

Carle, Ursula

## **Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule**

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*Carle, Ursula [Hrsg.]: Gesunde Schule : Öffnung - Kooperation - Bewegung - Integration ; Beiträge zur Tagung "Gesunde Schule", Februar 1995 an der Universität Osnabrück. Osnabrück : Univ., FB 3 1995, S. 79-96. - (Schriftenreihe des Fachbereiches Erziehungs- und Kulturwissenschaften ; 14)*

urn:nbn:de:0111-opus-14743

## **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Ursula Carle

## **Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule**

*"Wie jede Blüte welkt und jede Jugend  
Dem Alter weicht, blüht jede Lebensstufe,  
Blüht jede Weisheit auch und jede Tugend  
Zu Ihrer Zeit und darf nicht ewig dauern."* (Hermann HESSE: Stufen)

Was Hermann HESSE hier feststellt, gilt auch für Schulen. Daß wir heute über Kooperation und Teamarbeit in der modernen Schule sprechen, ist ein Hinweis auf Veränderungsprozesse, die sich bereits ankündigen. Hintergrund ist die Erkenntnis, daß die Entwicklung des jeweils Anderen Bedingung der eigenen Weiterentwicklung ist. Funktion der Kooperation wird die Koevolution, die gemeinsame Weiterentwicklung aller. Damit lohnt es sich sowohl für den Einzelnen wie für Institutionen, über Kooperation und Teamarbeit nachzudenken.

Nun gab es aber auch bisher schon Zusammenarbeit in den Schulen. Es wäre verfehlt zu behaupten, Lehrkräfte, Schulleitung, Schulrat, Gemeinde, Eltern, Schülerinnen und Schüler hätten bislang nicht zusammen gearbeitet. Aber die Qualität von Zusammenarbeit war durch Abhängigkeiten, durch Herrschaft geprägt - nicht nur in der Schule. Dieses Verhältnis paßt nicht mehr zu der Erkenntnis, daß nachhaltige Entwicklung nur koevolutiv möglich ist. Der Blick fällt daher immer deutlicher auf die vorhandenen Mißstände, sieht dort aber zugleich die wichtigsten Entwicklungspotentiale.

### **1 Status quo der Kooperation im Schulalltag**

Auch in der Schule werden Mißstände durch den neuen Blickwinkel offenkundig. Steht doch Unterricht heute im Verdacht, eine isolierende und keineswegs eine kooperative Arbeitssituation zu provozieren. Lehrerinnen und Lehrer seien Einzelkämpfer, nicht gewohnt mit anderen über ihre Arbeit zu sprechen. Geschlossene Klassenzimmer kennzeichneten die Schule. Niemand wisse wirklich, was sich dahinter verberge. Im Lehrerzimmer höre man lautes Klagen über einzelne Schüler und allenfalls, um diese zu bändigen, entwickle sich gelegentlich so etwas wie Zusammenarbeit.

Meine empirische Untersuchung an baden-württembergischen Schulen für Lernbehinderte hat kein anderes Bild ergeben<sup>30</sup>. Auch Sonderschul-Lehrkräfte

---

<sup>30</sup> CARLE, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder

kooperieren nur selten freiwillig, häufiger schon über die Schulartgrenzen hinweg, z.B. wenn sie beauftragt sind, Lehrkräfte einer anderen Schulart zu unterstützen. Die heutige Schule mutet nach dieser Beschreibung eher veraltet an, als modern, eher konservativ als veränderungsfreudig, eher strukturbewahrend als evolvierend<sup>31</sup>.

Als Ursachen für Probleme der Zusammenarbeit werden oft die Isolierung der Lehrkraft angeführt<sup>32</sup>, die Struktur<sup>33</sup> der Institution Schule, das Aufgabenfeld selbst, das Unvermögen der einzelnen Personen und die Beziehungsstruktur im Kollegium. Offenbar ist es das "systemische" Zusammenspiel dieser Problembereiche, welches die Verhinderungsstruktur für Teamarbeit ausmacht<sup>34</sup>. So wird die hochgradige Vereinzelung von Lehrern als Systemfolge der bürokratisch organisierten Schule gesehen<sup>35</sup>. Für Kooperation auf der gleichen Hierarchieebene besteht keine systemnotwendige Funktion<sup>36</sup>. Einzige Absicherung für eine schulinterne Kommunikation sind bislang die Konferenzen, welche jedoch in der Regel durch das Abarbeiten von Formalitäten überlastet sind<sup>37</sup>.

Zusammenarbeit bleibt damit abhängig von der Eigeninitiative der Lehrerinnen und Lehrer. Zugleich erscheint diesen ihr Entscheidungsspielraum durch eine Vielzahl von Gesetzen, Erlassen, Verordnungen und Richtlinien eingeschränkt. Es ist zu erwarten, daß Lehrkräfte höhere Kompetenzen für den Umgang mit diesen Einschränkungen als für die kooperative Zusammenarbeit entwickeln, zumal sie auf die Zusammensetzung ihres Kollegiums keinen Einfluß haben. "Cuius regio, eius religio" oder - frei übersetzt - "Wer die Macht hat, bestimmt Kultur und Normen", sind offenbar Sprüche, die auf Schulen heute noch zutreffen, in anderer Qualität als zu undemokratischeren Zeiten, das sei zugegeben.

---

<sup>31</sup> Zum Begriff evolvierender Systeme siehe: JANTSCH, Erich (1988): Die Selbstorganisation des Universums, S. 67. Er unterscheidet zwischen strukturbewahrenden und evolvierenden Systemen. Während erstere dem Gleichgewicht nahe sind, sind die evolvierenden Systeme im Ungleichgewicht

<sup>32</sup> Vgl. WELLENDORF, Franz (1972): Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. LANGE-GARRITSEN, Helga (1972): Strukturkonflikte des Lehrerberufs, S. 50 ff. KREIE, Gisela (1985): Integrative Kooperation. S. 68

<sup>33</sup> Zum Begriff Struktur in Abgrenzung zum Begriff System siehe: BÜELER, Xaver (1994): System Erziehung. S. 51: "Durch den **Systembegriff** bringt ein Beobachter zum Ausdruck, daß ein bestimmter Wirklichkeitsbereich sich (a) durch eine hinreichend spezifische Eigenstruktur von einer differenten Umwelt abhebt (Raumdimension), und (b) die dadurch etablierte Systemgrenze und -identität durch allfällige Systemprozesse hindurch hinreichend konstant hält (Zeitdimension)". S. 52: "Als **Struktur** wollen wir bezeichnen: (a) die zu einem gegebenen Zeitpunkt beobachtbaren, potentiellen Relationen zwischen den Elementen in einem vorgegebenen Bezugsrahmen (Raumstruktur); und (b) die Abfolge der während einer gegebenen Periode aktualisierten Relationen (Prozeßstruktur)". Was jeweils als eigenes System beschrieben wird, ist also vom Standpunkt des Beobachters *und* von der Struktur des Systems mit seinen typischen Prozessen abhängig

<sup>34</sup> DIEM-WILLE, Gertraud (1986): Zusammenarbeit im Lehrkörper. S. 63

<sup>35</sup> WOCKEN, Hans (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. S. 203

<sup>36</sup> UNSELD, Georg (1979): Lehrerberuf und Kooperation

<sup>37</sup> TERHART, Ewald (1987): Kommunikation im Kollegium. S. 448

Meine Untersuchung belegt darüber hinaus, daß an Schulen ein arbeitsorganisatorischer Mindeststandard, wie heute in Wirtschaftsbetrieben üblich, nicht vorhanden ist, ja nicht einmal daran gedacht wird. Es mangelt an professionellen persönlichen Organisationsstrategien ebenso, wie an arbeitsmethodischen Kenntnissen und den nötigen Arbeitsmitteln. Trotz Beamtenstatus stehen Lehrkräfte bezüglich ihrer Arbeitsplatzausstattung nicht gesicherter da als Freiberufler.

Schließlich sind es nicht die bestmöglichen Bildungschancen jeder Schülerin und jedes Schülers, die im Mittelpunkt schulischer Bemühungen stehen. Kein Wunder, ist den Lehrkräften doch häufig weder ihr eigener Bildungs- noch ihr Entwicklungsbegriff klar<sup>38</sup>. Vordergründige Entlastung bieten hier von der Psychologie geschaffenen Modelle, die Erfolge und Mißerfolge des Unterrichts in den Schülerinnen und Schülern begründen<sup>39</sup>. Die Widersprüche des Schulsystems (z.B. Auslese versus Förderung) erscheinen mangels übergreifender Orientierung häufig so unüberwindbar, daß kindorientierter Unterricht unter den gegebenen Bedingungen nicht für machbar gehalten wird. Das mag an Modellschulen wie dem Oberstufen-Kolleg anders sein. In Alltagsschulen gelingt es nach wie vor nur wenigen Lehrkräften mit den (anderen) Lernenden entwicklungsförderliche, liebens- und damit lebenswerte Bedingungen zu schaffen.

Schule kommt derzeit mit einer niedrigen Qualität gegenseitiger Verständigung aus (Unter-den-Tisch-kehr-Kultur) und verzichtet fast völlig auf wirkliche Zusammenarbeit der Beteiligten. Sie kann aufgrund ihrer starren Struktur auch bei zunehmenden Störungen (z.B. Gewalt, öffentliche Angriffe) ihr geringes Reflexionsniveau lange beibehalten. Diese "Festung" wurde immer wieder durch äußere und schließlich innere Schulreformen aufzubrechen versucht - bislang vergeblich.

Derzeit häufen sich wieder die Signale von seiten der Schulbehörden, die Lehrerinnen und Lehrer auffordern, die innere Schulreform weiterzubetreiben und dabei intensiver zusammenzuarbeiten<sup>40</sup>. Fächerübergreifender Unterricht, schulinterne Lehrpläne, neuere Schulformen wie Integrationsklassen oder "Volle Halbtagschulen" erfordern notwendig Kooperation zwischen Lehrkräften. In Hessen wird die Erarbeitung eigener Schulkonzepte mit einem Plus bei der Lehrerstundenversorgung belohnt. In Nordrhein-Westfalen besteht für Schulen

---

<sup>38</sup> vgl. CARLE, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder, S. 200ff

<sup>39</sup> z.B. Intelligenz, Minimale Cerebrale Dysfunktion, Dominanz von Hirnhälften, Legasthenie, Hyperkinetisches Syndrom, Dyskalkulie, Psychoorganisches Syndrom. Die Krankheitsdiagnose bringt das Problem unter Kontrolle. Solange sich Lehrpersonen dann nicht als Therapeuten sehen, sind sie aus der Verantwortung entlassen. Das Kind hat den Defekt. Siehe: LAGEMANN, Ellen C. (1989): The plural Worlds of Educational Research. Und: KUTSCHER, Jan von (1993): Therapie für Zappelphilipp?

<sup>40</sup> vgl. LORENT, Hans-Peter de/ZIMDAHL, Gudrun, Hrsg. (1993): Autonomie der Schulen. DAHLIN, P./ ROLFF, Hans-Günther (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm

die Möglichkeit, externe Berater für ihre "Organisationsentwicklung"<sup>41</sup> einzuschalten. In Bremen wird außerdem erwogen, daß die Schulen künftig bei der Zusammensetzung ihres Kollegiums mitreden können. Selbst im konservativen Baden-Württemberg ruft die Kultusministerin zu kreativen Veränderungen von unten auf<sup>42</sup>.

Es fehlt aber zumeist an entsprechender finanzieller und ideeller Unterstützung durch dieselben Behörden. Und häufig führen äußere Entwicklungsimpulse unter den vorhandenen Einschränkungen nicht zu anderen Strukturen, nicht zu mehr echter Teamarbeit und auch nicht zu mehr Qualität. Gibt es trotzdem Veränderungsmöglichkeiten?

## 2 Erfahrungen aus der betrieblichen Praxis für die Schule

*"Es muß das Herz bei jedem Lebensrufe  
Bereit zum Abschied sein und Neubeginne,  
Um sich in Tapferkeit und ohne Trauern  
In andre, neue Bindungen zu geben.  
Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,  
Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben."* (Hermann HESSE: Stufen)

Offenbar geht es um zweierlei. Zum einen muß immer wieder Abschied genommen werden von veralteten Strukturen und altgewohnten Pfründen, soll sich Neues entwickeln. Zum anderen bedarf es zugleich anderer Strukturen, die der neuen Entwicklungsqualität angemessener sind und neue Bindungen ermöglichen. An diesen neuen Strukturen mangelt es derzeit nicht nur im Bildungswesen, sondern überall, befindet sich doch die ganze Welt angesichts ökonomischer, ökologischer, sozialer und gesundheitlicher Krisen im Umbruch. Erstmals wird die Bedeutung individueller und kollektiver Verantwortung für den Erhalt der Menschheit bewußt, wird zum Bildungsziel, ohne daß Lehrerinnen und Lehrer oder gar ihre Institution dafür gewappnet sind<sup>43</sup>. Zumal gerade jetzt klar wird, daß diese Probleme weder fatalistisch noch rationalistisch zu lösen sein werden, ist einer Schule, deren Qualität sich vornehmlich an vermittelten Wissensmengen mißt, der Boden entzogen.

---

<sup>41</sup> Organisationsentwicklung ist nach ROLFF, Hans-Günther (1993): Wandel durch Selbstorganisation, S. 152, ein "(1) reflexives Verfahren zur (... oder) bei (2) Veränderung des Sozialverhaltens von Organisationsmitgliedern, bei (3) gleichzeitiger oder vorhergehender Veränderung der Organisationsstrukturen, (4) zum Zwecke der Verbesserung der Aufgabenerfüllung, ...". Also ist ihr Ziel nicht die selbstorganisierte Neuformulierung der Aufgaben. Sie wirkt damit eher systemstabilisierend, weniger systemverändernd.

<sup>42</sup> siehe: SCHULINTERN, Nr. 3/1995, Titelblatt

<sup>43</sup> vgl. JONAS, Hans (1979): Das Prinzip Verantwortung  
Zur Übertragung von Verantwortung an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter siehe: SUZAKI, Kiyoshi (1994): Die ungenutzten Potentiale; CLUTTERBUCK, David u.a. (1995): Empowerment

Neue Strukturen aufzubauen, erfordert Tapferkeit, Zuversicht in den Erfolg des Neuen<sup>44</sup>, bringt aber auch jenen von Hesse gemeinten Zauber, jene Kraft mit sich, die das zarte Pflänzchen schützen kann. Damit ist aber noch kein Vorbild vorhanden. Vielleicht können statt dessen Erkenntnisse aus der betrieblichen Erfahrung einige Ideen beisteuern, denn dort ist der Wandel schon in vollem Gange, so daß es sich lohnt, die bereits vorhandene Erfahrung für die Erneuerung der Schulen zu nutzen.

Im folgenden habe ich solche Erfahrungen bezüglich der Einführung von Teamarbeit als Bestandteil einer umfassenderen nachhaltigen Unternehmensneugestaltung ("Business Reengineering")<sup>45</sup> in ein Modell gebracht und auf Schulen zu übertragen versucht. Dieser Entwurf ist noch unfertig, kann aber Denkanstöße geben für diejenigen, die selbst eine kooperative Veränderung ihrer Schule anstreben. Neu an diesem Modell ist insbesondere der ihm zugrundeliegende "oberste steuernde Bezugswert"<sup>46</sup>, nämlich lernen zu wollen, wie die eigenen Möglichkeitsräume in Verantwortung für die Menschheit und im Diskurs mit anderen permanent erweitert werden können. Und zwar geht es dabei sowohl um die interdependente Entwicklung der Individuen als auch der Institutionen. Dabei bauen das Individuum wie die Institution eine neue koevolutive innere Struktur auf. Diese ermöglicht erst eine echte Kooperation. Entwicklung vollzieht sich nicht auf Kosten anderer, sondern nur mit den Anderen<sup>47</sup>.

Damit reicht die Zielstellung solcher Neugestaltung weit über die jener pragmatischen Organisations-Entwicklungsansätze hinaus<sup>48</sup>, die mangels visionärer Orientierung den Aufbau neuer Bindungen kaum unterstützen, vielmehr vorrangig auf die Anwendung und Aneignung von Methoden und Techniken gerichtet sind. "Form follows function". Teams sind Formen der Tätigkeit, nicht Funktionen. Teamarbeit ist nicht per se besser als Einzelarbeit.

---

<sup>44</sup> METZEN, Heinz (1994): Schlankheitskur für den Staat, S. 139 ff

<sup>45</sup> vgl. die Reengineering-Debatte, die mit dem Buch von HAMMER, Michael und CHAMPY, James (1994 in dt. Fassung erschienen) auch in der BRD eingeleitet wurde. Für Schulen siehe: MURGATROYD, S. u.a. (1992): Total Quality Management and the School; sowie: WHITAKER, Patrick (1993): Managing Change in Schools

Demgegenüber betrifft die Diskussion um die Frage "Was ist eine gute Schule" Ende der 80er Jahre schulische Standards nach den alten Werten. z.B. AURIN, Kurt (1989): Gute Schulen.

<sup>46</sup> MATURANA, Humberto, R. (1987): Kognition, S. 96

<sup>47</sup> Allen, die nicht an den Erfolg einer koevolutiven Struktur glauben wollen, zeigt HOFSTADTER, Douglas (1992): Metamagicum, S. 781ff, anhand des Gefangenendilemmas, daß es insbesondere bei zahlreichen Kontaktmöglichkeiten nicht nötig ist, andere zu übervorteilen, um selbst gut abzuschneiden. Erfolgreich ist man besonders dann, wenn man bemüht ist, sich selbst und zugleich die anderen gut abschneiden zu lassen

<sup>48</sup> In der OE (Organisations-Entwicklung) gibt es neuerdings aber auch vereinzelt Ansätze, die eine Begleitung und Unterstützung von Veränderungen der Systemstruktur in Organisationen hin zu einer evolutionären Struktur anstreben, z.B. VOGEL, H.C. (1988): Organisationsentwicklung als Begleitung selbstorganisierter Lernprozesse; CUMMINGS, T.G./MOHRMAN, S.A. (1987): Self-designing Organizations; vgl. RICHTER, Mark (1994): Organisationsentwicklung

Aber wenn die neue Aufgabe die Funktion Kooperation hat, dann ist die Form Teamarbeit geeigneter. Unter Beibehaltung der relativ starren Struktur des Schulsystems führt Gruppenbildung hingegen zur Isolation, zur Abkapselung des Teams im System.

### **Wozu taugt Teamarbeit?**

Echte Teamarbeit setzt Veränderungen in der Institution und beim Einzelnen bereits voraus. Dann erst steigert sie die Leistungsfähigkeit der Institution Schule (Effektivität), indem sie es ermöglicht, die internen Verhältnisse und Abläufe bzgl. Information, Kommunikation und Kooperation zu thematisieren und zu verbessern. Es entsteht Verbindlichkeit durch ein Bewußtsein gegenseitigen aufeinander Angewiesenseins. Gemeinsame Qualitätsansprüche werden sinnvoll und damit ergibt sich die Chance, daß sie formuliert und umgesetzt werden. Zugleich verbessert Teamarbeit die erlebte Arbeitssituation der Mitarbeiter/-innen (Humanität), wenn sich ein Klima der Transparenz und des Vertrauens entwickelt. Offenheit und eine partnerschaftliche Einstellung werden sinnvoll und notwendig, denn Teamarbeit braucht gemeinsame Spielregeln, gemeinsame Ziele und schließlich ein gemeinsam zu entwickelndes Bild von einer wünschenswerten Schule<sup>49</sup>.

### **Was behindert Teamarbeit?**

Teamarbeit muß von der Institution gewollt sein. Das bedeutet, sie benötigt für Einzelne wie für Teams deutlich mehr Freiraum als die bisherige Organisationsweise. Eine besondere Schwierigkeit liegt darin, daß entsprechende Willensbekundungen der "Obrigkeit" den Lehrkräften aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen erst einmal nicht glaubwürdig erscheinen<sup>50</sup>. Teamarbeit darf daher niemals als entlastende Unterstützung bzw. unverbindliches Vorschlagswesen von der Schulleitung mißbraucht werden. Eine solche Einstellung konterkariert jegliche Möglichkeit echter Zusammenarbeit.

Ebenso schädlich für echte Kooperation ist es, wenn heimliche Chefs (oder dominante Gruppen) die Einrichtung von Teamarbeit als eine Chance sehen, partiell die Macht zu übernehmen. Teams eignen sich auch nicht, um bereits festgefahrene Beziehungskonflikte im Kollegium aufzuarbeiten. Solche Konflikte müssen vorher gelöst werden. Es besteht sonst die Gefahr, daß die Teams im Kampf der Lager funktionalisiert werden.

---

<sup>49</sup> z.B. bei FEUSER, Georg / MEYER, Heike (1987): Integrativer Unterricht, S. 205

<sup>50</sup> Bei der Einführung neuer Organisationsmethoden, wie Total Quality Management oder gar Lean Management, wird die Glaubwürdigkeitsfrage als ein entscheidendes Kriterium für den Umsetzungserfolg gewertet. Glaubwürdigkeit heißt dabei, daß der Vorrang von Sachinteresse vor Machtinteresse bewiesen werden muß. Holzkamp beschreibt die Probleme in Lerngruppen, deren Konsens über das zu Lernende vorab durch Vorgesetzte entschieden wurde: "Da ein Ausscheiden aus dem vorentschiedenen Konsens über das zu gewinnende Lernresultat und aus dem hypostasierenden Kooperationsverhältnis offiziell >>unmöglich<< ist, verbleiben hier nur das Zwangsbandnis oder der Bruch". HOLZKAMP, Klaus (1993): Lernen. S. 521

Lehrerinnen und Lehrer, die nicht gewohnt sind, zu kooperieren, werden zu Beginn der Zusammenarbeit erfahren, daß bislang unhinterfragte eigene Handlungsweisen plötzlich bewußt werden. Das führt zur Verunsicherung<sup>51</sup>. Offene Diskussion pädagogischer Vorgehensweisen, gar ein Vergleich pädagogischer Leistung, sind bislang tabuiert, fallen unter eine ambivalente Kollegialitätsnorm, die eine Thematisierung von Schwächen schließlich als Kollegenklatsch außerhalb der offiziellen Kommunikation ermöglicht<sup>52</sup>. Mißtrauen nicht nur gegenüber der übergeordneten Ebene, sondern auch gegenüber Gleichrangigen ist ohne Offenheit vorprogrammiert und läßt keine Teamentwicklung zu<sup>53</sup>.

### Fünf Entwicklungsstufen auf dem Weg zu qualifizierter Teamarbeit

Teamentwicklung geschieht nicht von heute auf morgen. Sie braucht Ziele, InitiatorInnen, Zeit und Wege. Kobayashi<sup>54</sup> hat fünf Stufen der Teamentwicklung in Betrieben gefunden, die ich mit Lehrkräften diskutiert und wie folgt auf Schule übertragen habe<sup>55</sup>.

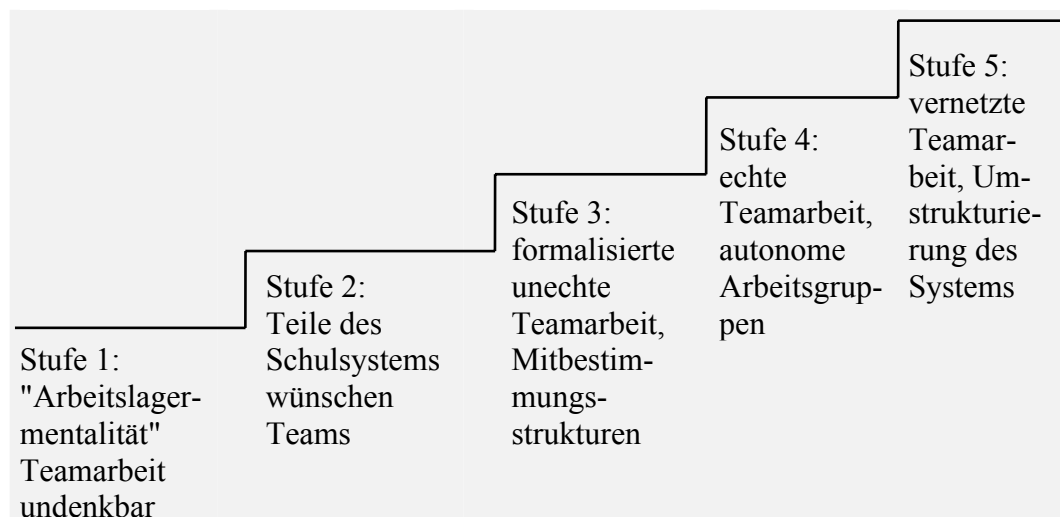


Abb. 1: Entwicklungsstufen von Teamarbeit in Institutionen

Jede einzelne Stufe enthält bereits die Keimzelle für die nächste. Sie ist daher Bestandteil der gesamten Entwicklung. Das Modell repräsentiert den offiziellen Weg einer Schule zur Teamarbeit. Die Stufen beschreiben Merkmale des

<sup>51</sup> SUCHAROWSKI, Wolfgang u.a. (1988): Verhalten zwischen Verständigung und Verstehen  
<sup>52</sup> vgl. TERHART, Ewald (1987): Kommunikation im Kollegium, S. 445, 447; Otto, Britta (1978): Der Lehrer als Kollege. S. 48ff  
<sup>53</sup> SUSTECK, Herbert (1986): Die Kooperation im Lehrerkollegium  
<sup>54</sup> KOBAYASHI, Iwao. (1994). Die Japan-Diät  
<sup>55</sup> Insbesondere danke ich Dr. Jochen Hering und Walter Hövel für ihre kritischen Anregungen



Entwicklungsstands der Schule auf diesem Weg, nicht jedoch den Entwicklungsstand einzelner Gruppen in der Schule<sup>56</sup>.

Die Diskussion mit erfahrenen Lehrkräften hat jedoch gezeigt, daß in der Realität dieser offizielle Prozeß von inoffiziellen Teamerfahrungen überlagert wird. Eine offizielle Beschränkung des Entwicklungsprozesses führt nämlich dazu, daß sich außerhalb der zugelassenen Strukturen bereits Entwicklungsprojekte um innovative Einzelpersonen herum bilden, während sich die Institution noch auf einer niedrigeren Stufe befindet. Von den Lehrkräften wird hierfür die Gesamtschule als Beispiel angeführt: So sehe diese zwar die Bildung von Lehrerteams vor, lasse aber keine Entwicklung über Stufe 3 hinaus zu<sup>57</sup>. Während die Arbeit der offiziellen Teams mittlerweile um sich selbst kreise, bildeten sich einzelne inoffizielle Projekt-Teams, die Problemlösungen quer zur Institution andächtigten und sich bereits mit anderen Teams partiell vernetzten. Ihre Wirkung auf die Gesamtschule bleibe ohne institutionelle Einbindung allenfalls systemirritierend. Die Erfahrung zeigt, daß geschlossene Institutionen sogar dazu neigen, solche Gruppierungen abzukapseln, um sie zur Wirkungslosigkeit zu verdammen.

*Stufe 1: Arbeitslagermentalität: "Tu, was man Dir sagt!"*

Kennzeichen dieser Stufe ist das subjektive Empfinden, Arbeit sei Zwang. Sie ist nach tradierten, aber zwischenzeitlich längst überholten, ineffizienten (z.B. bürokratischen) Prinzipien organisiert mit der Folge, daß alle versuchen, mit so wenig Arbeit (bzw. Druck) wie möglich davonzukommen. Durch Isolierung fehlt eine gemeinsame Kontrolle der Arbeitsqualität. Reflexion der Arbeit findet allenfalls individuell außerhalb des eigenen Kollegiums statt. Einzelne Neuerer haben einen schweren Stand, werden als Konkurrenz oder Störenfriede, vielleicht auch nur als unverbesserliche Spinner betrachtet. Solange keine gravierenden Versäumnisse offenkundig werden, besteht für die einzelne Schule keine Veranlassung zur Qualitätssteigerung, zumal Verbesserungen vom Schulsystem nicht wahrgenommen würden. Der Wunsch zur Einrichtung von Teams besteht nicht. Teams werden in diesem System schlicht für undenkbar gehalten.

---

<sup>56</sup> Es bedarf aber der Überprüfung, ob immer alle Stufen dieses Modells durchlaufen werden oder ob es auch völlig anders strukturierte Teamentwicklungsprozesse gibt

<sup>57</sup> Dem kann auch Ursula Dröger kaum andere Erfahrungen entgegensetzen. Ohne grundlegende Änderungen in der Struktur des gesamten Schulsystems und ohne damit korrespondierende Neuformulierung des Bildungsauftrags ist wahrscheinlich auch durch die in Nordrhein-Westfalen und Bremen geplante "Organisations-Entwicklung" keine höhere Stufe als Stufe 3 zu erreichen. Es bleibt offen, ob die Regierenden tatsächlich bereit sein werden, den notwendigen Entwicklungsprozeß der Beteiligten zu unterstützen, und ob die vorhandene Bürokratie bereit ist, Macht und Pfründe abzugeben. DRÖGER, Ursula (1992): Projekt Lehrerverkooperation

*Stufe 2: Teile des Schulsystems wünschen die Einrichtung von Arbeitsteams.*

Kennzeichen dieser Stufe ist, daß das Schulsystem bereits formalisierte Wege der Beteiligung von Mitarbeiter/-innen, z.B. ein betriebliches Vorschlagswesen kennt. Zumindest von einigen Kräften des Systems wird eine Qualitätssteigerung in der pädagogischen Arbeit gewünscht. Dadurch wird das Bewußtsein einzelner Mitarbeiter/-innen für Verbesserungen erhöht, während es von den meisten noch nicht beachtet wird. Einige Schulleitungen haben erkannt, daß die Einrichtung von Arbeitsteams die Chance bietet, sich nicht mehr auf die Motivation nur einzelner Mitarbeiter/-innen verlassen zu müssen.

*Stufe 3: Es gibt stark formalisierte teamartige Mitbestimmungsstrukturen.*

Kennzeichen dieser Stufe ist, daß es in den einzelnen Schulen oder auf einer höheren Organisationsebene Arbeitsgruppen gibt. Diese arbeiten allerdings überwiegend pro forma und zwar an der Aufrechterhaltung des Betriebs, nicht aber an der kontinuierlichen Verbesserung der Effektivität. Immerhin gibt es bereits offiziell vorgesehene Mit- oder Selbstbestimmungsstrukturen, wie z.B. Konferenzen oder Team-Kleingruppen an Gesamtschulen, auch wenn diese mit Formalitäten so überlastet sind, daß sie nicht eigeninitiativ und entwicklungsförderlich arbeiten können.

*Stufe 4: Autonome Arbeitsgruppen kooperieren selbstbestimmt.*

Kennzeichen dieser Stufe ist, daß die einzelnen Gruppen selbstdefinierte, über die schulischen Standardaufgaben hinausgehende inhaltliche Zielrichtungen haben, aber auch eigene Philosophien und Regeln, die ihnen nicht vom Management auferlegt wurden. Sie haben sich von der Überlastung mit Formalitäten emanzipiert und ihr eigenes Interesse in den Mittelpunkt gestellt. Die Teams arbeiten selbstgesteuert, begeistert und aktiv an gemeinsamen Problemstellungen. Es handelt sich um Projektteams, nicht um Untergliederungen in einer äußeren Mitbestimmungsstruktur.

Aufgabe des Schulmanagements ist es, die Teams in ihrer Arbeit aktiv zu unterstützen. Beide Seiten, Individuen und die Institution als Ganze benötigen neue Kompetenzen, die nur in Veränderungsprojekten erworben werden können. Permanente subjektive und organisationsbezogene Klärungsprozesse müssen erlaubt, gewollt und gekonnt sein, institutionell unterstützt und gesichert werden. Durch die Auflösung der alten Ordnung kommt es zu Unsicherheiten, die im Austauschprozeß zwischen Institution und Individuen zugleich die Möglichkeit zum Aufbau einer neuen Ordnung eröffnen. Manche Gruppen treffen sich auch außerhalb der Arbeitszeit zu geselligen Anlässen, wodurch sich die einzelnen Mitglieder besser kennenlernen. Es entsteht eine vertrauensvolle Zusammenarbeit.

*Stufe 5: Die Vernetzung der Teams führt zur Umstrukturierung des Systems.*

Kennzeichen ist die Überschneidung der Teams sowie ihre Zusammenarbeit auf einer höheren Ebene. Die einzelnen Gruppen entsenden beispielsweise Sprecher, die mit den anderen die Arbeit ihres Teams abstimmen<sup>58</sup>. Es gibt einen regen Erfahrungsaustausch zwischen den Teams. Arbeit an gemeinsamen Ziel- und Qualitätsvorstellungen findet statt. Die Schule zeichnet sich nun durch ein liberales Betriebsklima aus. Die Kompetenz des Einzelnen findet ihren Platz im Team und damit im schulischen Gesamtprojekt. Wichtig ist, daß auf dieser Stufe die permanente Weiterentwicklung der Schule institutionalisiert wird. Auch vernetzte Teams können auf frühere Entwicklungsstufen zurückfallen, wird die Teamarbeit zur Gewohnheit.

### **3 Arbeit im Team als Entwicklungsprozeß**

*"Wir sollen heiter Raum um Raum durchschreiten,  
An keinem wie an einer Heimat hängen,  
Der Weltgeist will nicht fesseln uns und engen.  
Er will uns Stuf' um Stufe heben, weiten.  
Kaum sind wir heimisch einem Lebenskreise  
und traulich eingewohnt, so droht Erschlaffen,  
Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,  
Mag lähmender Gewöhnung sich entrafen."* (Hermann HESSE: Stufen)

Gleich auf welcher Stufe eine Schule mit ihrem kooperativen Entwicklungsprozeß beginnt, immer stehen Lernprozesse der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer *und* der Institution als Ganzem bevor. "Unten" Teamarbeit einführen und "oben" alles beim Alten lassen zu wollen, ist vertane Mühe. Die Störfaktoren absorbieren so viel Kraft, daß schließlich keine Energie mehr für die bevorstehenden Erneuerungsprozesse übrig bleibt. Der Veränderungsprozeß muß deshalb an verschiedenen Punkten gleichzeitig ansetzen, um Erfolg zu versprechen. Solche Ansatzpunkte sind die Führungskultur, die arbeitenden Individuen, die laufenden Prozesse und Projekte, die Ziele der Schule (und des Schulsystems) und die Organisation<sup>59</sup>. Die folgende Grafik konkretisiert die Entwicklungsaufgaben bezüglich dieser Ansatzpunkte auf den einzelnen Entwicklungsstufen:

---

<sup>58</sup> Eine formale Verknüpfung ist auch bei unechten Teams möglich. Der Effekt ist jedoch dann auf Vorgegebenes beschränkt und nicht auf Erneuerung des Gesamtbetriebs von unten gerichtet

<sup>59</sup> Z.B. CLUTTERBUCK, David / KERNAGHAN, Susan (1995): Empowerment

<b>FÜHRUNG TEAM</b>	<b>MENSCH</b>	<b>PROZESSE PROJEKTE</b>	<b>ZIELE</b>	<b>ORGANISA- TION</b>
<b>STUFE 1: Entwick- lung einer teamorien- tierten Füh- rungsebene</b>	Qualifizierung der Schulleitung für teamorientierte Führung	Weiterqualifikation der Mitarbeiter/innen wird von der Schulleitung ermöglicht u. gesichert	Regelmäßige Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und zu gründenden Teams	Schulleitung sorgt für Gleichgewichtigkeit von Aufgaben, Beziehungen und Individuen
<b>STUFE 2: Top-Offizi- elle Team- förderung</b>	Qualifizierung der Lehrkräfte für autonome Kooperation/ Zielerreichung im Team	Teams regeln selbst: Qualität des Ergebnisses, der zu leistenden Arbeit, der Ordnung	Allgemeinverbindliche Klärung der Schulziele für die Ebene der Teams	Schulleitung sorgt für Teamentwicklung und das Funktionieren des Vorschlagswesens
<b>STUFE 3: Teilautono- me Teams, Mitbestim- mung</b>	Teams bringen Verbesserungsvorschläge selbst ein und setzen sie direkt um	Prozeßqualität gewinnt ständig durch teamgetragenen KVP <sup>60</sup> auf hohem Niveau	Beteiligung aller Teams an der periodischen Zielformulierung der Schule	Zuweisung und Kontrolle der wichtigsten Zuständigkeiten der Teams in der Hierarchie
<b>STUFE 4: Autonome Teams</b>	Einrichtung selbständiger Teams mit Ergebnis- und Optimierungsverantwortung	Sicherung der Kernprozesse auf hohem Niveau, erste Entwicklungsprojekte	Teams vereinbaren und entwickeln untereinander gemeinsame Zielstellungen	Erfolgsverantwortliche Gruppen von Teams, Schule in der Schule
<b>STUFE 5: Team-Netz- werke</b>	Individual-, Teamziele und schulische Ziele werden in Einklang gebracht	Kernprozesse sind 100% sicher, Projektteams verbessern permanent die Qualität	Integration der Teamziele mit Anforderungen der Lernenden und der "Abnehmer"	Führung durch Werte, Kommunikationskultur, föderale Arbeits- und Organisationsprinzipien

Abb. 2: Teamentwicklungsaufgaben auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen

Um den Prozeß in Gang zu halten, muß er "meßbar" gemacht werden. Fortschritt, der nicht wahrgenommen werden kann, spornt nicht an. Es dürfte sich als

<sup>60</sup> KVP bedeutet kontinuierlicher Verbesserungsprozeß und ist auf dieser Stufe auf die Kernprozesse bezogen, d.h. jene Prozesse, die zur Erfüllung aller Mindestaufgaben der Schule nötig sind

unverzichtbar erweisen, daß mit der Veränderung eine entwicklungsfreundliche Kultur entsteht, die von Anfang an unterstützt und gepflegt werden will.

#### **4 Wie können einzelne Lehrkräfte einen solchen Entwicklungsprozeß in Gang setzen?**

*"Es wird vielleicht auch noch die Todesstunde  
Uns neuen Räumen jung entgegenschenden,  
Des Lebens Ruf an uns wird niemals enden...  
Wohlan denn, Herz, nimm Abschied und gesunde!"* (Hermann HESSE: Stufen)

Lehrerinnen und Lehrer, die gerne ihre Schule erneuern wollen, sind dort zunächst mit diesem Wunsch allein. Nur wenige bekommen die Gelegenheit, sich gleichgesinnte Kolleginnen und Kollegen zu suchen und mit ihnen eine neue Schule zu planen und aufzubauen<sup>61</sup>. Meist muß die eigene Schule umgebaut werden, ohne daß neue Kolleginnen und Kollegen hinzukommen. Trotzdem erscheint ein solches Vorhaben nicht aussichtslos, braucht aber seine Zeit<sup>62</sup>, wenn es erst einmal in Gang gekommen ist. Praktische Ideen, wie dies geschehen kann zeigt Abbild 3. Es handelt sich dabei um Strategien, die auch von Barbara Koch (in diesem Band) beschrieben wurden. Hinzu kommt eine Ausweitung über den engen Rahmen des Kollegiums hinaus, indem vorgeschlagen wird, Macht- und Sachpromotoren auch bei den Schülerinnen und Schülern, bei den Eltern, bei der Gemeinde etc. zu suchen. Ganz wichtig sind Vorbilder. So sollte unbedingt eine Schule besucht werden, die bereits dabei ist, sich zu erneuern. Die Diskussion mit den Lehrkräften dort gibt neue Ideen und ermöglicht es, hautnah zu erleben, wie schulische Teams arbeiten. Ganz wichtig ist es, dort mit der Veränderung zu beginnen, wo das Gesamtkollegium steht. Den zweiten Schritt vor dem ersten tun zu wollen, heißt alle Beteiligten von Anfang an zu überfordern. Erste Projekte müssen unbedingt überschaubar und vor allem bewältigbar sein.

In der pädagogischen Literatur wird bislang der individuelle Nutzen von Kooperation und Teamarbeit vernachlässigt. Im Kollegium ist es jedoch der erste Schritt, den anderen den Nutzen von Zusammenarbeit deutlich zu machen.

Sonderschullehrkräfte führten folgende Vorteile von Kooperation an:

- Man kann sich über Probleme im Unterricht austauschen.
- In schwierigen Situationen steht man nicht mehr alleine da<sup>63</sup>.
- Teamteaching bringt die Möglichkeit mit sich, nicht den ganzen Vormittag voll konzentriert sein zu müssen. Man kann zwischendurch die Führung auch mal abgeben, man kann sich Problemen zuwenden und sie sofort angehen.

---

<sup>61</sup> Wie z.B. die "Französische Schule" in Tübingen, vgl. GÖTZ, Bernd./ LEHMANN, Bernd (1995): Die Schule im Quartier. Sonst ist dies nur beim Aufbau von Freien Schulen gegeben

<sup>62</sup> Ein erfolgreiches Umbaubeispiel, das zugleich die notwendige Zeitspanne für derartige Entwicklungen offenbart scheint mir die Grundschule Lohfelden-Vollmarshausen zu sein. Siehe: GARLICH, Ariane (1991): Alltag im offenen Unterricht

<sup>63</sup> CARLE, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. S. 142

- Materialherstellung im Team ermöglicht über die Qualität der Aufgabenstellungen zu diskutieren.

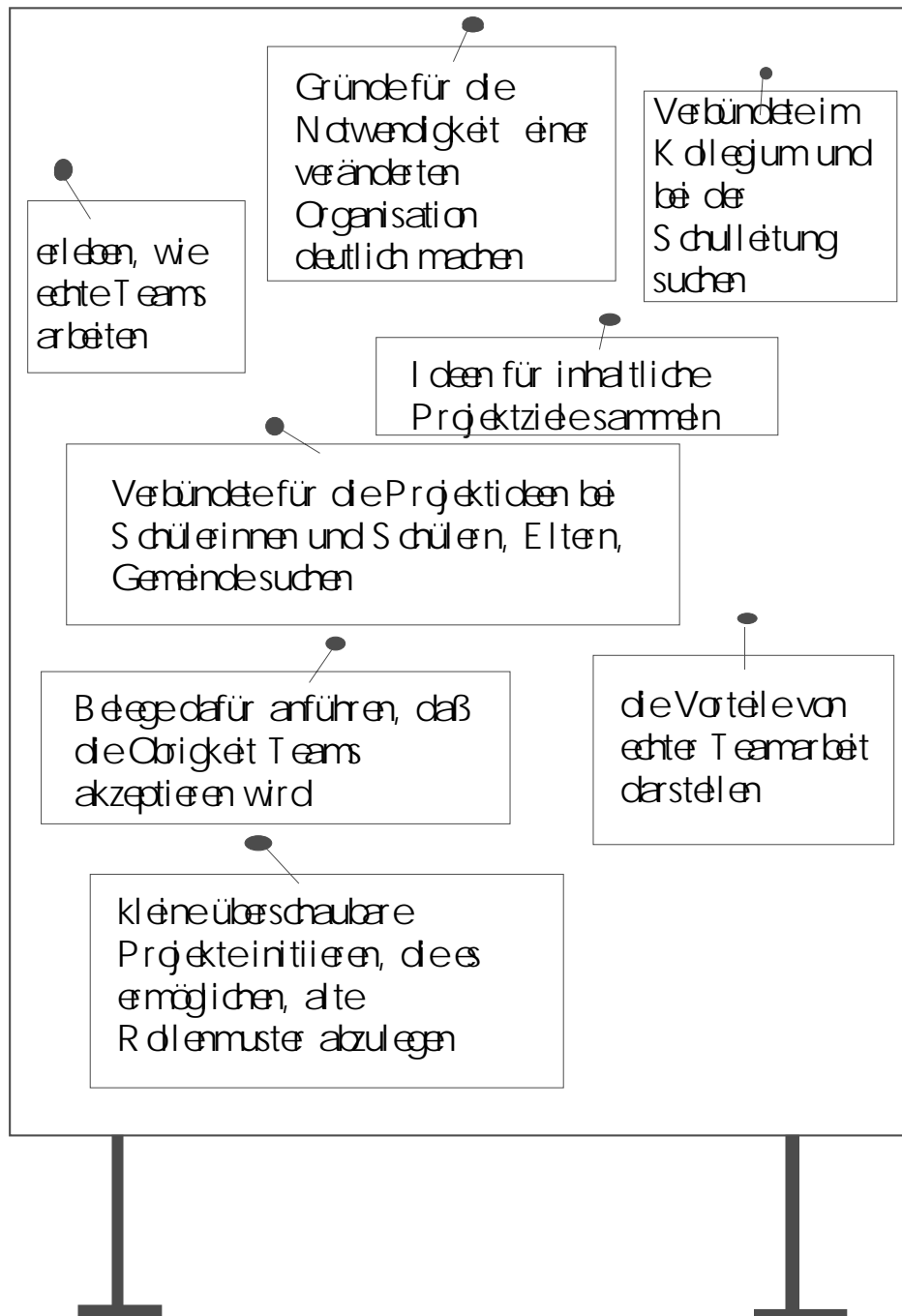


Abb. 3: Ideen für und von Team-InitiatorInnen

Gerade in der Anfangsphase ist es wichtig, den unmittelbaren Nutzen der Kooperation erfahrbar zu machen. Schließlich ist es noch nicht selbstverständlich, daß Entwicklung am fruchtbarsten gemeinsam und nicht gegeneinander geschieht.

Ein gut geplanter Schulerneuerungsprozeß dauert mindestens fünf Jahre, braucht also Durchhaltevermögen. Dabei wird der Wert einer aktiven, gezielt angewandten Veränderungsstrategie oft unterschätzt. Sie hilft aber, wesentlich schneller durch Umbruchphasen hindurch zu kommen. Eine Schule, die Veränderung nur reaktiv anstrebt, also auf Druck von außen oder innen jeweils partiell reagiert, braucht wesentlich länger für ihren Veränderungsprozeß.

Die Hauptarbeit wird bei gezielten Veränderungsprozessen in den operativen Feinheiten liegen. Sie gelingt allerdings nur, wenn das weite Ziel, die Vision, nicht verloren geht. Die vorgestellten Stufen sind modellhafte Schritte auf dem Veränderungsweg. Sie können Hinweise geben für die eigene Planung und Projektierung auf der strategischen Ebene. Über die Feinheiten der Teamentwicklung sagen sie noch nichts aus. Lehrerinnen kennen aber aus ihrem Unterricht genügend Techniken, mit denen sie sich die Arbeit in den eigenen Teams erleichtern können. Sie brauchen diese also nur für die Teamarbeit zu reaktivieren. Das sind vor allem Protokollierungs-, Kommunikations-, Präsentations- und Problemlösungstechniken sowie Techniken der Informationsaneignung und -verwaltung, aber auch Techniken der Selbstmotivierung, der Supervision und des Coachings. Diese Techniken erhalten durch ihren Einsatz in Veränderungsprozessen neue Funktionen und dadurch entwickeln sich vielleicht auch neue Formen.

## **5 Literatur**

AURIN, K., Hrsg. (1989): Gute Schulen. Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt

BÜELER, X. (1994): System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell. Bern: Haupt

CARLE, U. (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. Weinheim: Deutscher Studienverlag

CLUTTERBUCK, D. und S. KERNAGHAN (1995): Empowerment: So entfesseln Sie die Talente Ihrer Mitarbeiter. (Aus dem Englischen von Helga Höhle). Landsberg/Lech: Moderne Industrie.

CUMMINGS, T.G. und S.A. MOHRMAN (1987): Self-designing Organizations: Toward Implementing Quality-of-Work-Life Innovations. In: PASMORE, W.A. und R. WOODMAN (Hrsg.): Research in Organizational Change and Development. S. 275-310. Greenwich (Vo. 1+2)

DALIN, P. und H.-G. ROLFF (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verlagskontor

- DIEM-WILLE, G. (1986): Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule. Wien:Boehlau
- DRÖGER, U. (1992): Projekt Lehrerkooperation. Eine pädagogische Konzeption zur Weiterentwicklung von Gesamtschulen. Weinheim: Juventa
- FEUSER, G. und H. MEYER (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Solm Oberbiel: Jarick
- GARLICH, A. (1991): Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, Bd. 78
- GÖTZ, B. und B. LEHMANN mit der Arbeitsgruppe Primarstufe (Mai 1995): Die Schule im Quartier - lernen, erfahren, entdecken. Konzeption für die Französische Schule in Tübingen. Französische Schule, Galgenbergstr. 86, 72072 Tübingen
- HAMMER, M. und J. CHAMPY (1994): Business Reengineering. Die Radikalkur für das Unternehmen. Frankfurt a.M.: Campus
- HESSE, H. (1971): Die Romane und die großen Erzählungen. Achter Band: Das Glasperlenspiel 2, ("Stufen", S. 480f). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- HOFSTADTER, D. R. (<sup>4</sup>1992): Metamagicum. Fragen nach der Essenz von Geist und Struktur. Stuttgart: Klett-Cotta
- HOLZKAMP, K. (1993): Lernen. Frankfurt a.M.: Campus
- KOBAYASHI, I. (1994). Die Japan-Diät. 20 Schlüssel zum schlanken Unternehmen. Landsberg am Lech: Moderne Industrie.
- KREIE, G. (1985): Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer. Weinheim: Beltz
- KUTSCHER, J. v. (2.7.1993). Therapie für Zappelphilipp, in: Die Zeit, Nr. 27, S. 25.
- JANTSCH, E. (1988): Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist (4. Aufl.) München: DTB
- LAGEMANN, E. C. (1989). The plural Worlds of Educational Research, in: History of Education Quarterly, 29. Jg. H.2, S. 185 214.
- JONAS, H. (1979): Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt a.M.: Insel
- LANGE-GARRITSEN, H. (1972): Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Eine empirisch-soziologische Untersuchung. Düsseldorf: Bertelsmann Univ. Verlag
- LORENT H.-P. d. und G. ZIMDAHL, Hrsg. (1993): Autonomie der Schulen. Hamburg: Curio
- MATURANA, H. R. (1987): Kognition. In S. J. SCHMIDT (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus S. 89-118. Frankfurt a.M.: Suhrkamp



- MURGATROYD, S. and C. MORGAN (1992): Total Quality Management and the School. Buckingham: Open University Press
- OTTO, B. (1978): Der Lehrer als Kollege. Zur Struktur der Interaktion. Weinheim: Beltz
- RICHTER, Mark (1994): Organisationsentwicklung. Rekonstruktion und Zukunftsperspektiven eines normativen Ansatzes. Schriftenreihe des Instituts für Betriebswirtschaft, Wirtschaftswissenschaftliches Zentrum der Universität Basel. Bd. 29. Bern: Haupt
- ROLFF, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa
- SUCHAROWSKI, W. u.a. (1988): Verhalten zwischen Verständigung und Verstehen. Kommunikationsanalysen zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern in der Grundschule. Kiel: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule
- SUZAKI, K. (1994): Die ungenutzten Potentiale. Neues Management im Produktionsbetrieb. München: Hanser
- SUSTECK, H. (1986): Die Kooperation im Lehrerkollegium, in: Die Realschule, 102. Jg., H. 94, S. 19-25
- TERHART, E. (1987): Kommunikation im Kollegium, in: Die Deutsche Schule, 79. Jg., H.4, S. 440-450
- UNSELD, G. (1979): Lehrerberuf und Kooperation. In: Adrion, Dieter und Karl Schneider (Hrsg.): Von Beruf Lehrer. Möglichkeiten der Selbstverwirklichung im konfliktreichen Alltag, S. 116-130. Freiburg i. Brsg.: Herder
- VOGEL, H.-C. (1988): Organisationsentwicklung als Begleitung selbstorganisierter Lernprozesse: Konstruktivistische Anmerkungen zur Planbarkeit von Veränderungsprozessen, in: Zeitschrift für Organisationsentwicklung. 7. Jg., H. 3, S. 23-38
- WELLENDORF, F. (1972): Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. In: Fürstenau, Peter u.a.: Zur Theorie der Schule, S. 91-113. Weinheim: Beltz
- WHITAKER, P. (1993): Managing Change in Schools. Buckingham: Open University Press
- WOCKEN, H. (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Wocken, H.; Anton, G. und A.Hinz (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen, S. 199-274. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft

Dr. Ursula Carle  
war selbst viele Jahre im Schuldienst tätig  
und ist jetzt Akademische Rätin

am Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften  
der Universität Osnabrück, Fachgebiet Schulpädagogik