

Kummer Wyss, Annemarie

Teamorientierung im Schulbereich. Wie Lehrpersonen ihre gemeinsame Verantwortung zur Erfüllung des Erziehungsauftrags in der Schule tragen (können)

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28 (2010) 3, S. 428-439



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kummer Wyss, Annemarie: Teamorientierung im Schulbereich. Wie Lehrpersonen ihre gemeinsame Verantwortung zur Erfüllung des Erziehungsauftrags in der Schule tragen (können) - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28 (2010) 3, S. 428-439 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137607

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Teamorientierung im Schulbereich. Wie Lehrpersonen ihre gemeinsame Verantwortung zur Erfüllung des Erziehungsauftrags in der Schule tragen (können)

Annemarie Kummer Wyss

Zusammenfassung Absprachen über Aufgaben, Ziele und Werte im schulischen Erziehungs- und Bildungsprozess sind sowohl schulintern als auch mit relevanten Partnern extern zu treffen. Dies gerade auch im Zuge aktueller Entwicklungen in der Schullandschaft, welche u.a. zu einer verstärkt wahrgenommenen Komplexität in Schule und Unterricht führen. Teamorientierung im Schulbereich – auch am Beispiel eines Unterrichtsteams aus der Praxis der Autorin – bietet hilfreiche Anregungen für ein professionelles Erfüllen des Erziehungsauftrags in der Schule und für tragfähige Erziehungspartnerschaften.

Schlagworte Kooperation, Teamarbeit, Heterogenität, Lehrberuf

Team-Orientation in Schools. How teachers (can) bear mutual responsibility with respect to accomplishing their educational tasks

Abstract Agreements must be reached as regards tasks, objectives and values within the educational and formative process – inside one's own school as well as with relevant external partners. This in particular against the background of current developments in a school environment which amongst other things cause a strongly felt complexity within schools and teaching. Team-orientation in schools – also using the example of a teaching team from the author's practical experience – offers useful suggestions for accomplishing one's educational tasks in a professional way at school as well as for establishing sustainable educational partnerships.

Keywords cooperation, teamwork, diversity, teaching profession

1 Einleitung

Neulich im Bus, eine Frau, ein Mann, stehend im Eingangsbereich. Er, genervt: «Ich glaube einfach, die hat es überhaupt nicht im Griff mit dieser Klasse und mit unserem Sohn wohl auch nicht. Dass wir jetzt da hinmüssen ...» Sie, beschwichtigend: «Hör jetzt auf, beruhig dich.» Er schnaubt hörbar, guckt zum Fenster hinaus. Sie: «Also, ich glaube nicht, dass unser Luca von sich aus so blöd tut. Das ist sicher, weil Moritz immer so laut tut, der steckt doch die anderen einfach an.» Er: «Das ist doch typisch, das führt doch zu nichts. Die echten Störer müsste man rausnehmen ... nicht gerade an eine andere Schule, aber ... die Klassen sind ja auch immer grösser, 24 Kinder! Da kannst du ja nicht alle im Überblick haben. Die Lehrer sind ja voll überfordert. Und

dann trifft es immer die Jungs, das ärgert mich. Wir Männer brauchen halt Wettbewerb und Bewegung, Sport. Nicht so Förderzeugs. Und dann sind das ja alles auch Frauen ... die Psychomotorikerin, die Förderlehrerin ... Reden die eigentlich zusammen?» Sie: «Das spielt ja wohl keine Rolle! Also, unser Luca soll einfach gut lernen können, da muss die Frau Fink [wohl die Klassenlehrerin] draufgucken, dass er das kann!» Er: «Ja, genau ... Hast du die Schulhausregeln eigentlich gelesen? Die hätten sie gemeinsam mit den Kindern erarbeitet, haben sie am Elternabend gesagt. Da müssten wir noch unterschreiben, dass wir die gelesen haben, weil sie es wichtig finden, wenn wir die auch vertreten können.» Sie: «Oh, nein, hab ich noch nicht ... Ist das denn unsere Aufgabe?» Er: «Können wir ja gleich fragen ... Komm, gehen wir hier raus!»

Diesem Gespräch konnte ich im Bus dank der müden Tochter auf meinen Beinen relativ ruhig folgen. Die Frage drehte sich mir bei der Weiterfahrt im Kopf: Wer ist eigentlich wofür zuständig? Können sich die Lehrpersonen auf die «schulische Bildungsarbeit» zurückziehen und die «Erziehungsleistung» den Eltern überlassen (LCH, 2008, S. 8)? Wohl kaum! Sinnvoll ist hier eher ein kooperatives Tragen dieser Aufgabe sowohl von Eltern und Schule als auch von Lehr- und Fachpersonen in der Schule (vgl. Textor, 2006 oder Janz, 2006). Aber: Welchen Auftrag haben denn Lehrpersonen in diesem Zusammenhang zu erfüllen? Und wie können sie ihn erfüllen?

2 Der Berufsauftrag von Lehrpersonen

Nach einer für diesen Text durchgeführten Recherche in den kantonalen gesetzlichen Grundlagen (vgl. edudoc.ch) zum Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich Folgendes zusammenfassen:

Unterrichten und erziehen, ...

Der zentrale und oft als «Kernauftrag» bezeichnete Bereich ist das «*Unterrichten* gemäss Lehrplan (Planung, Vorbereitung und Auswertung)» (DBKS AG, 2005). Dazu kann auch das Beraten, Fördern und Beurteilen von Lernenden gezählt werden, das in einzelnen Kantonen separat aufgeführt wird. Dabei wird Lehr- (LU, TI) und Methodenfreiheit (SG, TI) gewährleistet. Im gleichen Atemzug wird entweder dem Berufsauftrag vorangestellt oder in einem dem «*Unterrichten*» oder «*Bilden*» auf dem Fuss folgenden Spiegelpunkt genannt: «*erziehen*» (AG, AI, AR, BE, FR, GL, LU, OW, NW, SO, SZ, TI, UR, VD, ZG, ZH). In den Kantonen GR, JU, SG und VS wird der Erziehungsauftrag an erster Stelle genannt. In NW und OW wird der Erziehungsauftrag ergänzend zur «*elterlichen Erziehung*» beschrieben. In den Kantonen der Romandie wird dieser Auftrag präzisiert durch die Auflage, sich «*jeglicher ideologischer Propaganda und jeglicher diskriminierender Handlung*» zu enthalten (FR; dazu auch: JU, NE) und die Schülerinnen und Schüler in einer Haltung der Solidarität, der gegenseitigen Toleranz und des Respekts zu unterrichten (GE, NE). Lehrerinnen und Lehrer verzichten auf «*de toute acte de violence physique ou verbale*» (VD).

... zusammenarbeiten, ...

In den meisten Kantonen wird der *Zusammenarbeit* nach dem Unterrichten und Erziehen der Folgeabsatz gewidmet. Sinngemäss wird die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags für die Lehrperson an den Auftrag der Zusammenarbeit gekoppelt: «Il (der Lehrer) accomplit cette tâche sous la direction des autorités scolaires, en collaboration avec les parents et les institutions spécialisées, compte tenu de leur rôle respectif» (JU). Unter der Zusammenarbeit wird einerseits die pädagogische und organisatorische schulinterne Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen genannt. Lehrpersonen sollen die Eltern respektive die Erziehungsberechtigten in «deren generellem Erziehungsauftrag» unterstützen (AG, auch: SO), sie mit relevanten Informationen bedienen und in die schulischen Aktivitäten einbeziehen. Ausserdem wird erwartet, dass die Lehrpersonen ihren Kernauftrag auch in Zusammenarbeit mit respektive unter Aufsicht der Schulbehörde erfüllen. In den meisten gesetzlichen Grundlagen wird die Zusammenarbeit mit relevanten Akteuren (Kollegen/Kolleginnen, Schulleitung, Eltern/Erziehungsberechtigte, Behörden und weitere Fachstellen/-personen) in einem Absatz aufzählend genannt und nicht weiter spezifiziert.

... mitgestalten und entwickeln ...

Unter dem Stichwort «*Gemeinschaftsarbeit Schule*» (AR) oder «*Schulleben*» (z.B. FR, SO, SZ) werden des Weiteren sowohl organisatorisch-administrative Aufgabenerfüllung als auch die Mitarbeit an der Gestaltung und Entwicklung der Schule zusammen gefasst. Dazu gehört es auch, besondere Zusatz- oder Spezial-Aufgaben zu übernehmen. In einzelnen Kantonen wird hier der Aspekt der Teamarbeit gleich subsummiert (z. B. BL, BS).

... und sich weiterbilden und reflektieren.

Und dann gehört es natürlich zum Berufsauftrag der Lehrerschaft, sich kontinuierlich und berufsbezogen *weiterzubilden* und die eigene Tätigkeit zu evaluieren und zu reflektieren.

Fazit

Erziehen gehört auf der Basis der gesetzlichen kantonalen Grundlagen in der Schweiz nach wie vor zum Kernauftrag der Lehrerinnen und Lehrer. Erziehung ist ein dynamischer Prozess zwischen Menschen. Dazu müssen die grundlegenden kulturellen Werte und moralischen Normen im Schulbereich festgelegt werden. Da Schule nur *einen* Raum erzieherischen Handelns darstellt, müssen diese Werte und Normen sowie die Inhalte des Erziehungsprozesses immer wieder zwischen Schule und Elternhaus, aber auch unter den schulischen Akteuren und im Kontext Beteiligten ausgehandelt werden, damit die Verantwortlichkeiten gegenseitig geklärt werden können (vgl. Sinha, 2010).

Demografische Veränderungen, Herausforderungen durch unterschiedlichen Bildungsbedarf der Lernenden, politische und pädagogische Integrationsforderungen führen an

der Volksschule heute dazu, dass die wahrgenommene Vielfalt allgemein zugenommen hat (vgl. Buholzer & Kummer, 2010). «Zusammenarbeiten» als Teil des Berufsauftrags dient in diesem Kontext nicht unwesentlich der Bewältigung von Komplexität. Mit Zusammenarbeit wird die Fähigkeit des Systems erhöht, mit der Vielfalt der Lernenden umgehen zu können. Die dazu eingesetzten unterschiedlichen Professionen werden zusammengebracht, um an gemeinsamen Lösungen zu arbeiten. Die Ressourcen werden gebündelt, statt verzettelt. Gemeinsame Weiterbildung führt zur Stärkung der Professionen und der Professionalität (vgl. LCH, 2010). Kooperatives Lehren wird auch in der Forschung als wichtiger Faktor gesehen, wie der Vielfalt der Lernenden Rechnung getragen werden kann (z. B. Meijer, 2005; Urech, 2010; zusammenfassend Kunz Heim & Arnold, 2009). Und der Herausforderung der Vielfalt im Kollegium kann durch Teamarbeit wirksam begegnet werden (vgl. Schley, 2001; Kummer Wyss, 2010).

3 Teamverständnis in Schule und Unterricht

Der Teambegriff hat sich im Zuge der verstärkten und verpflichtenden Zusammenarbeit unter Lehrpersonen schnell im pädagogischen Grundwortschatz etabliert (Schulteam, Unterrichtsteam, Stufenteam, Fachteam ...) und Erwartungen gesetzt. Ein *Team* gründet auf der gegenseitigen Abhängigkeit seiner Mitglieder, welche ihre Arbeiten koordinieren, um ein kollektives Ziel in gemeinsamer und geteilter Verantwortung «kollaborativ» zu erreichen (vgl. Kriz & Nöbauer, 2002). Teamarbeit bedeutet kontinuierliche Entwicklungs- und Prozessarbeit, kann sich immer wieder verändern, aber immer getragen durch die Mitglieder. Lehrpersonen agieren aber eigentlich meist eher wie *Arbeitsgruppen* auf unabhängiger Basis: Jede Lehrkraft ist für ihre Klasse oder Zusatzaufgabe verantwortlich, es bestehen allgemeine Vorgaben und relativ wenig Aufsicht und Kontrolle. In diesem Sinn handeln Lehrpersonen nicht wie ein Team, auch wenn die Vorteile für die Arbeit im Team gerade in der Erfüllung des Erziehungsauftrags auf der Hand liegen.

Eine teamorientierte Arbeitsbeziehung muss im Kontext durch den Aufbau von gegenseitigem Respekt und Vertrauen allmählich entwickelt werden. Die Zusammenarbeit auf Unterrichts- und Schulebene kann hierbei unterschiedliche Ausprägungen annehmen (Marvin, 1990, zitiert nach Lütje-Klose & Willenbring, 1999):

- «co-activity»: Lehr- und Fachpersonen haben zwar ähnliche Arbeitsbereiche, führen ihren Unterricht jedoch getrennt durch und tauschen sich kaum darüber aus.
- «cooperation»: Es finden Absprachen zwischen Stundenplänen und den allgemeinen Zielsetzungen von Schule und Unterricht statt. Eigene Meinungen und Vorstellungen werden nicht offengelegt und auch nicht diskutiert. Es kann schon gemeinsamer Unterricht stattfinden, aber arbeitsteilig.
- «coordination»: Die Verantwortlichkeiten der beteiligten Lehr- und Fachpersonen sind geklärt und abgegrenzt, es werden gemeinsame Unterrichts- und Förderaktivitäten durchgeführt. Einzelne Ziele und Werte, nach denen ausgebildet und erzogen

wird, sind offengelegt, eine grundlegende Übereinstimmung muss jedoch nicht bestehen.

- «collaboration»: In dieser Form teilen die Lehrerinnen und Lehrer ihr Know-how, sie bringen sich situationsspezifisch und flexibel ein, übernehmen und übergeben entsprechend die Führung. Sie agieren übereinstimmend wert- und zielorientiert, verbunden mit Vertrauen und gegenseitigem Respekt. Die Rollen überschneiden sich in der Arbeit auf das gemeinsame Ziel hin.

Die im konkreten Schulkontext zu erreichenden Ziele (z. B. nachzulesen in den Bildungsgesetzen und -verordnungen oder festzulegen in individuellen Förderplänen für einzelne Schülerinnen und Schüler) gilt es umzulegen auf konkrete Aufgaben und Arbeit (also auf «Leistung»), welche durch gegenseitige Verantwortungsübernahme gemeinsam bewältigt werden können (vgl. Kummer Wyss, in Vorb.). Die entlastende Wirkung von Teamarbeit wurde erst ansatzweise untersucht und belegt (z. B. Frei, 2008; Roten-Zurbriggen & Stieger, 2008; Urech, 2010). Einig ist man sich insbesondere in der Schulentwicklung und -beratung, dass Teamarbeit stärkend wirken kann, wenn es ein Team schafft, auf Schul- und Unterrichtsebene von den gegenseitigen Unterschieden zu profitieren und das gemeinsame Ziel der optimalen Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler an seiner Schule mit vereinten Kräften zu erreichen (Achermann, 2005; Schley, 2001). Die «Effektivität und Qualität schulischer Leistungen ganz allgemein» kann durch produktive Teamarbeit gestärkt werden (Schratz, 2003, S. 109). Ausserdem fördern Teams eine humane Schule, weil ihre Mitglieder durch die gemeinsam getragene Arbeit und die soziale Einbindung mehr Sinn und Zufriedenheit in ihrer Arbeit finden (vgl. Böckelmann, 2010). Dass sich Teams in dieser Form jedoch noch nicht so etabliert haben, liegt an verschiedenen schulsystemimmanenten Hürden, wie zerstückelten Arbeitsabläufen, unklaren Aufträgen und ungeklärten Rollenbildern oder fehlenden oder wenig effizient eingesetzten Ressourcen (nachzulesen z. B. in Kummer Wyss, 2010 oder Maag Merki, 2009). Diese Hürden könnten allerdings paradoxerweise gerade durch Teamarbeit aus dem Weg geräumt oder zumindest verkleinert werden! Ein Beispiel soll diese Ausführungen nun illustrieren.

4 Ein Unterrichtsteam in der Praxis

Eine Lehrerin klagte mir nach einer Sitzung zur Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts an einer Primarschule ihr Leid. Themen an der Sitzung waren dabei unter anderem auch die Organisation sinnvoller «pädagogischer Einheiten» und die konkrete Gestaltung von Unterricht im Teamteaching.

Die Gespräche über die Zusammenarbeit täten ihnen als Schule ja immer wieder gut, meinte die Kollegin, man könne sich dabei immer wieder hinterfragen und weiterentwickeln, da ja das Zusammenarbeiten als Prozess auch nie abgeschlossen sei. Sie sehe sich jedoch jetzt gerade diesbezüglich in einer schwierigen Situation: Ihr Unterrichts-

team sähe das nächste Jahr ziemlich anders aus. Unter anderem würden die zusätzlichen Ressourcen ihres heilpädagogischen Kollegen wegfallen, weil sie im Moment kein Kind mit einer Behinderung unterrichten würde. Der Kollege sei zwar weiterhin in ihrer Klasse tätig, aber nur noch für wenige Stunden im Rahmen der integrativen Förderung für Kinder mit «Schulschwierigkeiten» (sie zeichnete mit den Fingern Hochkommata in die Luft). Sie befürchte, die entlastende «Nebenwirkung» der gemeinsamen Arbeit, insbesondere auch beim gemeinsamen Unterrichten in der Klasse, könne nicht beibehalten werden. Der anfängliche Mehraufwand für das Organisieren der Zusammenarbeit habe sich für alle ausbezahlt. Hätten sie zu Beginn zum Teil eher nebeneinander und in separaten Räumen unterrichtet [co-activity], so hätten sie schnell merken müssen, dass sich das für das Klima in der Klasse überhaupt nicht ausbezahle. Aber das arbeitsteilige Nebeneinander im Klassenraum [cooperation] hätte sie beide immer stärker belastet und sie einander schliesslich nähergebracht. Vor Weihnachten hätte sie alle zusammengerufen, sie seien essen gegangen – und hätten das erste Mal so richtig Zeit gehabt, über die Situation zu reden. Und sie hätten beschlossen, sich im grösseren Team, also auch mit der Handarbeitslehrerin und dem Musiklehrer, regelmässig zu treffen. Manchmal sei zwar vor lauter Diskutieren die konkrete Unterrichtsplanung inhaltlich etwas zu kurz gekommen [coordination]. Im Nachhinein habe sich zwar genau das als wesentlicher Faktor für die gemeinsame Effizienz herausgestellt: Sie wüssten inzwischen sehr gut voneinander, wer was könne, wer was einbringe und wer wie in welcher Situation reagiere. Das Unterrichten und das individuelle Lernverständnis hätten sich dann bei allen, auch beim Musiklehrer, weiterentwickelt. Sie selber habe zum Beispiel lernen müssen, dass sie sich auch für den geistig behinderten Knaben verantwortlich zu fühlen hatte und dessen Förderung nicht einfach auf ihren Kollegen abschieben konnte [collaboration]. Es mache ihr Mühe, dass die Zusammenarbeit im Team von administrativen Gegebenheiten abhängt, auf die sie keinen Einfluss hätten. Oder nur beschränkt.

Wir diskutierten eine Weile zwischen Tür und Angel bis wir uns darauf einigten, dass ich einmal an eine Unterrichtsteamsitzung kommen würde. Die Schulleitung unterstützte die Lehrerin in ihrem Wunsch, eine ausserordentliche Unterrichtsteamsitzung mit Beratung abhalten zu können – unter der Bedingung, dass der Schulhausleiter der Primarschule auch anwesend sein sollte. Die Sitzung fand statt. Fünf Lehrpersonen des Unterrichtsteams (Klassenlehrerin, Heilpädagoge, Musiklehrer, Handarbeits- und DaZ-Lehrerin) und der dazu eingeladene Psychomotoriktherapeut und die Logopädin sinnierten über mögliche Zusammenarbeitsformen, die ihnen die in ihren Augen grösstmögliche Ressourceneffizienz garantieren würden.

In der Folge wurde viel Entwicklungsarbeit geleistet – nicht zuletzt auch ermöglicht durch die positive und unterstützende Haltung der Schulleitung, welche dem Unterrichtsteam als «Pioniersteam» Zeitressourcen aus dem Schulentwicklungspool zur Verfügung stellte. Beide pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen waren bereit, ihre Therapie unterrichtsnaher und teilweise auf die ganze Klasse ausgerichtet integrativ

anzubieten, was insgesamt sechs Lektionen zusätzliches Teamteaching für die Klassenlehrerin ergab. Die DaZ-Lehrerin zog ihnen nach und organisierte ihre Stunden so, dass sie möglichst in denjenigen Lektionen in der Klasse arbeiten konnte, in denen die Klassenlehrerin noch allein unterrichtete (was nur möglich war, weil die anderen Klassenlehrpersonen weniger auf Teamteaching drängten ...). Zudem kam ein fremdsprachiger Schüler mit gravierenden Lern- und Verhaltensschwierigkeiten aus der oberen Klasse neu dazu – was für den Heilpädagogen zwei Zusatzlektionen und für die DaZ-Lehrerin eine weitere Lektion in der Klasse ergab. Mit grossem «Frühplanaufwand» wurde versucht, im ersten Halbjahr projektartig die Fachlehrpersonen für Musik und Handarbeit stärker einzubinden. Insbesondere der Musiklehrer sträubte sich allerdings etwas dagegen. Er konnte sich erst darauf einlassen, nachdem sie sich im Unterrichtsteam auf die Aufteilung der Klasse in verschiedene Gruppen für die Dauer des Projektunterrichts geeinigt hatten und er sicher war, dass er dann auch wirklich seinen Unterricht durchziehen konnte. Er war noch nicht so weit, dass er gemeinsam unterrichten wollte, war jedoch auf Druck der Schulleitung bereit, mehrmals an der Klasse zu hospitieren und sich im zweiten Halbjahr auf Teamteaching einzulassen.

Auch über die Ressourcen weiterer Fachstellen und der Eltern wurde nachgedacht, als bekannt wurde, dass die Klasse Zuwachs bekommen würde. Der Junge war bereits einschlägig bekannt im Schulhaus. Man traute fast nur noch dieser Lehrerin zu, mit ihm «fertig zu werden». Sie nahm zusammen mit «ihrem Team» die Herausforderung an, den «Störer» zu integrieren (vgl. auch Eingangsgespräch im Bus ...). Das Unterrichtsteam traf sich zur Klärung der Regeln, die im Zusammenleben mit dem Jungen und seinem Umfeld relevant sein könnten. Es setzte sich mit Eltern, Schulpsychologischem Dienst und dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst zusammen, um eine möglichst gemeinsame Haltung zu entwickeln. Die anfänglich eher reservierten Eltern konnten so ins Boot geholt werden. Sie waren nach Schuljahresbeginn sogar in der Lage, über ihren Schmerz und ihren Frust im Zusammenhang mit der Erziehung ihres Sohnes zu reden. Sie nahmen wahr, dass durch die fast ständige Präsenz von zwei Lehrpersonen an der Klasse für ihren Sohn klare Signale gesendet wurden. Sie erzählten, dass er zu Hause fast stolz berichtete, dass er es immer mehr schaffe, auch einmal ruhig für sich zu arbeiten. Dafür schauten auch die anderen Schülerinnen und Schüler in der Klasse – denn eine der Regeln, die das Unterrichtsteam mit der Klasse abgemacht hatte am Anfang des Schuljahres, war: «Alle für alle! – Wir mögen und ermahnen uns gegenseitig.»

5 Erfolgreiche Teamorientierung ...

Zum Gelingen dieses «Entwicklungsprojektes Unterrichtsteam» hat vieles beigetragen, was wir auch aus Literatur und Forschung zu erfolgreicher Team- oder Zusammenarbeit kennen (für die Schweiz z. B. Bächtold et al., 1992; Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz, 1992; Roten-Zurbriggen & Stieger, 2008; Rüegg, 2000; Thommen, Anliker

& Lietz, 2008). Ganz zentral ist dabei die positive Einstellung zur Zusammenarbeit und auch zum Teamteaching. Entsprechend wichtig scheinen dabei eine gute Befindlichkeit der beteiligten Lehrpersonen (Roten-Zurbriggen & Stieger, 2008) sowie ein gutes Klima im Team zu sein (vgl. Janz, 2006). Die Lehrpersonen vertrauen sich gegenseitig und begegnen sich wertschätzend und gegenseitig annähernd. Der Austausch über pädagogische Wertvorstellungen ist ebenso wichtig für die Teammitglieder wie auch die Einigung über zentrale Ziele und Haltungen. Dies nicht nur innerhalb des Teams, sondern auch mit weiteren Beteiligten – wie im Beispiel den Eltern, Schuldiensten und der Schulleitung. Gerade Letztere kann Teams in ihrem Erfolg unterstützen, wenn sie den notwendigen Spielraum gewährleistet und auch einfordert, Team- und Zusammenarbeitsformen zu entwickeln. Nicht immer ist es natürlich möglich, grosszügige Ressourcen zur Verfügung zu stellen, wie es für dieses Team im Beispiel möglich war. Aber gerade deshalb ist es wichtig, dass sich die Schulleitung über die Rahmenbedingungen für die Teamarbeit im Klaren ist und darauf hinarbeitet, dass diese Bedingungen auch tatsächlich in Kraft treten können. Im vorliegenden Beispiel hat die Schulleitung eingegriffen, als es um die Absprachen zum Teamteaching ging und der Musiklehrer sich nicht bereit erklären wollte, hier mitzumachen. Alle haben akzeptiert, dass er noch Zeit braucht, sich auf diese Aufgabe vorzubereiten. Gleichzeitig machte die Schulleitung aber auch klar, dass die Arbeitsform der Zukunft in diesem Unterrichtsteam – und zukünftig auch in allen anderen – «so viel Teamteaching wie möglich» sein wird. Entsprechend wurden Vorgaben bestimmt, die es dem Lehrer ermöglichten, sich dahin gehend zu entwickeln. Ein weiterer Punkt ist die Verantwortung für alle Lernenden, die alle Teammitglieder teilen und gemeinsam tragen – oder sich zumindest absprechen über eine sinnvolle Aufteilung (vgl. Thommen et al., 2008). Zum Beispiel hätte die Klassenlehrerin ja auch die «Fallführung» für den Jungen mit Migrationshintergrund und schwierigen Verhaltensweisen dem Heilpädagogen übergeben können. Aber das Team war sich einig, dass sie alle gemeinsam die Verantwortung tragen wollten und auch an den Startsitzen mit den Eltern und den Schuldiensten möglichst geschlossen auftreten wollten – sie wollten alle gemeinsam ihr Interesse an dem neuen Schüler bekunden und zeigen, dass sie seine Schwierigkeiten anerkannten und auch bereit waren, sich damit auseinanderzusetzen.

Dieses Unterrichtsteam hat durch seine Art zu kollaborieren Hindernisse überwunden, die genannt werden, wenn Zusammenarbeit im schulischen Kontext gefordert wird. Gemeinsame Verantwortung im Schulalltag kann für Kontinuität und Zusammenhalt – und somit auch für Sicherheit für Lehrpersonen – sorgen, aber die berufsbedingte Autonomie und die geschützte Einzelatmosphäre der Lehrpersonen werden aufgegeben, was nicht allen gleich leicht fällt (so dem Musiklehrer im Beispiel, vgl. Struck & Lage, 2001). Der Zerstückelung des Schultagesablaufs, die über das Planen in einzelnen Lektionen in der Stundenplanung ihren Niederschlag findet, kann mit «Teampräsenz» entgegengewirkt werden, indem immer mindestens ein Teammitglied anwesend ist und die anderen «vertritt» (vgl. Achermann, 2005). Diese Teampräsenz verlangt Offenheit – und Offenheit braucht Zeit, welche im schulischen Alltag zu häufig zu kurz kommt.

Das Team im Beispiel hat die erste und letzte Sommerferienwoche zur Unterrichtsvorbereitung des ersten Schulhalbjahres «geopfert» – dazu ist nicht jedes Team bereit, wenn es denn überhaupt eine «Teamstruktur» für den konkreten Unterricht gibt, was häufig in kleinen Schulen schwierig zu bewerkstelligen ist. Dort gibt es eher «Schulteams», die z.B. schulinterne Anlässe oder klassenübergreifenden Projektunterricht gemeinsam planen.

6 ... zur erfolgreichen Erfüllung des erzieherischen Auftrags

Teamarbeit im Schulbereich kann stärkend nach innen und nach aussen wirken, auch für die Erfüllung des Teilberufsauftrags der Erziehung. Lehrpersonen als Professionelle sollten sich der Herausforderung stellen und die Erziehungsaufgabe nicht an die Eltern delegieren, sondern ihren Berufsauftrag (vgl. oben) subsidiär zum Elternhaus tatsächlich wahrnehmen, so wie dies wahrscheinlich die Lehrperson von Luca und Moritz im Eingangsbeispiel versucht und wie es wohl auch die Schule als Ganzes macht, wenn die geltenden Schulhausregeln auch den Eltern bekannt gegeben werden. Das Busgespräch zeigt exemplarisch, dass mit Kommunikation zwar einiges getan werden kann, dass es aber wohl mehr braucht. Elternmitwirkung ist in diesem Zusammenhang keine Worthülse. Das partizipative Element, das hier drinsteckt und welches auch sichtbar wurde im Beispiel des Unterrichtsteams, ist im Zusammenhang mit der Erfüllung des Erziehungsauftrags der Erwachsenengeneration wichtig (vgl. Getzmann, 2009; Textor, 2006). Als Antwort auf die Frage der Mutter, kurz vor dem Aussteigen: Ja, es ist auch der Auftrag der Eltern, die Schulhausregeln zu kennen und die Schule in der Umsetzung zu unterstützen, falls nötig! Und es ist Auftrag der Schule, diese Regeln den Eltern mindestens zu erläutern – oder sie sogar gemeinsam zu entwickeln. Das bedingt eine professionelle Haltung der Lehrpersonen als Erziehende. Die Überforderung Einzelner kann durch das Klären, wie im Sozialisationsfeld Schule miteinander umgegangen werden soll, in gemeinsame Herausforderung umschwenken – dabei helfen auch die anderen Aspekte im Berufsauftrag für Lehrpersonen: mitgestalten und entwickeln, reflektieren und sich weiterbilden. Dazu können unter anderem folgende «Baustellen» bezeichnet werden, an denen auf dem Weg zur professionellen Zusammenarbeit und Teamorientierung gearbeitet werden sollte:

Erwartungen klären

Ein Team ist noch nicht ein Team, wenn es so bezeichnet wird. Schulleitungen und Lehrerkollegien sind gut beraten darin, sich zu überlegen, wie ihre Zusammenarbeit konkret aussieht. Arbeiten sie lieber arbeitsteilig und relativ unabhängig voneinander zur Erfüllung eines gesetzten Auftrags? Oder kollaborieren sie auf der Basis offengelegter pädagogischer Werthaltungen zur gemeinsamen Erfüllung des Erziehungsauftrags?

Zusammenarbeit schrittweise aufbauen

Ist man sich über die Erwartungen im Klaren, ist man gut bedient damit, wenn die konkrete Zusammenarbeit aufgebaut werden kann, z.B. durch die schrittweise Intensivierung von einem Neben- zu einem Miteinander. Dazu braucht es einerseits eine starke Führung, die diesen Prozess initiiert, stützt und steuert. Andererseits spielt hier auch der Zeitfaktor eine wichtige Rolle. Wie auch die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lerntempo unterschiedlich sind, so ist auch hier darauf zu achten, dass die Entwicklungszeit den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Beteiligten angepasst wird – nicht überfordernd, nicht unterfordernd, sondern herausfordernd im Timing!

Kompetenzen nutzen

Die integrative Volksschule führt verschiedene Berufsprofile zusammen – für Eltern schon bald nicht mehr übersichtlich (vgl. auch Einleitung). Es gilt, das Know-how der verschiedenen Lehr- und Fachpersonen offenzulegen, auszutauschen und gemeinsam dort zu nutzen, wo es gewinnbringend eingesetzt werden kann. Die unterschiedlichen Vorstellungen, die mit den Berufsprofilen verbunden sind (z. B. «Klassenunterricht» oder «Einzeltherapie»), müssen geklärt und wo sinnvoll auch verändert werden können.

Kollaborativ unterrichten

Teamteaching könnte man auch als «Kn(a)utschzone» bezeichnen: Einerseits schwärmen Lehrpersonen von dessen Möglichkeiten, der entlastenden Wirkung und der effizienteren Unterrichtsführung insbesondere in schwierigen Situationen im Verhaltensbereich (Urech, 2010 für Lehrpersonen der Basisstufe). Andererseits hat Teamteaching auch Problempotenzial. Den eigenen Unterricht zu hinterfragen, die persönliche pädagogische Grundhaltung offenzulegen und auch bei Meinungsverschiedenheiten Wege zu finden, das fällt vielen Lehrpersonen nicht leicht. In diesem Sinn gilt es bei unterrichtlicher Zusammenarbeit genügend Entwicklungszeit einzuberaumen. Die zusammenarbeitenden Lehr- und Fachpersonen müssen die Möglichkeit erhalten, verschiedene Formen auszuprobieren (vgl. Kummer Wyss, 2010).

Sicherheit im Auftrag entwickeln

Klarheit und Sicherheit nach innen führt zu Sicherheit und Klarheit nach aussen. Wenn im Team geklärt wird, wie der Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht erfüllt werden will, so schafft dies eine gemeinsame Basis für alle Lehr- und Fachpersonen, auf die man sich berufen und abstützen kann. In Abstimmung mit den weiteren am gesellschaftlichen Erziehungsauftrag beteiligten Partnern differenziert sich dieser Auftrag noch konkreter. Eine funktionierende Erziehungspartnerschaft führt zu einem gemeinsamen Gestalten des Erziehungsprozesses und zu einem tragfähigen Miteinander bei der Erfüllung des Erziehungsauftrags: together we stand – divided we fall ...

Literatur

- Achermann, E.** (2005). *Unterricht gemeinsam machen*. Bern: Schulverlag.
- Bächtold, A., Coradi, U., Hildbrand, J. & Strasser, U.** (1992). *Integration ist lernbar. Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Böckelmann, Ch.** (2010). Kein Maulwurf und kein einsamer Wolf – Chancen multiprofessioneller Schulteams aus Sicht der Personalentwicklung. Unveröff. Referat an der cohep-Tagung 2010, Luzern.
- Buholzer, A. & Kummer Wyss, A.** (Hrsg.). (2010). *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Seelze: Friedrich.
- DBKS AG (Departement für Bildung, Kultur und Sport, Kanton AG).** (2005). *Orientierungshilfe zum Berufsauftrag und zur Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer*. Aarau: DBKS.
- Frei, E.** (2008). *Erfahrungen mit integrativer Förderung: Aus den Erfahrungen anderer lernen*. Masterthese. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Getzmann, M.** (2009). *Erziehung gelingt jeden Tag neu – und Schule auch. Grundlagen, Haltungen, Verstehenslandkarten und Gelingensbilder für eine entwicklungs offene Erziehung und Bildung*. Norderstedt: Books on demand.
- Haeblerlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E.** (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt.
- Huber, B.** (2000). *Teamentaching. Bilanz und Perspektiven*. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Janz, F.** (2006). *Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Kriz, W. Ch. & Nöbauer, B.** (2002). *Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kummer Wyss, A.** (2010). Kooperativ unterrichten. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 151–161). Seelze: Friedrich.
- Kummer Wyss, A.** (in Vorb.). *Im Team unterrichten. Grundschule*.
- Kunz Heim, D. & Arnold, C.** (2009). *Unterrichtsteams in Schulen – Ergebnisse aus der Forschungsliteratur*. Aarau: Institut Forschung und Entwicklung, FHNW PH.
- LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.** (2008). *LCH-Berufsleitbild. LCH-Standesregeln*. Zürich: LCH.
- LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.** (2010). *Personalvielfalt an Volksschulen*. LCH-Positionspapier. Zürich: LCH.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M.** (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), 2–31.
- Maag Merki, K.** (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Meijer, C.** (2005). *Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Roten-Zurbriggen, C. & Stieger, U.** (2008). *Qualität des Erlebens bei der Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen und Lehrkräften Schulischer Heilpädagogik in der Integrativen Schulform. Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method ESM*. Masterthese. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Rüegg, S.** (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: Peter Lang.
- Schley, W.** (2001). *Teamentwicklung und Teamkooperation in der Schule*. Studienbrief SEM0500. Universität Kaiserslautern: Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung.
- Schley, W. & Köbberling, A.** (1994). *Integration in der Sekundarstufe I*. Hamburg: Curio.

- Schratz, M.** (2003). *Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln*. Seelze: Kallmeyer.
- Sinha, Ch.** (2010). *Wie finde ich mich als Lehrer? Rolle und Wirkung im Schulalltag gestalten*. Weinheim: Beltz.
- Struck, B. & Lage G.** (2001). Zur Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer im Gemeinsamen Unterricht. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hrsg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 201–226). Weinheim: Juventa.
- Textor, M. R.** (Hrsg.). (2006). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg: Herder.
- Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M.** (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Bern: PHBern.
- Urech, Ch.** (2010). *Die heterogene Schulklasse. Fallstudien zum pädagogischen Handeln in Basisstufen*. Zürich: Rüegger.

Autorin

Annemarie Kummer Wyss, Lic. phil., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Institut für Schule und Heterogenität (ISH), Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, annemarie.kummer@phz.ch