen ist.

Die Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer wurde 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 durch Beratung und Begleitung gefördert. Die Teambesprechung wurde von externen Beraterinnen durchgeführt. Wenn heute 10 Jahre nach TIMSS und PISA in Deutschland darüber nachgedacht wird, warum bessere Ergebnisse der Schüler/innen zumeist ausbleiben, kann zu dem hier vorgestellten Veränderungsprozess eines festgestellt werden: An der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik haben die Lehrerteams die Qualitätsverbesserung des Unterrichtes erreicht und die Ergebnisse der Auszubildenden haben sich signifikant verbessert. Auch die Schulinspektion hat der Schule eine sehr gute Unterrichtsqualität bescheinigt. Wenn Lehrer/innen einige tradierte Konzepte ablegen und neue Ansätze lernen und im Team umsetzen sollen, braucht das viel Zeit und es kostet Geld für Beratung und Begleitung, Geld für die Kompetenzentwicklung der Lehrer/innen, das allerdings gut angelegt ist. Die hohe Motivation der Lehrer/innen an der Schule, eine innovativ denkende und handelnde Schulleitung, der Dialog mit der Wissenschaft und die Organisation der Beratung und Begleitung durch eine unabhängige Agentur, den Modellversuch I-Lern-Ko, sind einige der Elemente, die man für erfolgreiche Innovationsprozesse in Schule benötigt.

Ein Dank geht an die Beraterinnen Angelika Plett, Dorothea Schütze und Sabine Osvatic, die im Herbst 2008 leider viel zu früh gestorben ist. Sie haben in mehreren Reflexionsworkshops mit mir die neun Thesen zur Lehrer/innenteamentwicklung herausgearbeitet, die im Teil III dargestellt sind. 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 und evaluieren zu lassen.

Die Evaluation, die im vierten Teil präsentiert wird, wurde von Pamela Buggenhagen und Klaus Hatwieger vom ITF-Schwerin durchgeführt.

Berlin, 1. Dezember 2009

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

1. Einleitung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellvorhabens „Implementierung eines didaktischen Systems zur Förderung der Lern- und Teamkompetenz mittels Personal- und Organisationsentwicklung“ (I-Lern-Ko)¹ wurden Faktoren, Kriterien und Wirkungen von Lehrer/innenteamarbeit an berufsbildenden Schulen identifiziert, die umfassende Schlussfolgerungen für eine nachhaltige Implementierung und Qualitätssicherung von Lehrer/innenteamarbeit sowie deren Entwicklung formulieren.

Im Zentrum des Modellvorhabens „Implementierung eines didaktischen Systems zur Förderung der Lern- und Teamkompetenz mittels Personal- und Organisationsentwicklung“ (I-Lern-Ko) stand die Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen in Berlin. Ziel war es, über die Kompetenzentwicklung letztlich das selbst gesteuerte und kooperative Lernen der Auszubildenden, Studierenden und/oder Schüler/innen² zu fördern. Hierzu waren Konzepte der lern- und themenfeldbezogenen Unterrichtsplanung und -steuerung zu erproben und zu implementieren. Das Vorhaben setzte auf der individuellen Lern- und Kompetenzentwicklungsebene an und hatte zugleich die Ebenen der Personal- und Organisationsentwicklung im Fokus. Zu den wesentlichen didaktischen und organisationsstrukturellen und -kulturellen Elementen des Modellversuchs zählten:

- das Konzept der „Lern- und Arbeitsaufgaben“ (LAA),
- der das Lernen und Arbeiten verbindende (lern- und arbeitsbezogene) Kompetenzerwerb in schulischen Lernfirmen,
- die Durchführung von Projektunterricht,
- das systemische Unterrichtskonzept „Selbstorganisiertes Lernen“ (SOL) nach Landherr/Herold³ sowie
- die Implementierung von Schüler/innen- und Lehrer/innenteams.

Zur Unterrichtsplanung und -steuerung entwickelten die Lehrer/innenteams didaktische Ansätze und Instrumente, welche die Lehr- und Lernprozesse optimal unterstützen. Auf der mikrodidaktischen Ebene wurden für das Lernen in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit adäquate Lehr- und Lernformen gestaltet, erprobt, implementiert und untersucht. Auf der Mesoebene wurden Lernprozesse sowohl der Akteure – Individuen und Gruppen – als auch der Schule als Organisation angeregt. In diesem Lernprozess wurden die Lehrerteamentwicklung, die zugleich der Kompetenzentwicklung von Pädagog/innen dient, das Lernen im Tandem und die Ausbildung von Team- und Lernberatern gestaltet und gefördert. Dabei sollten die Lehrerteams zur Förderung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in ihrem Entwicklungsprozess und konkret in der alltäglichen Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben durch verschiedene Beratungsansätze unterstützt werden. Die Teamentwicklungsprozesse wurden im Modellversuch in Berliner Schulen begleitet, gestützt und evaluiert.⁴

Dass für die Umsetzung lern- bzw. themenfeldstrukturierter Curricula für den berufsbildenden Unterricht die Zusammenarbeit von Lehrer/innen in Teams, im Tandem und in vernetzten Planungsstrukturen erforderlich und auch sinnvoll ist, scheint unbestritten. Die vorliegende Studie liefert nun Belege dafür, dass Wirkungen der Teamarbeit in Bezug auf entwickelte, neu ausgeprägte oder gefestigte Kompetenzen, auf die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung, auf die Entwicklung und Implementierung neuer Methoden zur Gestaltung des Unterrichtes, auf die Einführung neuer Lernformen sowie Wirkungen bezüglich einer Nachhaltigkeit der Entwicklungen auf Team- und Schulebene beschreibbar sind, und dass den Akteur/innen der Nutzen aber auch die Widersprüchlichkeiten ersichtlich werden. Es reicht jedoch nicht aus, Lehrer/innenteamarbeit lediglich aus der Perspektive

1 Laufzeit des Modellversuchs: 1. 4. 2005–31. 3. 2008.

2 Je nach Schulart und Bildungsgang werden in den beteiligten Schulen unterschiedliche Begriffe verwendet.

3 vgl. Lindemann, H.-J. (2008). Vorwort in: Evaluation des Modellversuches I-LERN-KO und Erfassung von Struktur- und Prozessfaktoren von Lehrerteamarbeit an berufsbildenden Schulen im Rahmen des Modellversuches (S. 2). Unveröffentlichter Bericht, itf Innovationstransfer- und Forschungsinstitut Schwerin.

4 Vgl. ders.

der erreichten Wirkungen bzw. Ergebnisse, d. h. „vom Ende“ her zu betrachten. Zusätzlich sind einerseits Prozesse und Erfahrungen zu berücksichtigen, die im Zuge von Teamentwicklung und Teamarbeit durchlaufen werden. Andererseits sind fördernde und hindernde Bedingungen zu identifizieren und zu prüfen, welche diese Prozesse beeinflussen und Teamarbeit oftmals erst wirksam werden lassen. In der vorliegenden Publikation sollen die ermittelten Ergebnisse zur Teamarbeit und zur Kompetenzentwicklung der Lehrer/innen in der lern-/themenfeldbezogenen Teamarbeit vorgestellt werden.

Dieses Vorhaben stellte gewissermaßen eine zweite Phase des Modellversuchs I-LERN-KO dar. In der ersten Phase waren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Modellvorhabens am Fachbereich für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg Modelle für selbstgesteuertes Lernen, Teamarbeit und Teamentwicklung erprobt, implementiert und untersucht worden. Zur Erfassung von Faktoren und Kriterien der Lehrer/innenteamarbeit wurden im Rahmen des Modellversuchs I-LERN-KO mit Teams an berufsbildenden Schulen in Berlin umfangreiche Analysen und Interviews durchgeführt.⁵ In der zweiten Phase übernahm das ift Innovationstransfer- und Forschungsin-

stitut Schwerin den Teilauftrag, die zuvor bereits implementierte Lehrer/innenteamarbeit als zentrales Element der Personal- und Organisationsentwicklung an berufsbildenden Schulen fokussiert zu untersuchen, ihre Wirkungen und Prozessfaktoren deutlich zu machen. Die durch das ift Schwerin übernommene Teilaufgabe wurde in Zusammenarbeit mit einer Organisationsberaterin durchgeführt, die zu diesem Zweck in den Modellversuch eingebunden wurde.

Hans-Jürgen Lindemann: Die Lern- und Arbeitsaufgabe. In: Hans-Jürgen Lindemann (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgaben in der Lernfeldarbeit, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde, 2008 (64 Seiten)

Hans-Jürgen Lindemann: Lehrerteamentwicklung in berufsbildenden Schulen, in: Ilona Diesner, Dieter Euler, Günter Pätzold u.a. (Hrsg.) : Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen, Good-Practice-Beispiele aus dem Modellversuchsprogramm SKOLA, EUSL, Paderborn im Dezember 2008, S. 225-234

Hans-Jürgen Lindemann: Selbstorganisiertes Lernen und arbeitsbezogene Lehrerfortbildung – zum Wandel berufsschulischer Bildungsarbeit. in: Dehnbostel, Ludwig, Lindemann (Hrsg.): Lernen in der Arbeit in Schule und Beruf, Waxmann, Februar 2007, S. 17-38

Ulrich Haas / Hans-Jürgen Lindemann: Unterrichtsarrangements nach SOL im Team gestalten – Kompetenzentwicklung der Lehrer fördern. In Lang, Pätzold: Wege zur Förderung selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung, Dortmunder Beiträge zu Pädagogik, Projekt Verlag, Band 39, Bochum Freiburg 2006, (s. 187 ff.)

2. Untersuchungsziele und Methoden der Datenerhebung

Ziel der Analysen im Rahmen des Forschungsauftrages war es, Faktoren und Kriterien der Teamentwicklung und -arbeit zu identifizieren und somit Erkenntnisse für eine nachhaltige Implementierung und Qualitätssicherung von Lehrer/innenteamarbeit zu erbringen.

Nach Sichtung einer Vielzahl von im Modellvorhaben vorliegenden Dokumente und Ergebnissen wurde ein Vorgehen gewählt, das sich an dem Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung aus der ersten Phase des Modellversuchs (2005-2006) orientierte und die dort beschriebenen Untersuchungsfelder sowie die abgeleiteten Forschungsfragen zum Ausgangspunkt der Analysen nahm.

Vor allem die Untersuchungsfelder

- Analyse der Entwicklung neuer Lernformen für Lehrer/innenteams an berufsbildenden Schulen (1) und
 - Analyse lernförderlicher Bedingungen für Lehrer/innenteams (2)
- entsprachen den Vorgaben und Intentionen der Projektleitung.

Die Untersuchungsfelder

- Analyse des Qualifikationskonzeptes zur Beraterin, zum Berater für Teams (3) und
- Analyse neuer didaktischer Modelle zur Förderung des kooperativen und selbstgesteuerten Lernens von Studierenden (4)

standen in der zweiten Phase des Modellversuchs bzw. im Teilforschungsauftrag nicht direkt im Fokus, sollten aber ebenfalls eine Rolle spielen, da die Lehrer/innenteamarbeit letztlich die Ermöglichung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens der Studierenden (Schüler/innen) zum Ziel hat.

Die Analysen, welche die wissenschaftliche Begleitung während der ersten Projektphase in der Zusammenschau aller vier Untersuchungsfelder bereits vorgenom-

⁵ Der qualitativen Studie ging zusätzlich eine quantitative Erhebung voraus, vgl. Vespermann, P. (2007). Deskriptive Befunde Studie zur Erfassung von Struktur- und Prozessfaktoren von Lehrerteamarbeit an berufsbildenden Schulen im Rahmen des Modellversuchs I-LERN-KO. Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg.

men hatte, zeigen allerdings deutlich, dass verschiedene Aspekte der Lehrer/innen-teamarbeit in allen vier Untersuchungsfeldern eine zentrale Rolle spielen. Daher wurden in der vorliegenden – den Modellversuch abschließenden – Untersuchung Faktoren und Kriterien der Lehrer/innenteamarbeit in das Zentrum der Betrachtungen gerückt. Die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Begleitung konnten genutzt werden, um neben den vorerst vor allem den Modellversuch und dessen Wirkungen betreffenden Fragestellungen übergreifende Aspekte zu betrachten. Insgesamt kam so ein zweistufiges Verfahren zum Einsatz. Anschließend an eine quantitativ ausgerichteten Fragebogenerhebung (vgl. Vespermann 2007) bei den beteiligten Berufsschullehrer/innen aus der ersten Phase des Modellversuchs sollte die Durchführung und Analyse von Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit ausgewählten Akteuren dazu beitragen, die bereits gewonnenen Erkenntnisse qualitativ zu interpretieren, zu systematisieren sowie weiterführende Aussagen zu erhalten.⁶

Der Bericht bezieht sich dabei ausschließlich auf die Projektarbeit im Teilbereich der Berliner Akteure und lässt die Ergebnisse, Erfahrungen und Innovationen, die in der Projektteilgruppe im Saarland generiert wurden, weitgehend unberücksichtigt (vgl. Dehnbestel/Lindemann/Ludwig 2007).

Für die Untersuchung wurden verschiedene methodische Zugänge miteinander verschränkt: Eine Dokumentenanalyse, Einzel- und Gruppeninterviews mit ausgewählten Projektakteuren und Lehrenden zweier Schulen, Berichte der externen Beratung sowie Protokolle und Materialien aus dem begleitenden Arbeitsforum des Projektes.

Ziel der vorgelagerten *Dokumentenanalyse* war einerseits, Themenbereiche für die Interviews und Gruppendiskussionen aufzustellen und daraus die entsprechenden Fragestellungen abzuleiten. Andererseits diente die Dokumentenanalyse einer weiterführenden Auswertung der vorliegenden Materialien, um die so gewonnenen Erkenntnisse ebenfalls in die Abschlussuntersuchung einfließen zu lassen. Zur Quellenlage ist die Dokumentation des Beratungsprozesses durch externe Beraterinnen hervorzuheben, welche die Projektleitung über die gesamte Zeit mit der Dokumentation und damit Sicherstellung der Ergebnisse beauftragt hat.

Schulleitungen zweier am Modellversuch teilnehmender berufsbildender Schulen in Berlin sowie der Modellversuchsleiter wurden im Rahmen von Einzelinterviews, Lehrer/innenteams an beiden Schulen im Rahmen von Gruppendiskussionen interviewt.

Zur Durchführung der *Einzelinterviews* mit den Schulleitern der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin und des Oberstufenzentrums Bautechnik II Berlin (OSZ Bautechnik II) sowie mit dem Modellversuchsleiter wurde eine Verknüpfung aus teilstandardisiertem Interview mit vorgegebenen Leitfragen und narrativen Anteilen gewählt, welche Spielraum für die Darstellung subjektiver Sichtweisen zuließen. Mit dieser Kombination aus Interviewtechniken sollte über vorher festgelegte Themenbereiche hinaus eine offene Erzählweise initiiert werden, in der die Befragten ihre Perspektiven und Schwerpunktsetzungen selbst bestimmen konnten. Dies war für das Design der Abschlussstudie der wissenschaftlichen Begleitung von besonderer Bedeutung, da die Sichtweisen auf das eigene Erleben entscheidend den Blick auf die Erfahrungen und die Suche nach Handlungsmöglichkeiten bestimmen. Dieser Ansatz bot auch die Chance, potenziellen Vorannahmen der Interviewer/innen (jeweils zwei Personen) geringer zu halten. Zudem wird in Erzählungen besonders deutlich, dass unterschiedliche Erfahrungen verschiedener Prozessbeteiligter zu unterschiedlichen Sicht-, Handlungs- und Entscheidungsweisen führen, die auf je unterschiedliche Weise die Umsetzung angestrebter Vorhaben beeinflussen können. Die Analyse der narrativen, problemzentrierten Interviews konnte so nicht nur Aufschluss über die persönlichen Erfahrungen der Befragten geben sondern erbrachte auch Erkenntnisse über die Rahmenbedingungen und Ressourcen der Bildungseinrichtungen sowie deren Zusammenspiel mit individuellen Wünschen und Bedürfnissen.

Die *Befragungen der Lehrer/innenteams* erfolgten im Rahmen *moderierter Gruppendiskussionen*. Diese dienten der Ermittlung und Analyse von Erfahrungen, Mei-

6 Der Arbeitsauftrag wurde in folgenden Schritten realisiert:

- Analyse der zur Verfügung stehenden Dokumente aus dem Modellversuch I-Lern-Ko,
- Erarbeitung qualitativer Analyseinstrumente,
- Durchführung von 3 halbstrukturierten Einzelinterviews mit im Modellversuch verantwortlichen Akteuren,
- Durchführung von 5 Gruppendiskussionen mit in den Modellversuch einbezogenen Lehrer/innenteams von 2 berufsbildenden Schulen,
- Durchführung von 2 Gruppendiskussionen mit Lehrer/innenteams einer berufsbildenden Schule, die nicht direkt in den Modellversuch einbezogen waren,
- Transkription des Datenmaterials,
- Qualitative Inhaltsanalyse des empirischen Materials,
- Rückmeldungen und Diskussion der Ergebnisse,
- Bericht und Veröffentlichung der Ergebnisse.

nungen und Einstellungen der Teams im Sinne einer kollektiven Gruppenmeinung und enthielten wie die Einzelinterviews strukturierte Anteile mit vorgegebenen Fragestellungen sowie narrative Anteile mit der Möglichkeit, eigenen Sichtweisen größeren Raum zu geben. Diese schlossen sich entweder an den auf die Ergebnisse der fokussierten, leitfadengestützten Interviews an oder wurden in die Gruppendiskussionen je nach Gesprächsverlauf integriert. Die grundlegenden Fragestellungen aus den Einzelinterviews fanden sich in den Gruppendiskussionen, wenn auch in zusammengefasster bzw. verkürzter und methodisch anders aufbereiteter Form, wieder. Angestrebt wurde, insgesamt möglichst offene, neutral wirkende und erzählgenerierende Fragestellungen zu wählen und nicht von vornherein „hinderliche“ und „förderliche“ Faktoren der Teamarbeit zu erfragen. Die Interviews sollten auf die Ziele sowie Ergebnisse des Modellversuches Bezug nehmen, die vielfältigen Aspekte und Erfahrungen der Teamarbeit beleuchten und die wesentlichen Erkenntnisse zusammenfassen.

Den Lehrer/innenteams bot sich im Zuge der moderierten Gruppendiskussion gleichzeitig die Möglichkeit, sich erneut selbst zu verorten und nächste Entwicklungsschritte zu planen. Von vornherein wurde angestrebt, dass diese Veranstaltungen/Forschungstermine auch zur fortlaufenden Weiterentwicklung der Lehrer/innenteams beitragen können. Insofern hatten die Interviews gewissermaßen eine doppelte Funktion. Sie dienten einerseits der Erhebung und Ermittlung der aus evaluatorischer Sicht relevanten Aspekte, andererseits aber auch – unterstützt durch die externe Moderation – der Verständigung unterschiedlicher Lehrer/innenteams über ihre jeweiligen Ziele, Arbeitsweisen, die bereits erreichten Ergebnisse, gelöste und ungelöste Probleme und anderes mehr. Die Interviews dienten in diesem Sinne der pädagogisch-didaktischen Reflexion und waren gleichzeitig Ausgangspunkt einer Konstruktion neuer Identität und Aktivität.

Diesen Ansprüchen Rechnung tragend, wurden alle Einzelinterviews und Gruppendiskussionen von zwei Interviewer/innen durchgeführt. Dieses Vorgehen ermöglichte den Interviewten während des Interviews, zwischen einer unvoreingenommenen – gewissermaßen „neutralen“ – Person und einer bereits in die Projektdurchführung einbezogenen Person als Gegenüber zu wählen. Die externe Beraterin, Frau Dr. Ilse Nilshon, brachte dabei ihre umfangreichen Erfahrungen und Kenntnisse aus der eigenen Tätigkeit als Schulentwicklungsberaterin in der Berliner Bildungslandschaft in die Interviews mit ein, ohne jedoch Vorannahmen oder Interpretationen zu äußern. Vielmehr führte die vorhandene Detailkenntnis zur Schärfung der Fragestellungen und zur besseren Einordnung von geäußerten Meinungen in die jeweiligen Kontexte.

3. Fallinstitutionen, Durchführung der Untersuchung und Methoden der Datenanalyse

Teilnehmende bzw. Fallinstitutionen der Untersuchung waren:

A) Pädagog/innen

- der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin und
 - des Oberstufenzentrums Bautechnik II Berlin (OSZ Bautechnik II),
- die in Lehrer/innenteams tätig sind **und** deren Teams in den Modellversuch I-LERN-KO einbezogen waren,

B) Pädagog/innen

- der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin,
- die auch in Lehrerteams tätig sind, welche aber **nicht direkt** in den Modellversuch I-LERN-KO einbezogen waren. Indirekt wurden sie jedoch, durch die Arbeit an derselben Schule und an gemeinsamen Aufgaben in den Verlauf des Modellversuches mehr oder weniger involviert, sowie

C) Schulleitungen

- der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin und
 - des Oberstufenzentrums Bautechnik II Berlin (OSZ Bautechnik II)
- und der

D) Modellversuchsleiter des Vorhabens „I-LERN-KO“.

Welche Ausgangslage lässt sich für die Schulen beschreiben?

Sowohl die Lehrer/innenteamarbeit als auch die Teamentwicklung in den am Modellversuch beteiligten Schulen stellen sich in Anlage und Zielsetzung sehr heterogen dar.

In der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin nahmen vier Teams am Modellversuch teil, die jeweils von einer externen Beraterin in ihrer Teamentwicklung und Teamarbeit begleitet wurden. Darüber hinaus bestanden in der Schule weitere drei Teams, die nicht direkt in den Modellversuch einbezogen wurden. Die nicht in den Modellversuch einbezogenen Teams existierten – ebenso wie die in den Modellversuch integrierten Teams – seit Einführung der Teamarbeit an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin. Jedoch profitierten diese nicht von den Möglichkeiten des Modellversuches und erhielten keine Unterstützung über externe Beratung und Begleitung. In den Teams selbst arbeiten jeweils ca. neun Personen zusammen, deren Zusammensetzung schulklassenbezogen erfolgte. Dabei hat je ein Team den Unterricht für sechs Klassen eigenverantwortlich zu planen (zwei Klassen pro Jahrgang). Drei der in den Modellversuch einbezogenen Teams wurden bereits seit August 2005 extern begleitet, ein Team wurde im Verlauf des Modellversuchs nachträglich einbezogen und wurde in diesem Rahmen seit Dezember 2005 extern begleitet.

Das Ziel der Einführung von Teamarbeit an dieser Schule bestand darin, die Ausbildungsqualität im Hinblick auf die Lern- und Themenfeldarbeit⁷ sowie die fächerübergreifende, handlungsorientierte Unterrichtsplanung zu verbessern, modellhaft die Vorteile inhaltlicher und organisatorischer Kooperation durch Lehrkräfte aufzuzeigen und außerdem die selbstverantwortete Vertretung von Lehrer/innen, zum Beispiel im Krankheitsfall, zu gewährleisten. Die externe Beratung bot den in den Modellversuch einbezogenen Teams die Begleitung und teilweise auch die Moderation von Teamsitzungen an, in deren Zuge Instrumente zum zielorientierten Arbeiten und Strukturieren von Sitzungen erprobt wurden. Zweitens begleitete die externe Beratung bei einzelnen ganzen Teamtage die Entwicklung des Teams mit Blick auf gruppenspezifische Prozesse.⁸ Mittels der externen Beratung sollte ein nachhaltiger Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der im Modellversuch integrierten Pädagog/innen erreicht werden.

In dem Oberstufenzentrum Bautechnik II existieren drei formell gebildete und einige inoffizielle (informell gebildete) Teams. Zu Teams haben sich Kolleginnen und Kollegen zusammengeschlossen, die gemeinsam entweder ein Fach oder einen Bildungsgang betreuen. Am Modellversuch nahmen zwei Lehrer/innenteams teil, von denen eines von zwei externen Beraterinnen seit Ende 2005 begleitet wurde. Ziel der Einführung von Teamarbeit war hier die gemeinsam gestaltete Einführung neuer didaktischer Ansätze wie Lernfeldarbeit, Arbeit im Lernbüro, Arbeit mit Lern- und Arbeitsaufgaben (LAA) sowie die Arbeit in komplexen Projekten. Die Einführung neuer didaktischer Ansätze sollte auf der Ebene der Personal- und Organisationsentwicklung mit einer höheren Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme der Lehrer/innen sowie einer Entlastung der Schul- und Abteilungsleitungen verbunden werden. Die Arbeit der externen Beratung bestand darin, mit den Kolleginnen und Kollegen gemeinsam Defizite in der curricularen Umsetzung der didaktischen Jahresplanung und der konkreten Unterrichtsplanung aufzudecken und durch das Beschreiben von Zielkatalogen der Bearbeitung zugänglich zu machen. Das heißt, die Arbeitsweise der externen Beratung war vor allem auf eine verbesserte Arbeitsorganisation sowie auf die Bewältigung der inhaltlichen Aufgaben der Lehrer/innenteams ausgerichtet.

Die befragten Pädagoginnen und Pädagogen sprachen in den Interviews eine Vielzahl von Aspekten an, die in der Regel über die eigentlichen Fragestellungen hinausgingen. Es fiel auf, dass fast alle herausgefilterten Themen und Aspekte übergreifend in den verschiedenen Teams und auch in den Einzelinterviews eine Rolle spielten, jeweils aber in unterschiedlicher Intensität beleuchtet wurden. Dieser Befund verweist zugleich auf die hohe Komplexität und Vielgestaltigkeit der zu untersuchenden und zu beschreibenden Prozesse und Bedingungen.

Alle Interviews verliefen in einer angenehmen, aufgeschlossenen und interessierten Atmosphäre. Die Interviewbeteiligten engagierten sich in hohem Maße konstruktiv und verantwortungsbewusst und trugen so zu den Ergebnissen der Gespräche bei. Die Mitglieder der Teams äußerten im Anschluss in einem methodisch geleiteten Feedbackverfahren mehrheitlich, dass die Befragung ihre eigene Refle-

⁷ In der Ausbildung der Sozialpädagog/innen spricht man von Themenfeldern. Der Ansatz ist mit dem Lernfeldansatz weitgehend identisch.

⁸ Vgl. Dehnbostel, P. & Jensen-Kamph, K. (2006). Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung für den Modellversuch I-LERN-KO (S. 9–10). Unveröffentlichtes Konzept, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg.

xion auf die zurückliegenden Prozesse unterstützt habe und somit über den analytischen Ansatz der Evaluation hinaus auch ein Effekt für die Teamarbeit selbst und/ bzw. für deren Nachhaltigkeit eingetreten sei.

Die an den beiden Schulen insgesamt durchgeführten 3 Einzel- und 7 Gruppeninterviews wurden aufgenommen und transkribiert. Es entstanden digitale Aufnahmen mit einer Gesamtdauer von circa 20 Stunden, dabei betrug die durchschnittliche Interviewdauer 2 Stunden. Die Transkription der Aufnahmen erbrachte insgesamt 350 Seiten Interviewprotokolle (pro Interview durchschnittlich 35 Seiten). Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wurden rund 1.500 Textstellen verschiedenen Ober- und Unterkategorien zugeordnet.

Alle Interviewten erhielten die Schriftfassung ihres Interviews zur Kenntnis. So war es möglich, gegebenenfalls Richtigstellungen zu äußern, die erfolgte Anonymisierung zu überprüfen und das entstandene umfangreiche Dokument für die eigene weitere Arbeit zu nutzen. Darüber hinaus erfolgte eine direkte Rückmeldung der Ergebnisse an die Beteiligten im Rahmen einer Tagung, welche von der Modellversuchsleitung im Dezember 2008 durchgeführt wurde. Die am Evaluationsprozess Beteiligten einte bei diesem Vorgehen das Anliegen, maximale Prozesstransparenz herzustellen. In der Praxis bestehende real vorhandene oder potentielle Ressentiments gegenüber dem Instrument der Evaluation galt es zu verringern. Es sollte aufgezeigt werden, dass sich Evaluation und wissenschaftliche Begleitung für die Praxis und die konkrete Arbeit der Akteure als nützlich erweisen kann/können.

Die Darstellung über das folgende Mindmap soll deutlich machen, welche Vielzahl von Themen durch die Befragten in allen Interviews angesprochen wurde und in welchem Zusammenhang diese mit der Lehrer/innenteamarbeit stehen können. Es zeigte sich im Untersuchungsprozess, /Die Abbildung belegt den bereits angesprochenen übergeordneten Befund, dass in allen Interviews zu allen den in der Abbildung aufgeführten Aspekte Aussagen getroffen wurden, dass diese dann jedoch in unterschiedlicher Intensität und Tiefe beleuchtet wurden.



Abb.1:
Aspekte der
Lehrer/innen-
teamarbeit

Die Auswertung des empirisch gewonnenen Materials musste sich auf ausgewählte, den Forschungsschwerpunkten entsprechende, Aspekte (Kategorien) beschränken und erfolgte mittels einer computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse. Die Daten wurden einem theoriegeleiteten, am Material entwickelten Kodierungs- und Kategoriensystem zugeordnet, um dann forschungsrelevante Aspekte aus den aufbereiteten Daten herauszufiltern. Die Kategorien waren auf Basis der eingesetzten Dokumentenanalyse, der Interviewleitfäden und der Forschungsfragen entwickelt worden, wobei sich während der Analyse des Materials weitere textimmanente Kategorien ergaben und zur systematischen Auswertung hinzugezogen wurden. Die Auswertungen orientierten sich an den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung,

die bereits im Konzept zur ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Forschungsprojektes festgelegt worden waren.⁹

Die zur computergestützten qualitativen Datenanalyse genutzte Software (MAXqda) ermöglichte die Erstellung so genannter Textportraits. Dabei werden einzelne Textstellen aus einem Datensatz bestimmten Kategorien – inhaltlicher oder interpretativer Art – zugeordnet. Diese Markierungen heißen „Codes“. Diesen Codes können wiederum verschiedene Farben zugeordnet werden. Das dadurch entstehende Textportrait gestattet es, den Verlauf der Farbmarkierungen auf einen Blick überschauen können. Es entsteht über diese Form der Visualisierung von großen Textmengen quasi ein farbliches Bild eines Interviews.

Im Beispiel wurden die Textportraits von zwei Teaminterviews gegenübergestellt. Jede der verwendeten Farben kennzeichnet einen in den Interviews besprochenen Themenbereich.

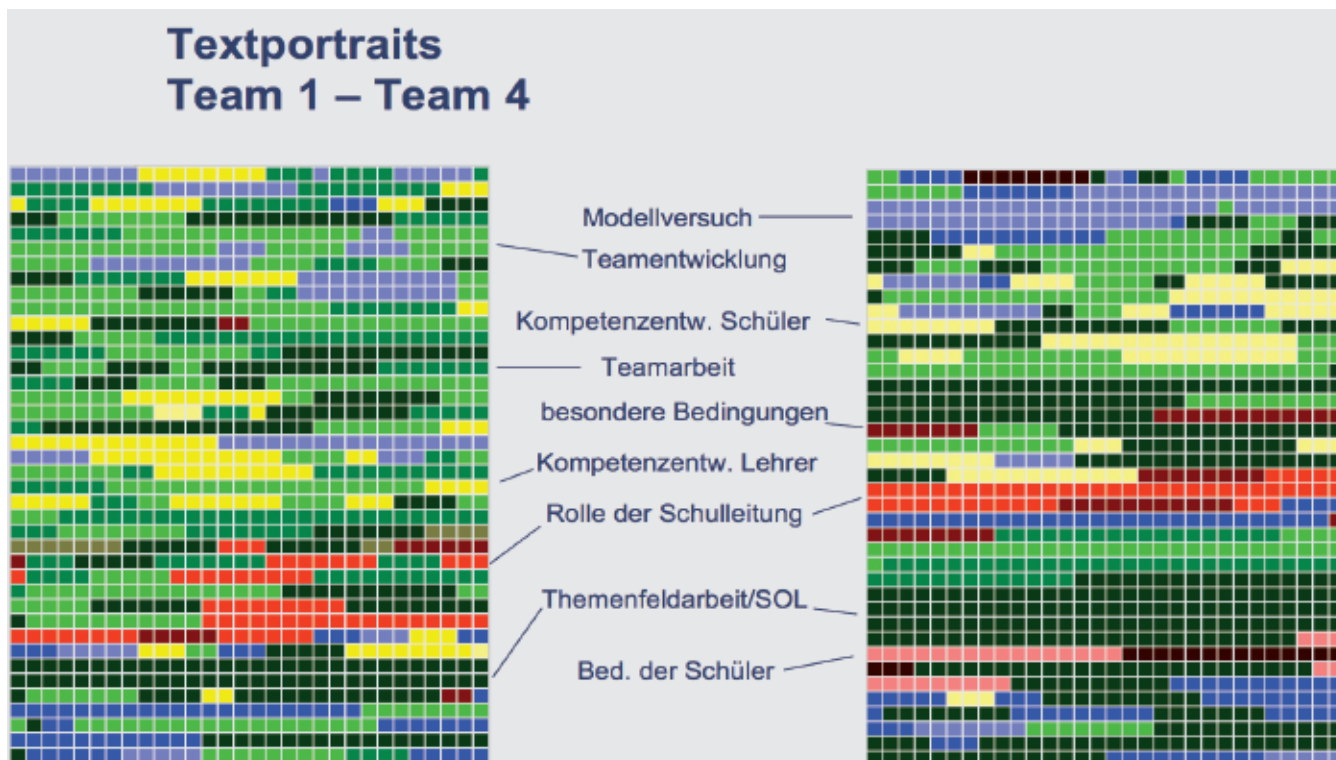


Abbildung 2: Gegenüberstellung der Textportraits zu zwei Teaminterviews¹⁰

Das Portrait zeigt, dass beispielsweise Team 1 immer wieder die Teamentwicklung an sich thematisiert hat. Team 4 diskutierte dagegen sehr ausführlich über Themenfeldarbeit und SOL. Zu sehen ist aber auch, dass die Teams im Grunde dieselben relevanten Themen in den Fokus rückten, dabei jedoch in unterschiedlicher Intensität die jeweiligen Aspekte ausleuchteten.

9 Vgl. dazu Dehnbostel, P. & Jensen-Kamph, K. (2006). Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung für den Modellversuch I-LERN-KO (S. 8). Unveröffentlichtes Konzept, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg. Dort heißt es zu den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung im Modellprojekt:

„Im Allgemeinen gelten als Gütekriterien qualitativer Sozialforschung die Authentizität der Daten, die genaue Verfahrensdokumentation, die argumentative Absicherung der Interpretation, das Einhalten der Verfahrensregeln der Methoden, die kommunikative Validierung der Daten und die Triangulation verschiedener Verfahrensweisen zur Absicherung der gewonnenen Ergebnisse. In der Begleitforschung des Modellversuchs werden diese Kriterien gegenstandsbezogen angewandt. Da das Forschungsvorgehen im Modellversuch einer Einzelfallanalyse entspricht, können ihre Ergebnisse nicht generell als verallgemeinerbar gelten. Allerdings kann durch den explorativen Charakter und die Messung an Gütekriterien von einer „mittleren Verallgemeinerbarkeit“ ausgegangen werden. Probleme und Fragestellungen der Weiterbildung und Kompetenzentwicklung von Lehrerteams an unterschiedlichen berufsbildenden Schulen prägen sich ähnlich aus. Im Sinne der Handlungsforschung tragen die Forschungserkenntnisse und -ergebnisse in jedem Fall entscheidend dazu bei, dass die modellhaften und innovativen Entwicklungen wissenschaftlich legitimiert und systematisch transferiert werden können.“

10 Erläuterungen zu den Codes:

„Modellversuch“: Aussagen, die sich speziell auf den Modellversuch bezogen,

„Teamentwicklung“: Aussagen, die Schilderungen der Teamentwicklung enthielten,

„Kompetenzentw. der Schüler“: Aussagen, die die Entwicklung der Schüler/innen betrafen,

„Teamarbeit“: Aussagen, die die Umsetzung der Teamarbeit selbst beschrieben,

„besondere Bedingungen“: Aussagen, die sich auf die spezifischen Bedingungen zur Umsetzung der Teamarbeit an den verschiedenen Schulen bezogen,

„Kompetenzentw. der Lehrer“: Aussagen, die Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung der Pädagog/inn/en enthielten,

„Rolle der Schulleitung“: Aussagen, welche die Rolle der Schulleitung für die Lehrer/innenteamarbeit darstellen,

„Themenfeldarbeit/SOL“: Aussagen, die didaktische Aspekte der Themenfeldarbeit und des selbstgesteuerten Lernens betrafen,

„Bedingungen der Schüler“: Aussagen, die die sozialen- und Lernvoraussetzungen der Schüler/innen betrafen.

Die Strukturierung der Nennungen zu Aspekten von Teamarbeit ermöglichte im weiteren Auswertungsverfahren ihre Kategorisierung in innere – teambezogene – und äußere – institutionelle – Rahmenbedingungen sowie in rechtliche bzw. gesellschaftliche Randbedingungen der Lehrer/innenteamarbeit in Schulen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Rahmenbedingungen auf der Mesoebene/Organisationsebene von Bildungshandeln liegen und bis zu einem bestimmten Maß durch die Pädagoginnen und Pädagogen beeinflussbar sind. Randbedingungen sind dagegen eher solche Bedingungen, die auf der Makroebene von Bildungshandeln liegen und auf die Teams und ihre Mitglieder daher kaum Einfluss haben.



Abb. 3:
Bedingungen der
Lehrer/innenteam-
arbeit
Pamela
Buggenhagen /
itf Schwerin

Über den Einbezug besonders treffender Zitate aus den geführten Interviews wird bei der folgenden Darstellung der Untersuchungsbefunde versucht, die Interviews auch im Wortlaut zu charakterisieren und so die Meinungen der Befragten abzubilden.

4. Untersuchungsbefunde

4.1 Bedingungen zur Teamarbeit an den beteiligten Schulen

Da die Wirkungen der Teamarbeit nur im Zusammenhang mit den jeweiligen Bedingungen beschrieben werden können, ist es notwendig, die spezifischen Gegebenheiten der beteiligten Schulen genau zur Kenntnis zu nehmen. Keine Schule ist mit einer anderen vergleichbar, das gilt für berufsbildende Schulen im Besonderen. Ausdifferenzierte Schularten und unterschiedlichste berufliche Inhalte innerhalb der Fülle und Spannweite der Ausbildungsberufe erschweren Verallgemeinerungen stark. Jedoch können die Beispiele der im Modellversuch beteiligten berufsbildenden Schulen helfen, Prozesse nachvollziehbar zu machen und übergreifende Schlussfolgerungen zu ziehen. Das heißt auf der Struktur- und Prozessebene sind eine Verallgemeinerung von Befunden und das Aussprechen von Handlungsempfehlungen möglich. Zunächst aber zur Beschreibung der Gegebenheiten.

Mit einer vollständigen Umstellung auf Themenfeldarbeit und Teamarbeit an einer der Modellschulen übernahmen, an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin, die Pädagog/innen Aufgaben, die das bekannte professionelle Handeln sowie die Aufgaben von Kolleg/innen anderer Schulen nur punktuell tangieren. Organisatorisch und didaktisch-curricular betrifft dies vor allem die Auflösung des Fachunterrichtes zugunsten eines integrierten Unterrichtskonzeptes mit einer Verantwortung und Steuerung durch das Team anstatt durch die einzelne Lehrperson. Der bereits im Jahr 2003 eingeleitete Umstrukturierungsprozess an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin führte zu einer Erhöhung der Belastungen und Anstrengungen für die Lehrer/innen. In dieser Situation, in der handlungsorientierter Unterricht mit Gruppenarbeit und Lehrer/innenteamarbeit immer mehr Gestalt annahm, kam/erging das Angebot, sich an der Durchführung des Modellversuches I-LERN-KO aktiv zu beteiligen. Die Schulleitung hatte ein großes Interesse daran, ih-

ren bereits eingeleiteten Prozess mit den zusätzlichen Ressourcen des Modellversuches zu unterstützen und damit voranzutreiben, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Ich glaube, es gibt bundesweit kaum eine Schule, die versucht, dieses Konzept der Handlungsorientierung so konsequent in einem vollschulischen Berufsbereich umzusetzen ... Insofern haben wir einerseits sehr gute und andererseits auch anspruchsvolle Bedingungen.“ (Schulleitung FS für Soz.päd.)

Das ebenfalls in den Modellversuch einbezogene Oberstufenzentrum Bautechnik II Berlin wählte ein anderes Herangehen. Hier erfolgte keine umfassende Neustrukturierung der Schulorganisation und der didaktisch-curricularen Konzepte; die Arbeit im Rahmen der Fachsystematik blieb in den vollschulischen Bildungsgängen zum Teil bestehen und wurde durch integrierte Ansätze (Projektarbeit / Lernbüro) ergänzt. Die Lernfeldarbeit wird seit nunmehr neun Jahren in den dualen Ausbildungsgängen nach und nach eingeführt. In einigen vollschulischen Bildungsgängen existieren Mischformen. Der berufliche Lernbereich erfolgt teilweise in Lernfeldern, teilweise existieren Fachsystematik und Fachunterricht weiter. Die Schulleitung stellte interessierten Lehrer/innen frei, ihre Arbeit zukünftig stärker im Team zu organisieren und die Kooperation mit dem Modellversuch aufzunehmen. Dabei wurde die Umstellung auf Lehrer/innenteamarbeit unterstützt und gefördert.

Die äußeren und inneren Rahmenbedingungen der Lehrer/innenteamarbeit an beiden Schulen lassen sich im Vergleich folgendermaßen verdeutlichen:

	1. Staatl. Fachschule für Sozialpädagogik Berlin	Oberstufenzentrum Bautechnik II Berlin
Rechtlicher Rahmen	Berliner Schulgesetz von 2004 und neue Ausbildungsverordnung	Berliner Schulgesetz von 2004 und Rahmenplan
Schulsituation	Weitgehende Umstellung von der traditionellen Fachsystematik hin zu mehr Handlungssystematik an der gesamten Schule	Erprobung stärkerer Handlungsorientierung in einzelnen Projekten bei Fortführung der herkömmlichen Fachbereiche
	Einführung der Themen- und Lernfeldarbeit	Nutzung der Lernfeldarbeit im Lernbüro Lernfeldarbeit breit eingeführt
	Umsetzung der Themenfeldarbeit über Lehrer/innenteamarbeit	Beispielhafte Erprobung der Lehrer/innenteamarbeit
Schulleitung	Schulleitung fordert und fördert die Themenfeldarbeit- und Lehrer/innen/teams	Schulleitung steht der Lernfeldarbeit positiv und der Lehrer/innenteamarbeit neutral bis positiv gegenüber
	Schulleitung schafft strukturelle Bedingungen zur Umsetzung: – wöchentliche Teamsitzungen – Gremium zum Austausch zwischen den Teams	Schulleitung schafft wenige spezifische Bedingungen zur Umsetzung der Lehrer/innenteamarbeit
Schulträger	Schulträger fordert Umsetzung der neuen Ausbildungsverordnung, ohne inhaltliche und materielle Unterstützung zu geben	Schulträger begrüßt Umsetzung der neuen Ausbildungsverordnung, ohne materielle und inhaltliche Unterstützung zu geben (ab 2005)
Stundenplan	Schulleitung ermöglicht Teilnahme an Teamarbeit durch entsprechende Stundenplanung (wöchentliches Zeitfenster, indem zeitgleich für das gesamte Kollegium kein Unterricht stattfindet)	Stundenplanung berücksichtigt Teamarbeit nicht, damit sind: – keine regelmäßigen Teambesprechungen und – keine Themenfeldarbeit für bestimmte Klassen mit verschiedenen Kolleg/innen möglich
Handlungsspielraum	Schulleitung ermöglicht großen Handlungs- und Entscheidungsspielraum für die Teams	Handlungsspielraum wird eingeschränkt durch herkömmliche Strukturen und Verantwortlichkeiten der Fachbereiche
Entlohnung	Zusätzlicher zeitlicher Aufwand wird nicht entgolten, allerdings zum Teil durch den Modellversuch I	Zusätzlicher zeitlicher Aufwand wird nicht entgolten, allerdings zum Teil durch den Modellversuch
Räume und Ausstattung	Räumliche Bedingungen entsprechen nicht den Notwendigkeiten von: – Themenfeldarbeit und Lehrer/innenteamarbeit – entsprechende Ausstattung ist kaum vorhanden	Räumliche Bedingungen haben sich mit Schulneubau wesentlich verbessert, Lernbüro hat eigene Räume und gute Ausstattung, dem steht eine rigide Ablauforganisation gegenüber

Tabelle 1: Äußere Rahmen- und Randbedingungen der Teamarbeit an den Modellschulen

	1. Staatl. Fachschule für Sozialpädagogik Berlin	Oberstufenzentrum Bautechnik II Berlin
Dimension der Teamarbeit	8 Teams mit je 7–12 Lehrenden – alle Pädagoginnen und Pädagogen der Schule arbeiten in Teams – jedes Team verantwortet den Unterricht für eine Anzahl von Klassen	3 Teams mit je 3–7 Lehrenden – interessierte Pädagoginnen und Pädagogen finden sich zur Teamarbeit zusammen – nur ein Team verantwortet gemeinsam den Unterricht
Teambildungsprozess	Zusammenstellung der Teams erfolgte nach Fachkompetenz und Sympathie – teilweise als demokratischer Prozess – Steuerung durch Schulleitung bzgl. notwendiger Fachkompetenz in den Teams Teams sollen eine möglichst stabile Zusammensetzung haben, dies gelang nicht für alle Teams an der Schule	Zusammenstellung des Teams im Lernbüro nach Fachkompetenz, ansonsten im Kern durch je 2 Lehrer/innen, die vorhabenbezogen andere Kolleginnen und Kollegen einbeziehen
Motivation zur Teamarbeit	– Anfänglich sehr hoch, mit nur wenigen Ausnahmen – Im Verlaufe der Jahre routinisiert, auf hohem Niveau, – Ein großer Anteil beteiligt sich aktiv – Unterschiedliches Engagement kann aber kaum honoriert werden	– Zu Beginn hoch, nimmt im Verlauf der Umsetzung deutlich ab, nur wenige sind noch aktiv – Unterschiedliche Anerkennung von Abschlüssen (Ost/West) führt zu unterschiedlicher Bezahlung der Lehrer/innen bei gleicher Arbeit, was sich negativ auf die Motivation zur Mehrarbeit auswirkt*

Tabelle 2: Innere Rahmenbedingungen der Teamarbeit an den Modellschulen

Hinsichtlich der Unterstützung der Lehrer/innenteamarbeit waren und sind vor allem die Schulleitungen gefordert, zwischen den Rand- und den Rahmenbedingungen so zu vermitteln, dass eine systematische Einführung der Teamarbeit ermöglicht und die Lehr- und Gestaltungskompetenzen der Lehrer/innen abgefragt und weiterentwickelt wurden. Die befragten Schulleitungen sind motiviert und auch bereit, Verantwortung für den vielschichtigen Veränderungsprozess zu tragen und deren Entwicklung zu steuern. Sie nehmen gegenüber dem pädagogischen Personal eine hohe Fürsorgepflicht wahr, entwickeln sich zunehmend zu „Teamplayern“ und Moderatoren schulischer Gestaltungsabläufe und der Entwicklung der Institution „Schule“ zu einer lernenden Organisation. Entsprechend übernehmen die Schulleitungen nicht nur die Funktion der Prozessbeobachtung, sondern sie bestimmen vor allem die Strategien und Perspektiven der Lehrtätigkeit und der Gestaltung von Unterricht und Unterrichtsinhalten sowie Mindestanforderungen und Standards, und sie schaffen alle erforderlichen organisatorischen, zeitlichen und materiellen Bedingungen für eine reibungslose Erfüllung der neuen Aufgaben. Über die damit verbundenen Schwierigkeiten und Probleme besteht unter den befragten Schulleitungen weitgehend Konsens.

Nicht zuletzt muss die Schulleitung ihre Verantwortung auch gegenüber der Schulbehörde wahrnehmen und sich verantwortungsbewusst und mutig für Veränderungen extern gesetzter Arbeitsbedingungen einsetzen. Diese Aufgabe bezieht sich auch auf eine Verbesserung der Kommunikation und Abstimmung in der Zusammenarbeit auf der „kleinen“ externen Ebene, das heißt auf der Ebene der in den Modellversuch integrierten Schulen mit ihren unterschiedlichen Profilen, Bildungsgängen und Lernkulturen.

Dieses hohe Engagement scheint für die ausführenden Teams und die Kommunikationsstile in der Organisation allerdings nicht nur unproblematisch zu sein: Auf der Suche nach dem so genannten „Königsweg“ wurden in der Wahrnehmung der befragten Pädagog/innen seitens der Schulleitungen nicht selten Versuche unternommen, Festlegungen zu unterlaufen, eingeleitete Prozesse und Teamentscheidungen rückgängig zu machen, bestimmte Regelungen „aufzudrücken“ und durchzusetzen.

* Die Schule zog zusätzlich während der Modellversuchslaufzeit zweimal um, was die Einführung der Lehrer/innenteamarbeit behindert und unterbrochen hat.

	1. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik Berlin	Oberstufenzentrum Bautechnik II Berlin
Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> - Umsetzung eher anforderungs-orientierter Lehrer/innenfortbildung - Nutzung externer Unterstützung - Suche nach zusätzlichen Ressourcen 	- Nutzung externer Unterstützung
Ressourcen über den Modellversuch (nur für die beteiligten Teams)	Zusätzliche Fortbildungen	Zusätzliche Fortbildungen
	Teilnahme an Tagungen und Erfahrungsaustauschen	Teilnahme an Tagungen und Erfahrungsaustauschen
	Nutzung externer Begleitung und Beratung zur Unterstützung der Teamsitzungen und Teamtage	Nutzung externer Begleitung und Beratung bei der Durchführung der Teamsitzungen
	Angebote zur Reflexion und Evaluation	Angebote zur Reflexion und Evaluation
	Eine Ermäßigungsstunde pro Woche für den Teamkoordinator, die Teamkoordinatorin	Eine Ermäßigungsstunde pro Woche für alle Beteiligten
Fortbildung zur Arbeit im Team	Teamrollen, Teammoderation, Protokolle, Zeitnehmer, Strukturen	Teamrollen, Teammoderation, Protokolle, Zeitnehmer, Strukturen

Tabelle 3: Unterstützung der Teamarbeit an den Modellschulen

Das Hinzuziehen externer Fachberatung sowie prozessorientierter Beratung und Begleitung hat sich für die Erfüllung der gewachsenen Anforderungen, die sich aus der neuen Ausbildungsordnung und aus den Ansprüchen an eine moderne Unterrichtsgestaltung sowie effiziente Personal- und Organisationsentwicklung ergeben, bewährt und das Erzielen gewünschter Ergebnisse und Wirkungen unterstützt. Die organisatorischen und finanziellen Möglichkeiten, die der Modellversuch dazu bot, gehörten zu den ausschlaggebenden Argumenten einer aktiven Modellversuchsbeeteiligung der schulischen Entscheidungsträger, also der Schulleitungen, aber auch der „dienstälteren“, erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer.

„...es gibt an allen Schulen sehr, sehr viele erfahrene Kollegen, die das dann schon selber umsetzen, die sich dann auch das Notwendige, was sie brauchen holen, egal ob das Fortbildung ist oder auch eine Beratung. Mit externer Steuerung kann man das dann optimieren und kann die Prozesse strukturierter ablaufen lassen, dann geht es schneller, führt zu einer hohen Arbeitseffizienz.“ (Schulleitung FS für Soz. päd.)

4.2. Zur Bedeutung (Einfluss) von inneren und äußeren Rahmenbedingungen der Teamarbeit

Die verschiedenen Bedingungen der Lehrerteamarbeit haben eine je unterschiedliche Bedeutung bzw. einen je unterschiedlichen Einfluss für die Umsetzung von Lehrerteamarbeit. Folgende Bedingungen wurden von den Befragten jedoch als besonders bedeutsam herausgestellt:

1. Strukturfaktoren der Lehrer/innenteamarbeit

A) Ermöglichung von Teamarbeit über feste Integration der Teams in die sozialen Strukturen der Schule und des Kollegiums

„Der Kernpunkt, das A und O, ist die feste Integration dieser Teamarbeit in die Schule. Das ist in erster Linie eine Leitungsaufgabe. Und Leitungen, die das gut machen, bei denen entwickelt sich Teamarbeit erfolgreich, und alles, was danach kommt, kann man gestalten. Der Kernpunkt ist, wird im Stundenplan eine Zeit eingeplant, die Teamzeit ist, wo sich alle treffen, eine Teamstunde, egal ob das dienstags früh von acht bis zehn ist oder ob das donnerstags oder ein anderer Tag ab 13 Uhr ist.“ (Modellversuchsleitung)

„Aber wir hatten nicht Gelegenheit zu zeigen, dass wir ein Team sind. Nach außen wurden wir als ein Team dargestellt, aber so richtige Teamarbeit hatten wir nie. Wir hatten nie irgendwie kontinuierliche Sitzungen. Das haben die Randbedingungen mit 2 Schulstandorten und dem Trubel des Schulneubaus nicht ermöglicht.“

Uns wurde immer gesagt: 'Macht das als Team, ihr seid gewollt, super dass ihr das macht.' Aber wir mussten selber zusehen, dass wir aus dem, was wir hatten, irgendwie überhaupt was hingekriegt haben." (Team OSZ Bautechnik II)

B) Ermöglichung von Teamarbeit über Anerkennung der Teamarbeitszeit als Teil des Unterrichtsstundendeputats

„... die fachliche Diskussion kommt zu kurz, das was den meisten Raum einnimmt, ist die Organisation eines Themenfeldes: Was machen wir inhaltlich darin? Wer macht die Leistungsnachweise in diesem Themenfeld? ... das sind die Zeitfresser... das ist das, was gemacht werden muss, damit der Unterricht organisiert ist ...jede inhaltliche und fachliche Diskussion, die fällt weg, wenn Organisation ansteht ... sonst können wir die nächste Woche nicht gut überstehen.“ (Team FS für Soz.päd.)

„Wenn diese Rahmenbedingungen sich ändern würden, wenn wir z. B. zwei, drei Stunden im Stundenplan hätten, wenn wir endlich Räume, Beamer, Notebook und all das hätten. Freie Verfügbarkeit von anderen, so ganz, ganz viele kleine Dinge, die zusammen kommen... Vor allen Dingen: Zeit.“ (Team FS für Soz.päd.)

C) Ermöglichung von Teamarbeit über die Gewährleistung von Stabilität bezüglich der Zusammensetzung der Teams

„... und viele Wechsel, wir haben viele Kollegen, die haben aufgehört, dafür kamen neue und wir mussten permanent integrieren. Von der Stammbesetzung sind wir drei noch da und (die Kollegin) I. noch. Aber dann kamen ganz viele immer dazu und ... in diesem Jahr wieder zwei neue. ... was man dann leistet zu der neuen Organisationsform und zu der neuen Arbeit als Team. Das Krankheitsthema und der Wechsel ... ich finde, da waren wir schon extrem belastet, kein Team hat da so viel durchmachen müssen, wie wir und da wundere ich mich immer, dass das alles so geklappt hat und wir haben trotzdem guten Unterricht gemacht. (Team FS für Soz.päd., nicht in den Modellversuch einbezogen)

2. Prozessfaktoren der Lehrer/innenteamarbeit

A) Effektive Organisation schulinterner Abläufe und Kommunikationsprozesse sowie Motivation zur Entwicklung von Teamarbeit

„Diese veränderte Arbeit, dieser zusätzliche Aufwand, der zu betreiben ist, das funktioniert nur, wenn wir also gemeinsam so weit wie möglich versuchen, über demokratische Prozesse zu gemeinsamen Ergebnissen zu gelangen ... Das muss von den Kolleginnen und Kollegen mit kommen.“ (Schulleitung FS für Soz.päd.)

B) Unterstützung der Teamentwicklungsprozesse über Beratung und Beleitung

„Was ich ... mitteilen wollte war, dass wir eigentlich immer sehr viel produktiver gearbeitet haben ...wenn Externe hier waren. Das heißt, wir können uns sehr viel Mühe geben, einen Teamplan zu machen, den bereiten wir vor und das ist auch ganz prima, aber trotzdem sind wir noch einen Schritt besser, wenn wir jemanden von außen haben, der uns entweder bei der Strukturierung hilft oder der nach einer Inputphase dafür sorgt, dass wir in einer bestimmten Weise ergebnisorientiert arbeiten. Ich glaube, dass Teamarbeit in jeder Schule, bei uns und an jeder anderen Schule, die das macht, tatsächlich diese externe Hilfe braucht, um das Erreichte zu sichern und sich weiterzuentwickeln.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

„Das heißt, wir haben so viele Sachen mit den Schülern bearbeitet, wie Partizipation und Selbsterfahrung und und und... Und wir selber haben das auch gemacht, aber wir wurden dabei so alleine gelassen. Ich habe immer gedacht: ‚Ich will Supervision, ich will Supervisionen.‘ Ich habe oft gesagt: ‚Wir brauchen es dringend‘. ... Wir selber sitzen ja auch da und haben Selbsterfahrung laufen und keiner ist da, der uns mal ein bisschen stützt. ... Wir machen wunderbare Arbeit, wir sind ein ganz tolles Team, aber wir haben es so bitter alleine hinkriegen müssen.“ (Team FS für Soz.päd., nicht in den Modellversuch einbezogen)

„Ich weiß gar nicht, wie andere Schulen das ohne diese Unterstützung schaffen sollen. Wir befinden uns in dem, was in der Fachliteratur als Change Management

bezeichnet wird. Wir krempeln die Schule komplett um. Aber es gäbe ohne Modellversuch keine externe Begleitung für diesen unheimlich schwierigen, aufwendigen Prozess. Über diese Ignoranz des Schulträgers ärgere ich mich sehr. Wir dürfen das machen... macht mal! Wir wollen auch, dass Ihr das macht! Aber wir haben leider keinerlei Möglichkeiten, Euch dabei zu unterstützen! Das ist schon eine bittere Erfahrung.“ (Schulleitung FS für Soz.päd.)

Besonders der Schulleitung der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin gelang es, die entscheidenden Struktur- und Prozessfaktoren weitgehend positiv zu gestalten.

Folgende grundlegende Entscheidungen bildeten hier die Voraussetzung für die Teamarbeit:

- Teamarbeit wurde in der Schule umfassend als Arbeitsform eingeführt,
- allgemeinbildende Fächer wurden in die Lern- bzw. Themenfeldarbeit einbezogen,
- externe Beratung und Begleitung zur Unterstützung der Prozesse wurden umfangreich genutzt und zusammen mit dem Modellversuch grundsätzlich eingeführt,
- Teamarbeitszeit wurde in den Stundenplan, d.h. in das Unterrichtsstundendeputat, integriert,
- Teams wurden für die Leitung einer Anzahl von Klassen weitgehend selbst verantwortlich gemacht.

4.3 Kriterien und Stand der Umsetzung von Teamarbeit

Die Einführung von Teamarbeit im berufsschulischen Unterricht ist keine Ermessensfrage. Sie ist das benötigte Mittel, um die in der neuen Ausbildungsordnung festgeschriebene Lern- und Themenfeldarbeit zu realisieren. Das ist so jedoch nicht in der Ordnung formuliert. Die neue Ausbildungsordnung benennt zwar die Ziele, nicht aber die Instrumente ihrer Umsetzung. Dieser Zustand ist eine veränderungswürdige Situation, fragt nach Antworten. Da schnelle, effiziente und weiterführende Schulgesetzveränderungen auf der Basis der tradierten Schulkulturen und Schulbilder sowie vor dem Hintergrund derzeit nicht gegebener systematischer schulpolitischer Unterstützung in der Berliner Bildungslandschaft kurzfristig nicht zu erwarten sind, wurden in den Modellschulen die entstandenen Freiräume als Handlungs- und Entscheidungsspielräume eigenständig ausgelegt und genutzt. In den bereits vor Einführung der neuen Ausbildungsordnung eingeleiteten Prozess der Gruppenarbeit griff der Modellversuch u. a. mit der weiteren Entwicklung und Erprobung der Lehrer/innenteamarbeit, produktiv ein. Zu den Hauptergebnissen des Modellvorhabens zählt, dass an den integrierten Schulen Teamarbeit stabil, nachhaltig und unumkehrbar, wenn auch in sehr unterschiedlicher Intensität, etabliert und integriert wurde.

Im Modellversuch wurden von den Teammitgliedern bestimmte Entwicklungsphasen hinsichtlich der Teamarbeit beschrieben. Sie wurden dabei nicht aus der Theorie abgeleitet sondern der praktischen Arbeit und ihrer Beobachtung entlehnt:

- Phase der Vorbereitung durch Gruppenarbeit,
- Phase der Konstituierung und Identitätsfindung der Teams,
- Phase der Selbstorganisation und Aufgabenbestimmung der Teams,
- Phase der eigenständigen produktiven Aufgabenerfüllung,
- Phase der Nachhaltigkeitssicherung.

Als wichtigstes Element im Zuge der Umsetzung von Teamarbeit wurden immer wieder die regelmäßigen Teambesprechungen – im Sinne von Arbeitsberatungen der Teammitglieder untereinander – genannt. Um diese überhaupt zu ermöglichen und die Teilnahme aller Teammitglieder zu gewährleisten, integrierte die Schulleitung der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin ein festes wöchentliches Zeitfenster für diese Arbeitsberatungen in den Stundenplan. Damit war eine grundlegende Voraussetzung zur Teamarbeit im Lern- und Themenfeld geschaffen.

Die von den Teams zu lösenden Aufgaben wurden weder von der Modellversuchsleitung noch von der jeweiligen Schulleitung vorgegeben. Sie wurden im Team erarbeitet und im Konsens festgelegt. Vor allem in den wöchentlichen Teamsitzungen erfolgen die Herausarbeitung, Strukturierung und Präzisierung der Aufgaben sowie die Begleitung und Kontrolle ihrer Erfüllung. Diese Präzisierung der Aufgaben während der Teamentwicklungsprozesse ermöglichte (wenn vorhanden) die Anforderung von Unterstützung durch externe Begleitung und Beratung.

Viele der im Folgenden dargestellten Erkenntnisse basieren auf der Erschließung der Erfahrungen der Pädagog/innen der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik. Da hier der gesamte Unterricht themenfeldbezogen organisiert wurde und daher jede Lehrerin, jeder Lehrer in einem Team bzw. in mehreren Teams arbeitet, konnten bei der Umsetzung systematisch Fragen der Personalentwicklung, aber auch der Organisationsentwicklung beleuchtet werden. Das Beispiel der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin zeigt dabei, dass erst die vollständige Umstellung es ermöglichte, auch organisationskulturelle Konsequenzen der Themenfeld- und Teamarbeit für den Schulalltag zu erkennen und zu dokumentieren. Dabei wird die herausragende Rolle der Teamberatungen als Entwicklungsfaktor deutlich, wie der direkte Vergleich zwischen den beiden Modellschulen zeigt:

	1. Staatl. Fachschule für Sozialpädagogik Berlin	Oberstufenzentrum Bautechnik II Berlin
Umsetzung der Teamarbeit	<p>Teammitglieder in Teamberatungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stimmen permanent Themenfeldarbeit im Team ab - Erarbeiten Materialien - Diskutieren die Klassensituation - Teams arbeiten in hohem Maße eigenverantwortlich <p>Unterricht findet nach wie vor allein statt</p>	<p>Teammitglieder im Lernbüro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stimmen Lernfeldarbeit im Team ab - Erarbeiten Materialien <p>Lehrerinnen und Lehrer anderer Teams arbeiten punktuell (im Zuge größerer Bauprojekte) zusammen</p> <p>Team des Lernbüros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitet eigenverantwortlich - Unterricht findet gemeinsam statt
	<p>Nutzung von Teamtagen für die</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erarbeitung von Themenfeldern - Reflexion der Teamarbeit 	<p>Nutzung von Projekttagen für die</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erarbeitung von Lernfeldern - Reflexion der Teamarbeit
Nutzung von Instrumenten zur Teamarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Teamrollen - Protokolle - Moderation u.a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teamrollen - Protokolle <p>Materialien werden im Schulnetz allen zugänglich gemacht</p>

Tabelle 4: Umsetzung der Teamarbeit an den Modellschulen

- Die Teamberatungen an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik dienten
- der Durchführung von Handlungsprozessanalysen,
 - der Entwicklung von Lernsituationen,
 - der Beschreibung von Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in den Themenfeldern erwerben sollen
 - der gemeinsamen Erarbeitung von Themenfeldern und / oder der Initiierung einer weiteren / weitergehenden Erarbeitung in Subteams („Hausarbeit“),
 - der Umsetzung der Themenfelder in der Verantwortung des Teams für eine Anzahl von Klassen einer Berufsgruppe,
 - der Diskussion aktueller Lernprobleme und -fortschritte einzelner Schülerinnen und Schüler bzw. Klassen sowie der Notenvergabe, d.h. sie hatten die Funktion einer Klassenkonferenz.

Aufgrund der begrenzten Zeitressourcen von wöchentlich 2 bis 3 Stunden wurden in den Sitzungen jedoch oft vor allem die Lernorganisation besprochen und geregelt. Inhaltliche Diskussionen zur Entwicklung von neuen Lernsituationen und zur Erarbeitung der Themenfelder kamen in der Regel zu kurz. Mit diesen Aufgaben wurden dann häufig einzelne Teammitglieder und/oder Subgruppen in „Hausarbeit“ betraut.

Einige Teams der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik nutzten für eine intensivere inhaltliche Arbeit an Themenfeldern und auch für die Reflexion der Teamarbeit so genannte „Teamtage“. Diese Teamtage wurden durch den Modellversuch gefördert und ermöglicht. Hierfür waren jedoch umfangreiche organisatorische Vorbereitungen nötig, um allen Teammitgliedern eine Teilnahme an solchen ganztägigen Veranstaltungen zu ermöglichen. Aufgrund dieser organisatorischen Schwierigkeiten sowie begrenzter zeitlicher und finanzieller Ressourcen wurden Teamtage nur ein- bis zweimal pro Jahr durchgeführt. Die Teams, die sich zu sol-

chen Teamtage zusammenfanden, bewerten diese im Rückblick durchgehend als sehr positiv und voranbringend.

*„Ich würde gerne vorweg mal sagen, dass die Teamtage für mich ganz entscheidend wichtig waren – die Begleitung des Teams. Das waren doch so Leuchttürme in der Themenfeldarbeit, wo wir untereinander mehr erfahren haben, wo wir von unserer Teamberaterin konkrete Unterstützung erhalten haben und wo die Strukturierungen, die von außen kamen, uns auch sehr geholfen haben, bestimmte Themen anders anzugehen. Oder auch bestimmte Themen zu einem Ergebnis zu bringen.“
(Team FS für Soz.päd im Modellversuch)*

Manche Teams verzichteten auf die Möglichkeit, Teamtage durchzuführen, da aufgrund der jeweiligen Teamzusammensetzungen – bei Beteiligung von Kolleg/innen, die an mehreren Schulen/Schultypen unterrichten und/oder in mehreren Teams arbeiten – die organisatorische Realisation mit Blick auf die Teilnahme aller Mitglieder schlicht unmöglich war bzw. einen unverhältnismäßig großen Aufwand mit sich brachte. Die inhaltlich notwendige Arbeit wurde dann in den Teamberatungen grob umrissen, die Ausarbeitung der jeweiligen Themen erfolgte in kleineren Gruppen oder durch einzelne Mitglieder in der bereits erwähnten „Hausarbeit“.

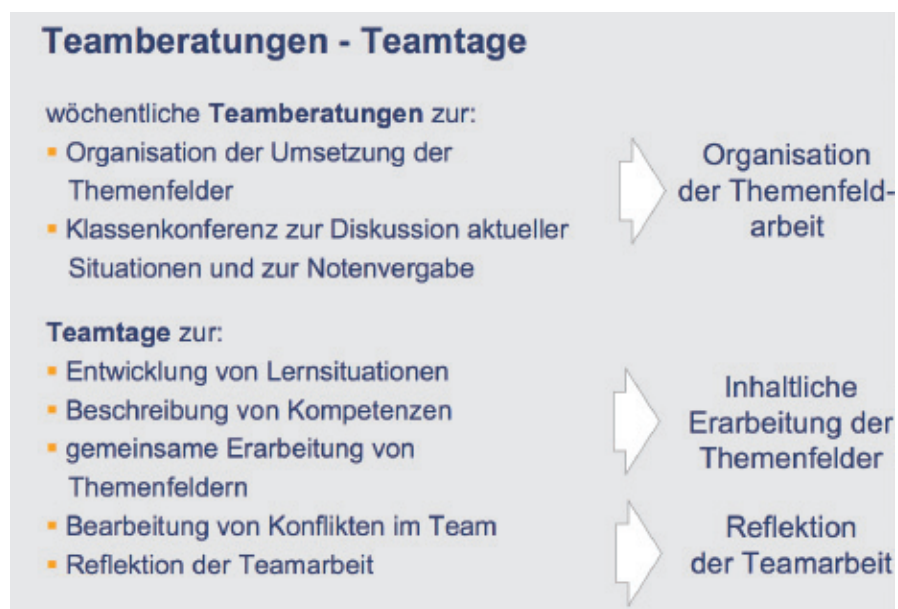


Abb. 4 :
Formen der Teamarbeit.
Pamela
Buggenhagen /
itf Schwerin

Zu den Aufgaben der Teams gehören neben der eigentlichen Themenfeldarbeit und der Planung des Unterrichtes für eine Anzahl von Klassen auch bestimmte Aspekte der Selbstorganisation:

- die ständige Arbeitsfähigkeit des Teams zu erhalten,
- stets erneut die Realisierungschancen weiterer Vorhaben („was noch machbar ist“) zu prüfen,
- sich mit bestimmten Arbeitsformen weitergehend auseinandersetzen,
- Instrumente zur Moderation und Dokumentation der Arbeit zu nutzen,
- Transparenz über die Prozesse zu sichern,
- Aufwand und Nutzen in Übereinstimmung zu bringen,
- den Kräfteinsatz zu relativieren,
- Zeit für individuelle Gespräche und Konfliktlösungen einzuräumen sowie
- auf personelle Veränderungen zu reagieren und neue Teammitglieder einzuarbeiten.

Die wöchentlichen 2-3 stündigen Teamberatungen waren und sind nur bedingt in der Arbeitszeit der Pädagog/innen enthalten. Während der Laufzeit des Modellversuchs wurde jedem Team eine Unterrichtsdeputatsabminderung und damit eine Entlastung/in der Höhe einer Entlastung von 2 bis 4 Stunden pro Team gewährt.

Als wirksame Instrumente zur Unterstützung einer effizienten Teamarbeit haben sich insgesamt vor allem die wöchentlichen Teamsitzungen, die zusätzlich organisierten Teamtage, die Informations- und Erfahrungsaustausche zwischen den Teams und der Schulleitung, die externe Beratung und prozessorientierte Begleitung, das

System modularer Fortbildung, die Supervision, die gewählten Teamkoordinatoren sowie die selbstorganisierte Kompetenzentwicklung erwiesen.

4.4 Teamarbeitsbedingte professionelle Handlungsanforderungen und die Veränderung der Berufsrolle von Lehrer/innen

Die Mehrheit der in den Modellversuch integrierten Pädagog/innen (und nicht nur diese) leisten seit Jahrzehnten im traditionellen Lehrerberuf eine erfolgreiche Arbeit. Mit Kompetenz, ausgeprägtem Berufsstolz, Enthusiasmus, Disziplin und Ausdauer erfüllen sie ihren gesellschaftlichen Auftrag, in ihren Schulen lernende Jugendliche auf die Erfüllung der Anforderungen der Arbeitswelt bzw. eines sich anschließenden Studiums und auf eine selbstständige, eigenverantwortliche und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben vorzubereiten und zu befähigen. Ihre Arbeit verrichten die Lehrerinnen und Lehrer unter traditionellen Rahmen- und Arbeitsbedingungen, die per Schulgesetz und Ausbildungsordnung geregelt und durch das Beamten- bzw. Angestelltenrecht gesichert sind.

Seit Jahren ist das professionelle Handeln der Lehrer/innen im Berliner Bildungsraum, wie auch deutschlandweit, durch einschneidende externe Veränderungen beeinflusst. Die Zusammenlegung von Schulen und die Verlegung ganzer Bildungsgänge, die Arbeit an zwei oder mehreren Schulen mit unterschiedlichen Curricula und Lernkulturen gleichzeitig, das Einsparen von Stellen, die Vorrangigkeit des Lehrereinsatzes aus Überhängen vor kompetenten Neuzugängen und eine enorme Erhöhung der beruflichen Anforderungen führen zunehmend zu Unsicherheiten und Ängsten in den Lehrerkollegien. Mit den gewachsenen Ansprüchen aus Gesellschaft und Wirtschaft, den rasanten Veränderungen in der Arbeitswelt und der starken Zunahme der sozialen Differenzierung innerhalb der Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind Veränderungen im Berufsalltag der Pädagog/innen verbunden, die mit den Veränderungen bei Reformen in der Vergangenheit im Umfang und in der Reichweite nicht vergleichbar sind. Schon in der Phase der Vorbereitung und vor allem bei der späteren Umsetzung der veränderten Schulgesetzgebung und der neuen Ausbildungsverordnung sowie mit den veränderten Zugangsvoraussetzungen der Lernenden müssen sich die Pädagog/innen neuen Anforderungen stellen. Neben dem Wandel der organisatorischen Voraussetzungen sind *didaktische* Herausforderungen zu bewältigen, die der Lern- und Themenfeldunterricht mit sich bringt. Die Lehrer/innen müssen hier den Wechsel von der Fachsystematik zur Handlungssystematik, bis hin zum situationsbezogenen Ansatz vollziehen. Elemente dieser didaktischen Neuorientierung sind die bereits genannte Organisation des Lernens in Lern- und Themenfeldern mit Lernsituationen sowie mit neuen methodischen Elementen wie der Lern- und Arbeitsaufgabe, Unterrichtsprojekten sowie dem selbstorganisierten Lernens nach SOL (Selbst-Organisiertes Lernen nach Herold/Landherr, s.o.).

Die dazu erforderliche Einführung der Lehrer/innenteamarbeit stellt die Beteiligten vor zwei wesentliche professionelle Herausforderungen. Organisatorisch werden Entscheidungen und Erfolgskriterien in die konkrete Arbeitssituation der Schulen (curriculare Gestaltung) und Teams (unterrichtliche Gestaltung) verlagert. Motivational und kognitiv wird die Bereitschaft und Fähigkeit zum Erwerb neuer Kompetenzen vorausgesetzt. Die entstehenden Problemfelder sind bislang kaum wissenschaftlich identifiziert/erschlossen und von externen Akteur/innen schwer nachvollziehbar. Veränderte Fähigkeiten einschließlich eines neuen Verständnisses des Lehrberufs werden per Ausbildungsverordnung „verlangt“, ohne die Ausgangsbedingungen zur Kenntnis zu nehmen und Maßnahmen zur Personalentwicklung anzuregen und zu finanzieren. Dies führt zu persönlichen Überforderungen und Widerständen, die auf der organisationsstrukturellen und -kulturellen Ebene geklärt werden sollten:

„Von allen Seiten schießen die Anforderungspfeile auf mich zu. Eigentlich geht es um die Studierenden erstes Jahr, zweites Jahr, drittes Jahr. Aber dann gibt es noch die Schulleitung, dann gibt es das Kollegium, dann gibt es die sozialpädagogische Praxis, es gibt die Schulbehörde und es gibt den Modellversuch. Das alles sind ... zusätzliche Anforderungen gewesen. Damit komme ich auch immer wieder auf die Rahmenbedingungen, die sich sehr schwierig gestalten.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

„... dass die Veränderung auf Handlungsorientierung, der Wegfall von Fächern für jeden von uns eine absolute Provokation ist, so von der beruflichen Identität her.

Dem sich in der Praxis zu stellen, das hat unglaublich Kraft gekostet.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Die neuen beruflichen Anforderungen und die fortlaufende Veränderungsdynamik stellen die traditionelle Lehrerrolle in Frage und führen zu einer Erweiterung der Tätigkeitsprofile. Neben die Wissensvermittlung treten die Lernberatung, die Lernbegleitung und die Moderation von Lernprozessen. Die daraus resultierende veränderte Berufsidentität bzw. das Berufsverständnis gehen einher mit der Arbeit im Team, in der das Handeln auf gegenseitigen Absprachen und kooperativer Zusammenarbeit beruht. Neue Kompetenzen müssen erworben, vorhandene weiter entwickelt und gefestigt werden. Darüber hinaus müssen die enorm gestiegenen Anforderungen und die Verwirklichung der Veränderungsprozesse mit Blick auf die alternden Lehrerkollegien an Schulen vor allem von der Gruppe der heute 55 bis 65-Jährigen bewältigt werden.

Folgende Äußerungen belegen die aufgezeigte Systematik von Anforderungen:

„... wir haben keine Fächer mehr. Wir arbeiten in Themenfeldern. Wir kreieren Lernsituationen, wir arbeiten handlungsorientiert. Wir wollen alle mit unseren Kompetenzen zur Gestaltung dieser Lernsituationen beitragen.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

„Schwierig war von Anfang an diese Kombination neue Ausbildungsordnung, neue Lehreridentität dadurch, dass man nicht mehr in Fächern unterrichtet und Modellversuch, das war ein bisschen viel Neuerung auf einmal, das haben wir ja selbst so entschieden. Aber das wirkte sich einfach dann sehr schwierig aus, weil das zwei riesige Anforderungen in gewisser Weise gleichzeitig waren.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

„Um es rechtsterminologisch zu sagen: die pädagogische Freiheit, die im Schulgesetz bei uns verankert ist, ist im Grunde auf das Team übergegangen. Und wir können nicht mehr allein in eigener pädagogischer Verantwortung Entscheidungen treffen, sondern wir sind als Team verantwortlich.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

„Also, das eigentliche Unterrichtsvorbereiten findet ja nach wie vor zu Hause statt. In der Teamsitzung wird abgesprochen, wer was macht, wohin die Reise geht. Wenn wir gut sind, schaffen wir es, eine Themenfelder-Handlungsprozessanalyse zu machen, eine Lernsituation gemeinsam zu entwickeln und zu überlegen, wo geht die Reise hin, Kompetenzen zu beschreiben, welche die Studierenden erlangen sollen. Aber die Unterrichtsvorbereitung selber, die passiert zu Hause.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

„Also es kommt ja noch dazu, dass bei so einer hohen Stundenanzahl dann eben auch der Einsatz in mehreren Schulzweigen, zwei oder mehreren Schulzweigen, eine Rolle spielt. Und das heißt, ich lebe in Parallelwelten.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

„Also ich bin ...sehr belastet, das kann ich schon sagen. Eigentlich müsste Arbeit ja so sein, dass jeder sie schaffen kann, in der Zeit, die er hat. Also ich empfinde das schon als Politikum, das hat nichts mit unserer Schule zu tun, sondern insgesamt in der Bildungspolitik, wenn Kollegen auf Teilzeit gehen müssen, um ihre Arbeit noch zu schaffen.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Entsprechend spielten neben den sich aus den konkreten didaktischen Veränderungen bei der Lernfeldeinführung im Modellversuch, die – im nächsten Abschnitt noch näher zu beschreibenden – organisationskulturellen Effekte der Lernfeldeinführung eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Teamarbeit bildete die Schnittstelle zwischen didaktischer und organisationaler Veränderung. Die Umgangsformen der Teams können damit als Indikator für die Veränderung der Organisationskultur gewertet werden: Teams, deren Teambildungsprozesse positiv verlaufen sind, deren Mehrzahl der Mitglieder der Teamarbeit positiv gegenüberstanden, die extern mit Beratung und Begleitung unterstützt wurden und deren Zusammensetzungen über einen längeren Zeitraum relativ stabil blieben, erreichten schneller und reibungsloser eine zufriedenstellende Arbeitsfähigkeit und ein angenehmes Klima als solche Teams, in denen diese Bedingungen gar nicht oder nur teilweise gegeben waren.

Dies belegt der Vergleich mit Lehrer/innenteams, die nicht in den Modellversuch einbezogen waren. In diesen Fällen war der Teamentwicklungsprozess bei Ende des Modellversuchs wesentlich weniger weit vorangeschritten.

Kritisch ist diesbezüglich hinsichtlich der Anlage des Modellversuchs zu fragen, ob den teilnehmenden Teams eher überschaubare Experimentierfelder geboten wurden und die nicht-teilnehmenden Teams mit der Umsetzung weitreichenderer Neuerungen betraut waren, also schwerere Aufgaben mit weniger Unterstützung zu bewältigen hatten. In jedem Fall gibt es Hinweise, dass die Modellversuch-Teams sich durch die externe Beratung stärker als Team organisieren und behaupten konnten. Eine weitere mögliche Interpretation der unterschiedlichen Ergebnisse der Teamentwicklungsprozesse ist, dass sich die ohnehin gut funktionierenden Teams mit einem hohen Anteil an „teamarbeitsinteressierten“ Mitgliedern auch für die Teilnahme am Modellversuch aussprachen und damit ihre günstigen Ausgangsbedingungen zusätzlich optimieren konnten.

Von den Arbeitsergebnissen der Lern- und Themenfeldumsetzung her betrachtet, scheinen sich die am Modellversuch teilnehmenden und die nicht-teilnehmenden Teams jedoch nur relativ wenig zu unterscheiden. Möglicherweise gelang es über die Teams hinaus, Erfahrungen, Erkenntnisse und Strategien zu transportieren und in die Organisation zu transferieren, so dass auch teamübergreifendes Lernen stattfinden konnte. Die Pädagogen und Pädagoginnen arbeiten ja nicht isoliert in „ihren“ Teams, sondern tauschen sich auch in anderen kollegialen (Team-)Zusammenhängen und Konstellationen aus. Damit haben sich die Konzepte, Prozesse, Strukturen und Herangehensweisen der Teams eventuell indirekt und informell gegenseitig ergänzt, verändert und im Ergebnis sogar angeglichen. Im Sinne einer bewussten Reflexion äußern die Befragten sich jedoch nicht dazu. Die Unterstützung informellen Lernens ist in den Selbstbildern von Lehrer/innen bzw. Schulleiter/innen kaum verankert und für die Schule als pädagogische Organisation noch kaum erforscht.

Belegbare Unterschiede zwischen den Teams zeigten sich allerdings vor allem in der Qualität der professionellen Reflexion auf die Prozesse und in der Art, *wie* diese Teams zu ihrem heutigen Stand gekommen sind. Auch hier zeigt sich ein enger Zusammenhang mit der Begleitung und Beratung der Teamentwicklung. Die Modellversuchsteams waren insgesamt stabiler und konnten mit weniger Kollegenwechsel eine konstantere Teamentwicklung vollziehen. Sie haben sich schneller und problemloser organisiert.

„Zum Abschluss für diese (Teambildungs-)Phase ist unsere erste Team-Regel ... entstanden, weil wir gesagt haben, wir grenzen keinen aus und wir arbeiten mit allen zusammen, die mit uns zusammenarbeiten wollen. Weil wir das so wahrgenommen haben, dass viele Kollegen ausgegrenzt wurden. Wir haben gesagt, wir möchten kollegial arbeiten.“ (Team FS für Soz.päd., das nicht in den Modellversuch integriert war)

Eine zusammenfassende Auflistung professioneller Anforderungen, die sich auf den verschiedenen, beschriebenen Handlungsebenen aus der Einführung und Gestaltung der Lern-/Themenfeldarbeit und der damit in Zusammenhang stehenden Teamarbeit ergeben, umfasst vor allem Anforderungen an die Motivation, Bereitschaft, Eigenständigkeit, Innovations- und Gestaltungsfähigkeit und weitere Kompetenzen, die in ihrer Dimension, Komplexität und Vielgestaltigkeit bisher in keiner Weise so von den Pädagoginnen und Pädagogen abverlangt wurden. Diese Anforderungen verändern gravierend das bisherige Verständnis von Beruf und Lehre und die professionellen Rollen- und Selbstbilder der Pädagog/innen.

Folgende Anforderungen an Pädagog/innen entstehen in didaktischer Hinsicht durch die Lern- bzw. Themenfeldarbeit:

- Umsetzung des Lern- bzw. Themenfeldansatzes zur Erzielung einer höheren Handlungsorientierung in der Ausbildung an berufsbildenden Schulen,
- Entwicklung eines neuen Berufsverständnisses bzw. neuer Rollen- und Selbstbilder,
- Entwicklung neuer fachdidaktischer und methodischer Kompetenzen,
- Aufbringung von hohem und i. d. R. zusätzlichem organisatorischen und zeitlichen Aufwand,
- Bereitschaft zur Fortbildung und zum kollegialen Austausch,
- Bereitschaft zur Annahme externer Unterstützung/Beratung,
- Bereitschaft zur Mehrarbeit bezüglich der Erarbeitung von Lernfeldern und neuer Unterrichtsmaterialien,
- Umsetzung der Vorhaben trotz fehlender Ressourcen.

Weitere Anforderungen ergeben sich für die Pädagoginnen und Pädagogen im Zuge der, für die Umsetzung der Lern- bzw. Themenfeldarbeit notwendigen Teamarbeit und damit im Zusammenhang stehender Effekte und Anforderungen der Entwicklung von Organisationsstrukturen und Organisationskultur:

- Umsetzung des Lern- bzw. Themenfeldansatzes durch Teamarbeit,
- Entwicklung methodischer und sozialer Kompetenzen zur Teamarbeit,
- Entwicklung und Nutzung von Instrumenten zur Teamarbeit,
- Bereitschaft zur Fortbildung und zum Austausch,
- Bereitschaft externe Unterstützung anzunehmen,
- Bereitschaft zur Mehrarbeit im Zuge der Teamarbeit.
- Umsetzung der Vorhaben trotz fehlender Ressourcen.

Auch die Arbeit der Schulleitungen ist mit den Anforderungen und damit zusammenhängenden Aufgaben komplexer, vielschichtiger und anspruchsvoller geworden. Mehr denn je ist ein demokratischer Führungsstil gefragt, der sich auf Vertrauen und Eigenverantwortung gründet und an der Zusammenarbeit aller Akteure und sich am erreichten Konsens im Kollegium orientiert. Die vorgenommene Schulgesetzveränderung lässt offen, ob die Verantwortung für einen Bildungsgang oder für Klassen bei der Lern- bzw. Themenfeldarbeit einem Team zugeordnet ist. Daraus wird an Schulen geschlossen, dass es der Pädagogin und dem Pädagogen frei steht, sich für die Arbeit im Team oder für die Fortsetzung der traditionellen Einzelarbeit zu entscheiden. Das führt zu einer starken Differenzierung des Kollegiums hinsichtlich der eigenverantwortlichen Entwicklung der Lehrer/innenrolle. Es gibt Kolleginnen und Kollegen, die Neues erproben wollen, solche, die nur einzelne Elemente der neuen Unterrichtsgestaltung verwirklichen möchten und auch solche, die bei ihrer ganz persönlichen Art des Lernens und Lehrens bleiben und keine Bereitschaft zeigen, in Teams zu arbeiten. Letztere zur Teamarbeit zwingen, hieße einen Dauerkonflikt zu produzieren. Die einzelne Lehrerin, der einzelne Lehrer kann sich immer auf das Schulgesetz beziehen. Insgesamt stehen Schulleitungen vor der Aufgabe, mit weiteren Führungskräften (Fach- und Fachbereichsleiter, Qualitätsbeauftragte u.a.), und dem Lehrerkollegium eine Kultur der Zusammenarbeit zur Verwirklichung einer zeitgemäßen und modernen Lehre zu verwirklichen. Diese Aufgabe ist in den Schulen selbst zu lösen, bedarf aber einer stärkeren Unterstützung durch die Schulbehörde. Für eine Auswahl von – der neuen Schulkultur gegenüber positiv eingestellter – Kolleg/innen bei Neueinstellungen haben die Schulleitungen bisher wenig Handlungsspielraum (Ausnahme: schulscharfe Einstellungen, wie diese in einigen Bundesländern inzwischen praktiziert werden.).

4.6 Mehrebenen-Wirkungen der Teamarbeit

Da den Teams, wie beschrieben, die Aufgabe zukommt, Akteure der Kulturentwicklung in der Organisation Schule zu sein, ist es interessant, die tatsächlichen Effekte der Teamarbeit auf die Organisationskultur zu evaluieren. Den Daten zufolge lassen sich einige Effekte beobachten, wie folgendes Zitat illustriert:

„Und ich habe den Eindruck über diese 5 Jahre, die wir jetzt dabei sind, dass sich das jetzt gefügt hat. Natürlich gibt es Reibungen, natürlich gibt es Schwierigkeiten, natürlich gibt es immer noch Belastungen. Aber das, was am Anfang eine ganz gewaltige Umstellung war, ist jetzt Alltag geworden. Das ist fast selbstverständlich geworden, dass ich mich in einem Team verorte, gar nicht mehr daran denke, irgendwo beliebig eingesetzt zu sein, nein, ich bin immer in einem Team, mit meinen Stunden im Team und möchte da auch ganz bestimmte Dinge mit den Kolleginnen erarbeiten. Also, das was am Anfang eine große Schwierigkeit war, ist jetzt eine Selbstverständlichkeit geworden.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Wirkungen können Strukturen, Prozesse oder individuelle Verhaltensweisen verändern und sind die Folge bestimmter Maßnahmen zur Veränderung dieser. Der Begriff der „Wirkung“ (im Sinne eines veränderten Zustands) beinhaltet bereits, dass es Ursachen gibt, die zu diesen Wirkungen führen, und dass sie umgekehrt, d. h. ohne die Ursachen, nicht eingetreten wäre. Um etwas über die Qualität von Programmen oder einzelnen Maßnahmen aussagen zu können, ist entscheidend, ob ein Programm oder ein Leistungsangebot die intendierten Wirkungen erzielt.¹¹ Neben intendierten Wirkungen sind aber auch nicht-intendierte Wirkungen von Interesse, da sich Maßnahmen in der Regel nicht isoliert betrachten lassen, sondern

11 Vgl. Rossi, Freeman und Lipsey (1999). Evaluation. A Systematic Approach (S. 275), Sage

nur in ihrer gesamten Komplexität. Die besondere Schwierigkeit einer wirkungsorientierten Evaluation besteht dabei in der Erfassung möglichst aller auftretenden Wirkungen, in der Identifikation aller Einflussfaktoren sowie in einer möglichst differenzierten Ursachenzuschreibung. Eine solche Bewertung und das dazu notwendige Forschungsdesign, welches Laborbedingungen erfordern würde, sprengen in der Regel die zeitlich-finanziellen Ressourcen von Programmen und Projekten.

Es war notwendig, für die Erfassung von Wirkungen im Modellvorhaben I-Lern-Ko ein ökonomisch vertretbares und praktisch umsetzbares Analysedesign zu wählen, welches über die Beachtung der Gütekriterien empirischer Sozialforschung und insbesondere der Kriterien qualitativer Analysen (Sättigungsgrad, Triangulation, Schlüssigkeit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Vorgehens) zu gültigen und zuverlässigen Informationen führt. Die Ergebnisse und identifizierten Wirkungen können nicht generell als verallgemeinerbar gelten, allerdings kann durch den explorativen Charakter und die Messung an den Gütekriterien von einer „mittleren Verallgemeinerbarkeit“ ausgegangen werden. Probleme und Fragestellungen der Weiterbildung und Kompetenzentwicklung von Lehrerteams an unterschiedlichen berufsbildenden Schulen prägen sich ähnlich aus. Im Sinne der Handlungsforschung tragen die Forschungserkenntnisse und -ergebnisse in jedem Fall entscheidend dazu bei, dass die modellhaften und innovativen Entwicklungen wissenschaftlich legitimiert und systematisch transferiert werden können.¹²

Im Folgenden werden entsprechend dieses Erkenntnisinteresses Mehrebenen-Wirkungen der Teamarbeit dargestellt, die im Modellversuch

- auf der organisationsstrukturellen bzw. -kulturellen Ebene,
- auf der Ebene der Teamentwicklung an sich,
- auf der Ebene der Lehr- und Gestaltungskompetenzen der Lehrer/innen und
- auf der Ebene der Lern- und Gestaltungskompetenzen der Schüler/innen festgestellt werden konnten.

A) Organisationsstrukturelle bzw. -kulturelle Wirkungen

Auf Schulebene lassen sich Wirkungen schlüssig und interessant im Vergleich der beteiligten Schulen darstellen. Unterschiede zeigen sich aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen zur Teamarbeit beider Schulen vor allem im Grad der Umsetzung. Während im Oberstufenzentrum Bautechnik II Berlin auf eine langfristige und vollkommen freiwillige Etablierung von Teamarbeit durch das Kollegium gesetzt wird, erfolgte in der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin eine systematische Implementierung der Teamarbeit. Die Implementierung erfolgte jedoch nur bedingt nach Vorgabe der Schulleitung, sondern ihr ging ein längerer demokratischer Diskussions- und Abstimmungsprozess im Kollegium voraus. Im Zuge der Abstimmung entschied sich die Mehrzahl der Pädagog/innen für die umfassende Einführung. Die Nicht-Zustimmung einiger Kolleg/innen begünstigte dabei gelegentliche Diskontinuitäten in der Teamarbeit.

„Das unser Team so bröckelig war lag daran, dass es ein paar Leute gab, die sich mehr oder weniger zusammengesucht hatten ... also Freiwilligkeit. Wir konnten (aber) nicht alle Fächer abdecken, wir wurden dann zugeordnet und da waren dann eben Kollegen, die unzuverlässig waren, weil sie krank, überlastet oder sonst wie angeschlagen waren ... oder die auch aufhörten. ... die waren denn eben in unserem Team und wir mussten damit leben. Und, ja natürlich das macht das dann auch schwierig... das im Team arbeiten, das war ja auch nicht von allen gewünscht und ... gab es ja wahnsinnige Widerstände und selbst, wenn man sich für Teamarbeit entschieden hatte, so wie ich, so richtig glücklich war ich auch nicht. Weil, alleine war ich 10-mal schneller, als wenn ich alles im Team abspreche und dann diese neue Organisationsform und so, also das hat mir unglaubliche Mühe gemacht ja. Heute noch.“ (Team FS für Soz.päd., das nicht in den Modellversuch integriert war)

Mehrheitlich bedeuteten die Einführung der Teamarbeit und bereits die demokratische Abstimmung darüber eine positive und innovative Veränderung der Organisationskultur der Schule. Die Grade und Aspekte der Implementierung von Teamarbeit sowie deren Wirkungen auf Schulebene verdeutlicht eine Übersicht für die beiden Schulen im Vergleich.

12 Vgl. dazu Dehnbostel, P. & Jensen-Kamph, K. (2006). Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung für den Modellversuch I-LERN-KO (S. 8). Unveröffentlichtes Konzept, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg.

	1. Staatl. Fachschule für Sozialpädagogik Berlin	Oberstufenzentrum Bautechnik II Berlin
Grade und Aspekte der Implementierung	Umfassender Prozess mit einer Vielzahl von Erfahrungen und Ergebnissen bei allen Kolleg/innen	Anerkennung der Effekte im Lernbüro, geringe Wahrnehmung der Teamarbeit in der Schule und bei den Kolleg/innen
	Aktivierung vormals skeptischer Kolleginnen und Kollegen durch Engagement der Beteiligten („Mitziehen“)	Beteiligung nur der an Teamarbeit interessierten Lehrerinnen und Lehrer
	Zunehmende Außenwirkung, Schule wird angefragt, über Erfahrungen zu berichten	Punktuelle Außenwirkung
Wirkungen auf Organisationsstruktur und Organisationskultur	<ul style="list-style-type: none"> – Systematische Themenfeldarbeit – Teamarbeit als Prinzip – Einbezug aller und damit Wirkungen für alle Lehrer/innen und Schüler/innen 	<ul style="list-style-type: none"> – Punktuelle Themenfeldarbeit – Teamarbeit nicht Prinzip, in eher lockeren Kooperationsformen organisiert – Wirkung nur für die beteiligten Klassen und Lehrer/innen

Tabelle 5: Organisationsstrukturelle und -kulturelle Wirkungen der Teamarbeit an den Modellschulen

Insgesamt ermöglichte die konsequente Umstrukturierung der Unterrichtsorganisation an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin die Gewinnung einer Vielzahl von Erkenntnissen, die ohne die professionelle Mitwirkung und Offenheit aller beteiligter Pädagog/innen nicht möglich gewesen wären.

„Und da gehörte schon wirklich Abenteuerlust, Experimentierfreude, Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz, Konfliktbereitschaft und unglaublich viel berufliche Routine dazu, dass das überhaupt funktioniert hat.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Lehrerteams wurden hier integrierter Bestandteil der Organisation „Schule“. Die Prozesse ihrer Entwicklung und festen Integration vollziehen sich damit abhängig der grundlegenden Veränderungen in den Strategien, Leitbildern, Strukturen und Aufgaben der Schulen.

„Lehrerteamarbeit ist eingeführt, externe Beratungskultur ist stellenweise etabliert, didaktisch neue Konzepte selbst gesteuerten Lernens sind eingeführt, Lernfeldansatz als fachübergreifender Ansatz ist in der Praxis umgesetzt und die Ergebnisse, bezogen auf Kompetenzen, sind nachweisbar besser geworden als vorher.“ (Schulleitung FS für Soz.päd.)

Als kleinste Organisationseinheit sind Lehrer/innenteams Bestandteil des Schulsystems und seiner Leitungs-, Informations-, Kommunikations- und Wissensstruktur geworden. Das Team erfüllt eigenständig und eigenverantwortlich Aufgaben und findet Lösungen für organisatorische Probleme. Die inhaltliche und methodische Arbeit der Lern- und Themenfeldsystematik der Ausbildung reicht bis hinein in die Fragen der Unterrichtsplanung und der Leistungsbewertung und dient der Lösung auch „kniffliger“ organisatorischer Fragen wie beispielsweise dem Vertretungsunterricht. Sie nimmt der Schulleitung nicht nur Aufgaben und Probleme ab, es verändern sich auch traditionelle Verantwortungs- und Entscheidungsbereiche in der Schulleitung und Steuerungsgruppe, so diese vorhanden ist. Damit stellt sich zunehmend die Frage, wie mit den herkömmlichen Schulstrukturen der Fachbereiche sowie der Schul- und Fachkonferenzen umzugehen ist. Wird das Team Bestandteil der Organisation Schule, bedeutet dies auch, dass die Arbeit der Teams in das zentrale Ressourcenmanagement zu integrieren ist.

„Die Fachbereichsleitung hat aus meiner Sicht überhaupt keine Rolle mehr, weil die Arbeit nicht mehr fachlich orientiert ist. Sie hat vielleicht noch in einem Teilbereich eine Rolle, eine neue Struktur gibt es dafür nicht. Eine Schule braucht im Prinzip eine Abteilung, die als Stabsstelle an der Schulleitung angedockt ist, die zuständig wäre für Kompetenzfeststellung und alle Fragen die damit zusammenhängen.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Sicherlich hat die Fachbereichs- und Fachleitung auch weiterhin ihre Rolle, allerdings eine veränderte. Aus der Handlungsforschung im Modellversuch – und das sei hier nur kurz angedeutet – zogen einige Schulleitungen die Konsequenz, Ent-

wicklungsabteilungen zu mindestens informell und zeitlich begrenzt einzurichten. Damit kamen einige Schulen den veränderten Anforderungen an veränderte Schulstrukturen zunächst einmal nach.

B) Wirkungen der Teamarbeit für den Prozess der Teamentwicklung

Um positive Wirkungen der Teamarbeit auf die Teamentwicklung erzielen zu können, müssen bereits in der Teambildung entwicklungsförderliche Ausgangsbedingungen und lernförderliche Arbeitsbedingungen geschaffen werden. Für die Auswahl der Kolleg/innen, die in einem Team gemeinsam arbeiten sollen, sind die persönlichen Kompetenzen der Einzelnen, das Sachwissen aber auch Sympathie und Empathie der Personen untereinander entscheidend. So müssen alle im Themenfeld zusammengeführten Fächer mit Fachkompetenz vertreten und die Fähigkeit zur Teamarbeit gewährleistet sein. Die Motivation und Bereitschaft zur Teamarbeit spielt dabei eine große Rolle. An externen Ausgangsbedingungen müssen durch die Schulleitung ein Mindestmaß an personeller Stabilität, die zur Verfügung stehenden zeitlichen und materiellen Ressourcen für die Teamarbeit und die Möglichkeiten der Unterstützung der Teamarbeit durch Beratung und Begleitung abgesichert sein.

Trotz sehr unterschiedlicher Ausgangssituationen ließ sich feststellen, dass alle im Modellvorhaben geförderten Teams ihre eigene Teamkultur und vor allem kompatible Arbeitsstile gefunden haben und den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden. Die Pädagog/innen fühlen sich mit „ihren“ Teams sehr verbunden und es bildeten sich starke Teamidentitäten heraus.

„Solange ich nicht versetzt werde in ein anderes Team ist das okay. Aber die Vorstellung, ich müsste in ein Team, wo eben ganz anders gearbeitet wird, das würde eine mittlere Berufskrise bei mir verursachen. Und ich glaube, davor haben wir alle irgendwie ein bisschen Angst. Andererseits darf es ja nicht sein, dass man hier mehr oder weniger verheiratet ist.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Trotz vieler offener Fragen und nach wie vor bestehender Probleme – wie bereits beschrieben – werden die Möglichkeiten der Teamarbeit gesehen und geschätzt.

„Also da gibt es einige so Anknüpfungspunkte, die ich ganz atemlos zur Kenntnis genommen habe... Das ging einfach vorher nicht. Aber da merke ich, da sind ganz, ganz viele wunderbare Parallelen, die mir vorher entgangen sind. Gerade jetzt durch die Teamarbeit habe ich den Einblick in die anderen ... 'Fächer' darf ich wieder nicht sagen, aber...“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

„Um es rechtsterminologisch zu sagen: die pädagogische Freiheit, die im Schulgesetz bei uns verankert ist, ist im Grunde auf das Team übergegangen. Und wir können nicht mehr allein in eigener pädagogischer Verantwortung Entscheidungen treffen, sondern wir sind als Team verantwortlich.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Die Arbeit der Teams vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen und in mannigfaltigen verzahnten Arbeits- und Handlungsformen. Obwohl die Teams fest in die Schulumorganisation und die organisationalen Handlungsformen integriert sind, agiert jedes Team als eigenständig handelnde Organisationseinheit, bildet eine eigene Teamkultur aus und unterscheidet sich damit von anderen Teams.

In den Interviews wird allerdings auch deutlich, dass diese Unterschiede subjektiv als größer gedeutet werden, als sie sich anhand der Untersuchungskriterien darstellen. So wurde oft geschildert, die jeweils anderen Teams würden „ganz anders“ arbeiten und man „würde sich nur schwer in anderen Teams zurecht finden“. Ein je eigener professioneller Habitus innerhalb der Teamarbeit hat sich herausgebildet.

„Ich glaube, wenn man vom Mars käme und hier landen würde und man würde in das eine Team gehen und dann in das andere, dann hätte man das Gefühl, man ist an unterschiedlichen Schulen. So groß ist der Unterschied. Und die Vergleichbarkeit – wenn eine Studierende aus dem einen Team sitzen bleibt oder nicht mit Erfolg versetzt wird und in das andere Team geht, dann sind das Welten.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Diese Aussage bezieht sich auf die Ebene der didaktisch-inhaltlichen Umsetzung und Ausgestaltung der Lern- und Themenfeldarbeit, so dass Unterschiede zwischen

den Teams vor allem auf dieser Ebene zu sehen sind.¹³ Hinsichtlich der Arbeitsstile und der Einstellungen zur Teamarbeit zeigen sich in den Interviewprotokollen jedoch zwischen den Teams weniger Unterschiede, als von den Interviewten unterstellt. Alle Teams haben trotz heterogener Ausgangsbedingungen eigene Entwicklungsprozesse durchlaufen und eine eigene Teamkultur ausgeprägt. Im Rückblick wird deutlich, dass sich die Sichtweisen auf die Teamarbeit, auf die Lern- und Themenfeldarbeit, auf die Zielstellungen des pädagogischen Handelns und auf die als nützlich angesehenen Arbeitsstile angleichen bzw. sich bereits angeglichen haben. Eher unterscheiden sich die Teams in der Art und Tiefe ihrer Reflexion des durchlaufenen Teamentwicklungsprozesses. Teams, die über den Modellversuch Beratung und Begleitung nutzen konnten, reflektieren umfassender, intensiver und fühlen sich in ihrem Handeln insgesamt sicherer. Hier zeigt sich eine Wirkung einer systematischen und systematisch unterstützten Teamarbeit auf die Teamentwicklung.

Neben den eingangs genannten Indikatoren der Stabilität der Teams sind hier weitere Indikatoren zu nennen, die sich auf den Grad der Zusammenarbeit beziehen. So werden etwa didaktische Materialien wie Konzeptionen, Unterrichtsentwürfe, komplexe Unterrichts- bzw. Lernarrangements, Leittexte, Arbeitsmaterialien, Lernsituationsszenarien, Literaturlisten lediglich im Rahmen von Teamarbeit ausgetauscht. Über die jeweiligen Teams hinaus erfolgt kein systematischer Austausch¹⁴. Als Gründe für einen eingeschränkten oder nicht-stattfindenden Austausch von Materialien außerhalb der Teams werden von den Teammitgliedern u. a. folgende genannt:

„Ich kann nur mit meinen persönlichen Materialien arbeiten, nicht mit mir vorge-setzten.“

„Andere Kolleginnen und Kollegen bekommen Einsicht in meine Arbeit.“

„Ich müsste meine Schwächen offen legen.“

„Das Produkt ist auf eine ganz bestimmte oder aktuelle Situation bezogen und deshalb so nicht noch einmal verwendbar.“

Diese Hemmschwellen und Ängste müssen für eine vertrauensvolle Teamarbeit überwunden werden, was vielen Teammitgliedern im Verlauf der Teamentwicklung auch gelang.

Zusammenfassend lassen sich am Beispiel der 1. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik Berlin folgende Wirkungen der Teamarbeit auf die Teamentwicklung aufzählen:

- Herausbildung einer Teamidentität, eines gemeinsamen Verständnisses von Teamarbeit und einer Teamkultur,
- gemeinsame Entwicklung von Arbeits- und Organisationsformen der Teams,
- gemeinsame Entwicklung und Anwendung strukturierender didaktischer Instrumente und Materialien,
- gemeinsame Erfahrungen im Umgang mit Konflikten, Problemen und Dilemmata,
- gemeinsame Erfahrungen mit externer Unterstützung.

Eine große Übereinstimmung gibt es bei der Benennung der dominierenden Vorteile dieser Wirkungen für eine systematische Entwicklung von didaktischen Konzepten und Organisationsstrukturen. Benannt werden vor allem:

- aufeinander abgestimmte, zweckmäßige Aufgabenteilung,
- gemeinsame Suche nach Lösungen für didaktische und organisatorische Probleme,
- systematische Dokumentation und Reflexion der pädagogischen Arbeitsergebnisse,
- kreative Impulse,
- zeitliche und kreative Entlastung durch gemeinsames Konstruieren und Bearbeiten von Lernsituationen, Erarbeiten von Unterrichtsmaterialien, Elementen des SOL usw.,
- Transparenz der Arbeit und Information über andere Fachrichtungen,
- gegenseitige Hilfe und Unterstützung,

¹³ Mit Blick auf die Standardisierung von Kompetenzen und zertifizierbarem Fachwissen von Absolvent/innen ist diese, in der Individualität der Lehrstile (Lehrstile im Speziellen oder Arbeitsstile im Allgemeinen? S.o.) und den Graden der Arbeitsmotivation begründete Ungleichheit der inhaltlichen Umsetzung nicht unproblematisch. Dieses Problem besteht allerdings auch bei reinem Fachunterricht.

¹⁴ Dies ist ein Punkt, der von Beginn an im Modellvorhaben umstritten war: Der Leiter des Modellvorhabens war der Auffassung, ein System des Wissensmanagements einzuführen. Aus der Lernfeldumsetzung ist unter den Fachleuten bekannt, dass die je individuelle oder im Team realisierte Erarbeitung eines lern- oder themenfeldstrukturierten Curriculums auch dazu führt, eigene Lernsituationen und aufbereitete Lerninhalte zu entwickeln. Lernnetzwerke erleichtern die Arbeit, Sie wollen allerdings systematisch eingeführt sein. Lernsituationen und aufbereitete Inhalte werden je nach Kultur aufgenommen und verändert. Das kann z.B. auf Lernplattformen wie www.farbcurriculum.de beobachtet werden. (Dr. Hans-J. Lindemann / Leitung des Modellvorhabens)

- strukturierte und bis ins Detail geplante Teamberatungen unterstützen den schulischen Entwicklungsprozess,
- Entwicklung einer produktiven Streit- und Feedbackkultur,
- Forum, über die Lernenden zu sprechen,
- stärkere Strukturierung der Arbeit (auch durch externe Beratung und Begleitung),
- interne und externe Entwicklung von Kompetenzen,
- neues Berufsverständnis, Unterstützung der Hausbildung der benötigten neuen Identität der Lehrer/-innen.
- Teilhabe an der Entwicklung und Sicherung persönlicher Perspektiven.

Für das Oberstufenzentrum Bautechnik II Berlin scheint dagegen eher das folgende Zitat zu gelten.

„Und wir haben uns eigentlich immer nur auf diesen Reflexionstreffen getroffen, alle fünf Wochen, da haben wir uns dann getroffen: ‚Hey, hallo Team, schön dass wir uns mal sehen! Sprechen wir mal über unsere Arbeit.‘ Da haben wir uns dann wirklich getroffen und dann haben wir uns quasi fünf Wochen nicht mehr in der Zusammensetzung gesehen.“ (Team OSZ Bautechnik II)

C) Wirkungen auf der Ebene der Lehr- und Gestaltungskompetenzen der Lehrer/innen

„Wenn ich mich dann jetzt heute hier sehe, finde ich mich auf einem ganz anderen Boot. Ich habe ja auch als Stichpunkt geschrieben „Neues Berufsverständnis“. Ich sehe..., dass ich heute ganz woanders bin als ich vor vier, fünf Jahren war. Ich erlebe mich natürlich immer noch als der, der ich bin. Aber ich glaube, wenn es nicht dazu gekommen wäre, wenn ich also normal ... unterrichtet hätte, dass es sehr viel flacher gewesen wäre. Diese Vernetzung und auch das Auseinandersetzen mit Inhalten, mit denen ich mich sonst niemals hätte auseinandersetzen müssen, hat mich voran gebracht, keine Frage.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Ein zentrales Anliegen des Modellversuches bestand in der Erprobung und kontinuierlichen Einführung der Lernfeldarbeit sowie des selbst organisierten Lernens (SOL/LAA) im Unterricht. Dieses Anliegen wurde unterstützt durch zielgerichtete Fortbildungsmaßnahmen der Kompetenzentwicklung, in deren Mittelpunkt die inhaltliche und methodische Ausrichtung der regionalen Lehrerfortbildung der berufsbildenden Schulen stand. Eine wichtige Bereicherung erfuhren diese Fortbildungen durch den Einsatz von externen Fachberater/innen, die ihre Erfahrungen aus der Praxis selbstorganisierten Lernens in die Lehrer/innenteams einbrachten. Dieselbe Unterstützungsleistung bot die externe Begleitung, die in einem kontinuierlichen Prozess half, Elemente des SOL in die Unterrichtsgestaltung einzubringen und auf ihre Wirksamkeit zu prüfen.

Eine Bereicherung durch den Modellversuch bestand auch darin, dass die Teams in ihrer Entwicklung Elemente des selbstorganisierten und des kooperativen Lernens einübten und so reichhaltige Erfahrungen für die praktische Anwendung im Unterricht sammeln konnten.

„...selbstständiges, kooperatives Lernen... das SOL, wenn man es jetzt als geschlossene Form nimmt, nicht die einzige mögliche Form ist. Der Ausdruck kooperatives oder kollaboratives Lernen ist in Deutschland und international sehr breit. Da fällt sehr viel darunter. Ich denke, dass wir eine ganze Menge davon auch früher schon gemacht haben, weil das eben nicht Schule im klassischen Sinne ist und insofern gibt es hier eine breite Kultur von kooperativen Lernformen.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Über die Teamarbeit zur Verwirklichung einer qualitativ hochwertigen Lern- und Themenfeldarbeit wurde ein informeller Lernprozess in Gang gesetzt, der durch Hinzuziehung von externem Fachverstand und prozessorientierter Beratung und Begleitung eine zielgerichtete Unterstützung erfuhr. Der Modellversuch förderte, erprobte und beschleunigte nicht nur die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in der Ausgestaltung der Lehr-, Lern- und Aneignungsprozesse der Pädagog/innen und in der Gestaltung schulinterner Strukturen, sondern er schuf auch wesentliche Voraussetzungen für die Festigung vorhandener bzw. für die Entwicklung der dazu erforderlichen Motivationen und Kompetenzen. Die Kompetenzentwicklung vollzog sich auf verschiedenen Ebenen, der fachlichen Umsetzung, der Entwicklung von Lernsituationen, der effizienten Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, gemeinsamer Bewertungsstandards, einer neuen Schul- und Unterrichtskultur.

Es erfolgte auch ein inhaltlicher und methodischer Beitrag zu Fort- und Weiterbildungskonzepten für Lehrer/innen. Durch den Modellversuch wurden entsprechende Fortbildungsmodule entwickelt und erprobt, die, verbunden mit den Erfahrungen aus der Arbeit der Lehrer/innenteams, dauerhaft in den Regelbetrieb der Berliner regionalen Fortbildung integriert wurden. An diesen Fortbildungsveranstaltungen nahmen Mitglieder der am Projekt beteiligten Teams aktiv teil. Die inhaltliche und methodische Bereicherung der Fort- und Weiterbildung und ihre kontinuierliche Gewährleistung sowie die damit erreichte erhöhte Professionalität des Personals zur qualitativen Ausgestaltung der Veränderungsprozesse an den Schulen zählten zu den herausragenden Ergebnissen erfolgsorientierter Arbeit des Projektes und seiner Akteure. Bei der Einführung von lern- und themenfeldbezogener berufsschulischer Ausbildung und der damit verbundenen Lehrer/innenteamarbeit spielten vor allem Fortbildungen im Bereich der Methodik und Didaktik eine große Rolle. Dabei hatten Elemente des selbstorganisierten Lernens einen gewichtigen Anteil.

Die Lernprozesse im Rahmen der Teamarbeit beförderten die Kompetenzentwicklung der Akteure. Die Teams entwickelten Lernräume, Lernmöglichkeiten und -bedingungen für neue Ideen, Initiativen und Innovationen, die unter anderen Voraussetzungen so nicht möglich gewesen wären. Die Teams nutzten die Handlungs- und Gestaltungsräume zur kontinuierlichen Verbreiterung der Wissensbasis der Schule als Organisation und zur Stärkung der methodischen Fähigkeiten sowie der sozialen und personalen Kompetenzen der einzelnen Lehrer/innen. Die über die Fortbildungsmaßnahmen hinaus offenkundig angestoßenen informellen Lernprozesse sind dabei nur begrenzt reflektiert und im Sinne eines Erfahrungswissens verarbeitet. Entsprechend können die Pädagog/innen die in den Team- und Unterrichtsgestaltungsprozessen erworbenen Kompetenzen durchaus beschreiben, eine systematische Reflexion der Kompetenzentwicklungen erfolgt jedoch nicht.

„Ich habe sehr profitiert von den unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen. Ich habe einen viel größeren Einblick, als ich vorher hatte, was unsere Studierenden lernen... Und das finde ich für mich einen extrem großen Gewinn und das erleichtert mir auch noch mehr die Arbeit während der Praktika der Auszubildenden.“
(Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

„Gelernt habe ich so im Team insbesondere methodisches Vorgehen. Also, ich habe eine Menge gelernt, wie man eine Unterrichtsstunde auch aufbauen kann, und das unterscheidet sich von dem, wie ich es früher gemacht habe. Und ich stelle fest, das ist jetzt viel besser, wenn ich das so mache.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Darüber hinaus wurden die Lernprozesse durch externes pädagogisches Fachwissen und externe prozessorientierte Beratung und Begleitung bereichert.

Hier lagen die Schwerpunkte auf:

- der Teamentwicklung,
- der Neugestaltung des Lernens und Lehrens,
- dem Lernen im Prozess der Arbeit und
- der Kompetenzentwicklung, insbesondere im Bereich des selbstorganisierten Lernens.

Zahlreiche Aussagen in den Interviews belegen die auf Seiten der Pädagog/innen im Zuge der Teamarbeit erworbenen und entwickelten didaktischen Kompetenzen:

- zur Umsetzung des Lern-/Themenfeldkonzeptes,
- zur Arbeit im und mit dem Team,
- zur Anwendung von SOL, LAA und anderer didaktischer Konzepte und Methoden,
- zur Strukturierung von Beratungen,
- zur Organisation von Schulabläufen,
- über die Zunahme des fächerübergreifenden Wissens und
- im Umgang mit externer Unterstützung.

Darüber hinaus unterstützte die Teamarbeit die einzelnen Lehrpersonen dabei, ein individuelles Selbstverständnis hinsichtlich der Berufsrolle und der Rolle im Team zu entwickeln und damit auch den eigenen Platz und den eigenständigen Beitrag in der Gemeinschaft einer Schule zu definieren und zu verwirklichen.

Die Entwicklung und Festigung der Kompetenzen auf den genannten Ebenen hat in ihrer Vielfalt und gegenseitigen Ergänzung auch dazu geführt, dass ausgewählte, in die Projektprozesse integrierte Pädagog/innen als kompetente und

motivierter Multiplikator/innen dort agieren können, wo Schulen und Kollegia noch nicht jenen Stand der Umsetzung in der Lernfeldarbeit erreicht haben, der mit der Durchführung des Modellversuches etabliert wurde.

D) Wirkungen auf der Ebene der Lern- und Gestaltungskompetenzen der Schüler/innen

Eine Rückkopplung der auf Lehrerteamebene eingetretenen Wirkungen auf die Lern- und Gestaltungskompetenzen der Schüler/innen und Studierenden ließ sich im Modellversuch in unterschiedlicher Intensität auf unterschiedlichen Ebenen feststellen. Wirkungen zeitigten vor allem die externe Beratung und Begleitung der Lehrer/innenteams und die sporadischen Rückmeldungen der Modellversuchsleitung und der jeweiligen Schulleitungen. Die Reaktionen und Informationen aus den Praxisstellen (Meist Kitas, Schulen, in denen die Lernenden ihre Praktika absolvieren.) hatten für die sozialpädagogische Schule eine große Bedeutung. Kontinuierliche Rückkopplungen resultierten jedoch vor allem aus der Kommunikation mit den Lernenden und den Erfahrungen mit der täglichen Unterrichtstätigkeit.

Die Lernenden erleben die Veränderungsprozesse in der Unterrichtsorganisation nicht nur, sondern sie sind selbst in die Prozesse eingebunden und leisten eigenständige Beiträge. Sie werden als Persönlichkeiten gewürdigt, können selbstständig agieren und tragen mehr als sonst in der beruflichen Ausbildung üblich aktiv zur Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses bei. Zum aktiven Handeln angeregt, entdecken sie neue Seiten, neue Kompetenzen und Stärken an sich, die sie dann weiter ausdifferenzieren können. Sie lernen, für ihr Lernen selbst Verantwortung zu tragen und haben das Vertrauen der Lehrerinnen und Lehrer dazu. Vor allem das Lernen in Lernsituationen und der projektorientierte Unterricht führen zu Kreativität und Experimentierfreude.

„Wenn wir gut vorbereitet in einem Themenfeld arbeiten, dann tun das auch die Studierenden. ...Die fangen von alleine an, machen weiter. Die wissen, was sie zu tun haben und können das auch tun. Früher haben sie gewartet, bis nun endlich jemand kommt und... Nein, die können jetzt alleine das machen. Die sind mit ganz großer Begeisterung dabei, ihre Präsentationen vorzubereiten. Ich habe noch nie Studierende nachmittags oder so spät hier noch in der Schule gesehen oder... also zu ungewöhnlichen Zeiten, weil sie hier noch etwas ausarbeiten wollen. Die Studierenden gehen mit außerordentlichem Engagement an ihre Facharbeiten heran. ... Und ich denke, das sind alles Dinge, bei denen man sagen kann: Die Qualität ihrer Leistung, die hat was zu tun mit ihren formalen Schulabschlüssen. Aber wie sie es machen, dass sie es machen, mit welcher Beteiligung sie es machen, ich glaube das hat mit dieser Art des Themenfeldunterrichtes, des selbst organisierten Lernens zu tun. Also da würde ich schon auch eine qualitative Verbesserung unserer Ausbildung sehen, die etwas mit unserer Art zu arbeiten zu tun hat.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Ein Feedback der Lehrer/innen erfolgt unmittelbar in oder nach einer Unterrichtseinheit oder einem Element selbstorganisierten Lernens. Die Bewertung der Leistungen der Lernenden hat sich verändert. So werden in die Bewertung stärker realisierte Projekte, Präsentation und andere Gestaltungselemente einbezogen. Diese Bewertungskriterien und Feedbackkultur machen die Leistungsbewertung für die Lernenden transparenter und nachvollziehbarer. Es ist auch festzustellen, dass sich eine neue Kommunikationskultur mit den Lernenden etabliert hat.

Insgesamt überwiegt in den verschiedenen Gruppen der Lernenden eine positive Resonanz auf die mit der Teamarbeit angestoßenen Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung. Die Lernenden spüren aber auch die im Detail noch vorhandenen Widersprüche. Sie werden unter anderem mit der Arbeit verschiedener Teams konfrontiert, nehmen mitunter vorhandene Ängste und Frustrationen einiger Lehrer/innen wahr und sehen, dass sich vieles noch aktuell im Prozess der Veränderung befindet. Die Lernenden identifizieren sich jedoch mit diesem Prozess und ihrem Lehrer/innenteam. Einen Wechsel in andere Teams finden sie nicht unproblematisch; zu unterschiedlich werden mitunter die Arbeitsweisen und Positionen wahrgenommen. Wogegen – wie schon an anderer Stelle erläutert – die Wahrnehmung von etwaigen Unterschieden nicht unbedingt der Realität entspricht bzw. sich eher auf die Ebene der inhaltlich-didaktischen Ausgestaltung der Lern- und Themenfelder bezieht.

Sicher spielen jedoch auch Prozesse der Teamentwicklung zwischen Lehrer/innen und Studierenden eine Rolle. Lehrer sind immer auch Vorbild, hier Vorbild in der Teamarbeit. Die Studierenden bauen enge Verbindungen zu „ihren“ – das

heißt zu den für sie zuständigen – Teams der Lehrenden auf, welche eine wichtige Grundlage für das Lernen, die Motivation und das sich „Wahrgenommen fühlen“ während der Ausbildungszeit bilden. Selbst organisiertes Lernen bedeutet auch für Lernende mehr Arbeit in der Kleingruppe. Im Selbstverständnis der Studierenden vermittelt die Zugehörigkeit zu einem Team, die dort erlebten Strukturen und die erlernten bzw. angeeigneten Lern- und Arbeitsweisen Sicherheit.

Die Lernenden teilen die Gewissheit aller an den Veränderungsprozessen Beteiligten, am Ende des Studiums bzw. der Ausbildung mit dem nötigen Praxiswissen und mit einer Handlungskompetenz ausgerüstet in die berufliche Praxis zu gehen.

„Ehemalige bestätigen, wenn sie in die Praxis gehen, dass sie sich gut vorbereitet gefühlt haben oder dass sie bei uns Sachen gelernt haben, wo sie das Gefühl haben, auch jetzt in ihren Arbeitsteams, da sind sie manchmal weiter als ihre Kollegen, die schon länger so was machen. Das ist eher durchgehend positiv. Es gibt auch Kritik, aber die Grundhaltung ist sehr positiv.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Sie, die Lernenden unterstützen mehrheitlich das Anliegen, für den individuellen Lernprozess mehr Eigenverantwortung zu übernehmen. Dies zeigt sich an der intensiven Nutzung der Lernangebote und Lernmöglichkeiten in konzipierten Handlungssituationen ebenso wie in der so interpretierten hohen Aktivität und Qualität des Lernens in Rahmen der Projektarbeit.

„Wir haben uns ...darauf geeinigt, diesen sehr schwierigen Weg zu gehen und sind überzeugt davon, dass wir ... dadurch bei den Studierenden eine Qualität erreichen, die man mit einer Nicht-Teamarbeit einfach nicht hinkriegen kann. Das, was man hier in so einem Team an praktischer Handlungsqualifikation bekommt, da hat man auf der Universität... null Chance, das kontrastiert wirklich hart.... und das ist das, was uns fasziniert und trägt.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

„Die Schüler müssen sehr, sehr selbstständig arbeiten mit dieser Form von Unterricht, das wissen sie, das merken sie auch, dass sie selbst viel verknüpfen müssen ... Kommunikationsstrukturen ... das ist ein sehr enges Netzwerk an Kommunikation zwischen uns im Team, den Schülern und dem Team und unseren Klassen, die wir auch miteinander vernetzen ... Wir machen auch Veranstaltungen, dass sich die einzelnen Jahrgänge kennen lernen, sie berichten den anderen etwas und tragen vor, sodass es wie eine kleine Schule in einer großen Schule ist.“ (Team FS für Soz.päd, das nicht in den Modellversuch integriert war)

Wirkungen auf der Ebene der Lernenden sind dennoch schwer einzuschätzen, da mehrere Faktoren gleichzeitig verändert wurden. Durch die veränderten Zugangsvoraussetzungen (Abitur oder Fachhochschulreife) an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin sowie durch das Beibehalten traditioneller Notenvergabe und Prüfungssysteme sind die vielfach wahrgenommenen Veränderungen durch bessere Ergebnisse am Ende der Ausbildung schwer belegbar. Allerdings ist festzustellen, dass die Erfolgsquote der Ausbildung gestiegen ist: es fallen signifikant weniger Auszubildende durch die Prüfung.

Es wurden im Modellversuch nicht die Schüler/innen selbst befragt oder ihre Kompetenzen gemessen. Vielmehr stützen sich die folgenden Befunde auf die Einschätzungen der Lehrer/innen aus den Interviews.

Die befragten Pädagog/innen beobachteten folgende Wirkungen auf die Lern- und Gestaltungskompetenzen der Schüler/innen:

- Entwicklung von Gruppen- und Teamarbeitskompetenzen,
- mehr persönliche Verantwortung und Eigeninitiative,
- höhere Kreativität und Experimentierfreudigkeit,
- ausgeprägte Arbeitsdisziplin, Leistungsbereitschaft und Originalität bei der Erfüllung von Arbeitsaufträgen und Lernaufgaben,
- ausdifferenzierte und erweiterte Handlungskompetenz,
- Erleichterung der Integration von Migrant/innen in den Klassenverbund,
- sinkende „Dropout“-Raten und größere Prüfungskohorten,
- mehr Transparenz und Einblicke in spätere berufliche Anforderungen durch den Situationsbezug der Lern-/Themenfelder
- den Praxisbezug und die Kompetenz zur Bewertung und Präsentation der eigenen Leistung sowie
- zunehmende positive Rückmeldungen aus den Praxisstellen an die zuständigen Pädagog/innen.

Dennoch sind auch mit Blick auf die Rolle der Schüler/innen und Studierenden nicht alle Fragen geklärt. So wirft die Lernfeldorganisation neben allen positiven Effekten auch lernorganisatorische Probleme auf:

„Die Studierenden wissen nicht, wie sie ihre Unterlagen ordnen sollen. Die einen ordnen nach Themenfeldern, die anderen ordnen nach Lehrern. Und dann sieht es eben im 3. Jahr zum Beispiel so aus, dass ich zurückgreife auf Themenfeld 9. Auf einen bestimmten Artikel, den sie bekommen haben und dann geht das große Suchen los. Weil der eine hat es unter Frau S. abgeheftet, der andere hat es unter Themenfeld 9 abgeheftet. Und das irritiert sie zum Teil. Irritiert mich auch, weil ich habe eben auch Themenfeldordner und Themenordner. Es lässt sich nicht alles ins Themenfeld pressen, weil manches übergreifend ist. Und es ist auch dann im Kopf für sie natürlich auch schwerer so zuzuordnen.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Es bleibt auch hier ein Streit zwischen Lern- und Themenfeldbefürwortern und deren Gegnern: Es haben aus Sicht vieler der befragten Pädagoginnen und Pädagogen die Tiefe und Konkretheit der Wissensvermittlung abgenommen. Vor allem an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik werden mit der umfassenden Anwendung der Themenfeldarbeit die früheren Fächer nicht mehr so erschöpfend behandelt bzw. sind der Systematik des Lernfeldes untergeordnet. Die angestrebte Entwicklung einer höheren Handlungskompetenz geht nach Aussagen der Befragten oftmals zu Lasten der Tiefgründigkeit in der Behandlung der einzelnen Fächer und Fachdisziplinen und auch zu Lasten der Möglichkeiten, eigene Erfahrungen machen zu können.

„Andererseits gibt es einen entscheidenden Qualitätsverlust, der nicht aufgehoben werden kann. Das hat mit dem Team nichts zu tun, sondern was ich vorher angedeutet habe: für gestalterisch, sinnliche Erfahrungen in den Prozessen ist die Zeit immer zu kurz, das heißt, es gibt manche Lerninhalte, die kann ich nur mit den Händen begreifen und dann mit dem Kopf noch mal verstehen. Für diese Prozesse fehlt Zeit. Da kann ich zugucken, wie bestimmte Sachen, die für eine Erzieherin/ Erzieher nötig wären, aus meiner Sicht, einfach nicht in Erfahrung gebracht werden können und nicht verstanden werden können. Das erlebe ich als hohes Manko. Dagegen steht eine höhere Vernetzung in der Kommunikation.“ (Team FS für Soz.päd, das nicht in den Modellversuch integriert war)

Es ist aber vor allem festzuhalten, dass die Verwertbarkeit des Wissens zugenommen hat, die Handlungskompetenz gestiegen ist. Das Situationsprinzip als vorherrschendes Unterrichtsprinzip geht scheinbar zu Lasten fachlicher Strukturierung. Die curriculare Gestaltung lässt oftmals noch zu wünschen übrig, was angesichts der Tatsache, dass mit der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula die Unterstützungssysteme durch die Landesinstitute fast vollständig ausgefallen sind, nicht verwunderlich ist. Lehrerteams können in der curricularen Gestaltung nicht vollständig kompensieren, was die dafür zuständigen Institutionen nur noch bedingt leisten.

5. Schlussfolgerungen zum Entwicklungsstand und zu Entwicklungs-herausforderungen der Lehrer/innenteamarbeit an berufsbildenden Schulen

Die Teamarbeit fördert Verständigungsprozesse zu kooperativer Arbeit, zu einer modern gestalteten Unterrichtsplanung und -durchführung, zu Qualitätsansprüchen und Qualitätssicherung in Unterrichtsprozessen, zu neuen Ansprüchen an fächer- und themenübergreifende Lehrtätigkeit, zu neuen Lernformen und zu Forderungen nach Veränderungen in Strukturen und Gestaltungsprozessen der beteiligten Schulen. Die im Modellversuch praktizierte Teamarbeit, die angebahnten Kooperationen auf verschiedenen Ebenen, die entwickelten didaktischen Modelle und die erprobten neuen Lernformen und Methoden selbstorganisierten Lernens sowie die in vielgestaltigen Materialien aufgezeigten Erfahrungen und Lösungsansätze für eine neue Qualität des Unterrichtes sind im Sinne von Verstetigung und Nachhaltigkeit im Rahmen umfassender Schulentwicklungskonzepte aufbereitet und transferierbar.

Inhalte und Methoden, Effektivität und Qualität, Chancen und Möglichkeiten erfolgsorientierter Teamarbeit sowie die Nachhaltigkeit ihrer Wirkungen und Ergebnisse werden wesentlich von den äußeren und internen Rahmen- und Randbedingungen geprägt. Die Vielzahl der benannten positiven Effekte und Wirkungen der Lehrerteamarbeit auf den verschiedenen Ebenen darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit Blick auf die Entwicklung, die Umsetzung und die Folgen der Teamarbeit noch viele Fragen und Probleme ungeklärt sind.

Dies betrifft vor allem Fragen der Anerkennung von Teamarbeitszeit als Teil der Lehrerarbeitszeit, der Verfügbarkeit zeitlicher und materieller Ressourcen (Stichwort: Teamarbeitsräume u. a.), der Entwicklung und Einführung der Themenfeldarbeit und entsprechender Systeme der Leistungsbewertung, der Lernorganisation, der Reflexion informell erworbener Kompetenzen in der Teamarbeit und der Möglichkeiten und Ressourcen von Schulleitungen, strategische Personal- und Organisationsentwicklung betreiben zu können u.a.m.

„So lange das nicht da ist, wir also z. B. für unsere Teamzeit auch einen entsprechenden Ausgleich erhalten und das auch wertgeschätzt wird, dass wir uns dort hinsetzen und nicht einfach nur freudvoll zusammensitzen, sondern arbeiten, so lange noch diese ganzen anderen Dinge dazu kommen, kann sich das Pflänzlein nicht so richtig zur Blume entfalten und seine volle Schönheit zeigen. Ich denke, wenn das dann jetzt vorbei ist, wird das weiter rollen. Aber es wird keinen Pusch nach vorne geben, den wir in allen Teams haben könnten. Da könnte, glaube ich, ganz viel passieren.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

„... (wie) Riese Gulliver bei den Zwergen, der festgetackert ist. Ich denke, Handlungsorientierung und so ein dynamisches Team zusammen, das wäre wirklich der Hammer in der Entwicklung der Bildungslandschaft. Wir werden wirklich am Boden gehalten durch Rahmenbedingungen, das ist für mich eine fahrlässige Art und Weise von der Leitungsebene – nicht von unserer Schulleitungsebene – sondern von der Schulaufsicht und von der politischen Ebene ... Die wissen nicht, was wir machen.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

„Wir haben jetzt unsere 26 Stunden Unterrichtsverpflichtung plus drei, vier Stunden Team ... andere machen es nicht und dann passiert auch nichts. Wir haben also einer Stundenerhöhung freiwillig zugestimmt auf 30 Unterrichtsstunden, das haut irgendwo nicht hin, dass die Rahmenbedingungen da nicht stimmen. Uns liegt sehr viel daran, dass man auch den gewerkschaftlichen Aspekt betrachtet, wenn man das dann auf andere überträgt.“ (Team FS für Soz.päd im Modellversuch)

Von den am Modellprojekt beteiligten Akteuren werden – speziell für die Berliner Bildungssituation – als hemmend charakterisiert:

Ambivalente Entwicklungstendenzen und Unsicherheiten im Berliner Bildungsraum:

- die Politik konzentriert ihre Anstrengungen auf Veränderungen der Schulstrukturen und weniger auf die Rolle der Pädagog/innen,
- Zusammenlegung von Schulen,
- Stelleneinsparungen,
- der Einsatz von Lehrkräften aus Überhängen hat Vorrang vor der Neueinstellung von Lehrkräften nach erforderlichen Kompetenzkriterien bzw. vor einer strategisch ausgerichteten Strukturierung der Mitarbeiterschaft durch die Schulleitungen.

Hinzu kommen:

- inhaltlich und methodisch unzureichend auf die neuen Anforderungen abgestimmte Lehrer/innenfortbildungen,
- Ressourcenbegrenzungen, die eine nachfrageorientierte Beratung und Begleitung von Prozessen hemmen,
- fehlende Wahrnehmung und Unterstützung durch den Schulträger,
- fehlende personelle Bereitschaft und Kompetenz, Veränderungen zu bejahen, durchzusetzen und zu verantworten sowie
- fehlendes ganzheitliches didaktisches Denken, das eine systematische didaktische Umgestaltung des Unterrichts erschwert.

Die folgende Tabelle schlüsselt die offenen Fragen und Probleme für die beiden Modellschulen auf:

	1. Staatl. Fachschule für Sozialpädagogik Berlin	Oberstufenzentrum Bautechnik II Berlin
Schulstruktur/ Organisations- struktur	Einsatz vieler Lehrerinnen und Lehrer an 2-3 Schulformen erschwert kontinuierliche Teamarbeit	Umsetzung der Teamarbeit durch herkömmliche Organisationsstrukturen nur eingeschränkt möglich, Abteilungsleitung unterstützt nur bedingt Teamarbeit
	formelle traditionelle Schulstrukturen und informelle Teams	
Leistungsbewertung	System der Leistungsbewertung entspricht nicht der Themenfeldarbeit	IHK-Prüfungen bilden Effekte der Lernfeldarbeit nicht ab
Bezahlung der Mehrarbeit	zu wenig (bezahlte) Zeit zur Realisierung der zusätzlichen Aufgaben	zu wenig (bezahlte) Zeit zur Realisierung der zusätzlichen Aufgaben
Schulträger / Schulleitung	zu wenig Unterstützung durch Schulträger	zu wenig Unterstützung durch Abteilungsleitung, Schulleitung und Schulträger
Handlungsspielraum von Schulleitung	nur in geringem Maß strategische Personalentwicklung möglich (Umsetzungen aus Überhängen anderer Schulen, kaum Neueinstellungen)	nur in geringem Maß strategische Personalentwicklung möglich (Zusammenlegung von Schulen als struktureller Hintergrund)

Tabelle 6: Probleme und offene Fragen der Teamarbeit an den Modellschulen

Zugespitzt lässt sich daraus ableiten, dass, so lange Teams an Schulen (eigentlich) informelle Strukturen bilden und außerhalb der Arbeitszeit arbeiten, (eigentlich) keine Möglichkeit besteht:

- formelle Aufgaben auf die Teams zu übertragen,
- den Teams konsistente Arbeitsaufträge zu erteilen,
- Funktionen innerhalb der Teams zu bestimmen,
- die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer zur Mitarbeit in Teams zu verpflichten,
- die Ergebnisse der Teamarbeit zu dokumentieren und zu verstetigen,
- über die Ergebnisse der Teamarbeit zu verfügen.

Für die Gewährleistung einer nachhaltigen und erfolgsorientierten Teamarbeit sind folgende Schlussfolgerungen von zentraler Bedeutung:

- um Lern- bzw. Themenfeldarbeit umfassend und systematisch zu etablieren, ist eine spezifische Form der Einführung, Unterstützung und Begleitung sowohl von Lern-/Themenfeldarbeit als auch von Teamarbeit nötig,
- Teamarbeit benötigt angemessene interne und externe Rahmenbedingungen,
- Teamarbeit braucht Strukturen, in denen sie wirksam werden kann,
- Teamarbeit stellt Anforderungen, die bestimmte Kompetenzen *voraussetzen* und *entwickeln*,
- Teamarbeit schließt einen Teamentwicklungsprozess ein,
- Teamarbeit erfordert die Veränderung der professionellen Selbstbilder der Lehrer/innen.

Verschiedene Rahmenbedingungen sind durch die Akteure nicht oder nur äußerst schwer beeinfluss- oder gar veränderbar und werden oft als Hemmnis für organisationale und didaktische Innovationen an den Schulen wahrgenommen. Veränderungen vor allem äußerer Rahmenbedingungen bedürfen langfristiger politischer, gesetzgeberischer, ministerieller und auch personeller Vorbereitungen, Entscheidungsfindungen und Veränderungswege. Sie müssen fundiert begründet sein, überzeugende Argumente und gesicherte Erfolgchancen zur Grundlage haben sowie für längere Zeit von Bestand sein. Da die Schulen in ein engmaschiges rechtliches und administratives Netz eingebunden sind, sind Veränderungsprozesse nur schwer einzuleiten. Diese Rahmenbedingungen kollidieren mit einem ausgeprägten Veränderungsdrang und der Ungeduld reformwilliger Akteure. Ein Scheitern gewünschter Veränderungen führt, wie in vielen Aussagen vorgefunden, zu Resignation und Demotivation. Der nicht nachlassende und begründete Druck auf die langfristige Anpassung von äußeren Rahmenbedingungen an innovative Entwicklungsprozesse an den Schulen und ihre Förderung müssen einhergehen mit

einer effizienten Ausgestaltung der inneren Strukturen und Bedingungen an den Schulen. Nur unter Einbeziehung aller personellen und materiellen Ressourcen und der kreativen Nutzung aller vorhandenen und weitergehend zu schaffenden Entscheidungs- und Handlungsspielräume kann dies möglich werden.

Insofern betreffen eine Reihe von Schlussfolgerungen aus den vorliegenden Befunden Aspekte, die außerhalb des Einflussbereiches der in der Teamarbeit agierenden Pädagoginnen und Pädagogen liegen und dringend der Anpassung bedürfen. Hierbei spielen Bildungspolitik, Schulverwaltung und Schulleitung – als externe Rahmenseiter – die entscheidenden Rollen.

- Schulgesetz und Ausbildungsverordnung fordern Lern- bzw. Themenfeldarbeit,
- ohne dazu die konkreten Instrumente zur Umsetzung zu benennen.
 - ohne Strukturen angemessen zu verändern,
 - ohne Bedingungen zu ermöglichen, die Lehrer/innenteamarbeit fördern,
 - ohne Ressourcen zur Verfügung zu stellen und
 - ohne laufende Prozesse sowie entsprechende Ergebnisse, Erfahrungen und Forderungen angemessen zur Kenntnis zu nehmen.

Die Schulleitungen sollten zur Umsetzung von Lern-/Themenfeld- und Teamarbeit:

- andere Strukturen und Zuständigkeiten schaffen (wollen, können und dürfen),
- neue interne Regeln und Verbindlichkeiten klären und durchsetzen (Teamarbeitszeit, Teamtage, Teamaustausche),
- Veränderungs- und Entwicklungsprozesse führen (wollen und können) und Teamentwicklung als demokratischen Prozess gestalten sowie Phasen der Erprobung einräumen,
- Unterstützung über externe Beratung, Fortbildung, Moderation von Teamtagen u.a. ermöglichen (wollen und können).

Es ist mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass im Rahmen einer effizienten Auswertung und Kommunikation der Projekterfahrungen und eines differenzierten Transfers der Ergebnisse, Methoden und Instrumente des Modellprojektes weitreichende Veränderungs- und Entwicklungsprozesse in pädagogischen und organisationalen Bereichen auch weiterer Schulen sowie auf administrativen Ebenen ausgelöst werden, die eine nachhaltige Implementierung der Teamarbeit zur Umsetzung des Lern-/Themenfeldunterrichts unterstützen.

6. Zusammenfassung

1. Die Einführung der Lehrer/innenteamarbeit im Modellversuch I-Lern-Ko ermöglichte eine Zusammenführung unterschiedlicher schulischer Verantwortungs-, Entscheidungs- und Arbeitsbereiche zur Erprobung und Umsetzung von Lern- und Themenfeldarbeit.
2. Lern-/Themenfeldarbeit und Teamarbeit erfordern äußere sowie innere Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Personal- und Organisationsentwicklung an Schulen.
3. Personalentwicklung an Schulen umfasst zukünftig Möglichkeiten zur Personalauswahl,¹⁵ Fortbildung und Unterstützung durch externe Beratung und Begleitung, die in der Teamarbeit intensiv genutzt werden sollten.
4. Teamarbeit dient nicht nur der Umsetzung des Lern-/Themenfeldansatzes, sondern kann sich als Instrument der Kompetenzentwicklung zu einem wesentlichen Bestandteil von Lehrer/innenfortbildung entwickeln. Sie erhöht den Anteil des Praxisbezuges und unterstützt damit insgesamt die Professionalisierung von Fortbildung.
5. Teamsitzungen, Teamtage und externe oder interne Beratung wurden an einer der beiden am Modellversuch beteiligten Schulen als dauerhafte Arbeitsformen bzw. Instrumente eingeführt und als neue Lernform in den pädagogischen Alltag der Schulen integriert.
6. Externe Beratung und Begleitung fördert die Kompetenzentwicklung der Teammitarbeiter sowie der internen Multiplikatoren. Sie leistet einen wirksamen Beitrag zur Klärung der Bedeutung und Notwendigkeit der Teamarbeit, zur Begleitung und Dokumentation der Teamentwicklungsprozesse und der vollzogenen Phasen, zur Sicherstellung einer verantwortungs- und qualitätsbewussten sowie erfolgsorientierten und innovativen Arbeit sowie zur Aufdeckung und Lösung von Problemen und Konflikten.
7. Im Rahmen der Einführung von Lern- und Themenfeldarbeit und des Modellversuches stehen nun Pädagog/innen als Spezialisten zur Verfügung, die ein innovatives Potenzial für künftige Veränderungs- und Entwicklungsprozesse an Schulen einbringen und die weitere Professionalisierung der pädagogischen Arbeit an den Schulen fördern.
8. Es wurden im Modellvorhaben eine stärkere inhaltliche und organisatorische Verzahnung berufspraktischer Fächer und deren gezielte Verknüpfung mit den eher berufstheoretischen Fächern im Sinne des Lernfeldansatzes erreicht. Im Zuge dessen werden bereits im Modellversuch erprobte und transferfähige didaktische Modelle, die auf den systematischen Unterrichtsansätzen des selbstorganisierten Lernens (SOL) und der Lern- und Arbeitsaufgaben (LAA) sowie der fächerübergreifenden Projektmethode aufbauen, eingesetzt.
9. Die mit der Einführung der Teamarbeit verbundenen Anforderungen und die fortlaufende Veränderungsdynamik in der Organisation Schule wandeln die traditionelle Rolle der Pädagog/innen und führen zu einer Erweiterung ihrer Tätigkeitsprofile.
10. Die Einführung von Teamarbeit hat Folgen für die Organisationsstrukturen der gesamten Schule und positive Wirkungen auf die Organisationskulturen an Schulen. Unterschiedliche Ansätze zur Implementierung der Teamarbeit führen zu Unterschieden in der Ausprägung dieser Wirkungen.
11. Die Umsetzung von Lern-/Themenfeld- und Lehrer/innenteamarbeit erhöht den Grad des selbstorganisierten, des kooperativen sowie projekt- und aufgabenorientierten Lernens im Unterricht und initiiert so Wirkungen hinsichtlich der Lern- und Gestaltungskompetenzen der Schüler/innen. Die methodische Handlungskompetenz der Lehrer/innen und Schüler/innen wurde erweitert.
12. Die externe Evaluation der Teamentwicklung durch die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs hat einen konkreten Beitrag dazu geleistet, die Ergebnisse und Erfahrungen des Modellversuches herauszuarbeiten, zu strukturieren und zu dokumentieren. Damit werden die erreichten Ergebnisse für einen Transfer vorbereitet, aber auch die Leistungen aller am Modellversuch beteiligten Akteure gewürdigt.
13. Insgesamt wurden mit Hilfe des Modellversuches in den teilnehmenden Schulen die Lehrer/innenteamarbeit eingeführt, eine externe Beratungskultur etabliert, neue didaktische Konzepte für selbstorganisiertes Lernen unterstützt, gefördert, entwickelt, erprobt und nachhaltig implementiert. Es wurde ferner der Lern- bzw. Themenfeldansatz als fachübergreifender Ansatz in der Praxis umgesetzt. Erfahrungen, Inhalte und Methoden der Kompetenzentwicklung konnten in den Regelbe-

¹⁵ Eine gezielte Personalauswahl können die inzwischen bedingt eigenständig handelnden Schulen nur in sehr engen Grenzen vornehmen. Vor allem stellen sich Wirkungen nur langfristig ein.

trieb der regionalen Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer integriert und damit die Professionalität über die beteiligten Schulen hinaus gefördert werden.

14. Die Umsetzung der Lern-/Themenfeld und Teamarbeit der am Modellversuch beteiligten Schulen vollzog sich hinsichtlich der erreichten Dimensionen sehr unterschiedlich. Während an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik ein umfassender Umstrukturierungsprozess stattfand, erfolgte am OSZ Bautechnik II Berlin Teamarbeit in wesentlich weniger intensivem Ausmaß. Mit Blick auf die fehlenden Rand- und Rahmenbedingungen zur Lern-/Themenfeld- und Teamarbeit an den Schulen wurde am OSZ Bautechnik II Berlin das unter vorhandenen Rahmenbedingungen Machbare geleistet und an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin das eigentlich „Nicht-Machbare“ erprobt und konzeptionell entwickelt. Ausschließlich dem hohen persönlichen Einsatz aller Beteiligten ist es zu verdanken, dass die in diesem Beitrag dargelegten Erkenntnisse und Erfahrungen gesammelt sowie die entsprechend notwendigen Bedingungen zur Lehrer/innenteamarbeit umfassend analysiert und dargelegt werden konnten. Eine Übertragung des an der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin entwickelten geeigneten Modells zur Lehrer/innenteamarbeit auf andere Schulen kann aufgrund der fehlenden grundlegenden Rand- und Rahmenbedingungen jedoch nur bedingt empfohlen werden.