

Pädagogen arbeiten im Team.

Bedingungen und Prozesse kooperativer Arbeit

1. Warum Kooperation?

So manche pädagogischen Probleme, die uns heutigentags drücken, gab es zu Zeiten des Hauslehrers nicht. Jeder Schüler hatte seinen eigenen Lehrer, erhielt persönliche Zuwendung und individualisierten Unterricht.

COMENIUS stellte 1657 erstmals die neuzeitliche Frage: "Wie kann ein einziger Lehrer für eine große Schülerzahl ausreichen?" Seiner Auffassung nach genügt "ein einziger Lehrer für die größte Schülerzahl, wenn er nämlich ... niemals einen allein unterrichtet, weder privat außerhalb der Schule noch während des öffentlichen Unterrichts in der Schule, sondern gleich alle zusammen. Er soll also zu niemandem besonders hingehen und nicht dulden, daß einer besonders zu ihm komme, sondern auf dem Katheder bleiben und wie die Sonne seine Strahlen über alle verbreiten" (COMENIUS 1982, 123). Seit COMENIUS sind die Jahrgangsklasse und der Lehrer, der "vor der Klasse" steht, das Urbild von Schule und Unterricht. Seither jagt die Schule dem Phantom der homogenen Schülergruppe nach. Die problematischen Folgekosten des Homogenisierungswahns: Die Misere des gegliederten Schulwesens, der Frontalunterricht, das alljährliche Sitzenbleiberelend.

Integration bricht radikal mit der Fiktion der Homogenität. Eine Integrationsklasse ist bejahte und gewollte Heterogenität. Integrative Pädagogik fällt nicht, wie BLEIDICK (1989, 23) anmerkt, hinter COMENIUS zurück, sondern geht über ihn hinaus. Das Comenius-Problem, wie ein einziger Lehrer viele verschiedene Schüler unterrichten kann, indes bleibt und verlangt eine Antwort. Sie muß ehrlicherweise lauten: Ein einzelner Lehrer kann es nicht. Auch der beste Pädagoge wäre mit der Aufgabe überfordert, eine heterogene Gruppe von Schülern mit einer großen Spannweite von Begabungen und Interessen gemeinsam zu unterrichten. Die Verschiedenartigkeit der Lernvoraussetzungen erfordert eine stetige Individualisierung des Unterrichts, die ein Lehrer allein nicht leisten kann; die Verschiedenartigkeit der Förderbedarfe behinderter und nichtbehinderter Kinder erfordert eine Vielzahl von pädagogischen Kompetenzen, die einem Lehrer allein nicht abverlangt werden können. Eine heterogene Schülergruppe braucht mehrere Pädagogen, ein pädagogisches Team.

Eine wissenschaftliche Begründung für das Team-System liefert die Systemtheorie (LUHMANN). Das Zauberwort heißt "Komplexitätsreduktion". Eine heterogene Schülergruppe stellt ein solches Problempotential dar, das ohne Komplexitätsreduktion nicht bewältigt werden kann. Weil Integration eine Komplexitätsreduktion auf der Schülerseite durch Bildung homogener Gruppen nicht zuläßt, muß kompensatorisch die Komplexität auf der Lehrerseite erhöht werden. Der Komplexität einer heterogenen Schülergruppe muß die Komplexität des Pädagogen-Teams entsprechen, dann ist das Verhältnis wieder im Lot (FECHLER 1987).

Zusammenarbeit von Pädagogen, Mehr-Pädagogen-System, Teamarbeit - das scheint die Lösung zu sein, wie verschiedene Schüler zusammen unterrichtet werden können. Was als Problemlösung gedacht war, entwickelte sich in der Praxis integrativer Pädagogik jedoch

selbst zu einem Problem. Aus allen Schulversuchen mit Integrationsklassen wurde vermeldet: Die Zusammenarbeit der Pädagogen ist schwierig, es gibt Konflikte und Krisen, die Teams brechen auseinander. Im Hamburger Schulversuch Integrationsklassen sind in der ersten 5 Jahren ein Fünftel aller Pädagogen "ausgestiegen"; jedes dritte Team war von einem Wechsel im Team betroffen (BOBAN, HINZ & WOCKEN 1989). Und diese Zahlen signalisieren nur gewiß nur die Spitze des großen Problems: Kooperation von Pädagogen.

2. Kooperation als Problem

Warum ist Teamarbeit so schwierig, warum scheitert sie so häufig? Konflikträchtige Szenen aus dem Alltag eines pädagogischen Teams sehen etwa so aus:

- Ein Schüler kaut während des Unterrichts Kaugummi. Die Erzieherin findet nichts dabei, die Klassenlehrerin ist entsetzt.
- Grund- und Sonderschullehrerin machen einen Hausbesuch bei den Eltern eines Kindes. Sie vergaßen, die Erzieherin zu informieren; die Erzieherin erfährt von anderer Seite davon.
- Ein behinderter Junge hat zur Erzieherin eine besonders gute Beziehung aufgebaut, sie ist seine liebste Lehrerin. Die zuständige Sonderpädagogin findet keinen Zugang zu dem Jungen.

Die Anlässe für Teamkonflikte können Banalitäten sein: Versäumte Absprachen, eine mißlungene Unterrichtsstunde, Eifersüchteleien zwischen Pädagogen um Beliebtheit bei Kindern und Eltern, ein unbedachtes Wort zur unrechten Zeit. Nicht selten brauen sich die vielen kleinen Ärgernisse zu einem gewaltigen Unwetter zusammen. Die Krise ist da, die Arbeitsfähigkeit der Pädagogen ist gelähmt, der Zusammenhalt des Teams steht auf der Kippe.

Warum ist das so? Nehmen wir die strukturellen Bedingungen kooperativer pädagogischer Arbeit einmal unter die Lupe.

3. Strukturen kooperativer pädagogischer Arbeit

Die Bedingungen kooperativer pädagogischer Arbeit können nach 4 Komplexen geordnet werden: Die Persönlichkeit der Pädagogen, das pädagogische Konzept, die Beziehungskultur des Teams, und die Rahmenbedingungen der Teamarbeit (WOCKEN 1988).

1. Bedingungskomplex: Die Persönlichkeit der Pädagogen

Teamarbeit bedeutet für jeden einzelnen Pädagogen auch Verlust und Unsicherheit: Verlust an Privatheit, Einschränkung persönlicher Freiheit, Verunsicherung beruflicher Identität. Der Schutzmechanismus des eigenen Klassenzimmers, das bislang die persönliche und berufliche Identität schützend einhüllte, funktioniert nicht mehr. Wer ich als Person bin und was ich als Pädagoge kann, ist nicht mehr zu verbergen, sondern wird im Team öffentlich. Die Enthüllung der eigenen Person und der beruflichen Kompetenz wirkt verunsichernd und macht Angst. Die Quelle der Angst ist der Kollege, der immer dabei ist.

Arbeiten im Team kann als Bedrohung persönlicher und beruflicher Identität erlebt werden. Auf der Persönlichkeitsebene bedeutet Teamfähigkeit daher die angstfreie Bewältigung von Offenheit: die Fähigkeit, sich selbst und den anderen wahr und ernst zunehmen, als eigenen Wert zu fühlen und zu achten; die Bereitschaft, sich als Person und als Pädagoge zu verändern und neu zu lernen (KREIE 1985).

2. Bedingungskomplex: Das pädagogische Konzept

Kooperative Arbeit bedeutet allemal einen Verlust von Autonomie, eine Beschränkung der Möglichkeiten, die jeder einzelne für sich hätte. Der einzelne Klassenlehrer kann Unterricht nach eigenem Gutdünken planen und gestalten, ohne andere zu fragen und ohne sich mit anderen abzustimmen. Die Unterrichtung einer integrativen Lerngruppe ist dagegen die gemeinsame Aufgabe mehrerer Pädagogen. In einer integrativen Klasse kann kein Pädagoge mehr tun und lassen, was er will und was er gut findet. Was 2 oder 3 Pädagogen zur gleichen Zeit im gleichen Klassenraum mit derselben Schülergruppe tun, muß miteinander verträglich sein und von den Schülern als stimmig erlebt werden; ein widersprüchliches Agieren des Teams würde die Schüler irritieren und emotional verstören. Die gemeinsame Bewältigung der gleichen Aufgabe erfordert also einen grundlegenden Konsens in wichtigen pädagogischen und unterrichtlichen Fragen, ein gemeinsames pädagogisches Konzept, nach dem unterrichtet wird.

Das erforderliche Konzept einer integrativen Pädagogik beinhaltet als Kernstück die folgende Bereiche:

1. Ziele und Aufgaben integrativer Erziehung

(Verhältnis verbindlicher Lehrplanziele und individueller Anforderungsprofile; Verhältnis von fachlichem und sozialem Lernen; Verhältnis von Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsentwicklung)

2. Pädagogische Grundhaltungen und Erziehungsstile

(Lehrer-Schüler-Verhältnis; pädagogische Wertorientierungen: Menschenbild und Verständnis von Behinderungen; Verhältnis von Führen und Wachsenlassen)

3. Unterrichtsorganisation

(Verhältnis von individuellen und gemeinsamen Lernsituationen; Verhältnis von strukturierten und offenen Lernsituationen: Freie Arbeit, Projekte und Lehrgänge; Methoden der Bestätigung, Ermutigung und Bestrafung)

4. Regeln und Rituale der Gruppe

(Ordnungen und Spielregeln des Zusammenlebens in der Gruppe; Rituale geselligen Lebens; Formen der Selbstverwaltung und Mitbestimmung; Formen der Konfliktregelung)

Das pädagogische Konzept entwickelt sich erst im Zuge der kooperativen Arbeit und ist wohl niemals gänzlich abgeschlossen. Es ist die ungeschriebene pädagogische Verfassung eines Teams, der Spiegel seines pädagogischen Selbstverständnisses und eine unentbehrliche Orientierungsgrundlage, die das alltagspraktische Handeln leitet und ein kongruentes pädagogisches Handeln der Teammitglieder ermöglicht.

3. Bedingungskomplex: Die Beziehungskultur des Teams

Die Beziehungskultur des Teams ist wahrlich - im mehrdeutigen Sinne des Wortes - ein Brennpunkt: das Zentrum kooperativer Arbeit und der Herd kooperativer Probleme. Zur Beziehungskultur gehört zweierlei: Erstens die Aufgaben- und Rollendifferenzierung im Team (Beziehungsstrukturen), und zweitens die kommunikativen und kooperativen Prozesse im Team (Beziehungsprozesse).

Die strukturelle Seite kooperativer Arbeit bezieht sich auf die Verteilung der Aufgaben und Rollen in einem Team: Wer macht was? Arbeiten im Team ist ja mehr als eine bloße Addition individueller Fähigkeiten; jetzt geht es um die arbeitsteilige Bewältigung einer komplexen Aufgabe durch Pädagogen unterschiedlicher Berufsgruppen. Regel- Sonder- und Sozialpädagogen bringen ein unterschiedliches Selbstverständnis in die Arbeit ein. Ihre Aufgaben und Zuständigkeiten sind im Team neu zu klären und aufeinander abzustimmen. Insbesondere ist regelungsbedürftig, wer jeweils von Fach zu Fach, von Stunde zu Stunde die Aufgabe der verantwortlichen Unterrichtsgestaltung und der subsidiären Unterrichtsunterstützung wahrnimmt.

Sonder- und Sozialpädagogen leiden vielfach unter einem diffusen Rollenbild. Die Sonderschullehrer sehen sich zahlreichen Mißverständnissen als Nachhilfelehrer, Therapeut oder Spezialist ausgesetzt, den Sozialpädagogen wird nicht selten der erniedrigende Status einer Unterrichtshilfe zugewiesen. Eine Rotation der Zuständigkeiten für bedeutungsvolle Aufgaben und ein Wechsel in der Teamleitung können der Ausbildung von Hierarchien und Dominanzen entgegenwirken.

Die prozessuale Seite der Teamarbeit betrifft die kommunikativen Haltungen und das kooperative Verhalten: Wie geht man miteinander um und wie wird miteinander gearbeitet? Da ist mancherlei zu regeln: Die Koordination der Planungs- und Entscheidungsprozesse, die Organisation des Erfahrungs- und Informationsaustausches, die Formen und Stile der Konfliktklärung und Krisenbewältigung. Jedes Team entwickelt im Laufe der Zeit einen eigenen Arbeitstil und eine unverwechselbare Kultur der kommunikativen Beziehungen.

Für Teamarbeit sollten regelhafte Zeiten eingeplant werden. Als bewährte Kooperationsformen gelten:

- "Tägliches gemeinsames Frühstück zur ad-hoc-Klärung, Abstimmung und zum Klönen;
- Wöchentliche Teamsitzungen zur Koordination und zum Erfahrungsaustausch;
- Monatliche Praxisberatungs- oder Teamsupervisionstreffen;
- Vierteljährliche Planungstage zur Konzeptarbeit;
- Jährliche Bilanzierungssitzungen" (SCHLEY 1989a, 335)

4. Bedingungskomplex: Rahmenbedingungen von Teamarbeit

Teamarbeit vollzieht sich innerhalb eines schulischen und gesellschaftlichen Rahmens. Das "System" definiert die äußeren Bedingungen, stellt Ressourcen bereit, macht gesetzliche Vorgaben, regelt Ausnahmen, und greift so fördernd oder hemmend, unterstützend oder erschwerend in den Prozeß der Teamarbeit ein.

Wesentliche Systembedingungen sind

- Arbeitszeitregelung, Stundenentlastung
- Status- und Gehaltsfragen
- Angebot von unterstützenden Systemen (Fortbildung, Supervision,

Wissenschaftliche Begleitung, fachliche Dienste, ambulante Hilfen)
- räumliche und materielle Ausstattung
- administrative Unterstützung durch Schulleitung und Schulverwaltung.

4. Prozesse kooperativer pädagogischer Arbeit

Teams haben eine Geschichte. Im Laufe der Zeit entwickeln und verändern sich Aufgabenverständnis, das methodische Instrumentarium, Teamkultur und Kompetenzzuordnungen. Unbeschadet der unverwechselbaren Einmaligkeit von Teams läßt die Dynamik der Teamentwicklung einen typischen Verlauf erkennen. Mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten beschreiben organisations- und sozialpsychologische Theorien den Prozeß der Teamentwicklung als einen nach 4 Phasen gegliederten Verlauf (SCHLEY 1989a).

1. Phase der Konstituierung

Die Mitglieder des neuen Teams kommen zusammen und werden rasch miteinander vertraut. Das Team geht mit den allerbesten Vorätzen ans Werk: "Wir machen alles gemeinsam!" Idealismus, Optimismus und Freundlichkeit beherrschen die Szene. Das Bemühen um Konsens und Eintracht überdeckt gelegentliche Verstimmungen. Aus Rücksichtnahme auf das Team werden eigene Bedürfnisse zurückgestellt. Die Zusammenarbeit läuft für den Anfang erstaunlich gut.

2. Phase der Klärung

Die Vertrautheit macht Mut. Jetzt können offene Gefühlsäußerungen und spontane Reaktionen gewagt werden. Das bislang unterdrückte Ich, die eigene persönliche und berufliche Identität, meldet sich unüberhörbar zu Wort. "Eigenwilligkeit" kommt auf. Es werden Positionen aufgebaut und Gegenpositionen formuliert. Plötzlich ist die schöne Harmonie dahin. Enttäuschung macht sich breit, die Empfindlichkeit nimmt zu, die Stimmung ist niedergeschlagen und gereizt. Es gärt im Team. Das Team ist nun mit sich selbst beschäftigt. Es ist die Zeit gegenseitiger Abgrenzungen und intensiver Auseinandersetzungen. Und es steht viel auf dem Spiel.

3. Phase der Konstruktion

Die Kämpfe im Team haben nicht nur Wunden geschlagen, sondern auch Gemeinsamkeiten gestiftet. Man ist sich näher gekommen. Die Auseinandersetzungen des Teams werden nun fruchtbar und produktiv. Es mehren sich die Augenblicke, in denen Unterschiede und Andersartigkeiten nicht mehr als Bedrohung der eigenen Individualität und als Störung der Teamarbeit erlebt werden, sondern im Gegenteil als Quelle von Anregungen. Das Team beginnt, unterschiedliche Sichtweisen, persönliche Eigenarten, individuelle Problemlösungen zu akzeptieren. Die Vielfalt der Persönlichkeiten, Fähigkeiten, Interessen, Ideen und Vorschläge wird als Potential entdeckt und für kreative Problemlösungen genutzt. Das pädagogische Konzept nimmt mehr und mehr prägnante Konturen an. Innerhalb des Teams hat jedes Mitglied seine Position geklärt und seinen Platz gefunden. Jeder einzelne im Team und das Team als Ganzes gewinnen Profil und Identität. Das Team geht gestärkt und bereichert aus den Auseinandersetzungen hervor und macht sich mit neuer Schaffenskraft und

Freude an die Arbeit. Die Gruppe ist fähig, voneinander zu lernen und miteinander zu arbeiten.

4. Phase der Kontinuität

Die lebendige und intensive Phase des Aufbaus von Konzepten und Beziehungen gleitet über in eine ruhigere Zeit der kontinuierlichen Arbeit. Der Alltag integrativer Arbeit wird mit professioneller Routine bewältigt. Der haushälterische Umgang mit den eigenen Kräften eröffnet neue Freiräume. Die Arbeit läuft gut, der Blick wird frei für die Welt drumherum, man hat auch wieder Zeit für andere Dinge. Aktive und rekreative Zeiten, Routine und Innovation, Selbständigkeitsbedürfnisse und Gemeinsamkeitsstrebungen befinden sich in guter Balance.

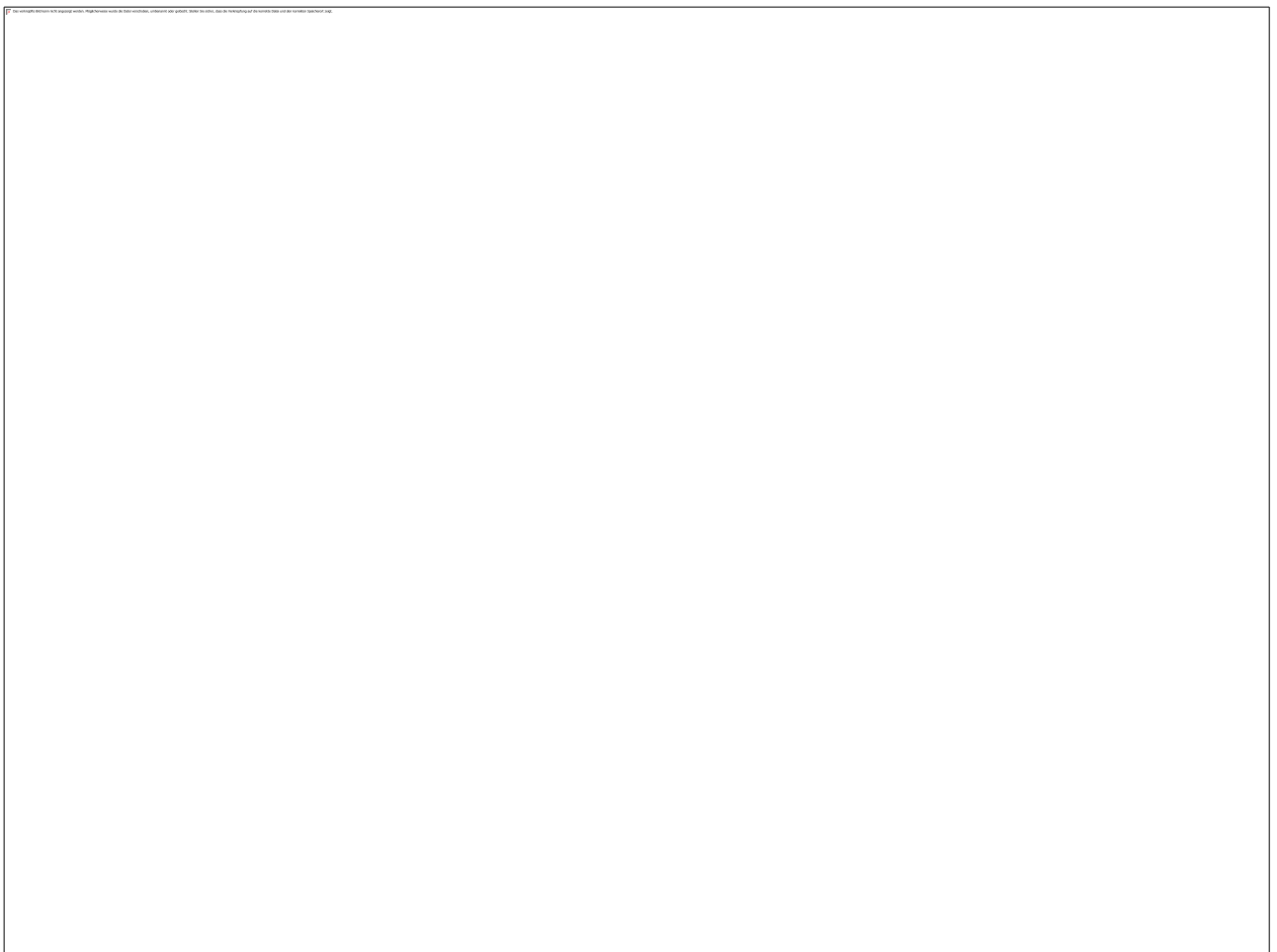


Abbildung 1: Der Prozeß der Teamentwicklung im Spannungsfeld der Dimensionen Nähe-Distanz und Wechsel-Dauer.

Die kommunikativen Prozesse der Teamentwicklung vollziehen sich nach SCHLEY (1989a, b) in einem zweidimensionalen bipolaren Spannungsfeld. Die räumliche Dimension ist aufgespannt zwischen den Polen Nähe und Distanz, die zeitliche Dimension zwischen den Polen Dauer und Wechsel. Der Pol Nähe steht für Kontakt, Austausch, Empathie, Wertschätzung, Verständnis; der Pol Distanz symbolisiert Konfliktbereitschaft, Streben nach Selbständigkeit und Selbstbehauptung, Bedürfnis nach Abgrenzung. Durch den Pol Dauer

werden Wünsche nach Ruhe, Gelassenheit, Ordnung, Stabilität abgebildet; der Pol Wechsel beinhaltet hingegen Veränderungsbereitschaft, Innovation, Spontaneität, Mut zum Risiko, Offenheit. Abbildung 1 gibt den phasenhaften Verlauf der Teamentwicklung in diesem Spannungsfeld wieder.

6. Schluß

Krisen und Konflikte sind keine bedauerlichen Erscheinungen von Teamarbeit. Sie sind weder vermeidbar noch vermeidenswert. Krisen sind Bedrohung und Chance zugleich. Sie sind Gabelpunkte im Entwicklungsprozeß von Teams. Werden notwendige Klärungen versäumt, vorhandene Konflikte unter den Teppich gekehrt, der Ärger verschluckt, dann eskalieren Krisen und führen kurz- oder langfristig zum Bruch, zur Trennung, oder, was noch schlimmer ist, zur dauernden Gemeinsamkeit ohne wirkliche Gemeinsamkeiten. Krisen können aber auch Chancen sein, Chancen zu persönlichem Wachstum und zu pädagogischer Innovation.

Literatur

BLEIDICK, U.: Bedenken. In: Hamburg macht Schule 1989, Heft 6, 21

BOBAN, I., HINZ, A. & WOCKEN, H.: Warum Pädagogen aus der Arbeit in Integrationsklassen aussteigen. In: WOCKEN, H., ANTOR, G. & HINZ, A. (HRSG) 1988, 275-333

COMENIUS, J. A.: Große Didaktik. Hrsg. von A. Flitner. Stuttgart (Klett-Cotta) 1982, 5. Auflage

FECHLER, H.: Sonderpädagogik in der Grundschule. Sonderschule in Niedersachsen 1987, 50-64

KREIE, G.: Integrative Kooperation. Weinheim (Beltz) 1985

SCHLEY, W.: Teamentwicklung in Integrationsklassen. In: SCHLEY, W., BOBAN, I. & HINZ, A. (Hrsg.) 1989, 329-348 (a)

SCHLEY, W.: Befragung der Integrationsteams in der Sek I. In: SCHLEY, W., BOBAN, I. & HINZ, A. (Hrsg.) 1989, 279-328 (b)

SCHLEY, W., BOBAN, I. & HINZ, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Hamburg (Curio) 1989

WOCKEN, H.: Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: WOCKEN, H., ANTOR, G. & HINZ, A. (HRSG) 1988, 199-274

WOCKEN, H., ANTOR, G. & HINZ, A. (HRSG): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg (Curio) 1988