

Elmar Philipp

Teamentwicklung in der Schule



4. Auflage

Konzepte und Methoden

BELTZ
Pädagogik

Leseprobe aus: Philipp, Teamentwicklung in der Schule, ISBN 978-3-407-29427-2

© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29427-2>

Vorwort

Hiermit legt Elmar Philipp, mittlerweile mit Erfolg selbständiger Trainer und Berater, sein zweites Methodenbuch vor: Nachdem das erste der Organisationsentwicklung ganz allgemein gewidmet war, beschäftigt sich der vorliegende Band mit der Teamentwicklung in Schulen. Dies ist nicht als Einschränkung, sondern als Konzentration zu verstehen. Denn übereinstimmend mit dem Autor betrachte auch ich Teamentwicklung als »Königsweg« der Organisationsentwicklung – zumal im Schulbereich, in dem traditionell eine Arbeitssituation vorzuherrschen scheint, die manche eine »einsame« nennen, also Arbeit allein in der abgesperrten Klasse und nicht zu mehreren in offenen Bezügen.

Elmar Philipps Buch ist geeignet, Vorbehalte und Ängste abzubauen und Wege zu mehr Gemeinsamkeit zu finden. Das gilt für Leitungsteams wie für Gremien und Konferenzen und nicht zuletzt für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht.

Das Buch profitiert davon, daß sich Elmar Philipp immer mehr zum bundesweit tätigen und anerkannten Methodenexperten entwickelt. Er hat nicht nur viel Spürsinn für die Übertragung ausländischer Vorarbeiten und Beispiele bewiesen, er entwirft auch Methoden selbst und verbessert vorhandene, je nachdem, was die Arbeit an der Schulentwicklung erfordert. Dabei gibt er keine Methode weiter, die er nicht selber mehrfach in der Praxis erprobt hat.

So ist ein zweites Arbeitsbuch für die Schulentwicklung entstanden, das dem ersten in nichts nachsteht, im gewissen Sinne sogar noch reichhaltiger ist.

Ich wünsche diesem Buch deshalb eine weite Verbreitung bei der nie aufhörenden Arbeit an der Weiterentwicklung unserer Schulen.

Prof. Dr. Hans-Günter Rolff,
Leiter des Instituts für Schulentwicklungsforschung
der Universität Dortmund

Einleitung

»Ich weiß nicht, was ich täte, hätt' ich nicht die ›gang‹.« (Englischer Arbeiterjugendlicher über seine Gruppe.)¹

»Die Zukunft gehört der Gruppenarbeit«, schrieb »Die Zeit« kürzlich (14.4.1995) in einem Artikel über die Entwicklung zu teilautonomen Arbeitsgruppen in der Industrie. Ein weiteres Streiflicht: »Man hat nie als Person Erfolg, sondern nur als Mannschaft«, so äußerte sich Mercedes-Vorstandsmitglied Werner zu den Vorzügen der Teamarbeit. Jede/r Leser/in kennt ähnliche Äußerungen von Fußballtrainern oder Leitern von Forschungsgruppen, die den Teamgedanken oder – konkreter – den »Gruppenvorteil« hervorheben.

Auch der einschlägige Buchmarkt kann mit entsprechenden Titeln aufwarten: »Teams – der Schlüssel zur Hochleistungsorganisation« oder »Mehr Erfolg im Team« von Francis und Young (1989). Reduziert man das Schlagwort von der »schlanken« Produktion nicht auf die in der öffentlichen Debatte hervorgehobene Kostenminimierung, dann steht auch hier der Teamgedanke im Mittelpunkt: Konkrete Beispiele dafür sind etwa die neuen Produktionsstätten von Mercedes und Opel in Rastatt und Eisenach. Ein Artikel dazu war kürzlich überschrieben mit »Lean durch Team«. Auch in dem neuesten Ansatz der »lernenden Organisation« nimmt die Arbeit in Gruppen einen zentralen Stellenwert ein: »Sich-selbst-steuernde Teams sind die Essenz einer lernenden Organisation« (Dilworth 1995, S. 252).

Aber auch in Schulen – so denke ich – werden das Team und der Teamgedanke zunehmend wichtiger: »Die Schulkonferenz ... eröffnet die Möglichkeit, über Gruppeninteressen hinaus gemeinsam Schule zu machen« – so die Kernaussage in einer im Jahr 1993 erschienenen Broschüre des hessischen Kultusministers. Schaut man über neumodischen Begriffsschnickschnack in diesem Zusammenhang hinweg (wenn etwa Kollegien sich »teamen«, ... unter der Perspektive der »vernetzten Teams«), dann bleibt als Kern gleichwohl: Die Herausforderungen, vor denen Schulen heute stehen, können nur gemeinsam im Team, in der Aktivierung aller vorhandenen Ressourcen und Potentiale bewältigt werden. In einer aktuellen Umfrage der Bundearbeitsgemeinschaft Schule –

1 Aus: Willis 1979, S. 43.

Wirtschaft bei Schulleitern steht nicht von ungefähr an der Spitze des Fortbildungsbedarfs die Teamentwicklung (vor der Organisationsentwicklung) mit 62% (56% für Organisationsentwicklung; vgl. IWD 1995, S. 6).

Dabei muß betont werden, daß das Team keineswegs das Allheilmittel für alle Probleme ist. Dazu kommt: Eine Gruppe von Individuen ist noch lange kein Garant für ein erfolgreiches Team. In dem besagten »Zeit«-Artikel wird auch über problematische Erfahrungen mit Gruppenarbeit berichtet: »Wer sich nicht einfügt, wird herausgebissen.«

Klar dürfte auch sein, daß nicht jede Tätigkeit, jeder Beruf auf Teamarbeit angewiesen ist, um gut ausgeführt zu werden: Die Tätigkeit eines Hochschullehrers muß nicht unbedingt vom Teamgeist beseelt sein, wohingegen in einem Operationsteam die Zusammenarbeit äußerst fein aufeinander abgestimmt sein muß. Auch im Sport, der ja häufig als beispielgebend für die Vorteile des Teamgedankens angeführt wird, gibt es unterschiedliche »Kooperationsnotwendigkeiten und -grade«: Bis auf das Doppel dürfte die Kooperation in einem »Davis-Cup«-Team niedriger ausgeprägt sein als in einer Fußballmannschaft – etwa beim Deutschen Meister 1995 und 1996 Borussia Dortmund – während des Spiels.

Dies zeigt: Bei allem Potential, das dem Teamgedanken innewohnt, kann er nicht die Patentantwort auf alle Fragen sein. Weiterhin kann eine noch so gut funktionierende Gruppe den einzelnen nicht davon entheben, sich beispielsweise durch Einzelarbeit (etwa: Literaturstudium etc.) auf die Gruppensitzungen vorzubereiten oder andere Gruppenarbeitsaufträge auszuführen.

Auch wenn wir in verschiedensten Gruppen leben und arbeiten, muß effektive (und damit auch befriedigende und Freude bringende) Teamarbeit gelernt sein, was nicht nur bei der Etablierung industrieller Arbeitsgruppen (Qualitätszirkelgruppen, KVP²-Teams u.ä.m.) häufig übersehen wird. So kommen die erfolgreichen Managementtrainer und Autoren, Klaus Doppler und Christoph Lauterburg, zu der folgenden Einschätzung: »Während wir für komplexe Maschinen ganz selbstverständlich viel Geld für Wartung und Inspektion ausgeben, die Maschinen in festen Intervallen stilllegen und Produktionsausfall in Kauf nehmen, gehen wir in der Regel davon aus, die viel komplizierteren und deshalb für Störungen im Prinzip viel anfälligeren sozialen Systeme würden ohne Aufwand und Unterhalt funktionieren. Viele Teams bleiben weit unter ihrer eigentlichen Leistungsfähigkeit, weil sie buchstäblich verwahrlost sind« (Doppler/Lauterburg 1995, S. 336). Auch in manchen Schulen gibt es – neben verwahrlosten Schulhöfen – auch »verwahrloste Teams«.

Dieser – sicherlich etwas drastisch formulierten – »Verwahrlosung« von Teams kann man begegnen: Zur – technisch ausgedrückt – »vorsorglichen Systempflege« oder präventiven Wartung von Gruppen kann man sich bewährter Instrumente und Verfahren bedienen. Einige davon werde ich in diesem Buch

2 KVP = Kontinuierlicher Verbesserungsprozeß.

vorstellen. Daneben werde ich inhaltliche Grundelemente und Konzepte der Teamentwicklung präsentieren.

Dabei werde ich so vorgehen, daß einige Methoden in den inhaltlichen Textteil eingebaut werden. Sind diese aber so angelegt, daß sie den Lesefluß eher stören würden, so habe ich sie in dem abschließenden Teil »Methoden der Teamentwicklung« untergebracht.

Innerschulische Teamentwicklung hat vor allem einen Vorzug: Sie versucht, Probleme dort gemeinsam zu lösen, wo sie auftreten – im Arbeitsalltag. Selbsterfahrungsgruppen und Streßbewältigungsseminare »off-the-job« können dazu tendieren, Schulprobleme zu individualisieren, sie sind daher eher als »Insellösungen« anzusehen. Nach Absolvierung derartiger Seminare kommt die Lehrkraft – ausgerüstet mit neuen oder gewachsenen Kompetenzen – in eine unveränderte Arbeitssituation zurück. Wieweit sie zunächst allein ihr neues Wissen mehr oder weniger erfolgreich anwenden kann, ob sie Partner/-innen zu gemeinsamer Erprobung findet, das bleibt ihrer Initiative überlassen. Zu fragen ist zudem, ob ein Gruppendynamikwochenende zu sehr nachhaltigen Verhaltensänderungen beitragen kann. Bennis hat diese Annahme als »Mikrowellenherdtheorie« karikiert (Bennis 1990), hinter der die Erwartung zu stehen scheint, am Freitag abend als »Lieschen Müller« in ein solches Seminar einzusteigen, um am Sonntag abend als Rita Süßmuth oder Claudia Schiffer herauszukommen.

Teamentwicklung setzt auf die Perspektive des »und« – nach einem etwas merkwürdigen Aufsatztitel von W. Kandinsky.³ Diese und-Perspektive bedeutet für die Schule:

Schüler/-innen und Lehrer/-innen fühlen sich in der Schule wohl (also eben nicht: entweder die Schüler oder Lehrer); Kollegium und Schulleitung sind für ihre Schule verantwortlich (dazu gehört Delegation, aber auch Übernahme von Verantwortung); Eltern und Lehrer/-innen arbeiten zusammen (und nicht gegeneinander). Teamentwicklung ist nun zwar keineswegs die neue »Wundermedizin« zur Lösung sämtlicher Schulprobleme. Sie kann aber sehr wohl genutzt werden, den eigenen Arbeitszusammenhang befriedigender und produktiver zu gestalten.

Sollte es bei den Bemühungen um die Teamentwicklung zu Schwierigkeiten kommen, hilft (vielleicht) die Orientierung an einem nicht so ernst gemeinten Kalauer: »Eine Kuh macht muh, viele Kühe machen Mühe.«

3 Kandinsky fragt darin nach dem Wort, das das 20. Jahrhundert im Vergleich zum 19. Jahrhundert kennzeichnet. Das 19. Jahrhundert wurde demzufolge vom »entweder-oder« bestimmt, das 20. Jahrhundert hingegen vom »und« (nach: Beck 1993, S. 9). Für Beck ist nebenbei erst jetzt der Zeitpunkt gekommen, an dem das »Und« sozusagen zu seinem Recht kommt. Unter anderem in der neuen »Erfindung des Politischen« (so der Buchtitel), in der die alten Entweder-Oder-Schemata und Rechts-links-Zuordnungen aufgehoben werden (vgl. a.a.O., S. 10).

1. Erstarrte und dynamische Schulen

Von W. Schley, dem mittlerweile in Zürich ansässigen Berater und Hochschullehrer, stammt eine systematische Gegenüberstellung von Merkmalen erstarrter und dynamischer Systeme, die er als heuristisches Suchmodell angelegt hat, um »typische Fehlerquellen der Lehrerkoopeation« herauszufinden, und die »als Wahrnehmungshilfen zur Selbststeuerung und Moderation« der kollegialen Teamentwicklung dienen können (Schley 1993, S. 307f.). Ich habe dieses Modell auf die folgenden acht Merkmalspaare reduziert:

Erstarrte Systeme	Dynamische Systeme
1) Reden, Rhetorik und Monolog	Zuhören, Verstehen und Dialog
2) Perfektionismus und Vollständigkeitsdenken	Offene Entwicklungsprozesse mit Fehlern (fehlerfreundliche Lernkultur)
3) Indirekte Botschaften	Klartext und Offenheit
4) Betonung von Abhängigkeit (»Wir können ja doch nicht«)	Betonung von Autonomie (»Wir können in bestimmten Grenzen«)
5) Bewertungsmentalität und Kränkbarkeit	Akzeptanz, Souveränität und Toleranz
6) Lösungsdruck: Wir »müssen« als Diktat	Erkennen von derzeit Unlösbarem
7) Flucht in Aktionismus	Stehenlassen offener Fragen
8) Kontrolldenken (negativer Kontext, Mißtrauenskultur)	Vertrauensprozesse (positiver Kontext, Vertrauenskultur)

Dieses Suchmodell hat sich auch gerade im Teamtraining als hervorragende Diagnosehilfe bewährt. Für jedes Gegensatzpaar lassen sich vielfältige Illustrationsbeispiele aus dem Schulalltag aufführen. Etwa zu 1): Wem wären nicht

Konferenzen und Arbeitsgruppenbesprechungen bekannt, auf denen zwei oder drei Vielredner, die manche auch die »Zeitbanditen« nennen, durch ihre Monologe alle übrigen Lehrer/-innen in ihren Aktivitäten hemmen. Zu 2): Schon Brecht lobte den Fehler. »Fehlerfreundliche Lernkultur« bedeutet, daß Menschen geradezu aufgefordert werden – insbesondere wenn es um neue Ideen, Projekte oder Produkte geht –, Fehler, (zunächst) Irrtümer zu begehen. Es ist auch fast Allgemeingut, daß der auf den ersten Blick für den Irrweg gehaltene Pfad sich später als der Königsweg herausstellen kann. Das Prinzip der Fehler-toleranz gilt nicht zuletzt in den in der Industrie eingerichteten Qualitätszirkel-gruppen.

Zu 3): Je größer der verdeckte Eisbergteil (dazu weiter unten mehr: S. 49f.) in einem/einer Gruppe ausgeprägt ist, desto stärker muß auch die Kommunikationsform der »indirekten Botschaften« verbreitet sein. Hinzu dürfte kommen, daß in diesen erstarrten Systemen nicht mehr miteinander, sondern vielfach übereinander gesprochen wird. Demgegenüber zeichnen sich dynamische Schulen durch – kein leichtes Unterfangen – ein Mindestmaß an »Klartext und Offenheit« aus. Der Weg dahin geht über das vielfache Trainieren und Üben von Feedback, dem Schlüsselinstrument der Kommunikation in der Gruppe – dazu weiter unten im Feedback-Kapitel mehr.

Zu 4): Ich kenne nicht wenige Kollegien, die in diesem Sinne als »erstarrte Systeme« zu kennzeichnen sind: Hier wird eigenes Nichthandeln mit Umfeldbedingungen, fehlenden internen Voraussetzungen und den in der Tat immer komplexer werdenden Aufgaben als Lehrer/-in begründet. Diese Opfermentalität kann dazu führen, daß vorhandene Handlungschancen überhaupt nicht mehr wahrgenommen werden. Ein schönes Beispiel für Extremformen dieser Opfermentalität sind die folgenden 50 (!) Killerphrasen, die in einer Anzeige einer amerikanischen Wohlfahrtsorganisation aufgelistet werden (s. Abbildung). In diesen Kollegien fallen dann Sätze wie: »Wenn die Leitung nicht mitzieht ...«; »Wenn der Schulrat ...« In dieser Opferperspektive sind immer die anderen das Problem – nicht ich. Oder – wenn den Umfeldern die Schuld an der eigenen, vermeintlichen Ohnmacht zugewiesen wird –: »Hier in diesem Umfeld, mit diesen Schülern ...« Dann ist das Einzugsgebiet entweder zu bildungsfern, oder aber es werden die vielen Akademikereltern beklagt, die sich zu stark in schulische Belange einmischen. Dabei sind derlei verbale Fluchtbewegungen angesichts von Handlungskonsequenzen keineswegs ein typisches Schulphänomen. Für Industriebetriebe notiert Reinhard K. Sprenger ähnliche Argumente: »Aber wir sind ein zu großes Unternehmen« – »Aber wir sind ein zu kleines Unternehmen!« Sprenger weiter: »Und heute ist Föhn und außerdem Dienstag« (Sprenger 1995, S. 18). Nicht viel konstruktiver geht die 3-M-Methode mit Veränderungsanforderungen um: »Man – müßte – mal ...« Damit fühlen sich dann alle oder niemand angesprochen: Alles bleibt beim alten! Sowohl für diejenigen, die die bösen Bedingungen überbetonen, als auch die, die gern kon-

junktivisch unverbindlich bleiben, könnte gelten: »Der ständige Klage-ton des Ausweichers artikuliert den hartnäckigen Willen zur Ohnmacht« (a.a.O., S. 18).

Demgegenüber findet sich in dynamischen Schulen, die es zum Glück in wachsendem Maße gibt, die Einstellung: »Wir können in bestimmten Grenzen unsere Geschicke selbst bestimmen.« Wollte man diese optimistische Attitüde ein wenig überhöhen, so könnte man mit dem Soziologen Ulrich Beck – im Zusammenhang mit politischen Veränderungsprojekten – sagen: »Handeln ist möglich und chancenreich« (Beck 1993, S. 33). Denn bei lamentierendem Nichthandeln bliebe doch nur noch die Option »Staub zu fressen und die ›bewährten Libretti‹ des Fatalismus zu intonieren« (Beck 1993, S. 34). Ich denke, daß die Vielzahl von beispielsweise SCHILF-Projekten, pädagogischen Konferenzen zur Schulprogrammarbeit oder schulische Zukunftswerkstätten zeigen, daß in nicht wenigen Schulen sehr dynamisch gemeinsam gehandelt wird.

Zu 5): Bewertungsmentalität und Kränkbarkeit, diese zwei Seiten einer Medaille, dürften sich auch in manch einem Schulkollegium finden. Vorschnell bewertet werden Personen und Ideen, je nachdem, »aus welcher Ecke« ein Vorschlag kommt. Bedenkt man demgegenüber, daß die Grundregel jeder kreativen Lösungssuche »(zunächst) keine Bewertungen abgeben« lautet (dazu weiter unten mehr), so kann man sich ausmalen, in welcher Weise kreative Energien und Ressourcen in erstarrten Systemen vor sich hinschlummern. In Qualitätszirkeltrainings von industriellen Arbeitsgruppen wird geradezu das Gegenteil von Bewertungsmentalität propagiert und praktiziert: Ist man nach der kreativen Ideensammlung bei der Ideenbewertung angelangt, gilt als ein Arbeitspostulat, daß derjenige, der eine Idee, einen Vorschlag ablehnt, mindestens zwei Gründe nennen muß, die für den Vorschlag sprechen – eine Vorgehensweise, die möglicherweise paradox erscheint (warum soll ich als Gegner eines Vorschlags dessen Vorzüge beschreiben, ich bin doch eh dagegen), die aber jedes Gruppenmitglied zwingt, sich mit einem für ihn oder sie unsinnigen oder unrealistischen Vorschlag auseinanderzusetzen. Die übliche Praxis – auch in kollegialen Arbeitsgruppen – dürfte doch so aussehen, daß die rasche Bewertung oder Abwertung von neuen Ideen oft ohne inhaltliche Auseinandersetzung stattfindet.

Auf der Seite der dynamischen Systeme nennt Schley an dieser Stelle »Akzeptanz, Souveränität und Toleranz«; in einem Modewort könnte man dies auch mit »konstruktiver Streitkultur« beschreiben. Was damit gemeint ist und wie man (besser: wie Schulkollegien und kollegiale Arbeitsgruppen) dorthin gelangt, kann man sich mit einem bewährten Modell aus den bekannten Büchern von Friedemann Schulz von Thun verdeutlichen: dem Werte- und Entwicklungsquadrat, das man auch als Analysemodell zur Auseinandersetzung in Gruppen zu Hilfe nehmen kann. Die beiden Abbildungen (aus: Schulz von Thun 1989, S. 39)⁴ zeigen zunächst die allgemeine Struktur des Wertequadrats

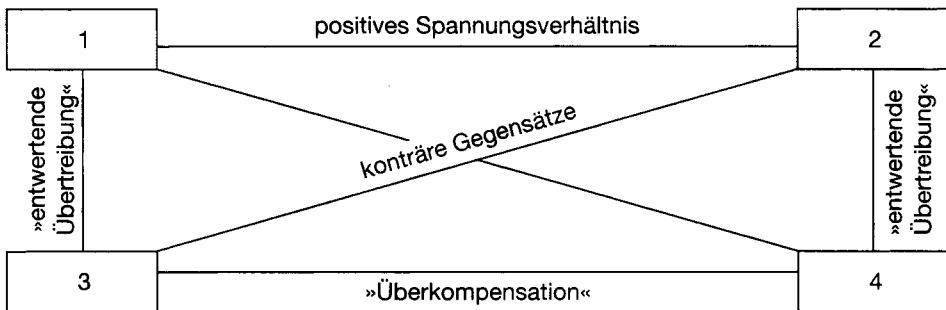
50 Gründe, nichts zu ändern⁴



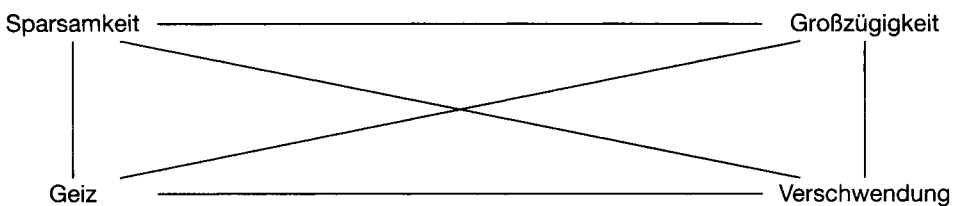
Stop.
Überlegen.
Zuhören. Dir selbst. Den anderen.

4 Ich danke Volker Wiegand (Melsungen) für die Übersetzung.

und dann ein konkretes Wertequadrat zum Thema »Sparsamkeit«, das ich kurz erläutern möchte: Jeder Wert hat so etwas wie einen »Schwesterwert« oder »dialektischen Gegensatz« (a.a.O., S. 39). Der positive Wert »Sparsamkeit« hat den Schwesterwert »Großzügigkeit«. Jeder Wert, jede Norm hat allerdings auch die unangenehme Eigenschaft, in seiner bzw. ihrer übertriebenen Variante zu einem »Unwert« zu pervertieren: Aus übertriebener »Sparsamkeit« wird »Geiz«; aus allzu überschwenglicher »Großzügigkeit« »Verschwendung«. Bei Auseinandersetzungen in Gruppen läßt sich nun folgendes Phänomen beobachten: Die kritischen Auseinandersetzungen zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern werden nicht – dies wäre die konstruktive Streitkultur – zwischen den Schwesterwerten, sozusagen auf der »positiven« Werteebene, geführt; vielmehr erfolgen die Angriffe wechselseitig gegen die »entwertende Übertreibung«: Der Sparsame wird als Geizhals beschimpft, der Großzügige als Prasser. Noch einmal verallgemeinernd: »In beiden Fällen entsteht leicht eine polarisierende ›Über-Kreuz-Kommunikation‹, bei welcher man sich selbst einem Wert auf der oberen Etage des Quadrats verpflichtet fühlt, hingegen den anderen in den ›Keller der Entartung‹ zieht und dort angreift« (a.a.O., S. 53).



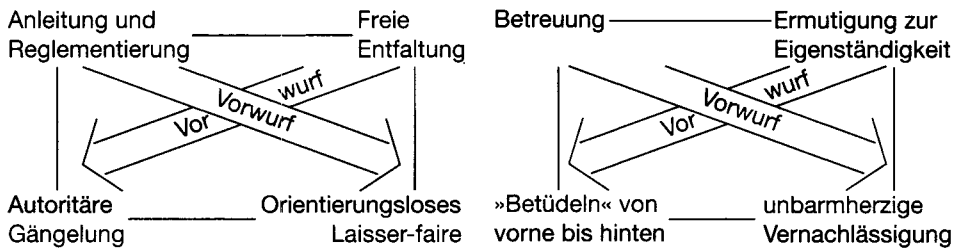
Das Netz von Beziehungen zwischen den 4 Polen des Wertequadrates



Allgemeine Struktur eines Wertequadrates am Beispiel »Sparsamkeit«

Schulz von Thun bringt als schulische Wertequadratbeispiele die beiden auf S. 18 wiedergegebenen (vgl. a.a.O., S. 53). Sie behandeln Themen, die – weil sie Grundfragen der Pädagogik berühren – immer wieder Anlaß zu schulkollegia-

len Auseinandersetzungen geben. Um diese Auseinandersetzungen konstruktiv zu führen, kann man sich des Wertequadrats als Hilfsmittel bedienen. Die Grundvoraussetzung dazu ist allerdings, daß jeder unterstellt, daß der andere genauso hehre und seriöse Absichten verfolgt wie ich selbst. Mit dieser Voraussetzung kann dann in allen Gruppen an dem Ziel gearbeitet werden, von der bisherigen Praxis der polarisierenden Vorwürfe zu einer Kommunikation – für beide Seiten – auf der »oberen Etage« der positiv besetzten Werte zu kommen: Dies wäre dann eine konstruktive Streitkultur.



Zu 6) und 7): Relativ kurz lassen sich diese Aspekte erstarrter und dynamischer Systeme abhandeln: Wer kennt nicht Schulen, in denen unglaublich viel »passiert«? Ob aber dieser Aktionismus in ein sinnvolles Schulprogramm eingebunden ist, bleibt häufig offen. Thema der Arbeit am Schulprogramm wäre auch, ob ein Kollegium erkennt, daß es u.U. noch nicht soweit ist (»Erkennen von derzeit Unlösbarem«), bestimmte pädagogische Konzepte umzusetzen.

Zu 8): Für die Menschen, die in erstarrten Systemen arbeiten und leben, bedeutet die Existenz einer Kontroll- und Mißtrauenskultur, daß jede(r) einzelne

