

Kasseler Edition Soziale Arbeit

Barbara Lochner

Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen

Eine ethnografisch-
gesprächsanalytische Studie



Springer VS

Kasseler Edition Soziale Arbeit

Band 5

Herausgegeben von

Werner Thole, Universität Kassel, Deutschland

Die Soziale Arbeit gewinnt zunehmend an Bedeutung und öffentlicher Anerkennung. Hierzu trägt unter anderem der Ausbau der empirischen Forschung in Bezug auf sozialpädagogische Fragestellungen bei. Motiviert durch vermehrt vorliegende Forschungsbefunde entwickeln sich auch die theoretischen Reflexionen zur Sozialen Arbeit weiter und in der sozialpädagogischen Praxis ist ein neues Interesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen wahrzunehmen.

In der „Kasseler Edition Soziale Arbeit“ erscheinen Beiträge, die alte und neue Fragen und Herausforderungen der Sozialen Arbeit empirisch und theoretisch fundiert aufgreifen. Mit der Reihe soll das Projekt einer disziplinären und professionellen Profilierung der Sozialen Arbeit weiter angeregt und fachlich qualifiziert werden. Aus unterschiedlichen Perspektiven werden die einzelnen Bände der Edition insbesondere Veränderungen und Transformationen der Sozialen Arbeit in den modernen, kapitalistischen Gesellschaften kritisch reflektieren. Bedeutung erhält so die Beobachtung, dass die Soziale Arbeit weiterhin ein gesellschaftlich vorgehaltenes Angebot der Hilfe, Unterstützung, Begleitung und Betreuung für diejenigen ist, denen die Ressourcen für ein „gelungenes“ und „zufriedenstellendes“ Leben nicht hinreichend zur Verfügung stehen oder denen diese Ressourcen vorenthalten werden. Beachtung wird aber auch der Entwicklung geschenkt, dass die Soziale Arbeit inzwischen ein bedeutender Akteur im Feld des non-formalen Bildungssektors ist: Soziale Arbeit hat sich zu einem gesellschaftlichen Allgemeinangebot entwickelt und ist zugleich damit beauftragt, die Verschärfung von materiellen, kulturellen und sozialen Problemlagen in den gesellschaftlichen Teilgruppen, die unter den kapitalistischen Reproduktionsbedingungen aufgrund ihrer strukturellen oder temporären Marginalisierung zu leiden haben, durch Hilfs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote abzufedern. Damit zusammenhängende Problemstellungen werden aus adressat_innen-, struktur- und professionsbezogenen Perspektiven aufgegriffen und profund erörtert.

Werner Thole
Universität Kassel

Barbara Lochner

Teamarbeit in Kinder- tageseinrichtungen

Eine ethnografisch-
gesprächsanalytische Studie

 Springer VS

Barbara Lochner
Kassel, Deutschland

Die vorliegende Arbeit wurde von Barbara Lochner unter dem Titel „Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Ethnografisch-gesprächsanalytische Studie zur praktischen Verpflichtung der Pädagog_innen auf die Gemeinschaft des Gruppen- bzw. Bereichsteams“ als Dissertation am Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel eingereicht. Die Disputation fand am 10.08.2016 statt.

Kasseler Edition Soziale Arbeit
ISBN 978-3-658-16707-3 ISBN 978-3-658-16708-0 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-16708-0

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

| | |
|---|----|
| Vorwort | 9 |
| 1 Einleitung | 11 |
| Teil A: Theoretische und empirische Bezüge | |
| 2 Team und Teamarbeit | 17 |
| 2.1 Geschichte der Teamarbeit | 17 |
| 2.1.1 Entwicklung und Kategorisierungen des Begriffs in Arbeitszusammenhängen | 18 |
| 2.1.2 Teamarbeitsstrukturen in sozial- und kindheitspädagogischen Handlungsfeldern | 20 |
| 2.2 Theoretische & empirische Perspektiven auf Teamarbeit | 22 |
| 2.2.1 Teamarbeit als unternehmerische Leistungsstrategie | 22 |
| 2.2.2 Teamarbeit als gruppensdynamischer Prozess | 23 |
| 2.2.3 Teamarbeit als professionelle Kooperation | 24 |
| 2.2.4 Teamarbeit als soziale Arbeitswirklichkeit | 28 |
| 2.3 Forschung zu Teamarbeit in pdagogischen Kontexten | 30 |
| 2.3.1 Bedingungen und Wirkung von Teamarbeit | 30 |
| 2.3.2 Praktiken und Prozesse von Teamarbeit | 35 |
| 2.4 Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen: Das Forschungsvorhaben | 38 |
| 3 Methodischer und methodologischer Zugang | 41 |
| 3.1 Der Blick auf die praktische Herstellung sozialer Ordnung | 41 |
| 3.2 Videografie, Audiografie und teilnehmende Beobachtung | 47 |
| 3.3 Feldzugang und Feldrolle | 52 |
| 3.3.1 Die Zylinder-Gruppe in der Kindertagessttte „St. Vinzenz“ | 55 |
| 3.3.2 Die Frosch-Gruppe im Kindergarten „Regenbogen“ | 59 |

| | |
|---|----|
| 3.3.3 Der Lindenbereich im Kindergarten „Kleine Forscher“ | 63 |
| 3.3.4 Übersicht zu den teilnehmenden Einrichtungen | 65 |
| 3.4 Datensatz und -auswertung | 66 |
| 3.5 Darstellung der empirischen Analysen | 74 |

Teil B: Empirische Analysen

| | |
|---|------------|
| 4 Dominantes Engagement der Pädagog_innen im Kindergartenalltag | 79 |
| 4.1 Morgendlicher Übergang: Fürsorge und Anregung von Eigenaktivität .. | 80 |
| 4.2 Freispiel: Interventionsbereitschaft und das fokussierte Sich-Einlassen | 84 |
| 4.3 Gesamtgruppenaktivitäten: Komplexitätsreduktion durch Anleitung | 92 |
| 4.4 Zusammenfassung | 97 |
| 5 Formen des Miteinandersprechens | 101 |
| 5.1 Geplante Teambesprechungen | 102 |
| 5.1.1 Besprechung als eingeschränkter Möglichkeitsraum | 102 |
| 5.1.2 Besprechung als feststehende Arbeitsaufgabe | 111 |
| 5.1.3 Zwischenfazit: Räumliche Exklusivität als Entlastung – Formalisierung als Legitimation | 124 |
| 5.2 Spontane Gespräche der Pädagog_innen im Kindergartenalltag | 127 |
| 5.2.1 Das begründete Gespräch: „kurz auch wegen gestern“ | 128 |
| 5.2.2 Das beiläufige Gespräch: „schön macht ihr zwei des“ | 133 |
| 5.2.3 Das notwendige Gespräch: „der Nico hat schon gefragt“ | 139 |
| 5.2.4 Nachrangiges Gespräch: „SO ((klatscht in die Hände))“ | 141 |
| 5.2.5 Zwischenfazit: Reflexive Abwägung von Handlungskontext und Gesprächsbedarf | 143 |
| 5.3 Zusammenfassung | 145 |
| 6 Die praktische Herstellung von Zusammengehörigkeit im Team | 147 |
| 6.1 Teamkonstruktionen in Interaktionen der Mitarbeiter_innen | 148 |
| 6.1.1 Wir-Adressierungen im gemeinsamen Arbeitsbogen | 149 |
| 6.1.2 Übernahme der Interaktionsmodalität bei Situationsdefinitionen | 152 |
| 6.1.3 Gemeinschaftliche Bearbeitung von Handlungsunsicherheit | 156 |
| 6.2 Teamkonstruktionen in Interaktionen mit den Kindern | 159 |
| 6.2.1 Aufeinander Verweisen im Kindergartenalltag | 159 |

| | |
|---|------------|
| 6.2.2 Stellvertretende Wir-Formulierungen | 163 |
| 6.2.3 Komplementäres Agieren in Gesamtgruppenaktivitäten | 166 |
| 6.3 Teamkonstruktion in Interaktionen mit Dritten | 169 |
| 6.4 Displaying Team | 177 |
| 6.5 Materielle Exklusivität als Ausdruck von Zugehörigkeit | 180 |
| 6.6 Die Grenzen der Vergemeinschaftung | 182 |
| 6.6.1 Verweigerung der Allianz | 182 |
| 6.6.2 Ausgliedern von Zuständigkeiten und Spezialisierungen | 184 |
| 6.6.3 Berücksichtigen der Beziehungsbedürfnisse von Kindern | 187 |
| 6.7 Zusammenfassung | 190 |
| 7 Soziale Positionierungen und Teamkonstruktionen im Gespräch | 195 |
| 7.1 Die Fortgebildete als Kritikerin des semi-professionellen Teams | 196 |
| 7.1.1 „ <i>ja worum geht=s denn da jetzt eigentlich genau?</i> “ – Die Verhandlung des praktischen Einflusses der Fortbildungserkenntnisse | 197 |
| 7.1.2 „ <i>hirnrissig manchmo</i> “ – Die Konkurrenz von Praxisinnovation und Praxisdefensive | 229 |
| 7.1.3 „ <i>sinn wir oft zu schnell</i> “ – Das Team als semi-professioneller Akteur | 233 |
| 7.1.4 „ <i>das ist doch zum Heuln</i> “ – Die Vermittlung von Fortbildungswissen | 235 |
| 7.2 Die Individualistin als Regisseurin des kollegialen Teams | 238 |
| 7.2.1 „ <i>sag=mer noch was zu Benjamin speziell</i> “ – Die Verhandlung der Thematisierung von Behinderung | 239 |
| 7.2.2 „ <i>ich bin da raus</i> “ – Individuelle Positionierung und gemeinsames Entscheiden | 255 |
| 7.2.3 „ <i>wir lassen diesen Samen keimen</i> “ – Das Team als kollegiales Ensemble | 258 |
| 7.2.4 „ <i>das stellt das alles schon wieder in so=n besonders Licht</i> “ – Die diskursive Entwicklung von Teamentscheidungen | 260 |
| 7.3 Die Praktikantin als Adressatin des formalisierten Teams..... | 262 |
| 7.3.1 „ <i>schwierig für die dritte Person</i> “ – Die Verhandlung des Praktikumserfolges | 263 |
| 7.3.2 „ <i>wir uns so gar nich ... kümmern konnten</i> “ – Hierarchisches Betreuungsverhältnis und Statusannäherung | 293 |
| 7.3.3 „ <i>Spiel ohne Worte</i> “ – Das Team als formalisierter Zusammenschluss | 296 |
| 7.3.4 „ <i>ich kenn das ja auch von mir</i> “ – Die Artikulation von Kritik in der Praktikumsauswertung | 298 |
| 7.4 Zusammenfassung | 301 |

Teil C: Fazit und Ausblick

| | |
|--|-----|
| 8 Teamarbeit zwischen effizienter Alltagsbewältigung und pädagogischer Professionalität | 309 |
| 8.1 Diskussion der Ergebnisse | 310 |
| 8.1.1 Impulse für die Herstellung von Teambeziehungen | 310 |
| 8.1.2 Status- und qualifikationsbezogene Differenzen als Bezugspunkte des Teams | 312 |
| 8.1.3 Substitution im Kindergartenalltag als grundlegende Anforderung | 315 |
| 8.1.4 Pädagogische Fachlichkeit als Teampraxis | 316 |
| 8.1.5 Innovationen im Team | 322 |
| 8.2 Methodologische Reflexion | 324 |
| 8.2.1 Erträge der Untersuchung des Teams als situierte Beziehungskonstruktion | 325 |
| 8.2.2 Grenzen des Zugangs und offene Fragen | 327 |
| 8.3 Ausblick | 330 |
| Literatur | 331 |
| Anhang | 347 |

Vorwort

Nach Abschluss eines Dissertationsprojekts allen Unterstützer_innen zu danken, ist ein anspruchsvolles Unterfangen. Leicht gerät jemand aus dem Blick, der oder die nicht über den gesamten Zeitraum, dafür an markanten, aber verdrängten Stellen zum Fortgang des Projekts beigetragen hat. Danken möchte ich allen Personen, die durch motivierende Worte und Zuhören, ihr Interesse an meiner Arbeit, durch Mitdenken, Gegenlesen und durch konstruktive Hinweise zur Fertigstellung dieser Studie beigetragen haben.

Besonderer Dank gebührt meinem Erstgutachter Werner Thole. Er hat meine Arbeit kontinuierlich unterstützend und kritisch begleitet, sie zugleich aber immer in meiner Verantwortung belassen. Durch die vielfältigen Formen des kollegialen wissenschaftlichen Austauschs, die er anregt und befördert, stellt unser Fachgebiet ein herausforderndes und inspirierendes Umfeld für die eigene wissenschaftliche Auseinandersetzung dar. Entsprechend gilt mein Dank allen ehemaligen und gegenwärtigen Kolleg_innen des Fachgebiets für Erziehungswissenschaft im Institut für Sozialwesen der Universität Kassel. Die gemeinsamen Rekonstruktionswerkstätten und Colloquien haben mein wissenschaftliches Denken und Handeln geprägt. Für die konstruktiven Rückmeldungen zum Aufbau und der Gestaltung meiner Promotionschrift und für die vielen inhaltlichen Diskussionen im Büro, am Bahnhof Leinefelde und irgendwo dazwischen danke ich besonders meinem Kollegen Tobias Franzheld. Meiner Zweitgutachterin Martina Richter danke ich für ihre Offenheit, sich meinem Projekt zu widmen und es insbesondere in der letzten Phase durch wertvolle Hinweise und Fragen zu begleiten. Die ersten Schritte des Promotionsprojekts wurden vor allem von Ronald Lutz und Michaela Reißmann unterstützt. Sie haben mich nicht nur ermutigt, das Wagnis einer Promotion einzugehen, sondern mich an eigenen Projekten an der Fachhochschule Erfurt beteiligt und mir so erste Forschungserfahrungen ermöglicht.

Materiell, aber auch immateriell wurde meine Arbeit über weite Strecken durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert. Für die persönliche und zugewandte Unterstützung und Beratung möchte ich Werner Fiedler und Susanne Schedel dan-

ken. Das HBS-Promotionskolleg „Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung“ und die durch die HBS geförderte Mikro-AG „Teamarbeit in sozialen und politischen Institutionen“ waren für mich wichtige Kontexte, um mein Vorhaben zu diskutieren und zu entwickeln. Für die intensive, fokussierte und kontinuierliche Beratung danke ich insbesondere Sarah Henn und Adriana Lettrari.

Nicht nur das berufliche Umfeld trägt dazu bei, dass ein solches Projekt gelingt und zu Ende geführt wird. Ich danke meiner Familie und meinem Freundeskreis für ihr Interesse, ihre Unterstützung und ihren Glauben an mich. Für das gemeinsame Rätselraten und Fehler suchen gilt mein Dank Simone Rieth, für das Aushalten aller Irrationalitäten und seinen geduldigen Beistand danke ich Denny Möller.

Zuletzt möchte ich noch den Pädagog_innen danken, die mir im Rahmen der Studie Einblicke in ihr Arbeitshandeln gewährt haben. Ohne ihre Bereitschaft und Offenheit hätte die vorliegende Studie nicht entstehen können. Ich habe viel von ihnen gelernt.

Seit 2004 ist die Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen eines der meist diskutierten Themen der Kinder- und Jugendhilfe. Selbst die Zuordnung zur Kinder- und Jugendhilfe wird mit Bezug auf ihren – nun auch in der Öffentlichkeit deutlich akzentuierten – Bildungsauftrag wiederkehrend in Frage gestellt (Reyer 2015, 133; Giebeler 2008, 84). Nach Jahrzehnten, in denen die Pädagogik der Kindheit „als Gegenstand von grundlagenorientierten und handlungspraktischen Forschungsbemühungen in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Aufmerksamkeit keine herausragende Rolle gespielt hat“ (Thole u. a. 2008, 19), dokumentieren mittlerweile zahlreiche Forschungsinitiativen das Bestreben, dieses Handlungsfeld empirisch zu erschließen, um eine fundierte Wissensbasis für seine Weiterentwicklung zu schaffen. Neben der statistischen Vermessung struktureller Rahmenbedingungen und der Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014; Bock-Famulla u. a. 2015) stehen Fragen der Professionalität und Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte (Thole u. a. 2015; Milbradt und Thole 2015; Cloos u. a. 2015; Faas 2015; Nentwig-Gesemann und Fröhlich-Gildhoff 2015; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014) sowie die praktische Gestaltung und die Qualität des pädagogischen Alltags (Hoffmann u. a. 2015; Tietze u. 2013; Kuhn 2013; Jung 2009; Cloos 2008a; Jäger u. a. 2006; Honig u. a. 2004) im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Qualität von Interaktionen zwischen Pädagog_innen und Kindern (König 2009; Remsperger 2011; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2013; Wertfein u. a. 2015; Mackowiak u. a. 2015).

Dass es einer Weiterentwicklung des frühpädagogischen Feldes bedarf, scheint vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und den damit verbundenen gestiegenen Erwartungen an die institutionelle Kindertagesbetreuung weitestgehend Konsens zu sein. So bescheinigen etwa die Autor_innen der „Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (Nubek)“ Kindertageseinrichtungen im Durchschnitt lediglich „mittlere Qualität“ in Bezug auf die Gestaltung pädagogischer Prozesse (Tietze u. a. 2013, 143). Und auch die BIKE-Studie kommt, ähnlich wie zuvor schon König (2009), zu dem Schluss, dass die Interaktionsqualität in Kindergärten eher gering ist (Wertfein u. a. 2015, 26). Als Ansatzpunkte für die fachliche Weiterentwicklung

der Einrichtungen werden die Neujustierung von Ausbildungsprofilen, die generelle Anhebung des Qualifikationsniveaus der pädagogischen Fachkräfte sowie gezielte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen beschrieben, aber auch Verbesserungen der strukturellen Rahmenbedingungen angemahnt.

In der Praxis konkurrieren fachliche Innovationsimpulse mit dem sich parallel vollziehenden massiven quantitativen Ausbau der institutionellen Betreuungsangebote um die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel (Tietze 2010, 561). Allein das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen hat sich zwischen 1998 und 2014 um 57 Prozent auf 522.500 Personen erhöht (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, 18), ohne dass sich die Fachkraft-Kind-Relation in Folge durchgängig in einem nennenswerten Umfang verbessert hätte (Meiner-Teubner und Schilling 2015, 8). Dies stellt ein Hemmnis für die qualitative Weiterentwicklung dar, weil die Fachkraft-Kind-Relation als einer der bedeutsamsten strukturellen Parameter für die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen gilt (Viernickel und Schwarz 2009, 15; Bock-Famulla u. a. 2015, 23).

Auch wenn die aktuellen Personalschlüssel bislang bundesweit als unzureichend eingeschätzt werden, so weisen sie zugleich auf einen Aspekt der beruflichen Praxis hin, der in seiner Selbstverständlichkeit bislang nur selten wissenschaftlich thematisiert wird: Pädagog_innen in Kindertageseinrichtungen sind nicht alleine für eine beliebige Anzahl von Kindern zuständig, sondern arbeiten weit häufiger als Fachkräfte in anderen sozial- und kindheitspädagogischen Feldern unmittelbar mit Kolleg_innen zusammen, was Auswirkungen auf die Gestaltung und Modulation des pädagogischen Geschehens hat. Umso bemerkenswerter ist es, dass das berufliche Handeln der Pädagog_innen in Kindertageseinrichtungen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung vorrangig als individuelles Projekt in den Blick genommen wird. Der oder die Pädagog_in fungiert demnach als „Gestalterin einer anregenden Lern- und Erfahrungsumwelt“ sowie als „Dialogpartnerin und Impulsgeberin“ für kindliche Bildungsprozesse (Tietze und Viernickel 2007, 21). Sein bzw. ihr „professionelles Selbst“ gilt als wichtigste Komponente für eine angemessene Gestaltung des pädagogischen Alltags (Schwer u. a. 2014, 53). Ohne die Relevanz der einzelnen Fachkraft in Frage zu stellen, steht diese Individualisierung nicht nur in einer deutlichen Diskrepanz zu Befunden, die den Einfluss von kollegialer Zusammenarbeit belegen (Wertfein u. a. 2013; Schreiber 2004; Bahr und Stalder 2015). Sie ignoriert auch die Bedeutung, welcher dem Team aus fachpraktischer Sicht beigemessen wird. Allein in der Fachzeitschrift „Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)“ befassen sich zwischen 2005 und 2015 vierundvierzig Artikel mit unterschiedlichen Aspekten von Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Sich mit den Strukturen und Methoden der Zusammenarbeit zu beschäftigen, scheint folglich ein wichtiger Aspekt für die pädagogische Praxis zu sein. Bei einer näheren Betrachtung der entsprechenden

Publikationen fällt auf, dass das Team darin fast ausschließlich als eigenständiger Interaktionszusammenhang behandelt wird, der zwar Auswirkung auf die Arbeit mit den Kindern hat, aber nicht Teil der unmittelbaren beruflichen Praxis ist. Zudem deutet sich an, dass Teamarbeit in der Regel mit spezifischen Anforderungen an die Form des Miteinanders verbunden wird. Autor_innen, die für eine merkmalsorientierte, indikatorengestützte Annäherung an Teamarbeit plädieren, betonen, dass im Alltag respektive im Arbeitsalltag häufig viel zu undifferenziert, unüberlegt und inflationär von Teams gesprochen würde (Krenz 2006, 7; Schrapper und Thiesmeier 2004, 118; Voigt 2004, 157). In ihrem Bestehen auf einen qualitativen Teambegriff, der erst Verwendung finden darf, wenn bestimmte Kriterien erfüllt und entsprechende Arbeitsformen installiert sind, sprechen die Autor_innen den Pädagog_innen, die ihre gemeinsame Bewegung im Kindergartenalltag als Teamarbeit bezeichnen, ohne sich dabei explizit auf ein Konzept zu beziehen, folglich entweder die Kompetenz oder die Bereitschaft ab, ihr gemeinsames Handeln adäquat zu definieren.

Im Gegensatz dazu wird in der hier vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass die Selbstverortung als Team für die Fachkräfte bedeutsam ist und keineswegs eine definitorische Beliebigkeit darstellt. Davon zeugen nicht zuletzt zwei Absagen von Kindertageseinrichtungen, die damit begründet werden, dass im Arbeitsalltag der Einrichtungen kaum Teamarbeit stattfindet, weil die Pädagog_innen für einzelne Räume und Bereiche zuständig wären, die sie weitestgehend autonom verantworten. Die Pädagog_innen scheinen folglich eine Vorstellung davon zu haben, ob sie im Arbeitsalltag als Team agieren, und es kann angenommen werden, dass sie diese Vorstellung in ihren sozialen Interaktionen und im beruflichen Handeln mit Leben füllen. Die Studie folgt also der Annahme, dass ein „Team dann ein Team [ist], wenn es sich selbst als Team definiert“ (Kauffeld 2001, 13). Vor diesem Hintergrund geht es darum, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wo, wann und wie sich die Pädagog_innen in Kindertageseinrichtungen auf die kollegiale Gemeinschaft hin verpflichten, sie von ihren Kolleg_innen eine entsprechende Verpflichtung einfordern und welche Bedeutung dem Team auf dieser Basis im praktischen Vollzug des Arbeitsbogens zugewiesen wird. Mit einem deduktiven Forschungszugang kann diese immanente Bedeutung der praktischen Realisierung und Modulation von Teamarbeit nicht erfasst werden. Der kategoriengeleitete Blick auf die Praxis kann zwar in Erfahrung bringen, wie nah die soziale Wirklichkeit theoretischen Idealvorstellungen kommt – ein Verständnis für die situiereten Handlungsbezüge kann auf diese Weise nicht entwickelt werden. Deshalb verortet sich die hier vorliegende Arbeit in der Tradition rekonstruktiver Forschung.

Im Teil A (Kapitel 1 und 2) werden die theoretischen und methodologischen Bezüge erläutert. Zunächst erfolgt eine Annäherung an den Teambegriff sowie die Darstellung relevanter Forschungsarbeiten. Vor dem Hintergrund des Anspruchs,

Teamarbeit im Vollzug der beruflichen Praxis in den Blick zu nehmen, erscheint die arbeitshistorische und forschungstheoretische Auseinandersetzung möglicherweise wie ein überflüssiger Exkurs. Wenn allerdings angenommen wird, dass die Selbstbezeichnung als Team nicht kontextlos gewählt wird, dann dient es der Sensibilisierung für den Gegenstand, sich mit der Entstehung und Konzeptionalisierung des Begriffs zu beschäftigen. Anhand des Forschungsstandes wird im Weiteren die Bedeutung der hier vorliegenden Untersuchung von Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen erläutert, bevor die methodologischen Grundlagen, die methodischen Zugänge sowie der Gesamtdatensatz dargestellt werden.

Die eigenen empirischen Analysen zu Teamarbeit basieren auf Datenmaterial aus drei Kindertageseinrichtungen und bilden den Teil B (Kapitel 4 bis 7) dieser Arbeit. Eine ausführlichere Einführung in den Aufbau der Ergebnisdarstellung erfolgt am Ende des dritten Kapitels und soll deshalb an dieser Stelle nur kurz umrissen werden. Goffman folgend, dass „jeder Arbeitsplatz seine eigenen speziellen Kommunikationsumstände“ (Goffman 2009, 31) aufweist, wird zunächst nach jenen Tätigkeiten im pädagogischen Alltag gefragt, die von den Fachkräften als dominant hergestellt werden und entsprechend die Eckpfeiler des gemeinsamen Arbeitsbogens bilden. Daran anschließend werden die Gesprächsformate in den Blick genommen, welche die Pädagog_innen realisieren, um sich über ihre Arbeit zu verständigen. Erst dann werden jene Interaktions- und Handlungspraktiken fokussiert, in denen sich die Verpflichtung auf die Gemeinschaft materialisiert, in denen die Mitarbeiter_innen also ihre Zusammengehörigkeit als bedeutsam herstellen. Im letzten Kapitel des empirischen Teils werden anhand von drei Gesprächen unterschiedliche Modulationsweisen der Teambeziehung herausgearbeitet und miteinander verglichen.

Im Abschnitt C (Kapitel 8) werden die Befunde der einzelnen Kapitel schließlich zusammengeführt, im Spiegel des Forschungsstandes und der fachlichen Anforderungen an das Handeln der Pädagog_innen diskutiert und daraus folgende Herausforderungen an die Gestaltung der Praxis formuliert sowie Forschungsdesiderate benannt.

Teil A

Theoretische und empirische Zugänge

In diesem Kapitel soll zunächst die Entwicklung und Einordnung der Teamarbeit in Arbeitskontexten im Allgemeinen und im Besonderen der Sozial- und Kindheitspädagogik skizziert sowie der Forschungsstand dargestellt werden. Wenn auch nicht von einem Teambegriff ausgegangen wird, der die idealtypische Umsetzung praxistheoretischer Konzepte umschreibt, so wird doch vermutet, dass die Verwendung des Begriffs nicht völlig frei von seiner Geschichte geschieht und die arbeitshistorische Rahmung von Teamstrukturen zumindest als Vergleichsfolie herangezogen werden kann (2.1). Als Grundlage für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Teamarbeit lassen sich daran anschließend vier relevante Perspektiven ausmachen (2.2), die zum Zwecke der eigenen Verortung diskutiert werden. Anschließend wird der vorliegende Forschungsstand zu Teamarbeit in pädagogischen Arbeitsfeldern zusammengefasst (2.3), um auf dieser Basis die Zielsetzung der hier vorliegenden Arbeit zu präzisieren und ihre Bedeutung zu begründen (2.4).

2.1 Geschichte der Teamarbeit

Die historischen und arbeitstheoretischen Bezüge spiegeln sich in den Diskussionen um und der Perspektive auf Teamarbeit in pädagogischen Kontexten wider und beeinflussen vielleicht – das wird sich im Verlauf dieser Arbeit zeigen – die Gestalt der Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen, indem sie sich als praktische Kontextualisierungen der Zusammenarbeit verwirklichen. Die heutige Selbstverständlichkeit von Teamarbeitsstrukturen ist dabei das Ergebnis eines langwierigen Veränderungsprozesses.

2.1.1 *Entwicklung und Kategorisierungen des Begriffs in Arbeitszusammenhängen*

Seinen Ursprung nimmt der Begriff „Teamarbeit“ in der Human-Relations-Bewegung der zwanziger und dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts. Bei Daimler-Benz wurden Gruppenarbeitskonzepte als „moderne Form der Arbeitsorganisation“ (Antoni 2004, 45) bereits um 1920 probeweise eingeführt. In den sogenannten Hawthorne-Experimenten (USA), die sich ursprünglich mit dem Zusammenhang von Arbeitsleistung und der Lichtverhältnissen am Arbeitsplatz beschäftigen, wird festgestellt, dass vertrauensvolle, freundliche Beziehungen mit Kolleg_innen und ein kooperativer, zugewandter Führungsstil positiv auf das Wohlbefinden und die Arbeitsleistung der Mitarbeiter_innen wirken. Die Experimente werden zwar in Folge als methodisch unsauber sowie ideologisch gefärbt kritisiert, dennoch haben ihre Ergebnisse enormen Einfluss auf Ansätze der Organisationsentwicklung (Kieser und Walgenbach 2003, 37f). Dem Zusammenhang von Arbeitsleistung und zwischenmenschlichen Beziehungen wird in Folge (mit einer Unterbrechung durch den Nationalsozialismus) gezielt nachgegangen, verspricht man sich davon schließlich eine Erhöhung des betrieblichen Outputs und ein möglichst effektives, flexibles und transparentes Verhältnis von Mensch und Technik (Engeström 2010, 6; Krainz 2011, 144f). Dass mit der Fokussierung zwischenmenschlicher Beziehungen und der Etablierung von Teamstrukturen auch das Wohlergehen der Mitarbeiter_innen gesteigert und betriebliche Demokratisierungsprozesse vollzogen werden könnten, thematisieren zu diesem Zeitpunkt lediglich sozialphilosophische Schriften zur Humanisierung der industriellen Arbeitswelt. In ihnen taucht die Vorstellung einer Zusammenarbeit autonomer Subjekte auf, welche verantwortlich, reflektiert und gleichberechtigt agieren und die in ihrem Interesse aneinander sowie an der gemeinsamen Aufgabe verbunden sind, wodurch Herrschaftsstrukturen überflüssig würden (Weil 1934/2012, 83f). Gleichzeitig und vielleicht auch gerade wegen der Verbindung von Teamarbeit mit der Humanisierungsidee wird dieser Form der Arbeitsorganisation bis in die 1980er Jahre hinein mit Skepsis begegnet (Voigt 2004, 167).

Ab den 1970er Jahren verändert sich das gesellschaftspolitische Klima. Auf der Grundlage einer breiten Autoritätskritik wird die Forderung nach einer Veränderung von Arbeitsstrukturen laut. Die Arbeit in Gruppen wird „zum idealen Gegengewicht gegen eine sozial nicht mehr zeitgemäße (...) hierarchische Arbeits- und Lebensform“ (Buchinger 2004, 212f). Nicht zuletzt als politische Folge davon wird 1974 das Bundesprogramm „Humanisierung der Arbeitswelt“ etabliert (Fecht und Unbehend 2003, 23f). Während die einen die langsame Durchsetzung von Gruppenarbeitsstrukturen in der Industrie als „kulturrevolutionäre Errungen-

schaft“ (Krainz 2011, 145) feiern, halten andere den Beitrag der Humanisierungsprojekte für die Verbreitung von Teamarbeit für gering (Schlick u. a. 2010, 499; Buchinger 2004, 213; Rosenstiel 1980, 13). Der Teamarbeits-Boom der 1990er Jahre wird dann auch nicht mit dem Aufgreifen des Humanisierungsgedankens erklärt, sondern mit der Annahme zu erzielender Effizienzsteigerung (Antoni 2003, 448). In den Diskussionen dieser Zeit scheint der „alte Gegensatz von Team und Hierarchie“ (Buchinger 2004, 216) überholt zu sein. Neben projekt- bzw. bereichsbezogenen teilautonomen Arbeitsgruppen etablieren sich ab den 1980er Jahren sogenannte Qualitätszirkel als Sonderform von Teamarbeit (Schlick u. a. 2010, 500). Sie basieren auf der Idee, dass sich Mitarbeiter_innen zu „Nachdenkgruppen“ (Krainz 2011, 151) zusammenfinden, um die Produktion zu verbessern. Qualitätszirkel dienen vornehmlich dem funktionalen Interesse, der zunehmenden Komplexität von Aufgabenstellungen effektiv Rechnung zu tragen.

Engeström geht davon aus, dass sich mittlerweile ein Teambegriff herausgebildet hat, der für eine Vielzahl an Formen der kooperativen Arbeit genutzt wird: „There is no single linear form in which team arrangements are shaped in the new economy. It actually seems that the term team is being used as a placeholder for an increasing variety of forms of collaborative work“ (Engeström 2010, 15). Seiner Meinung nach gewinnen innovations- und wissensbezogene Formen von Teamarbeit an Bedeutung. Die Herausforderung dieser Teams besteht in der transparenten Vernetzung von spezialisierten Expert_innen, die über eine neue Form der Autorität in der Organisation verfügen, welche auf exklusivem Wissen und nicht auf Status beruht (Engeström 2010, 17f).

Zusammenfassend lassen sich für die Entwicklung von Teamarbeitsstrukturen folglich drei zentrale Vorzeichen ausmachen. Erstens wird Teamarbeit als ein Beitrag zur Humanisierung der Arbeitswelt erachtet. Zweites wird in ihr eine Möglichkeit der Steigerung von Arbeitsleistung gesehen. Und drittens dient sie als Antwort auf komplexer werdende Arbeitszusammenhänge, die neue Formen der Vernetzung und Spezialisierung notwendig machen, die in hierarchischen Arbeitsstrukturen nicht abgebildet werden können. Grundlegend und übereinstimmend gehen alle Definitionen davon aus, dass Teamarbeit „dadurch gekennzeichnet ist, dass ein Arbeitsauftrag an mehr als zwei Arbeitspersonen übertragen wird, von diesen Arbeitspersonen als gemeinsame Arbeitsaufgabe (re-)definiert sowie interpretiert wird und schließlich in Kooperation, also gemeinschaftlich und eigenverantwortlich, bearbeitet wird“ (Schlick u. a. 2010, 495). Differenziert wird im Weiteren zwischen einer arbeitswissenschaftlichen Sicht auf Teamarbeit, welche die aufgabenbezogene Notwendigkeit zur Kooperation als entscheidendes Merkmal in den Blick nimmt, und einer gruppendynamischen Perspektive, die eher nach der Bereitschaft zur und der Art und Weise von Kooperation fragt (Schlick u. a. 2010, 496). Das Team, so Schattenhofer, ist im gängigen Verständnis also „einerseits ein

Arbeitsinstrument zur Erfüllung einer Aufgabe und andererseits ein soziales System, das eine eigene Dynamik, eigene Normen, Rollen und Werte entwickelt, die das Verhalten der Mitglieder steuern“ (Schattenhofer 2004, 110). Stumpf und Thomas (2003, IX) kategorisieren die Bestimmung von Teamarbeit entlang von acht Dimensionen. Die Auseinandersetzung mit Teamarbeit bezieht sich demnach auf das Aufgabenspektrum, vorhandene Entscheidungskompetenzen und -strukturen, die organisationale Einbindung, die Dauer und die Geschichte des Bestehens, die Zusammensetzung der Mitglieder und die Interaktionsstrukturen. Eine Randdiskussion zur Frage, was Teamarbeit ist, stellt die Differenzierung von Gruppen- und Teamarbeit dar (Schlick u. a. 2010, 497; Busch 2008, 10; Antoni 2003, 449; Boedecker 2011, 17). Diese Diskussion wird hier nicht weiter verfolgt und der Begriff „Gruppenarbeit“ nicht in Bezug auf die Formierung der Mitarbeiter_innen genutzt. Zum einen findet er in der Praxis von Kindertageseinrichtungen keine Verwendung in Bezug auf die Zusammenarbeit, zum anderen steht er in sozial- und kindheitspädagogischen Kontexten für eine Methode in der Arbeit mit den Adressat_innen (Galuske 1998, 91), weshalb seine Verwendung den Blick auf den Gegenstand Teamarbeit verstellen würde.

2.1.2 Teamarbeitsstrukturen in sozial- und kindheitspädagogischen Handlungsfeldern

In der Sozialen Arbeit wird Teamarbeit seit Ende der 1960er Jahre als Organisationskonzept diskutiert. Der Begriff wird also in einer Zeit adaptiert, als Teamarbeit verstärkt als Humanisierungsprojekt verstanden wird. In den „Empfehlungen zur Teamarbeit in sozialen Diensten“ des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (1976) ist davon allerdings kaum etwas zu spüren. In der Vorbemerkung wird die Notwendigkeit, Teamarbeitsstrukturen zu installieren, damit begründet, dass „den zunehmenden Schwierigkeiten bei der Lösung komplexer Probleme Rechnung getragen werden“ muss, weil „[e]in einzelner (...) alle Möglichkeiten immer weniger übersehen“ kann (Deutscher Verein 1976, 11). Zugleich wird betont, dass Teamarbeit keine durchgängig geeignete Arbeitsform darstelle, sondern vorrangig bei besonders problematischen Einzelfällen im Sinne der kollegialen Fallberatung eingesetzt würde bzw. als Instrument geeignet sei, um „grundsätzliche Angelegenheiten“ zu klären (Deutscher Verein 1976, 13). Teamarbeit solle lineare Strukturen ergänzen, nicht aber ablösen (ebd.). Laut Strahmer (2013, 965) stand Teamarbeit auch in der Sozialen Arbeit zunächst unter dem Verdacht, die organisationale Ordnung durch ideologische Einflussnahme zu gefährden. In Fachpublikationen der 1970er Jahre wird das Team als Beratungs- und

Reflexionsort zwar überwiegend positiv rezipiert, allerdings werden auch berufsfeldspezifische Hindernisse, wie etwa der individualisierte Adressat_innenkontakt oder die Schweigepflicht, gesehen (Schenker 1975, Beneke 1979, Höhle 1973, Just 1973). Mit Arbeitsstrukturen, in welchen die Mitarbeiter_innen ohnehin aufgrund personeller Notwendigkeit zusammenarbeiten, z. B. in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe oder Kindertageseinrichtungen, wird sie nicht unweigerlich verbunden. Analog zu den Bezügen in anderen Arbeitskontexten wird Teamarbeit als spezifische Konzeptionierung der Zusammenarbeit gefasst, die es ermöglicht, zunehmend komplexer werdende Anforderungen in effizienter und effektiver Weise zu bedienen (Bauer 2011).

Die Literatur zu Teamarbeit in sozial- und kindheitspädagogischen Handlungsfeldern weist bislang eine ausgesprochene Methodenorientierung auf und kann überwiegend als Ratgeberliteratur eingeordnet werden. In Anlehnung an gruppendynamische Modelle widmet sie sich vorrangig konzeptionellen Aspekten der Teamgestaltung und -entwicklung (Hekele 2005; Fischer 1991; Münnich 2013; Erger 2012; Dröge 1999; Pesch 2014; Pesch 2005; Merten 2015; Schäfer 2015). Betont werden die Synergieeffekte und die Qualitätssteigerung der jeweiligen sozialen Dienstleistung. Ohne Rückgriff auf empirische Befunde zu den besonderen Bedingungen der Zusammenarbeit in sozial- und kindheitspädagogischen Handlungsfeldern, werden allgemeine Konzepte adaptiert, indem z. B. der Adressat_innenbezug in der Zieldefinition hervorgehoben (Hekele 2005, 142) oder die gesetzliche und institutionelle Anforderung nach Zusammenarbeit betont wird (Fischer 1991, 9; Bernitzke 2009, 14). Zentrale Rollen spielen in diesem Zusammenhang zum einen die Befähigung der Mitarbeiter_innen zur gemeinsamen kritischen Reflexion der Arbeit mit den Adressat_innen und zum anderen die effektive Gestaltung der Auseinandersetzung mit den teaminternen Beziehungen sowie den damit verbundenen Strukturen (Merten 2015). Mal wird Teamarbeit als optimale Möglichkeit gesehen, um individuelle Stärken der Mitarbeiter_innen einzubringen (Bernitzke 2009, 14), mal wird vor einem solchen Ansatz gewarnt, weil auf diese Weise die Mitarbeiter_innen „sich selbst – nicht die Kinder, nicht die Profilentwicklung einer Einrichtung, nicht die Qualitätsverbesserung des Tätigkeitsfeldes – zum eigentlichen Ausgangs- und Mittelpunkt“ (Krenz 2002) ihrer Zusammenarbeit machen würden. Zu den organisationskonzeptionellen Methoden des Teams, welche als sinnvolle Bereicherung für die Arbeit mit den Adressat_innen eingeordnet werden, zählen zum Beispiel strukturierte Dienstbesprechungen, kollegiale Beratungen und Fallgespräche sowie Feedbackrunden, Reflexionsgespräche und Supervision. Teamarbeit wird in diesen Publikationen folglich als das Miteinandersprechen über die Arbeit gerahmt. Möglicherweise aufgrund der methodischen Fixierung von Teamarbeit bleibt in der Auseinandersetzung weitge-

hend unberücksichtigt, dass sich die Zusammenarbeit im Team zumindest in manchen Handlungsfeldern gleichfalls im alltäglichen Miteinander der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen vollzieht.

2.2 Theoretische & empirische Perspektiven auf Teamarbeit

Die wissenschaftliche Betrachtung von Teamarbeit dominieren betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Zugänge. Die betriebswirtschaftliche Inblicknahme (2.2.1) zielt darauf ab, Teamarbeit als Instrument der Leistungssteigerung auszuloten, um das Output von Unternehmen zu erhöhen. Die Gruppendynamik respektive die Sozialpsychologie versteht Teamarbeit als zwischenmenschlichen Prozess in Arbeitszusammenhängen und verfolgt das Ziel, Funktionen in, Einflussgrößen auf und die „innere Ordnung“ (Edding und Schattenhofer 2012) von Teams zu bestimmen (2.2.2). Insbesondere mit Blick auf pädagogische Handlungsfelder reicht es jedoch nicht aus, Teamarbeit aus diesen klassischen Perspektiven zu betrachten. So stellt sich aus professionstheoretischer Perspektive die Frage, ob und wenn ja unter welchen Bedingungen Teamarbeit mit den Anforderungen an professionelles Handeln vereinbar ist (2.2.3). Auch hier zeichnen sich, ähnlich wie in der betriebswirtschaftlichen Perspektive, Kriterien ab, an denen sich Teamarbeit messen lassen muss, wenn entsprechende Kategorien auch einer gänzlich anderen Ausrichtung folgen. Im Mittelpunkt der professionstheoretischen Betrachtung stehen die Spezifika nicht-standardisierbarer Tätigkeiten im Kontext personenbezogener Dienstleistungen, die im Prozess des professionellen Handelns bearbeitet werden. Als Basis einer entsprechenden theoretischen Auseinandersetzung bietet sich die handlungstheoretische Inblicknahme von Teamarbeit als soziales Phänomen in Arbeitszusammenhängen an (2.2.4).

2.2.1 Teamarbeit als unternehmerische Leistungsstrategie

Die betriebswirtschaftliche Perspektive kennzeichnet, dass Teamarbeit nicht als grundsätzlich erstrebenswerte Arbeitsform präsentiert wird. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sie sich als Arbeitsinstrument nur bei einer bestimmten Struktur der Arbeitsaufgabe als sinnvoll und brauchbar erweist. Sie stellt also „eines von mehreren Instrumenten mit begrenztem Stellenwert“ (Buchinger 2004, 218) dar, deren Vor- und Nachteile für die Organisationsziele abgewogen werden (Nerdinger 2011, 99ff). Wenn geklärt ist, dass eine Aufgabe am besten in Teamarbeit er-

füllt werden kann, etwa weil sie aufgrund ihrer Komplexität die Expertise verschiedener Spezialisten verlangt (Busch 2008, 5), werden im zweiten Schritt Faktoren bestimmt, die eine effiziente Gestaltung dieser Zusammenarbeit gewährleisten. Entscheidend dafür, Teamarbeit als förderlich für die Unternehmensziele zu bestimmen, sind ökonomische Faktoren: Wettbewerbsfähigkeit, Flexibilität, Produktivität, Qualität oder Kundenzufriedenheit sollen erhöht, Kosten und Personalausfälle sollen reduziert werden. Abgewogen werden deshalb zum Beispiel der Widerspruch zwischen der Intensivierung der Arbeitsfähigkeit in kontinuierlichen Teams und der unternehmerischen Notwendigkeit, das Personal flexibel einsetzen zu können, oder auch der durch Teamarbeit zu erzielende Mehrwert und die zu erwartenden Prozessverluste durch die Notwendigkeit von Zeit für Selbstorganisation und Beziehungsarbeit (Buchinger 2004, 215).

Als bedeutsames Erklärungsmodell für die Einsatzmöglichkeiten und Gestaltungsnotwendigkeit von Teamarbeit gilt das sogenannte Input-Process-Output-Modell (IPO-Modelle), mit dessen Hilfe relevante Größen für effiziente Teamarbeit berechnet werden. Grundlegend nehmen Forschungsarbeiten, die mit einem solchen Modell arbeiten, an, dass zu bestimmende Inputfaktoren linear auf den Prozess der Zusammenarbeit wirken, was wiederum das Arbeitsergebnis beeinflusst (Stock 2004, 276). Bei den Input-Faktoren wird zwischen individuellen, gruppenbezogenen und organisationsstrukturellen Merkmalen unterschieden. Prozessfaktoren umfassen Führungs-, Mitbestimmungs- und Kommunikationsaspekte. Zu den Output-Faktoren zählen schließlich Leistungsmerkmale, aber auch soziale Kriterien, wie etwa die Mitgliederzufriedenheit und die Gruppenkohäsion (Busch 2008, 1f; Holtorf 2010, 60). Überblickartige Darstellungen von IPO-Modellen sowie deren Modifizierung und Weiterentwicklung in entsprechenden Studien der Teamerfolgsvorschung finden sich zum Beispiel bei Stock (2004), Holtorf (2011), Gfrörer (2007) sowie Dick und West (2013). Sie finden auch in der Wirkungsvorschung in sozial- und kindheitspädagogischen Arbeitszusammenhängen Anwendung (Wertfein u. a 2013).

2.2.2 Teamarbeit als gruppensdynamischer Prozess

Gruppensdynamische und sozialpsychologische Zugänge zu Teamarbeit nehmen ihren Ausgang in der Kleingruppensdynamik von Kurt Lewin. Sie basiert auf der Idee, dass Gruppen eigene Gesetzmäßigkeiten unabhängig von der Einflussnahme des einzelnen Mitglieds entwickeln (Lewin 1963, 227). Die Gruppe, so Lewin, bildet sich nicht durch die Gemeinsamkeit struktureller Eigenschaften heraus, sondern durch Interdependenzen der Personen. Daraus folgend wird die Gruppe als „eine fremde Hülle, die Regelmäßigkeiten aufweist und wissenschaftlich erforscht

und analysiert werden kann“ (Back und Neary 1992, 104) verstanden. Lewins Forschungsinteresse gilt der Struktur von Gruppen und ihrem Verhältnis bzw. ihrer Wechselwirkung zum einzelnen Mitglied, aber auch zu der sie umgebenden Organisation. Er plädiert ausdrücklich für experimentelle Verfahren unter Beteiligung der verantwortlichen Wissenschaftler_innen, was die Möglichkeit der „operationalen Definition“ (Lewin 1963, 228) des Geschehens böte. Bekannte Projekte, welche dieser Vorstellung folgten, sind das Milgram-Experiment (1974) und das Stanford-Gefangenen-Experiment (1973). Auch Garfinkel, der seine Studierenden immer wieder zu Alltagsexperimenten auffordert, erwähnt, dass er sich mit Lewin und dessen Feld-Studien auseinandergesetzt habe (Garfinkel 2002, 83). Für die gruppensdynamische Teamforschung sind die Arbeiten Lewins von zentraler Bedeutung. Als Anwendungsforschung zielt sie darauf ab, Regelmäßigkeiten und grundlegende Prinzipien zu bestimmen, die das „hoch sensible und stör anfällige Handwerk“ (Buchinger 2008, 93) Teamarbeit erlernbar werden lassen. Forschungsergebnisse dienen folglich der Entwicklung von Seminaren und Workshops, sogenannten „gruppensdynamischen Laboratorien“ (Wellhöfer 2012, 17).

Die gruppensdynamische Teamforschung befasst sich zum Beispiel mit den Phasen der Teamentwicklung (integriertes Modell für „aufgaben- und zielorientierte Gruppen“: Wellhöfer 2012, 23ff; Überblick über klassische Modelle: Simon 2003; kritisch: Buchinger 2008, 95f), den Rollen und Funktionen der Mitglieder in Teams (Belbin 1993), dem Konflikt- und Leistungspotential von multiprofessionellen und multinationalen Teams (im Überblick: Boedeker 2011), den Faktoren für innovative Teamleistungen (Sencar 2004) oder auch den Selbststeuerungspotentialen in unterschiedlichen Organisationsformen (Schattenhofer 2004). Ergänzend zur gruppensdynamisch ausgerichteten Forschung nimmt die Sozialpsychologie den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen der individuellen Gruppenmitglieder und von strukturellen Merkmalen der Organisation in den Blick (zusammenfassend: Linneweber 2004; Angehrn 2004). Insbesondere die Modelle der Gruppenphasen sowie Rollen- und Konfliktmodelle finden breite Rezeption in Praxismodellen zu Teamarbeit in pädagogischen Arbeitsfeldern (für Kindertageseinrichtungen z. B. bei Bernitzke 2009; Pesch 2014; Fialka 2011).

2.2.3 Teamarbeit als professionelle Kooperation

Teamarbeit mit einem professionstheoretisch orientierten Zugang in den Blick zu nehmen, kann sowohl bedeuten, Machtkämpfe von Angehörigen unterschiedlicher Berufsgruppen zu fokussieren, als auch die Zusammenarbeit zu den spezifischen Anforderungen professioneller, personenbezogener Dienstleistungen ins Verhältnis zu setzen. Nach den bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel scheint dieses

Anliegen von vorne herein ein schwieriges Unterfangen zu sein. Nicht nur sind die mit Teamarbeit verbundenen Kategorien der Effizienz und Effektivität Teil eines Qualitätsdiskurses, der nicht mit der dem professionellen Handeln inhärenten Notwendigkeit zu prognostischer Risikobereitschaft unter den Bedingungen von Ungewissheit vereinbar ist (Helsper 2008, 164; Wimmer 1996, 446). Teamarbeit scheint auch im Widerspruch zur professionellen Autonomie zu stehen, die Freidson als „the very soul of professionalism“ (Freidson 2001, 217) bezeichnet. Entsprechend verwundert es kaum, dass die Möglichkeit eines arbeitsteiligen Vorgehens in professionellen Handlungsfeldern wenig Enthusiasmus evoziert. Als Teil der Paradoxien professionellen Handelns sieht etwa Schütze vorrangig „das Problem der Hintereinanderschaltung (...) und Koordination der Arbeitsschritte in integrierenden Arbeitsbögen“ (Schütze 1996, 193), welches eine permanente Aus Handlungsnotwendigkeit mit sich brächte. Schütze erkennt an, dass arbeitsteiliges Handeln in manchen Arbeitsfeldern und Handlungszusammenhängen aufgrund von Betreuungszeiten (ebd., 224) oder dem Bedarf an verschiedenen Spezialisierungen (ebd., 226f) erforderlich ist. Vorrangig betont er aber „die Gefahr (...), dass der Fallüberblick verloren geht und daß keine der beteiligten Professionellen (...) sich für das Gesamtproblem und die Lebenssituation des Klienten bzw. der Klientin verantwortlich weiß“ (Schütze 1996, 227). Als kollektiven Akteur, der die Organisations- und Professionsanforderungen ausbalanciert und als Schnittstelle autonome Teilbereiche einzelner Professioneller koordiniert (Bauer 2011), zieht Schütze das Team nicht in Betracht.

Folgt man Gildemeister (1983), liegt der Ausschluss dieser Option in der widersprüchlichen Verfasstheit sozialpädagogischer Professionalität begründet. Einerseits folgten die Akteur_innen in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit dem Ideal der professionellen Autonomie, andererseits gehörten kollegiale Abstimmung und wechselseitige fachliche Kontrolle ebenso zu dem Selbstbild und der Realität von Sozialarbeiter_innen (Gildemeister 1983, 99). Um in diesem Spannungsfeld handlungsfähig zu sein, sei der Austausch unter Kolleg_innen informellen Regularien unterworfen: „Die Kontrafaktizität der Geltungsansprüche dieser professionellen Normen wird indes als solche von den Handelnden nicht erkannt bzw. findet keine Repräsentanz in ihrem Bewußtsein. Gerade daraus ergibt sich im handlungspraktischen Kontext von Kooperation und Gruppenarbeit ein Konfliktpotential, das von den einzelnen wie von der Gruppe (stillschweigend) ausbalanciert werden muß und im ‚normalen‘ Berufsalltag offensichtlich auch wird“ (Gildemeister 1983, 100). Gildemeister zeigt, wie Sozialarbeiter_innen in kollegialen Beratungen inkorporierte Techniken und Methoden anwenden, um die Einflussnahme auf das individuelle Handeln zu begrenzen und zu steuern. Aus

ihrer Sicht deutet dies darauf hin, dass die Beteiligung von Kolleg_innen an individuellen Handlungsentscheidungen eher als Beschränkung denn als Bereicherung erlebt wird.

Das Spannungsfeld zwischen professioneller Autonomie und kollegialer Zusammenarbeit beschäftigt auch Klatetzki, wobei er den Aspekt der Entlastung hervorhebt. In seiner 1993 erschienen Studie „Wissen, was man tut“ beschreibt er, dass Dienstbesprechungen in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe der Bildung von Kollektivität „im Bedeutungssystem der Professionalität“ (Klatetzki 1993, 151) dienen würden, die den und die Einzelne_n entlastet und bestätigt. Diese Transzendenzenerfahrung, so Klatetzki, zielt nicht auf Intersubjektivität ab, sondern auf die „Konstitution der Idee des selbstreflexiven, souveränen Subjekts“ (Klatetzki 1993, 157). Der Austausch im Kolleg_innenkreis, so könnte man aus diesem Befund schlussfolgern, erweist sich dann als Katalysator individueller Professionalität. Allerdings verweist Klatetzki in einem späteren Aufsatz auf die engen Grenzen kollegialen Einflusses in professionellen Handlungsfeldern. Zwar sei das Kollegium aufgrund seiner Kontrollfunktion als „Veranstaltung zur Verhinderung von Hierarchie und damit Fremdbestimmung“ (Klatetzki 2005, 273) zu verstehen. Doch beschränke sich die Kritik im Interesse der vertrauensvollen Zusammenarbeit auf „grobe Fehler“ und würde äußerst zurückhaltend gestaltet, wie Klatetzki im Anschluss an Freidson feststellt (Klatetzki 2005, 275). Wenn auch die Einschränkung der Kontrollmöglichkeiten die autonome, eigenverantwortliche Berufsausübung gewährleistet und befördert, so erschwert die informelle Organisation professioneller Kontrolle zugleich den effizienten Umgang mit Fehlern, problematisiert dieser mit Blick auf die Profession par excellence, die Ärzteschaft (Freidson 1975, 72f). Insbesondere dann, wenn Professionelle sich das Maß von und die Beteiligung an einer Zusammenarbeit selbst aussuchen könnten, bestünde die Gefahr, dass sich „kollegiale Klüngel oder fraternisierende Cliques herausbilden“ (Freidson 1975, 72f). Unter diesen Bedingungen hätten die professionellen Akteur_innen dann „verhältnismäßig wenig Gelegenheit, ein Bewußtsein von der Existenz anderer Maßstäbe zu gewinnen“ (ebd.). Das heißt, in sich geschlossene kollegiale Netzwerke können die Möglichkeiten der professionellen Weiterentwicklung nicht nur befördern, sondern ebenso erschweren (Müller 2012, 187).

Dass die Zusammenarbeit im Kollegium dennoch auch jenseits gesellschaftlicher Machtansprüche als hohes professionelles Gut erachtet wird, begründet Oevermann mit Bezug auf den Lehrer_innenberuf. Schon in der Ausbildung bedürften Berufsnoviz_innen „der Anleitung durch jeweils erfahrenere Kollegen“, da professionelles Handeln nicht ausschließlich theoretisch erlernt werden könne (Oevermann 1996, 177; Oevermann 2000, 75). Aber nicht nur in der Ausbildung, auch in der späteren Berufstätigkeit sind laut Oevermann kollegiale Beratung und

Supervision von wesentlicher Bedeutung für die Weiterentwicklung der professionellen Handlungskompetenz (Oevermann 1996, 178). Er betont, dass die komplexer werdenden Anforderungen an das formale Bildungssystem erfordern, dass der kollegiale Austausch sich nicht nur auf Sanktionsmaßnahmen und die Notengebung bezieht, sondern die Option der „fallbezogene[n] kollegiale[n] Beratung im Hinblick auf pädagogische Förderung“ (ebd.) bietet. Die professionelle Weiterentwicklung der Institution Schule wird eng an die Vernetzung und kooperative Zusammenarbeit der Lehrkräfte gebunden (Berkemeyer u. a. 2011, 227; Bastian u. a. 2002, 424). Zu ähnlichen Schlüssen kommt Heiner (2004) für die Soziale Arbeit. Sie sieht in der „mangelnde[n] Institutionalisierung einer Reflexionskultur“ unter Kolleg_innen ein zentrales Hemmnis für die Ausbildung und Aktualisierung sozialpädagogischer Professionalität (Heiner 2004, 153). Und auch König, Stenger und Weltzien (2013) gehen für die Kindheitspädagogik davon aus, dass die Entwicklung eines forschenden Habitus bei den Mitarbeiter_innen in Kindertageseinrichtungen durch Teaminteraktionen gefördert werden könne: „Indem Einschätzungen und Einstellungen im fachlichen Diskurs mit anderen expliziert werden, tritt implizites Wissen ebenso hervor wie handlungsleitende Orientierungen, die sich von anderen deutlich unterscheiden können. (...) Eine fachlich ausgerichtete Dialogkultur im Team scheint daher ein wesentliches Gütekriterium des forschenden Zugangs zu Interaktion zu sein“ (König u. a. 2013, 23).

Wird der bis hier referierten Literatur gefolgt, bedarf professionelles Handeln folglich sowohl autonomer Handlungs- und Entscheidungsspielräume als auch eines kollegialen Beratungs- und Unterstützungsnetzwerks, welches nicht nur grobe Verstöße gegen berufsethische und fachliche Standards kontrolliert und sanktioniert, sondern die aktive fachliche Auseinandersetzung befördert. Auffällig ist, dass das „Team“ bislang fast nur in Zusammenhang mit Professionalisierungsprozessen in sozial- und kindheitspädagogischen Handlungsfeldern Erwähnung findet, während in der Auseinandersetzung mit klassischen Professionen bzw. anerkanntermaßen professionalisierungsbedürftigen Handlungsfeldern von kollegialer Zusammenarbeit gesprochen wird. Während Kollegialität als „Ausdruck von Profession im Sinne eines Autonomiegewinns“ (Reh 2008, 166) verstanden wird, scheint Teamarbeit von den beruflichen Akteur_innen zu fordern, ihre autonomen Handlungsbereiche zu öffnen oder gar aufzugeben und informelle Gespräche durch transparente Kommunikationsräume zu ergänzen oder zu ersetzen. Was für Fabrikarbeiter_innen möglicherweise die Humanisierung ihrer Arbeitsbedingungen bedeutet, stellt für Professionen in dieser Lesart vor allem den Verlust individueller Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume dar.

Darin, dass in Arbeitsfeldern der Sozial- und Kindheitspädagogik durchgehend vom Team und lediglich im Ausnahmefall vom Kollegium gesprochen wird,

eine Schwäche des berufsfeldspezifischen Professionalisierungsprozesses zu sehen und eine bürokratische bzw. manageriale Überformung zu vermuten, erscheint jedoch unangebracht. Vielmehr stellt sich die Frage, ob das Ideal des „seine Wahrheit suchenden und wahrhaftigen, pädagogisch authentischen Subjekts“ (Reh 2008, 181) für sozialpädagogische Handlungsfelder angemessen ist (Gildemeister 1983, 968). Müller etwa geht stattdessen davon aus, dass die „offene, ‚sozialpädagogische‘ Art der Professionalität für isolierte Einzelkämpfer kaum durchhaltbar ist, sondern nur dann, wenn sie von angemessenen Settings gestützt ist“ (Müller 2011, 968). Professionelle Teamarbeit bedeutet in diesem Sinne, autonomes pädagogisches Handeln verbindlich in den Kontext gemeinsamer Verantwortlichkeit zu stellen.

Wie sich im Abschnitt 2.3 zeigen wird, sind die professionstheoretischen Fragen für die empirische Auseinandersetzung mit Teamarbeit in sozial- und kindheitspädagogischen Arbeitskontexten hoch bedeutsam.

2.2.4 Teamarbeit als soziale Arbeitswirklichkeit

Theoretisch reduziert und streng empirisch orientiert, widmen sich ethnomethodologische und soziolinguistische Zugänge Aspekten der Zusammenarbeit von Kolleg_innen in Arbeitskontexten. Mit ihnen wird Teamarbeit als Phänomen im Arbeitsvollzug in den Blick genommen, um der Eigenlogik des Handlungsfeldes Raum zu geben und die Zusammenarbeit nicht auf Basis eines qualitativen bzw. theoretisch-normativen Rahmenkonzepts zu befragen. Teamarbeit stellt dann einen „in vivo-Code“ (Strauss und Corbin 1996, 50) aus dem Feld dar, der zunächst übernommen und erst durch die Analyse von Positionierungen, Adressierungen und wechselseitigen Bezugnahmen in seiner Form bestimmbar wird. Ethnomethodologisch gewendet wird das Team folglich „as a locally produced form of social organisation that is interactionally sustained and reproduced“ (Housley 2003, 119) verstanden.

Interaktions- und gesprächsanalytische Teamforschung beschäftigt sich mit gesprächsinternen und -externen Aspekten der Zusammenarbeit, die in der Interaktion hergestellt und relevant gemacht werden. In Bezug auf gesprächsinterne Abläufe konzentrieren sich die Forschungsarbeiten erstens auf die situative Konstruktion von Beteiligungsrollen und Interaktionsprofilen. Beleuchtet werden etwa die Herstellung von situativen Macht- und Leitungsansprüchen (Bayas-Linke 2009, Van Praet 2009) sowie von Zugehörigkeit und Opposition (Kangasharju 1996) oder auch Asymmetrien (Grosjean 2004), die Ausübung der Führungsrolle (Holmes u. a. 2007) und die Relevanzsetzung beruflicher Kompetenz für die Herstellung multidisziplinärer Teamarbeit (Housley 2003).

Zum zweiten wird die Konstruktion von spezifischen Gesprächsformaten unter Mitarbeiter_innen in den Blick genommen, also zum Beispiel der Frage nachgegangen, wie institutionelle Gespräche als solche erkennbar sind (Meier 2002, Domke 2006, Asmuß und Svennevig 2009). Der Teambegriff selbst spielt aus dieser Perspektive eine untergeordnete Rolle. Während er in englischsprachigen Studien zumindest in der Bezeichnung des Gegenstands („Team-Meeting“) vorkommt, wird er in den deutschen Studien, die sich mit Arbeitsbesprechungen auseinandersetzen, nur benutzt, wenn er von den Teilnehmer_innen des Feldes selbst eingeführt wird.

Teamarbeit als soziale Arbeitswirklichkeit in den Blick zu nehmen, kann drittens darauf abzielen, Gesprächs- und Entscheidungspraktiken auf ihre Funktion oder Form zu untersuchen. So beschäftigt sich etwa Arber (2008) mit der Funktion von Fragen im Teamgespräch, während sich Housley (2003) dem Einsatz von „we“ als Praktik der Herstellung von Zugehörigkeit und Abgrenzung widmet. Huisman (2001) hebt die teamkulturelle Dimension von Entscheidungsfindungsprozessen hervor, die sich durch das rekursive Formulieren von Situationen und Ereignissen auszeichne. Engeström (2010) wiederum zeigt die Funktion von Überlappungen, der Präferenz für Konditionalsätze und der zirkulären Themenprogression für die Herstellung von Kooperation in der Bewältigung gemeinsamer Arbeitsaufgaben.

Über das Gespräch hinaus werden Bezüge dann hergestellt, wenn das Teamgespräch als eine Art analytisches Medium genutzt wird, um sich der Konstruktion bestimmter Gesprächsgegenstände zuzuwenden. So fragen etwa White (2002) und Griffiths (2001) nach der Herstellung des „Falls“ in Teamgesprächen und Middleton (1996) arbeitet in Bezug auf die Funktion von Tür- und Angelgesprächen heraus, dass diese der (Re-)Aktivierung von Teamexpertise und kollektivem Wissen dienen.

Für die Soziale Arbeit sehen Hitzler und Messmer in der Analyse realer Gespräche „ein hohes Reflexions- und Veränderungspotential“ (Hitzler und Messmer 2008, 253), da durch sie die unsichtbaren, alltäglichen Praxen der Konstruktion disziplinspezifischer Zusammenarbeit sichtbar würden. Während mit der betriebswirtschaftlichen Perspektive versucht wird, den optimalen Nutzen von Teamarbeit auszuloten, gesprächsdynamische Zugänge Konstanten der Teilnehmer_innenrollen und des Prozessverlaufs aufdecken wollen und mit der professionstheoretischen Inblicknahme der Zusammenarbeit ein fachlicher Anspruch respektive die Annahme spezifischer fachlicher Herausforderungen einhergehen, verfolgen soziolinguistische und ethnomethodologische Annäherungen das Ziel, ausgehend vom praktischen Handeln der Teilnehmenden im Feld die Logik ihrer Beziehung nachzuvollziehen.

2.3 Forschung zu Teamarbeit in pädagogischen Kontexten

Teamarbeit in pädagogischen Kontexten ist insgesamt ein eher wenig bearbeiteter Forschungsgegenstand. Im Folgenden werden sowohl Forschungsarbeiten aus dem elementar- und sozialpädagogischen Kontext als auch aus der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung berücksichtigt. Trotz der daraus resultierenden Heterogenität in Bezug auf die Gestaltung der Zusammenarbeit, das gemeinsame Aufgabenspektrum, die organisationale Einbindung, den Formalisierungsgrad, die Zusammensetzung der Mitglieder sowie die Interaktionsstrukturen, erscheint dieses Vorgehen ertragreich. In der Forschung zur Teamarbeit im elementarpädagogischen Bereich werden sowohl Bezüge zur erziehungswissenschaftlichen als auch zur sozialpädagogischen Professions-, Wirkungs- und Interaktionsforschung hergestellt. In allen drei Handlungsfeldern stellt Multiprofessionalität ein zentrales Thema der Auseinandersetzung mit Teamarbeit dar (Breuer und Reh 2010; Wimmer u. a. 2013; Steiner 2010; Bührmann und Bücken 2015; Riemann 2000; Housley 2003; White 2002; Hall u. a. 2006; Bauer 2011; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014; Richter und Pant 2016).

Vor diesem Hintergrund wird der Forschungsstand im Folgenden unter zwei Fragestellungen diskutiert. Erstens finden sich Studien, die sich damit beschäftigen, wozu und unter welchen Bedingungen Teamarbeit in diesen Handlungsfeldern etwas nützt und wie sie wirkt (2.3.1). Zweitens beschäftigen sich verschiedene Studien mit der Frage, wie Teamarbeit in professionellen pädagogischen Handlungsfeldern hergestellt und die Beziehungen der Mitarbeiter_innen zueinander strukturiert werden (2.3.2).

2.3.1 *Bedingungen und Wirkung von Teamarbeit*

Eine Reihe von Studien zeigt, dass die Art und Weise, wie sich die Teamarbeit gestaltet und wie die Pädagog_innen ihre Zusammenarbeit einschätzen, Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit hat. In professionstheoretisch orientierten Studien wird das Team als Lernumfeld (Sylva u. a. 2004, Cloos 2008a), aber auch als Autonomie-Grenze für die einzelnen Pädagog_innen (Breuer und Reh 2010) eingeordnet. Diese Beschränkung individueller Handlungsmächtigkeit als Begleiterscheinung von Teamarbeit wird im Weiteren sehr unterschiedlich bewertet. Während Engeström in seiner gesprächsanalytischen Untersuchung von Lehrer_innenteams im Streben nach beruflicher Autonomie ein Hemmnis für das Innovationspotential des Teams sieht (Engeström 2010, 117), formuliert Whitebook (2003, 17) auf der Grundlage von Studien, die sich mit dem Zusammenhang der