

Herausforderungen an Lehrer(innen)teams in der verschränkten Ganztagschule

Von Ulrike Popp

Einleitung

In Österreich wird die Schaffung ganztägiger Schulen für die Altersgruppen der 6 bis 14-jährigen Schüler(innen) vor allem aus sozialpolitischen Gründen vorangetrieben. Forciert wird der Ausbau der schulischen Tagesbetreuung (vgl. Hörl 2012, S. 269 ff.), ein freiwillig zu nutzendes, kostenpflichtiges Zusatzangebot mit Lernbetreuung, Mittagessen und Freizeitgestaltung (vgl. Hofmeister/Popp 2008, S. 172 f.), das additiv an den „Vormittagsunterricht“ anschließt. Bundesweit bieten gegenwärtig 25% aller österreichischen Primar- und Sekundarschulen schulische Tagesbetreuung an. Einer Online-Befragung zufolge gibt es nur 6,5% verschränkte/vollgebundene Ganztagschulen in Österreich, die von allen Schüler(inne)n verpflichtend besucht werden. An weiteren 5,2% der Schulen existieren einzelne Klassenzüge in der verschränkten Form neben traditionellen Halbtagesklassen und schulischer Tagesbetreuung. Erfahrungen mit verschränkten/vollgebundenen Ganztagschulen sind in Österreich demnach kaum vorhanden und vor allem neu, denn die wenigen Sekundarschulen haben im Durchschnitt erst seit zwei Schuljahren entsprechende Klassen eingerichtet (vgl. Hörl u.a. 2012, S. 285).

Im Zuge der Diskussion um verpflichtende Ganztagschulen mit einer veränderten Lern- und Unterrichtskultur stellt sich auch die Frage nach dem professionellen Selbstverständnis der dort unterrichtenden Lehrpersonen (vgl. Popp 2008, 2012), denn laut Umfragen ist deren Zustimmung dieser Organisationsform gegenüber sehr geteilt (vgl. Hörl u.a. 2012, S. 278 ff.). In diesem Beitrag wird der Blick auf den kollegialen Umgang und die Zusammenarbeit von Lehrpersonen gerichtet, die in den unterschiedlichen Teams einer verschränkten Ganztagschule tätig sind (Jahrgangsteam, Klassenteam, Fachgruppenteam) und in der Regel zu zweit in den Klassen unterrichten. Zunächst sollen einige Forschungsbefunde zum Thema präsentiert werden. Im Anschluss daran werden Erfahrungen, Konflikte und Gelingensbedingungen aus der Sicht ausgewählter Lehrpersonen analysiert, die sich einer doppelten Herausforderung gestellt haben: Teamentwicklung zum einen und Entwicklungsarbeit im Rahmen des Aufbaus einer verschränkten Ganztagschule zum anderen. Es geht hier nicht um eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme; Prozesse der Teamfindung und -entwicklung finden auch an anderen Schulen, pädagogischen Einrichtungen oder im Rahmen von Kooperationen mit außerschulischen Trägern statt. An einer Ganztagschule ist jedoch durch rhythmisierte Tagesstruktur,

ausgeprägte Präsenz der Lehrkräfte am Schulstandort, offene Lernzugänge und durch das Bemühen um individuelle Förderung die Frage, wie man miteinander arbeitet, umgeht und zum Team wird, besonders wichtig, auch im Sinne der Vorbildwirkung für Schüler(innen). Anhand praktischer Erfahrungen betroffener Lehrpersonen soll auf Chancen und Risiken der Kooperation und pädagogischen Arbeit in unterschiedlichen Teams aufmerksam gemacht und einige Voraussetzungen für gelingende Teamentwicklung formuliert werden.

1. Kooperationsfähigkeit und Teamentwicklung von Lehrpersonen

Im Jahr 2000 widmete die „Pädagogik“ ein Themenheft explizit der Teamarbeit im Lehrer(innen)kollegium (vgl. Drews 2000, S. 7). Mittlerweile liegen aus der Lern-, Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung zahlreiche Beiträge dazu vor (vgl. z.B. Terhart/Klieme 2005; Heymann 2007; Bastian/Seydel 2010; Schratz u.a. 2011). Da Schüler(innen) von sozialen Vorbildern lernen, müssten Lehrpersonen aus ihren Rollen als Einzelkämpfende heraustreten und in einem Fachteam, Klassen- oder Projektteam arbeiten können (vgl. Ebenberger 2011, S. 1). Kooperation und Kollegialität wird in Zeiten wachsender Komplexität zu einer relevanten Kompetenz und bedeutsamen Dimension der Lehrer(innen)professionalität (vgl. Paseka u.a. 2011, S. 31f.). Untersuchungen zeigen, dass Lehramtsstudierende den Wunsch nach Teamarbeit mittlerweile stärker in ihre Motive zur Ergreifung des Berufes einbeziehen als in der Vergangenheit (vgl. Ulich 2004). Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen stellt eine wesentliche Voraussetzung von erfolgreicher Unterrichtsentwicklung dar. Da Teamarbeit jedoch auch die Kooperation zwischen Schüler(inne)n umfasst, wird die Etablierung derselben zur gemeinsamen Entwicklungsperspektive einer Schule (vgl. Heymann 2007). Darüber hinaus gilt die Verbreitung kooperativer Formen der Lehrer(innen)arbeit als Indikator für systematische Unterrichtsentwicklung (vgl. Kanders/Rösner 2006) und Basis der Qualitätsentwicklung (vgl. Schratz u.a. 2011). Keine pädagogische Innovation wäre ohne die ausgeprägte Fähigkeit zur Zusammenarbeit im Kollegium einer Schule denkbar (Bastian/Seydel 2010, S. 6), d.h. auch die Entwicklungsarbeit zum Aufbau einer verschränkten Ganztagschule nicht.

Die Entwicklung kooperativer Arbeitsformen im Kollegium setzt Akzeptanz und das Bewusstsein voraus, dass durch Teamarbeit die Erreichung eines Ziels in der Sache nutzbringend und für die einzelne Lehrperson auf Dauer entlastend ist. Der besondere pädagogische Nutzen besteht in der intensiveren Betreuung einzelner Schüler(innen), in der Überwindung fachbezogener Wissensschranken und in der für Schüler(innen) sichtbaren Vorbildwirkung der Lehrer(innen) (vgl. Seydel/Bastian 2010, S. 8). Bei Kommunikationsproblemen mit einer Lehrperson können sich die Kinder an die andere Person wenden. Zwei Lehrer(innen) im Unter-

richt gewährleisten Abwechslung und sprechen auch verschiedene Schüler(innen)persönlichkeiten an (vgl. Ebenberger 2011, S. 5). Kooperation ist mehr als die gemeinsame Vorbereitung des Unterrichtes; sie umfasst auch die Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften im Sinne von *critical friends*. Empirische Befunde deuten darauf hin, dass Schüler(innen) eine Sensibilität für die Atmosphäre und die Dialogbereitschaft besitzen, die Lehrpersonen untereinander entwickeln (vgl. Köhler 2011, S. 267). Auch in Bezug auf die Entwicklung des Professionsbewusstseins haben Teamentwicklung und Teamteaching positive Auswirkungen auf die Unterrichtenden und das System: Lehrpersonen lernten voneinander, bereicherten ihr methodisches Repertoire, brächten ihre Stärken ein im Sinne einer Ver vielfältigung der Talente. Durch eine zweite Lehrperson in der Lerngruppe sind unterschiedliche Beobachtungsperspektiven auf die Schüler(innen) und mehr Objektivität gegeben. Die Planung wird abwechslungsreicher, die Problemlösekapazität verbessert (vgl. Paseka u.a. 2011, S. 31 f.).

Es gibt jedoch auch Herausforderungen und Hürden, die zu bedenken sind. Erst einmal werden Lehrer(innen)kollegien als in besonderer Weise schwierige und stabile „Zwangsgemeinschaften“ beschrieben – Spannungen und Konflikte gehören zu Teamentwicklungsprozessen dazu. Aus Angst vor einer Ausweitung werden Konflikte gern verdeckt oder vermieden (vgl. Eickenbusch 2008, S. 6 f.). Potenzielle Konfliktlinien könnten in einem unterschiedlichen Arbeitstempo sowie in den unterschiedlichen Persönlichkeiten der Teamlehrenden in Hinblick auf Dominanz, Flexibilität, Übernahme von Verantwortung oder ungleicher Arbeitszeit bestehen. Persönliche Antipathien der handelnden Akteure, die nicht professionell beigelegt werden können, beeinträchtigen die pädagogische Arbeit. Wenn keine Absprachen erfolgen oder eine Abklärung der Aufgaben- und Arbeitsbereiche ausbleibt, entsteht Chaos im Unterricht. Als weitere Gefahren werden das Ausbleiben von Kommunikation und Zielklarheit genannt, die Suche nach Schuldigen, Konflikte, die nicht offen angesprochen und miteinander ausge tragen werden sowie Entscheidungen, die nicht gemeinsam fallen. Probleme nicht funktionierender Teams entwickeln eine Eskalationsdynamik und besitzen eine negative Wirkung auf das Sozialklima innerhalb der Lerngruppe (vgl. Glasl 2008, S. 12 f.). Erfolgreiche Teamentwicklung basiert auf einem gut kommunizierten Netzwerk aus Verantwortung, Aufgabenverteilung, klaren Inhalten und einem hohen Beziehungsfaktor mit ausgeprägter Reflexionsbereitschaft. Hochentwickelte Teams haben eine Passung zwischen ihren Aufgaben und ihrer Struktur entwickelt, wobei individuelle Potenziale genutzt und Ressourcen sinnvoll koordiniert werden. Gute Teams besitzen eine Atmosphäre der Offenheit und Ermunterung, verfallen nicht in Stagnation und schaffen ein Klima von Vertrauen (vgl. Schley 1998, S. 116).

Schlechte Kooperation hingegen gilt als wichtiger Auslöser beruflicher Unzufriedenheit (vgl. Bauer 2000, S. 10).

Gerade an einer verschränkten Ganztagschule sollten Lehrer(innen)teams eine schüler(innen)orientierte Lernumgebung schaffen, in der die Motivation erhalten bleibt, die Heranwachsenden für ihr Arbeiten und ihren Lernprozess selbst Verantwortung übernehmen und Lehrkräfte sich als Lehrende und Lernende verstehen (vgl. Wild u.a. 2008). Um Spannungen und Konflikte in Lehrer(innen)teams zu bearbeiten sind Distanz bei gleichzeitiger Offenheit im Umgang untereinander sowie ein Bewusstsein dafür, Spannungen in Gruppen als Elemente eines Lernprozesses zu begreifen, ebenso wichtig wie ein externes Moderationsangebot (vgl. Eikenbusch 2008, S. 8 f.).

Im Ganztagesbereich wird Teamfähigkeit als professionelles Merkmal der Lehrer(innen)arbeit erwartet und vorausgesetzt (vgl. Rabenstein/Rahm 2009, S. 16). Die StEG-Forschung beschäftigt sich in vielen Beiträgen mit Kooperation, vor allem in Hinblick auf außerschulische Partner (vgl. Holtappels/Kamski/Schnetzer 2007; Meister/Schnetzer 2009, S. 167, Kamski 2011). Andere Übersichtsstudien haben sich mit Kooperationsanforderungen und den daraus resultierenden Belastungs- und Beanspruchungserleben bei Lehrpersonen an Ganztagschulen auseinandergesetzt (vgl. Böhm-Kasper 2004; Dizinger u.a. 2011). Die Ergebnisse sind nicht konsistent: Auf der einen Seite kann die soziale Unterstützung im Kollegium eine Ressource sein, die vor Fehlbeanspruchung schützt, auf der andere Seite gibt es Befunde, aus denen keine arbeitsentlastenden Wirkungen der Kooperation feststellbar waren (vgl. Fussangel u.a. 2010, S. 54). Offenbar finden sich kaum Studien mit Antworten auf Fragen, wie Lehrpersonen auf der Beziehungsebene mit den bestehenden sozialen Erwartungen an Teamarbeit und Kooperationsanforderungen umgehen sollten, die aus einer anspruchsvollen, reformpädagogisch orientierten Lernkultur resultieren.

2. Wissenschaftliche Begleitung einer verschränkten Ganztagschule

Berichtet wird aus der wissenschaftlichen Begleitung des Aufbaus einer zweizügigen verschränkten Ganztagschule in Graz, die im Schuljahr 2010/11 mit 50 Schüler(inne)n und 11 Lehrpersonen den Schulbetrieb aufgenommen hat. Mittlerweile unterrichten 32 Lehrpersonen insgesamt 150 Kinder; im Herbst 2013 sind nochmals 50 Kinder und 15 Lehrkräfte dazugekommen. Bei der Schule handelt es sich um ein Modell aus Bundesrealgymnasium und Neue Mittelschule der Jahrgänge 5-8, was in Deutschland annähernd dem Schultyp der integrierten Gesamtschule entspricht, die hinsichtlich ihres konsequent betriebenen Aufbaus als verschränkte Ganztagschule eine nationale Vorbildfunktion besitzt. An der Schule existierte

bereits vor der Eröffnung eine pädagogische Vision und Philosophie von zeitgemäßer Bildung, Schule als Ort des Lernens und Lebens, schüler(innen)orientiertem Unterricht und Teamfähigkeit als Bestandteil pädagogischer Professionalität. An allen Wochentagen wird ein Ganztagsangebot mit rhythmisierter Zeitstruktur und obligatem Mittagessen offeriert. Deutsch, Englisch und Mathematik finden in Unterrichtsblöcken im *Offenen Lernen (OL)* statt, in denen Lehrpersonen in Teams arbeiten und eine Doppelbesetzung ständig gewährleistet wird¹. Offene Lernzugänge werden auch in einer Reihe von Wahlangeboten realisiert – etwa Kreativwerkstatt, Musik und weitere Fremdsprachen. Die naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Gegenstände werden im *Vernetzten Unterricht (VU)* angeboten, der mit dem Anspruch verbunden ist, einen ganzheitlichen Zugang zu den entsprechenden Fragestellungen und Themenbereichen herzustellen. In den Projekten des Vernetzten Unterrichtes wird lebensweltorientiert und fächerübergreifend an einem Thema über einen Zeitraum von 2-4 Wochen gearbeitet.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden Ende 2011 und zu Beginn des Jahres 2013 insgesamt 17 problemzentrierte Interviews mit Lehrkräften zu ihren Team- und Kooperationserfahrungen, zu der wahrgenommenen Qualität des Zusammenarbeitens und zu potenziellen Konfliktlinien geführt. Die Befragten unterrichteten im Schuljahr 2012/13 in den 5., 6. und 7. Schülerjahrgängen an der besagten Schule. An Teamorganisationsformen gibt es Klusenteams, Fachlehrer(innen)teams, Jahrgangsteams und das Plenum, bestehend aus allen Lehrpersonen der verschränkten Ganztagschule. Erfahrungen mit außerschulischen Kooperationspartnern wurden nicht erfasst. Das problemzentrierte Interview wird in der empirischen Erziehungswissenschaft gerne verwendet, da es weitgehend offen gehalten ist, die Befragten zum Erzählen stimuliert und einen Bezug zu deren Lebenswelt herstellt. Dieser Interviewtyp hat einen dialogischen Charakter, auch wenn dem/der Befragten die Gesprächsführung weitestgehend überlassen wird. Das problemzentrierte Interview wird von einem Gesprächsleitfaden mit inhaltlichen Schwerpunkten gestützt, der dem Ganzen eine Struktur gibt und gewährleistet, dass alle Befragten im Interview mit den gleichen Themenkomplexen konfrontiert werden (vgl. Lamnek 1995; Witzel 1985). Alle Interviews wurden wörtlich transkribiert und mit Hilfe von Buchstabencodes anonymisiert.

¹ Ein Stundenplan dieser Schule (6. Jahrgang) befindet sich unter <http://www.klex.co.at/pdf/Stundenplan%20Folie%202a.pdf>. (vom 7. 11. 2013)

3. Arbeit und Identität im Team einer verschränkten Ganztagschule

Alle Lehrpersonen haben sich freiwillig für die Tätigkeit an diesem Schulstandort bereit erklärt im Bewusstsein der immensen persönlichen wie organisatorischen Entwicklungsarbeit, die mit dem Aufbau einer zweizügigen, verschränkten Ganztagschule verbunden ist. Die Umstellung auf eine neue Lernkultur mit rhythmisierter Zeitstruktur und die Ansprüche an Offenes und fächerübergreifendes Lernen, individualisierte Leistungsbewertung sowie Integration der Hausübungen setzen Absprachen und Teamarbeit voraus. Idealismus, Motivation und pädagogische Überzeugung dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass in der Praxis Herausforderungen und Probleme zu bewältigen sind. Da die Schule am Wachsen ist, kommen jedes Schuljahr neue Lehrpersonen hinzu, die ein Team entwickeln (Klassenteam), sich in ein bestehendes Team einfinden (Fächerteam, Jahrgangsteam) und vom gesamten Team (Plenum) akzeptiert und integriert werden müssen. Damit an einer verschränkten Ganztagschule eine konstruktive Personalentwicklung stattfinden und die Teams erfolgreich miteinander arbeiten können, ist es wichtig, spezifische Chancen, Risiken und Herausforderungen zu kennen und zu berücksichtigen.

3.1 Teambildung und Ankommen in der Praxis der Ganztagschule

Mit dem Ankommen in der neuen Schule geht die Notwendigkeit einher, ein grundlegend anderes kooperatives Arbeiten zu internalisieren. Nach einer ersten Phase der *Euphorie* kommt es in der Gruppendynamik der Teamentwicklung zu einer *Konfliktphase*, für die Abgrenzungsbemühungen, Interessensgegensätze, Statusbehauptungen, Schuldzuweisung und Polarisierungen kennzeichnend sein können, bevor Teams in eine neue Orientierung eintreten, ihre Standpunkte klären, Rollenklarheit schaffen und Spielregeln für die Zusammenarbeit konstruieren. Die daran anschließende *Integrationsphase* ist durch flexible Selbstorganisation, gemeinsame Verantwortung, „Wir“-Gefühl, Effizienz und Ideenreichtum gekennzeichnet (vgl. Schley 1998, S. 127). Die wissenschaftlich begleitete verschränkte Ganztagschule durchlief im zweiten Jahr, nachdem 17 Personen zum Ursprungsteam hinzukamen, eine massive Konfliktphase. In die Behebung der Teamprobleme wurde viel Kraft investiert – auch von professionellen externen Unterstützenden. Zunächst erst einmal standen alle der befragten Personen, die zuvor an Halbtagschulen tätig waren oder erst vor kurzem die Lehramtsausbildung abgeschlossen hatten, vor der Herausforderung, Teamarbeit in die Praxis umsetzen zu müssen. Dieser Prozess wurde begleitet von dem wachsenden Bewusstsein, dass in einer verschränkten Ganztagschule jede Person Verantwortung für das Gelingen der Teamentwicklung zu übernehmen hat.

„Was mir dann später erst bewusst worden ist war, dass wirklich alles, was man hier macht, irgendwie an andere Menschen gebunden ist. Also die ganze Organisation (...) auch vom eigenen Unterricht (...) Also, es ist absolut nicht so wie in einer anderen Schule, wo man einfach seine Stunden gestaltet, hingeht, und dann kommt man mit irgendwelchen Erkenntnissen nach Hause, sondern man muss wirklich irgendwie immer das Team im Hintergrund haben und berücksichtigen“ (Frau AC12/2011, S. 3 f.).

Deutlich wird auch, dass sich die Teamkultur einer verschränkten Ganztagschule mit rhythmisierter Tagesstruktur ganz wesentlich von anderen Formen kollegialer Kooperation unterscheidet. In diesem Zusammenhang ist auch die personelle Zunahme des Kollegiums als Herausforderung betont worden. Für die Form der Organisation und Strukturierung der Zusammenarbeit ist von Bedeutung, ob ein Plenum aus 10 oder mehr als 30 Personen besteht. Wichtige Angelegenheiten können nicht mehr direkt ausgehandelt werden, vielmehr bedarf es organisierter Kommunikationsstrukturen. Grenzen und Belastbarkeiten hängen nicht nur von der Intensität und Dichte der anfallenden Arbeit ab, sondern auch von Rollenerwartungen und persönlichen Dispositionen.

3.2 Persönliches Zeitmanagement und professionelle Distanz

Nach den ersten Monaten an der Schule hatten nahezu alle Befragten den Eindruck einer zeitlichen Überforderung, sowohl in persönlicher Hinsicht als auch in Hinblick auf die Teamanforderungen. Um Überforderung zu vermeiden sollte eine angemessene professionelle Distanz zu den Kolleg(inn)en hergestellt und das emotionale Engagement begrenzt werden.

„Also, es geht mir grundsätzlich sehr gut, weil diese Art zu unterrichten irrsinnig Spaß macht, aber die Belastung ist unvergleichlich hoch. Es gleicht sich nur deshalb aus, weil dieses positive Gefühl (...), dieses Zurückbekommen ist dermaßen enorm (...). Ja, man erträgt einfach mehr“ (Frau GE12/2011, S. 6).

Das positive Feedback seitens der Kinder und der Kolleg(inn)en entschädigt für den immensen Aufwand und hält die Balance. Ohne den Idealismus aufzugeben ist es wichtig, sich mit den subjektiven Ressourcen und der zur Verfügung stehenden Kraft auseinander zu setzen und Erschöpfungszustände ernst zu nehmen. Wenn Erholung nicht mehr gewährleistet ist, die Distanz zur Arbeit schwindet und der Eindruck entsteht, über Gebühr beansprucht zu werden oder permanent verfügbar sein zu müssen, schlägt sich dies in Befindlichkeitsstörungen nieder. Diese Probleme würden auf systemische Schwachstellen hindeuten.

„Es sind dann auch ziemlich viele Krankenstände bei uns schnell einmal da gewesen, wo ich dann gleich einmal gesagt hab, 'Hoppala, da passt (...) was nicht', sondern das ist wirklich ein System“ (Herr MZ01/2013, S. 1).

In der Tat ist die soziale Architektur der Teamarbeit störanfällig und wird durch Personal-

wechsel, Krankenstände und der damit verbundenen Unterversorgung belastet (vgl. Fichten 2010, S. 22 f.). Euphorie und Motivation zu Beginn des Schuljahres dürfen nicht umschlagen. Auch im unten stehenden Beispiel geht es darum, persönliche Grenzen zu setzen und eine individuelle Balance zu finden – in Absprache mit dem Team.

„Weil wir alle mit ganz viel Energie angefangen haben (...), und für mich persönlich geht's jetzt darum, die richtige Distanz zu den einzelnen Lehrern zu finden (...). Also, ich erleb' das zum ersten Mal, dass mir eine Arbeit so Spaß macht, dass ich aufpassen muss, das sie mich von dieser Richtung her nicht auffrisst“ (Herr FU12/2011, S. 3).

Allgemeine Überlegungen zur Abhilfe gibt es nicht, da das Bedürfnis nach Distanz mit den subjektiven Ressourcen, Befindlichkeiten und der verfügbaren Zeit zusammenhängen, die individuell unterschiedlich wahrgenommen werden.

3.3 Sitzungskultur und Absprachen

Insgesamt werden Sozialklima und der gemeinsame Austausch sehr positiv gesehen. Im Vergleich zu anderen Schulen schneidet die verschränkte Ganztagschule hierbei gut ab, da die Kommunikation auf pädagogische Anliegen gerichtet ist.

„Es wird mehr ausgetauscht und mehr gesprochen als in allen anderen Schulen, die ich kenn' (...), es wird auch ehrlicher miteinander gesprochen (...). Wir haben zwei Stunden Austausch jede Woche, und es ist immer noch viel zu wenig. Also, es geht sich nicht aus, dass man alle Dinge immer mit allen bespricht, und da ist manchmal dann einfach (...) ein Informationsloch, wo manche schon miteinander gesprochen haben und manche noch nicht“ (Frau BA12/2011, S. 6).

Dennoch gehören Kommunikationsfluss und diesbezügliche Regeln strukturiert und dafür Sorge getragen, dass alle auf dem gleichen Informationsstand sind. Weitere Kritik- und Merkpunkte konzentrieren sich auf den Zeitaufwand für Absprachen und auf die Einhaltung derselben. Darüber hinaus besteht der Wunsch nach Straffung und zeitlicher Organisation der Sitzungen, damit möglichst alle daran teilnehmen können. Wenn eine Sitzung inhaltlich und organisatorisch nicht die Interessen und Belange der Betroffenen berührt, entsteht der Eindruck von Zeitverschwendung. Die Kolleg(inn)en reagieren darauf, je nach Temperament, mit Ungeduld, Gereiztheit oder Desinteresse bzw. dem Eindruck, wertvolle Zeit vertan zu haben. Es sind nicht immer die fehlenden Möglichkeiten, sich einzubringen. Auch fachlich kann eine Diskussion zu Befremden und dem Eindruck von Sinnlosigkeit führen.

„Wenn es im Englisch irgendwas ist, dann bin ich nicht betroffen und kann auch net wirklich mitreden. Aber wenn nachher so eine narre Diskussion ist, (und) jeder versucht auch seine Sicht einzubringen, (...) also da sind manche Sachen, wo ich's Gefühl hab, manche Sachen gehören einfach nicht ins Plenum“ (Frau ED12/2011, S. 10).

Nicht zuletzt werden in Sitzungen auch strukturelle Probleme und Unklarheiten sichtbar, die woanders diskutiert und ausgehandelt gehören.

„Strukturelles funktioniert noch nicht so gut; dieses Strukturelle geht dann sehr oft (...) in das Team, also in die Zusammenarbeit des Teams hinein. Das heißt (...), wie organisiere ich das Lernen gemeinsam (...), wo (...) drei Fächer parallel gleichzeitig laufen. Das heißt, wenn das strukturelle Unklarheiten sind, dann überträgt sich das auf das (...) ganze Team“ (Frau GE12/2011, S. 4).

Aus dieser Äußerung wird deutlich, dass mit den Ansprüchen Offenen Unterrichtes in der Sekundarstufe I einer verschränkten Ganztagschule erhebliche Koordinationskompetenzen und verlässliche Absprachen erforderlich sind. Eine konstruktive Steuerung des Kommunikationsflusses, Stärkung der Eigenverantwortung der jeweiligen Teams, personelle Kontinuität und Transparenz sowie stringente Sitzungen sind immer wieder genannte Konditionen.

3.4 Identität als verschränkte Ganztagschule

Die wissenschaftlich begleitete verschränkte Ganztagschule hat seit nunmehr 3 Jahren die Modellfunktion eines innovativen Schultyps in Österreich. Alle Lehrpersonen befürworten – trotz bestehender Konflikte im Team und in den Klassen – diese Organisationsform des verschränkten Ganztags und das hohe Niveau des persönlichen Engagements. Nach wie vor gibt es nicht nur ein Bekenntnis zur Ganztagschule, sondern auch eine Identität als Lehrer(in) dieser Schule. Die meisten Lehrpersonen wollen nicht mehr in die traditionelle Halbtagschule und ihre Lernkultur zurückkehren. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch ein Trend zur Abschottung der Klassen bzw. Jahrgänge. Gleichzeitig wird mit der Fokussierung auf das Team der eigenen Klasse/des eigenen Jahrgangs „Konfliktvermeidung“ betrieben. Die räumliche Trennung wird zum einen als Argument für die ausbleibende Kommunikation genannt, auf der anderen Seite als Chance gesehen, einander aus dem Weg gehen zu können.

„Also, ich hab selten zu tun mit den anderen, mit den neuen (...). Und das Jahrgangsteam, mit denen (...) gibt's Kommunikationsaustausch, Interaktion. Mit den anderen aus den (5. Und 6. Jahrgängen) relativ wenig und dadurch auch kein Konfliktpotential“ (Frau SV01/2013, S. 5).

Auf das Problem der Abgrenzung wird auch in praxisorientierten Beiträgen hingewiesen: Je intensiver die Teamkooperation, umso bedeutsamer wird der Austausch untereinander und im eigenen Jahrgang mit der Folge, übergreifende Belange der Schule als Handlungseinheit zu vernachlässigen (vgl. Fichten 2010, S. 23). Es wird auch die Auffassung vertreten, dass die Identität als verschränkte Ganztagschule auf Klassenebene stattfindet und die Sicht auf das Ganze und die gemeinsame Idee darunter leidet. Auch für den Anspruch, professionelle Teamarbeit zu betreiben, wäre ein Verlust der Identität als gemeinsam zu gestaltende Ganztagschule problematisch. In diesem Kontext wird der Wunsch geäußert, die Schulleitung

möge eine Entscheidung treffen, in welche Richtung sich die Schule entwickeln und welchen Stellenwert die Teams auf den unterschiedlichen Ebenen besitzen sollten.

„Es besteht momentan praktisch kein Austausch zwischen den Klassen, zwischen den Jahrgängen, was ich für sehr problematisch halte, auch bezüglich einfach des Lernens voneinander. Mich stört's sehr. (...). Diese Teamsitzungen, die dafür auch gedacht waren (...), sind jetzt nur mehr für den Jahrgang, und ich würde mir (...) dringend mehr Austausch wünschen (...) wobei es vielleicht nicht immer das große Plenum sein muss, aber momentan fließt keine Information (...). Ich würde mir ganz stark wünschen, dass die Leitung sagt, wohin diese Schule gehen soll, (...) weil wir ja doch eine Schulentwicklung wollen und nicht einzelne Klassenstränge“ (Frau TC01/2013, S. 3).

Die Konzentration der Lehrpersonen auf ihre Klasse, den Jahrgang oder das Fach, erscheint als Möglichkeit der Komplexitäts- und Konfliktreduktion vor der befürchteten Sitzungsdichte des Plenums und vor schulweiten Angelegenheiten. Um Kräfte zu bündeln, bewegt sich die Teamentwicklung auf überschaubaren Ebenen, auf denen Absprachen funktionieren und Sitzungen als effizient erachtet werden. Je komplexer die zu bewältigenden Aufgaben, umso wichtiger sind klare Entscheidungsstrukturen sowie Verantwortlichkeiten.

3.5 Beziehungskultur im Kollegium: Kritik und Lob

Im ersten Jahr der wissenschaftlichen Begleitung ließ sich eine Kultur des Lobs und der wechselseitigen Anerkennung beobachten. Ein bis zwei Jahre später wird von verschiedenen Seiten bedauert, dass es offenbar nicht gelungen ist, die konstruktive und ermutigende Beziehungsqualität des Pionierkollegiums aufrecht zu erhalten und weiterzugeben.

„Genau, des ist auch so ein Punkt, der letztes Jahr automatisch passiert ist und heuer nicht mehr (...). Dass man den Leuten auch sagt, was gut ist. Also, wir haben letztes Jahr viel mehr gelobt (...) uns gegenseitig vor allem (...). Erstens gelingt's uns heuer nicht so gut, weil einfach, weil man selbst die Übersicht verliert und des ganz schwierig ist. Ich hab auch den Eindruck, dass in den neuen Teams (...) das (Bewusstsein dafür, U.P.) net so ausgeprägt ist“ (Frau HA12/2011, S. 4).

An anderer Stelle wurde ausgeführt, beim Betreten der Schule und des Konferenzzimmers wäre die Stimmung nicht mehr so gut wie in der Vergangenheit. Eine gedeihliche Beziehungskultur macht sich auch in Kommunikationsweisen bemerkbar, etwa wie mit Redebeiträgen der Kolleg(inn)en umgegangen wird. Fehlende Geduld, ungenügendes Zuhören sowie das Bedürfnis, aus Erschöpfung und Müdigkeit eine Diskussion „abzuwürgen“ stehen auch nicht in Einklang mit einer Kultur der Wertschätzung und Anerkennung.

„Gestern nach einem Arbeitstag, wo man als Unterrichtender nicht einmal die Toilette aufsuchen kann oder was trinken kann. Es ist eine Ausnahmesituation, aber es gibt viele solche Ausnahmesituationen, und dann war's 17 Uhr 20, also kurz vor Ende einer Diskussion, (...) wo ich dann ganz unfair eine Kollegin angefahren (habe). (...) Und ich glaube, dass ich das vor zwei oder drei Jahren nicht gemacht hätt'. Also, da fehlt mir die Geduld, da will ich das fertig diskutieren, da will ich etwaige

Argumente, die das in die Länge ziehen könnten, so im Keim ersticken, und das wäre früher nicht passiert“ (Herr MZ01/2013, S. 2f).

Die Beziehungs- und Kommunikationskultur in der Gruppe der Lehrenden spielt für Schüler(inne)n eine immense Rolle, denn diese registrieren das Verhalten ihrer Lehrpersonen und die Stimmung im Team.

3.6 Auffassungsunterschiede und Differenzen

Bedingungen von Differenz und Diversität gelten nicht nur für Schulklassen, sondern auch für den Lehrkörper: Charaktere, Persönlichkeiten, Vorerfahrungen und Identitätskonstruktionen sind von großer Vielfalt. Es ist jedoch nicht in jeder Situation möglich, individuelle Dispositionen anzuerkennen, da die Auseinandersetzung mit der Unterschiedlichkeit Zeit, Offenheit und Empathie voraussetzt. Diskrepanzen in der Zusammenarbeit mit anderen Menschen entstehen vor allem dann, wenn die persönliche Energiebilanz nicht stimmt, der Eindruck vorherrscht, eigene Interessen nicht platzieren zu können, oder wenn die individuellen Relevanzen von den Mitgliedern des Teams nicht angemessen gewürdigt werden. In solchen Situationen fühlt man sich dann enttäuscht, missverstanden oder ausgenutzt, hat keine Zeit und Muße für Aussprachen und Konfliktmanagement. Es fehlt die Kraft zum Schließen von Kompromissen oder für eine positive Haltung Heterogenität gegenüber.

„Dass man gewisse Vorstellungen von gewissen Dingen halt mitbringt, und die dann halt bei anderen ganz und gar nicht dem entsprechen, was sie sich unter dem Ganzen vorstellen. (...). Das hat auch mannigfaltige Gründe, ist teilweise mit räumlicher Situation, teilweise mit Zeitstrukturen, teilweise mit Teambildungsgeschichten oder einfach mit persönlichen Auffassungen von gewissen Dingen (verbunden, U.P.) (...), die überall wo Menschen zusammenarbeiten (passieren, U.P.)“ (Herr LT01/2013, S. 1).

Eine wichtige Aussage besteht darin, dass Differenzen unvermeidbar sind, wo Menschen miteinander arbeiten, dass Meinungsverschiedenheiten zum Prozess der Teambildung gehören. Hier stellt sich die Frage, wie solche Differenzen, die auch in Zusammenhang mit sehr individuellen Arbeitsstilen stehen, bearbeitet werden.

„Es ist halt immer die Frage, polarisieren wir, oder ist es eine gemeinsame Vielfältigkeit von Talenten. Das ist (in der ganzen Schule, U.P.), auch in unserem Jahrgangsteam. Wir sind so unterschiedlich, wir könnten uns (...) ausspielen, oder man kann viel Konkurrenz spüren, oder man kann's eher so angehen, (...), super, der eine kann das und der andere kann (was anderes, U. P). Also, das spüre ich schon in der Leitung, dass das manchmal einfach unterschiedliche Zugänge sind“ (Frau SN01/2013, S. 8).

In den Gegensätzen offenbaren sich die Grundprobleme der Heterogenität. In einem Team, dem am Gelingen der verschränkten Ganztagschule gelegen ist, überwiegt das Vertrauen,

eine offene, anerkennende Grundhaltung und Akzeptanz, auch wenn die Beweggründe der Kolleg(inn)en nicht immer verstanden werden.

4. Bedingungen des Gelingens und Fazit

Die Wahrung der eigenen Identität und das Einbringen von Gestaltungswünschen spielen eine bedeutsame Rolle zur Behauptung in einem Team. Eine gute Mischung aus Kompromissbereitschaft der eher extrovertierten Persönlichkeiten, die gerne Leitungsfunktionen wahrnehmen, und Verantwortungsübernahme derjenigen, die sich eher zurückhalten, stellen die Basis für konstruktiv arbeitende Teams dar. Für gelingende Teamentwicklung ist auch von Bedeutung, in manchen Situationen einen Schritt aus dem Team heraustreten, der eigenen Intuition folgen und verschiedene Wege gehen zu können. Gute Teamarbeit meint kein Verzicht auf Individualität. Ein effizientes Personalmanagement heißt, Flexibilität im Einsatz des Personals und in der Zusammensetzung der Teams bei gleichzeitiger pädagogischer Klarheit über die zu verfolgenden Ziele. Das bedeutet auch, ein Team im Verlauf eines Schuljahres bzw. nach einem Halbjahr anders zusammensetzen zu dürfen, wenn sich zeigt, dass die Personen auf Dauer nicht miteinander arbeiten können.

Zusammenfassend ist für gelingende Teamentwicklung wichtig, die Heterogenität des Lehrkörpers als Gewinn und Maximierung von Talenten zu interpretieren und nicht als individuelle und organisatorische Belastung. Dazu gehört eine Toleranz im Team für unterschiedliche Arbeitsstile, Arbeitsgeschwindigkeiten und präferierte Einsatzbereiche, aber gleichzeitig müssen Vertrauen und Verlässlichkeit gegeben sein. Um Separations- und Abschottungsentwicklungen zu begegnen und einen transparenten Kommunikationsfluss über die Klassen und Jahrgänge hinweg zu sichern, könnte die Schulleitung mit den Sprecher(inne)n der Jahrgangsteams eine Planungsgruppe bilden. Kurze halbstündige Plenarsitzungen als Präsenzzeit mit Rückblick und Vorschau auf Geleistetes und zu Leistendes in Angelegenheiten der Schul- und Unterrichtsentwicklung haben sich auch als Möglichkeit erwiesen, die Perspektive auf das Ganze nicht zu verlieren (vgl. Fichten 2010, S. 23). Weitere Vorschläge bestehen in der kollegialen Unterrichtsreflexion, während der sich Kolleg(inn)en gegenseitig hinsichtlich gut strukturierter Abläufe beraten und Interesse und Bereitschaft aufbringen, den eigenen Unterricht mit anderen weiter zu entwickeln (vgl. Böttcher/Spethmann 2010, S. 24 f.). Selbst wenn Teamarbeit an der verschränkten Ganztagschule eine geforderte und vorausgesetzte Kompetenz ist, die wie die Befähigung zum Unterrichten in den studierten Unterrichtsfächern, so wären einschlägige externe Schulungen für Lehrpersonen, die neu in den bestehenden Lehrkörper kommen, durch ganztagschulerfahrene Teammoderator(inn)en zu empfehlen. Denn

letztendlich geht es beim Aufbau verschränkter Ganztagschulen um einen doppelten Mentalitätswandel: um Offenen und fächerübergreifenden Unterricht im Rahmen einer veränderten Lern- und Unterrichtskultur und um eine Absage an das professionelle Verständnis des Lehrers/der Lehrerin als Einzelkämpfende und alleinig Wissensvermittelnde.

Autorin: Univ.-Prof. Dr. Ulrike Popp

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Fakultät für Kulturwissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Universitätsstr. 65-67

A 9020 Klagenfurt

ulrike.popp@uni-klu.ac.at

Literatur

Bauer, K. O. (2000): Teamarbeit im Kollegium. In: Pädagogik 52 (6), S. 8-12.

Böhm-Kasper, O. (2004): Schulische Belastung und Beanspruchung. Münster: Waxmann#

Böttcher, V./Spethmann, E. (2010): Gemeinsam über Unterricht nachdenken. Kollegiale Unterrichtsreflexion lernen. In: Pädagogik 62 (1), S. 24-27.

Drewe, U. (2000): Teamarbeit – nur an den Schulen noch ohne Heimstatt? In: Pädagogik 52 (6), S. 6-7.

Dizinger, V./Fussangel, K./Böhm-Kasper, O. (2011): Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagschule - Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Sonderheft 15 der ZfE, S. 43-61.

Ebenberger, A. (2011): Teamteaching (TT) als Königsdisziplin der Unterrichtsorganisation. https://www.ph-online.ac.at/kphvie/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=46470&pCurrPk=3585 (vom 31. 5. 2013)

- Eikenbusch, G. (2008): Spannungen im Kollegium lösen. In: Pädagogik 60 (10), S. 6-9.
- Fichten, W. (2010): Handlungsdruck – Veränderungswunsch – Teamarbeit. In: Pädagogik 62 (1), S. 20-23.
- Fussangel, K./Dizinger, V./Böhm-Kasper, O./Gräsel, C. (2010): Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. In: Unterrichtswissenschaft 38 (1), S. 51-67.
- Glasl, F. (2008): Konfliktfähig werden. Grundlagen für einen konstruktiven Umgang mit Differenzen und Auseinandersetzungen. In: Pädagogik 60 (10), S. 10-14.
- Heymann, H. W. (2007): Lernen und Arbeiten im Team. In: Pädagogik (59), S. 6-9.
- Hofmeister, U./Popp, U. (2008): Schulische Tagesbetreuung in Österreich. Erwartungen, Wünsche und Bedingungen des Gelingens. In: Jahrbuch Ganztagschule. Lernkultur. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 172-183.
- Holtappels, H.G./Kamski, I./Schnetzer, T (2007): Ganztagschule im Spiegel der Forschung, S. 1-79. https://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Dokumentation_4.pdf (vom 6. 11. 2013).
- Hörl, G./Dämon, K./Popp, U./Bacher, J./Lachmayr, N. (2012): Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Bd. 2. Graz: Leykam, S. 269-312.
- Kamski, I. (2011): Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule. Münster: Waxmann.
- Kanders, M./Rösner, E. (2006): Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung. In: Bos, W. u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 14. Weinheim/München, S. 11-48.
- Köhler, J. (2011): „Es soll sich endlich hier was ändern!“. Empirische Befunde zur Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Schratz, M./Paseka, A./Schrittesser, I. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Facultas: Wien, S. 253-274.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Bd. 2, Methoden und Techniken (3. Aufl.), Weinheim: Beltz.
- Meister, G./Schnetzer, T. (2009): Innerschulische Kooperation – Chancen und Restriktion in der Entwicklung ganztägiger Konzeptionen. In: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.): Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Weinheim/München: Juventa, S. 157-169.

- Paseka, A./Schratz, M./Schrittesser, I. (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: Schratz, M./Paseka, A./Schrittesser, I. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Facultas: Wien, S. 8-45.
- Popp, U. (2008): Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung. Zur Diversität der Bildungs- und Erziehungsarbeit an den Schulnachmittagen (Abschlussbericht, 70 Seiten), Klagenfurt 10/2008: Eigenverlag.
- Popp, U. (2012): Welche LehrerInnen braucht die verschränkte Ganztagschule? In: Journal für Schulentwicklung 16 (2), S. 33-39.
- Rabenstein, K./Rahm, S. (2009): Ganztagslehrer/innen – auf dem Weg zu einem neuen Professionsverständnis. In: journal für lehrerInnenbildung 9 (1), S. 15-20.
- Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M.(Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Wien/Innsbruck: Studienverlag, S. 111-159.
- Schratz, M./Paseka, A./Schrittesser, I. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Facultas: Wien.
- Terhart, E./Klieme, E. (2005): Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 51, S. 163-166.
- Ulich, K. (2004): Ich will Lehrer/in werden: Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wild, M./Mayeux, A./Edmonds, K. P. (2008): Teamwork. Setting the Standard for Collaborate Teaching. Portland/Maine: Stenhouse Publisher.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 227-256.