

Vera Odernheimer

**Teamarbeit in der lernenden
Organisation Schule**

Entwicklung von Anforderungen an
Teamarbeit in lernenden Organisationen
mit Betrachtung der Umsetzung an vier
Schulen des hessischen Modellversuchs
"Selbstverantwortung plus"

Ausgezeichnet mit dem
Martin-Wagenschein-Preis 2010 des ZLB

Kassel 2010

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 13

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN print: 978-3-89958-982-5
ISBN online: 978-3-89958-983-2
URN <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-9839>

© 2010, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

INHALTSÜBERSICHT

Vorwort	5
1. Einleitung	7
2. Die lernende Organisation	8
2.1 Das Modell der lernenden Organisation.....	10
2.1.1 Organisationen als lernfähige Systeme.....	10
2.1.2 Organisationale Wissensbasis.....	11
2.1.3 Organisationales Lernen.....	14
2.1.3.1 Systemebenen und Organisationslernen.....	14
2.1.3.2 Organisationale Lernprozesse.....	16
2.1.3.3 Lerntypen.....	18
2.2 Schule als lernende Organisation.....	20
2.3 "Selbstverantwortung plus": Projektschulen als lernende Organisationen.....	23
2.3.1 Ziele, Struktur und Ergebnisse des Modellversuchs.....	24
2.3.2 Der Modellversuch als Weg zur lernenden Schule.....	25
3. Teams in lernenden Organisationen	29
3.1 Teamarbeit in Organisationen.....	30
3.1.1 Begriffliche Abgrenzung.....	30
3.1.2 Ausgewählte Ansätze zur Analyse und Beurteilung von Teams.....	32
3.2 Anforderungen an Teams.....	34
3.2.1 Individuen lernen in Teams.....	35
3.2.1 Lernende Teams.....	36
3.2.3 Organisationen lernen durch Teamarbeit.....	39
3.2.4 Zusammenfassung.....	41
4. Empirische Untersuchung	42
4.1 Methodische Vorgehensweise.....	42
4.1.1 Festlegung des Materials.....	42
4.1.2 Analyse der Entstehungssituation des Materials.....	43
4.1.3 Formale Charakteristika des Materials.....	44
4.1.4 Richtung und Fragestellung der Analyse.....	44
4.1.5 Analysetechnik und Ablaufmodell.....	44
4.1.6 Kategoriensystem.....	45
4.2 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.....	49
4.2.1 Lehrer lernen in Teams.....	50
4.2.2 Lernende Lehrerteams.....	51
4.2.3 Schulen lernen durch Teamarbeit.....	59
4.3 Zusammenfassende Diskussion und Vergleich der Schulen.....	68
4.4 Kritische Reflexion der Untersuchung.....	71

5. Resümee	73
6. Literaturverzeichnis	75
Abbildungen	78
Tabellen.....	78

Vorwort

Schulen werden selbstständiger. In den meisten Bundesländern sind (im Rahmen von Modellversuchen oder auch im Regelbetrieb) Schulen inzwischen in Bezug auf die Einstellung von Personal, die Verwendung eigener Budgetmittel oder bei der Durchführung von Qualitätsmanagement eigenständiger als früher. In Hessen sind seit 2005 im Rahmen des Modellprojektes "Selbstverantwortung plus" 17 berufliche Schulen damit befasst, Projekte schulischer Autonomie umzusetzen und dabei die Spielräume für schulische Selbstständigkeit auszuloten.

Frau Vera Odernheimer hat sich in ihrer Arbeit mit der Frage auseinandergesetzt, wie diese Reformbestrebungen sich im Inneren der Schule in einer veränderten Teamarbeit niederschlagen. Wie lernt die Organisation Schule innerhalb des Modellprojektes "Selbstverantwortung plus"? Und wie verändert sich Teamarbeit, wenn sich Schulen verändern?

In ihrer Arbeit zeigt sie, wie die Qualität von Schulentwicklung mit Hilfe der Kategorie Organisationales Lernen beschrieben werden kann. Sie arbeitet u.a. heraus, was Teams sind: ein Team hat eine gemeinsame Vision, es agiert autonom, es besteht über einen längeren Zeitraum, hat Regeln und Normen für die Zusammenarbeit entwickelt, außerdem ein Wir-Gefühl. Ein Team stimmt die Arbeits- und Zeitstrukturen ab, ist innerlich in verschiedene Rollen differenziert, die sich produktiv einfügen in die intensive Zusammenarbeit und die sich als funktional für die Erreichung der gemeinsam abgestimmten und festgelegten Ziele erweisen. So können sich im Team alle den Erfolg einer Arbeit zuweisen. Sie untersuchte, wie Teamarbeit von einer erhöhten Schulautonomie profitieren kann und welche Unterschiede sich dabei zwischen einzelnen Schulen ergeben.

Frau Odernheimer fand bei den vier untersuchten Schulen mit Hilfe eines Kriterienrasters deutliche Unterschiede, was den kommunikativen Austausch, die Fähigkeit, Konzepte gemeinsam zu konzipieren oder die Bearbeitung von Teamaufgaben angeht.

Organisationales Lernen im Team: Das sind hohe Anforderungen und wer die Lehrerbildung kennt, weiß, dass diese Eigenschaften in der Lehrerausbildung in der Perspektive des Unterrichts, des Lehrern und Lernens kaum eine Rolle spielen. Es ist der Untersuchung von Frau Odernheimer zu wünschen, dass ihre Problemstellung, ihre Analysen und Beobachtungen im Interesse der Verbesserung schulischer Lehr- und Lernbedingungen Eingang in die Lehrerbildung finden.

Dazu kann auch die Verleihung des Martin-Wagenschein-Preises beitragen. Frau Odernheimer ist eine der ersten Trägerinnen dieses Preises, der an solche Lehramtsstudierende verliehen wird, die besonders herausragende Abschlussarbeiten verfassen. Der Mathematik- und Physikdidaktiker Martin Wagenschein (1896-1988) steht für einen Ansatz in der Didaktik, bei dem Lernende sich eigenständig mit Phänomenen auseinandersetzen, die ein Beispiel, ein Exemplum für übergeordnete Zusammenhänge darstellen. Im Gedenken an ihn sind für die Vergabe des Martin-Wagenschein-Preises (neben der sehr guten wissenschaftlichen Qualität der Arbeit) die exemplarische und eigenständige Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlich relevanten Thema entscheidend. Schließlich hat sich die Kommission auch gefragt, welchen Beitrag die eingereichte Arbeit für eine neue Sicht auf institutionalisierte

Lehr- und Lernprozesse leistet und welche Perspektiven für die Gestaltung erweiterter und expansiver Lernhandlungen von Schülern entwickelt werden.

Der Gutachter-Kommission zur Verleihung des Martin-Wagenschein-Preises gehören an: Frau Prof. Dr. Ute Clement, Frau Prof. Dr. Friederike Heinzl, Herr Prof. Dr. Bernd Overwien, Herr Prof. Dr. Bernd Wollring und Herr Prof. Dr. Norbert Kruse.

Wir gratulieren Frau Vera Odernheimer zur Verleihung des Martin-Wagenschein-Preises 2010!

Kassel, im September 2010

Prof. Dr. Ute Clement

1. Einleitung

Organisationen müssen zum Erhalt ihrer Wirksamkeit und zeitgemäßen Steigerung ihrer Effektivität, getrieben durch externe Anforderungen und interne Eigendynamiken, in der Lage sein, Veränderungsprozesse eigenständig zu gestalten. Eine höhere Wertschätzung von Bildung als entscheidendem Wettbewerbsvorteil und die, durch internationale Vergleichsstudien aufgedeckten Defizite des deutschen Schulwesens, resultieren in der Forderung, in Schulen Veränderungsprozesse zu initiieren und diese dauerhaft erfolgreich zu gestalten. Nach vergangenen Misserfolgen zur Reformierung der Schulen von außen sind Schulentwicklungsprozesse in die Initiative der Einzelschulen verlagert worden. In zahlreichen Modellversuchen auf Landesebene wird erprobt, wie Schulen sich von innen heraus verbessern können und welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen. Auf dem Weg, die Schulentwicklung fest und dauerhaft in die schulische Arbeit zu integrieren, stellt sich die Frage nach einer geeigneten Philosophie, als Basis für das Erkennen von sinnvollen Veränderungen und für die Definition geeigneter Möglichkeiten der Umsetzung.

Das Modell der lernenden Organisation, einer der ersten und ausdifferenziertesten Ansätze für den Umgang mit Veränderungen in Organisationen, kommt in einem veränderten Wandlungsverständnis der Organisation zum Ausdruck. Eine lernende Organisation ist in der Lage, wichtige Erkenntnisse schnell und eigenständig in ihre Struktur aufzunehmen und den Vorgang des eigenen Lernens zu reflektieren. In der Schulentwicklung wird Organisationslernen als wichtige Strategie angesehen, da es im Gegensatz zu früheren Reformanstrengungen kontinuierlich und ganzheitlich die Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit der Schule verbessert.

Für die Umsetzung von Veränderungsprozessen wird der Arbeit im Team ein hohes Wirkungspotential zugesprochen. Teams gelten als kreativer, flexibler und insgesamt leistungstärker. Die Kooperation von Lehrkräften wurde in zahlreichen Forschungsansätzen untersucht. Ergebnisse verdeutlichen, dass eine Verbesserung der Zusammenarbeit im Kollegium entscheidend für den Schulentwicklungserfolg ist.

Wird als Zielsetzung zur positiver Fortentwicklung von Schulen das Modell einer lernenden Schule gesteckt, bei der Teamarbeit als ausschlaggebender Faktor der Umsetzung gilt, müssen beide Ansätze kombiniert werden. Aber wie gestaltet sich Teamarbeit in einer lernenden Organisation? Welche Anforderungen ergeben sich für Teamarbeit vor dem Hintergrund organisationaler Lernprozesse? Und mit welchen Schwierigkeiten bzw. Erfolgen ist bei der Umsetzung an Schulen zu rechnen?

Für die Beantwortung der Fragen ergeben sich zwei Schwerpunkte für diese Arbeit. Zum einen soll der Zusammenhang von Teamarbeit und Organisationslernen analysiert werden. Ziel ist es dabei, die Arbeit im Team als wichtige Implementierungshilfe des umfangreichen Modells der lernenden Organisation zu konkretisieren. Zum anderen sollen die zusammengestellten Anforderungen an Teamarbeit in lernenden Organisationen auf die Schulentwicklungsarbeit übertragen werden, indem die Zusammenarbeit an vier Modellschulen untersucht wird.

Abbildung 1 zeigt die thematische Zusammenführung der drei Themenbereiche: Teamarbeit, organisationales Lernen und Schulentwicklung.

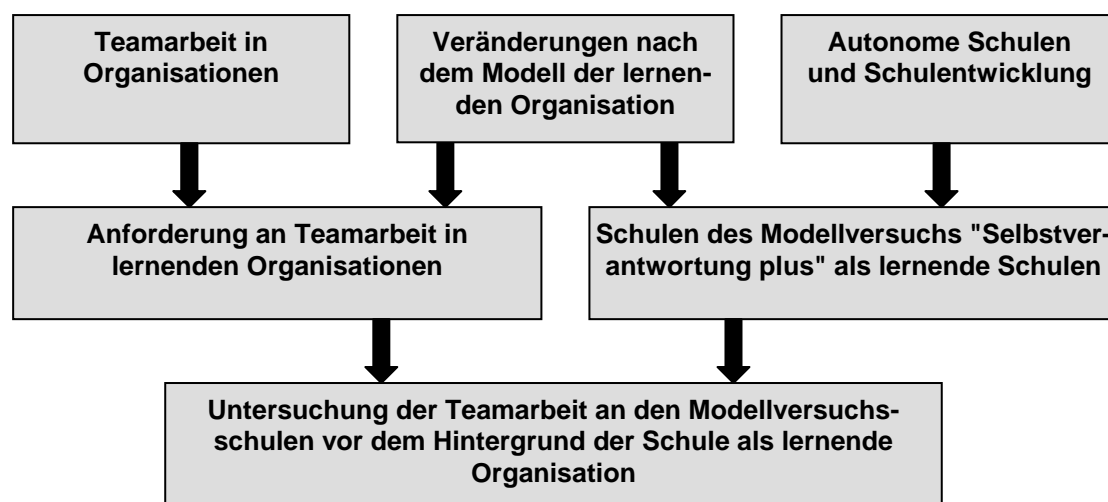


Abbildung 1: Inhaltliche Zusammenführung der Themenbereiche

Das Kapitel *Die lernende Organisation* stellt im ersten Abschnitt das Modell der lernenden Organisation dar. Es beantwortet die Fragen, was sich beim organisationalen Lernprozess verändert und wie diese Veränderungen ablaufen. Im zweiten Abschnitt werden die theoretischen Überlegungen auf die Schulen übertragen. Anschließend wird gezeigt, dass die Schulen des Modellversuches "Selbstverantwortung plus" auf dem Weg sind lernende Schulen zu werden.

Das Kapitel *Teams in lernenden Organisationen* gibt im ersten Abschnitt einen Einblick in den Teambegriff im unternehmerischen und im schulischen Kontext einschließlich möglicher Untersuchungsansätze von Teamarbeit in Organisationen. Im zweiten Abschnitt wird Teamarbeit im organisationalen Lernprozess diskutiert.

Das Kapitel *Empirische Untersuchung* analysiert die Teamarbeit an vier Schulen des Modellversuches anhand der zuvor erarbeiteten Anforderungen an Teamarbeit in lernenden Organisationen und vergleicht die Ergebnisse miteinander. Es soll festgestellt werden, inwieweit Teamarbeit im Kollegium an diesen Schulen den Anforderungen entspricht, die eine lernende Organisation an Teams stellt.

Das letzte Kapitel fokussiert im Resümee noch einmal die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit und gibt einen möglichen Ausblick.

2. Die lernende Organisation

Seit mehr als fünfzig Jahren beschäftigen sich Wissenschaftler mit der Entwicklung von Modellen, die die Veränderungen von Organisationen erklären und unterstützen sollen, ohne dabei die Komplexität der Zusammenhänge und die Analyse der Möglichkeiten der Umsetzung in die Unternehmenspraxis zu vernachlässigen. Feld (2007) bezieht sich auf Prange (2002), die den Beginn der thematischen Auseinandersetzung bereits in der Arbeit von Simon aus dem Jahre 1953 sieht (vgl. S.87). Simon machte zum ersten Mal darauf aufmerksam, dass Anpassungsprozesse Lernprozesse bei Mitgliedern der Organisation vorausset-

zen (vgl. Reinhardt 1993, S.46f). Der eigentliche Ursprung des Forschungsfelds stammt aus den 70er Jahren. Die Autoren Argyris und Schön (1978) sowie March und Olsen (1976) werden mehrheitlich als Gründer dieser Theorie zitiert, wobei der Ansatz von Argyris und Schön als bekannteste und differenzierteste Darstellung der Zusammenhänge gilt (vgl. Dierkes, u.a. 2003, S.3; Feld 2007, S.88; Antal 1998, S.32; Eichler 2008, S.86). In den darauf folgenden Jahren erschien eine Vielzahl weiterer Veröffentlichungen¹. Mit steigendem Interesse von Unternehmen an der erfolgreichen Gestaltung von Veränderungsprozessen in ihren Organisationen wurde das Feld durch Ansätze aus der Management- und Organisationsforschung bereichert (vgl. Feld 2007, S.88). Senge (1996), Probst und Büchel (1994) zählen u.a. zu diesen praxisnahen Autoren, die eine Transferleistung anstreben, indem sie theoretische Überlegungen mit der Organisationspraxis verbinden (vgl. Antal 1998, S.39).

Trotz großen Interesses von Wissenschaftlern, Unternehmen und anderen Organisationen an dem Thema der lernenden Organisation ist eine einheitliche Sicht aus mehreren Gründen problematisch, insbesondere weil eine einheitliche Theoriebasis fehlt und somit die Erklärungsversuche weit auseinandergehen. Prange (1999) stellt in ihrem Aufsatz: *Organizational Learning. Desperately Seeking Theory?* berechtigterweise die Frage nach den Schwierigkeiten einer einheitlichen Theoriebildung. Die Herausgeber des *Handbook of Organizational Learning and Knowledge* schreiben zu diesem Problem: "It is symptomatic of the dynamics of the development of the field that the one element on which there is no agreement is the definition of 'organizational learning' itself. The very definition of organizational learning is subject to controversy and flux" (Antal, u.a. 2003, S.921).

Dierkes, u.a. (2003) zeigen auf, dass das Konzept der lernenden Organisationen mit den Wissenschaftsrichtungen Psychologie, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften, Anthropologie, Politikwissenschaften und Geschichtswissenschaften verbunden ist. Für die Theorieentwicklung sind die beiden ersten Disziplinen hervorzuheben. Die Erklärungen zum Phänomen "Lernen" aus der Psychologie finden sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene Anwendung. Aus dem weiten Feld der Soziologie soll hier die Systemtheorie hervorgehoben werden. Sie stellt die Wirkungsprozesse zwischen Teilsystemen sowie zwischen dem Teilsystem und dem Gesamtsystem dar, ein Zusammenhang, der aufgrund der Komplexität von Organisationen und Lernen Bedeutung hat. Obwohl Wissenschaftsrichtungen identifiziert werden können, zeigt die Sichtung der Forschungsbeiträge, dass eine klare Abgrenzung der Disziplinen nicht möglich ist. Wichtiger ist es, die Hintergründe und Zusammenhänge der einzelnen Wissenschaftsrichtungen zu kennen und zu verstehen (vgl. Antal 1998, S.38).

Die Vielfältigkeit der Ansätze zur lernenden Organisation erschwert nicht nur eine klare Darstellung, sie ist besonders problematisch für eine nachhaltige Implementierung in die Organisationspraxis. Weil es schwer zu verdeutlichen ist, was eine lernende Organisation eigentlich ist, verharrt das Konzept häufig auf der Metapherebene (vgl. Probst, Büchel 1994, S.17). Mit Hilfe der Metapher wird an das Alltagsverständnis der Begriffe Lernen und Organisation und deren mögliche Verbindung angeknüpft, um so auf sehr subjektive Weise ein Bild von einer lernenden Organisation zu gewinnen. Um zu verstehen, wie sich eine Organisation nach

¹ Pawlowsky (1994) nennt mehr als zwanzig Autoren, die sich mit dem Thema der lernenden Organisation oder im weiteren Feld mit Wissensmanagement in Organisationen auseinandersetzen. Für einen Überblick der Definitionen zu organisationalem Lernen vergleiche auch Prange (1999).

dem Vorbild einer lernenden Organisation verändert, müssen die nötigen Prozesse über die mit der Metapher verbundenen Vorstellungen theoretisch analysiert werden (vgl. Eichler 2008, S.87).

Im Folgenden wird das Modell der lernenden Organisation erklärt, indem aus Ansätzen unterschiedlicher Wissenschaftler Überlegungen zu einem einheitlichen Bild zusammengetragen werden. Die allgemeine Darstellung der lernenden Organisation wird in Kapitel 2.2 auf die Organisation Schule übertragen und in Kapitel 2.3 für die Schulen des hessischen Modellversuches "Selbstverantwortung plus" vertieft.

2.1 Das Modell der lernenden Organisation

Im Kern unterschiedlicher Ansätze zum organisationalen Lernen liegen drei Annahmen (Klimecki, u.a. 2000, S.66f). Erstens wird die Organisation als eigenständiges System gesehen, das in der Lage ist, Wissen zu speichern und damit Handlungen zu prägen. Zweitens findet Organisationslernen dann statt, wenn das in der Organisation gespeicherte Wissen durch einen kollektiven Lernprozess verändert wird. Drittens wird Lernen als ein kognitiver Prozess verstanden.

Aus diesen Annahmen ergeben sich folgende Fragen, die in diesem Kapitel beantwortet werden sollen.

- Warum ist eine Organisation ein eigenständiges, lernfähiges System?
- Wie erfolgt die Speicherung und Bereitstellung von Wissen in einer Organisation?
- Wie gestaltet sich der organisationale Lernprozess?

Ziel ist es, die Bedingungen und Funktionsweisen einer lernenden Organisation darzustellen und das Modell so weit zu verdeutlichen, dass im Anschluss auf dieser Grundlage Erkenntnisse für die erfolgreiche Zusammenarbeit in Teams formuliert werden können.

2.1.1 Organisationen als lernfähige Systeme

In diesem Kapitel soll die Frage beantwortet werden, ob davon ausgegangen werden kann, dass Organisationen als eigenständiges System lernfähig sind. Die Frage lässt sich mit Hilfe der Darstellungen von Autoren zur Funktionsweise von Organisationen beantworten, die ihre Analysen in Verbindung zur lernenden Organisation sehen.

Duncan und Weiss (1979) schreiben über Organisationen: "The reasons organizations exist is to undertake some transformation and *organize* the activities of individuals with respect to it" (S.79). Auch Argyris und Schön (1978) gehen darauf ein, dass sich Organisationen organisieren können. Dazu führen sie aus: "When the members of the collectivity have created [such] rules, they have organized" (S.13). Der Prozess des "Organisierens" von Organisationen resultiert in Werten, Zielsetzungen, Arbeitsabläufen und Strukturen. Sie machen eine Organisation aus und müssen beachtet werden, damit die Handlungen eines Individuums der Organisation zurechenbar sind (vgl. Argyris, Schön 1978, S.13.). Die aus der Analyse gewonnenen Regeln zeigen, dass eine Organisation unabhängig von ihren Mitgliedern wird.

Folgende Analyse soll aufzeigen, wie in einer Organisation ein sinnvolles Speichersystem aufgebaut werden kann und welche Funktionen es übernehmen soll.

2.1.2 Organisationale Wissensbasis

Viele der Wissenschaftler, die sich mit dem Thema Organisationslernen auseinandergesetzt haben, beschreiben explizit ein System, welches sowohl Voraussetzung als auch Gegenstand von organisationalem Lernen ist (vgl. Pawlowsky 1994, S.229). Die Bedeutung von solchen Wissenssystemen geht über die einfache Ablage von Erfahrungen hinaus. Sie fungieren als "Interpretationsmuster, Hypothesen, Theorien, Referenzrahmen, Schemata [...], [welche] neue Wahrnehmungen steuern, Entscheidungen mitbestimmen und Lernprozesse fördern oder hemmen [können]" (ebd.). In den Ansätzen der Wissenschaftler unterscheiden sich die Definitionen ebenso wie die dahinter liegenden Konzepte. Die Tabelle 1 zeigt die Konzepte zu Wissenssystemen einiger Wissenschaftler²:

Autor(en)	Konzept
March, Olsen (1976)	Interpretation von Verhaltens-Ergebnis-Beziehungen
Duncan, Weiss (1979)	Annahmen über organisationale Verhaltens-Folge-Beziehungen
Argyris, Schön (1978)	Organisationale Handlungstheorien
Senge (1990)	Geteilte mentale Modelle
Nonaka, Takeuchi (1997)	implizites (mentale Modelle) und explizites Wissen im Wissensnetz

Tabelle 1: Wissenssysteme in lernenden Organisationen

Um zu zeigen, woran Organisationslernen anknüpft, werden im Folgenden die unterschiedlichen Konzepte aufgezeigt und miteinander verknüpft, indem Eigenschaften und Merkmale einer organisationalen Wissensbasis hervorgehoben werden.

Für March und Olsen (1976) ist das, was eine Organisation ausmacht, nicht klar ersichtlich. Ihrer Ansicht nach herrscht in einer "Organisation in der Regel mehr Chaos als Ordnung" (Geißler 1994, S.42). Für die Organisationsmitglieder bedeutet dies, dass sie das bestehende Chaos mit dem Bestreben, rational handeln zu können, kontinuierlich deuten (vgl. ebd.). March und Olsen schreiben dazu: "People in organisations come to believe what happened, why it happened and whether it was good [...]" (S.55). Das Resultat dieser Bemühungen sind die "individual beliefs" (ebd., S.68). Die "individual beliefs" sind "persönliche Glaubensgewissheiten", welche durch das Wechselverhältnis aus dem, was objektiv zu sehen und zu fühlen ist, individuell-subjektiven Konstrukten und Meinungen sowie gemeinsamen Wissen und Normen, entstehen (vgl. Geißler 1994, S.46f). Da die individuellen Rückschlüsse in der Regel auf Grund von mangelnden übergeordneten Informationen nicht aussagekräftig sind, müssen sich die Organisationsmitglieder an "kollektiven Realitätsdeutungen und -bewertungen orientieren (vgl. ebd., S.55). Aus den Erklärungen von March und Olsen (1976) ergibt

² Die Wissenschaftler benennen ihre Erklärungen zu Wissenssystemen nicht explizit mit diesen Begriffen. Wie sie hier abgebildet sind, stellen sie eine Zusammenfassung dar, welche in Anlehnung an Pawlowsky (1994) erstellt wurde. Für eine ausführlichere Auflistung siehe Pawlowsky (1994), S.250.

sich, dass das Wissen einer Organisation aus der Ordnung besteht, die individuell und im Kollektiv erzeugt wird. Für organisationales Lernen bedeutet dies die Veränderung der Ordnung auf Grund von individuellen und kollektiv geteilten Erfahrungen.

Im Gegensatz zu March und Olsen (1976) gehen Duncan und Weiss (1979) davon aus, dass Organisationen rational sind, d.h., dass sowohl Strukturen als auch Ziele klar ersichtlich sind (vgl. S.81). Wissen ist dann organisational, wenn es zur Zielerreichung beiträgt. "This [organizational knowledge] is defined as that knowledge which is available to organizational decision makers and which is relevant to organizational activities. By the relevance [...] we mean specially that it can be used to determine organizational action [...] with respect to a specific outcome" (Duncan, Weiss 1979, S.85f). Die Verbindung zwischen "organizational action" und dem "specific outcome" bezeichnen die Wissenschaftler als "action-outcome relationship" (Verhaltens-Folge-Beziehungen) (vgl. ebd., S.84). Auf Grund der Fülle der Beziehungen ist das Wissen über die Organisation verteilt und muss bei Bedarf erfragt werden. Bedingung dafür ist, dass das Wissen kommunizierbar ist. Außerdem muss es von allen als begründet und nützlich (consensual) für das Erreichen des gewünschten Zieles angesehen werden. "Finally, organizational knowledge must be integrated" (ebd., S.86). Dies bedeutet, dass die einzelnen Verhaltens-Folge-Beziehungen miteinander in Verbindung gestellt werden müssen, damit für die Organisation erfolgreiche Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden können (vgl. ebd.). Auch Duncan und Weiss (1976) greifen die hohe Komplexität von Organisationen auf. Sie kritisieren die "Willkür", welche grundlegend für die Ausführungen von March und Olsen (1976) ist (vgl. ebd., S.90). Damit organisationales Wissen definiert werden kann, behaupten die Wissenschaftler, dass jede Organisation einen inhaltlichen Referenzrahmen ("paradigm") besitzt, mit welchem die Organisationsmitglieder neues organisationales Wissen bewerten (ebd., S.91). Nach Duncan und Weiss besteht die Wissensbasis einer Organisation aus Annahmen über Verhaltens-Folge-Beziehungen, die durch die Organisationsmitglieder gespeichert und unter Zuhilfenahme von "Paradigmen" vereinheitlicht werden.

Die beiden bis jetzt vorgestellten Erklärungen zur Wissensbasis heben die Bedeutung von Interaktion zwischen den Organisationsmitgliedern hervor. Auch die Autoren Argyris und Schön (1978) beschreiben die Entstehung einer Wissensbasis im Interaktionsprozess und unter der Zuhilfenahme von zuvor ausgehandelten und festgehaltenen Ergebnissen. Argyris und Schön sehen als Grundlage jedes menschlichen Handelns sogenannte Aktionstheorien ("theory of action") (vgl. S.11). Diese sind in vertretende Theorien ("espoused theory") und handlungsleitende Theorien ("theory-in-use") zu unterscheiden (vgl. Argyris, Schön 2002, S.29). "Espouse theory" werden genutzt, um "ein bestimmtes Aktivitätsmuster zu erklären oder zu rechtfertigen" (Argyris, Schön 1978, S.11.). "Theory-in-use" hingegen sind schwer kommunizierbar und häufig unbewusst. "[...] [Sie] sind [...] die tatsächlichen Arbeitshypothesen, die zumeist verhaltensbestimmend sind" (Pawlowsky 1994, S.236). Argyris und Schön übertragen das Modell der Aktionstheorien auf Organisationen. Ihrer Ansicht nach lassen sich die organisationalen "theory-in-use" aus den "[...] Beobachtungen der Muster interaktiven Verhaltens konstruieren [...]" (Argyris, Schön 2002, S.29). Dieses bedeutet, dass organisationale "theory-in-use" durch Interaktion bestimmt werden. Jedes Organisationsmitglied macht sich ein Bild (image) davon, wie die Organisation funktioniert, und gleicht dieses mit den Bildern anderer ab. "It is this continual, concerted meshing of individual images of self and others, of one's own activity in the context of collective interaction, which constitutes an organization's knowledge of its theory-in-use" (Argyris, Schön 1978, S.16). Für die kontinu-

ierliche Anpassung der individuellen Handlungen im organisationalen Kontext (reflexive inquiry) reicht das durch Interaktion erzielte Verständnis nicht aus (vgl. ebd., S.17). "There must be public representations of organizational theory-in-use to which individuals can refer" (ebd.). Argyris und Schön (1978) bezeichnen diese gemeinschaftlich konstruierten Beschreibungen der Organisation in Form von Organigrammen, Arbeitsabläufen oder Gehaltstabellen als "organizational maps" (vgl. ebd.). Aus diesen Ausführungen folgt, dass eine Organisation aus den Ergebnissen des Austauschprozesses (private images) und aus auf der organisationalen Ebene kollektiv verankerten Beschreibung (public maps) besteht (vgl. ebd.; Pawlowsky 1994, S.235). "Images" und "Maps", d.h. organisationale "theory-in-use", bilden die Grundlage für organisationale Lernprozesse (vgl. Argyris, Schön 1978, S.17).

Im Ansatz von Nonaka und Takeuchi lässt sich als Wissensbasis das implizite Wissen, insbesondere die mentalen Modelle der Mitarbeiter, identifizieren. Mentale Modelle bestehen aus Paradigmen, Perspektiven, Vorstellungen und Überzeugungen (vgl. Nonaka, Takeuchi 1997, S.72f; Feld 2007, S.118f). Im ersten Schritt der Wissensschaffung in Organisationen müssen diese Modelle mit anderen geteilt werden. Das Ergebnis ist ein gemeinsames mentales Modell, das weiter expliziert werden muss (vgl. Nonaka, Takeuchi 1997, S.101).

Mentale Modelle sind auch im Ansatz von Senge (1996) von großer Bedeutung. Senge beschreibt mentale Modelle als tief verwurzelte innere "Vorstellungen vom Wesen der Dinge" (S.213). Die Vorstellungen der Organisationsmitglieder über die Organisation bestehen aus Bildern, Annahmen, Geschichte und Verallgemeinerungen. Diese persönlichen Denkmuster beeinflussen das Handeln und die Wahrnehmung der beteiligten Individuen. Senge setzt die von Argyris und Schön entwickelten "theory-in-use" mit den von ihm vorgetragenen Überlegungen der mentalen Modelle gleich (vgl. S.175). Darüber hinaus sind Parallelen zum Konzept von March und Olsen (1976) zu erkennen, die Handlungen und Sichtweisen der Organisationsmitglieder durch ihre "individual beliefs" beeinflusst sehen. Nach Senge wird das Handeln der Individuen durch deren Vorstellungen über Feedbackbeziehungen gesteuert, welche Bestandteil der mentalen Modelle sind (vgl. S.249). Unter Feedback werden nicht positive oder negative Rückmeldungen auf Handlungen verstanden, sondern Prozesse, die uns und unsere Realitätsempfindungen wechselseitig beeinflussen (vgl. Senge 1996, S.96, S.100)³. Das Bewusstsein von Feedbackprozessen ermöglicht es, wiederkehrende Strukturtypen, sogenannte "Systemarchetypen", zu erkennen und Handlungen anhand des Wissens und ihrer Wirkungsweise richtig auszurichten (vgl. ebd., S.118ff). Damit mentale Modelle einzelner Individuen eine organisationale Wissensbasis bilden können, müssen diese von allen Organisationsmitgliedern geteilt und auch umgesetzt werden. Durch "reciprocal inquiry" (wechselseitiges Erkunden) eigener und fremder mentaler Modelle entwickelt sich "an understanding of shared mental models" (Senge 1990, S.199, 178). Pawlowsky (1994) schreibt zusammenfassend zu Senge's Ausführungen:

³ Senge (1996) unterscheidet Feedbackprozesse in verstärkende Rückkopplungsprozesse und stabilisierende Prozesse. Verstärkende Rückkopplungsprozesse können zu beschleunigtem Wachstum oder Schrumpfen führen (vgl., S.105). Der Prozess läuft dabei ähnlich wie bei der "Sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung" ab (vgl. Senge 1996, S.103). Einzelne Handlungen verstärken sich kontinuierlich gegenseitig und führen zu immer größeren Auswirkungen. Stabilisierende Prozesse bewirken das Einpendeln einer gesetzten Variablen um einen vorher bewusst oder unbewusst festgelegten Sollwert. Es werden so lange Korrekturen vorgenommen, bis der Wert erreicht ist (vgl. ebd., S.107ff). Außerdem beschreibt Senge, dass es in einem System oft zu Verzögerungen bei stabilisierenden Feedbackprozessen kommt.

"Mentale Modelle im Sinne von Senge (1990) sind verhaltenswirksame subjektive Interpretationen der Wirklichkeit, wobei "shared mental models" eine Brücke zwischen Individuum und Organisation darstellen. In diesem Kontext sind die gemeinsam geteilten Wirklichkeitsinterpretationen der Mitglieder der Organisation auch gleichzeitig als Element der organisationalen Wissensbasis zu interpretieren" (S.246).

Aus den analytischen Ansätzen der Wissenschaftler zu einer organisationalen Wissensbasis lassen sich für nachstehende Überlegungen folgende Punkte zusammenfassend festhalten:

- Für die Speicherung von Wissen sind sowohl Individuen als auch Strukturen relevant.
- Die Wissensbasis beinhaltet sowohl Handlungsanleitungen als auch Ziele und Normen.
- Die Wissensbasis einer Organisation ist nicht objektiv bestimmbar, sondern ist das Ergebnis von Interpretationen der Organisationsmitglieder.
- Kollektive Aushandlungsprozesse sind entscheidend für eine einheitliche organisationale Wissensbasis.
- Das gespeicherte Wissen einer Organisation ist nicht etwas Starres, sondern Objekt ständiger Veränderung.

2.1.3 Organisationales Lernen

In den beiden vorhergehenden Kapiteln wurde dargestellt, dass Organisationen lernen können, indem ihre Wissenssysteme verändert werden. In diesem Kapitel steht der organisationale Lernprozess im Vordergrund. Aufbauend auf der im vorhergehenden Kapitel beschriebenen organisationalen Wissensbasis als Ausgangspunkt und gleichzeitig Ergebnis eines Lernprozesses wird in diesem Kapitel auf die folgenden Fragen eingegangen:

- Wer ist in den organisationalen Lernprozess involviert?
- Welche Prozesse sind Bestandteil von organisationalem Lernen?
- Was sind Lerngegenstände von Organisationslernen?

2.1.3.1 Systemebenen und Organisationslernen

Individuen und Gruppen übernehmen neben der Organisation als System wichtige Funktionen im organisationalen Lernprozess.

Argyris und Schön (1978) beschreiben die Organisationsmitglieder als "learning agents" für die Organisation (S.29). Wenn Individuen, die nach der "theory-in-use" handeln, eine Nichtübereinstimmung zwischen erwartetem und tatsächlichem Aktionsergebnis feststellen, passen sie ihre Vorstellung von der Organisation an. Das individuelle Lernergebnis wird aber erst dann organisational, wenn es in die Wissensbasis, d.h. in die "Images" and "Maps" einfließt (vgl. Argyris und Schön 2002, S.31). Duncan und Weiss (1979) erklären, dass Organisationsmitglieder mit dem organisationalen Wissen experimentieren und Vermutungen darüber anstellen. Auf diese Weise finden Individuen neue Verhaltens-Folge-Beziehungen, welche erst durch ihre Veröffentlichung organisational werden (vgl. S.93f). Auch die Autoren March und Olsen (1976) sprechen den Individuen hohe Bedeutung zu."[...] [Sie] setzen Organisationslernen mit dem organisationellen Erfahrungslernen der Organisationsmitglieder

gleich [...] (Geißler 1994, S.42). Zusammenfassend schreibt Eichler (2008) zu Individuen als Träger von Lernprozessen:

"Jene Ansätze, die sich auf die einzelnen Organisationsmitglieder beziehen, stellen deren Motive, Interessen, Werthaltungen oder Handlungen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Einzelne Organisationsmitglieder können grundlegende Prämissen hinterfragen und erlangtes Wissen auf Problemsituationen anwenden" (S.93).

Damit die Organisationsmitglieder ihrer anspruchsvollen Aufgabe gerecht werden, müssen sie nicht nur dazu bereit sein, für die Organisation zu lernen, sondern auch über die nötigen Fähigkeiten verfügen. Eine der vier von Senge (1996) aufgestellten komplementären Lerndisziplinen, welche eine lernende Organisation beherrschen bzw. anwenden muss, ist die Disziplin der "Personal Mastery". Darunter versteht Senge die Bereitschaft und Fähigkeit der Organisationsmitglieder zum kontinuierlichen Lernen. "Menschen, die einen hohen Grad an "Personal Mastery" erlangen, erweitern beständig ihre Fähigkeit, [um] die Ergebnisse zu erzielen, die sie wahrhaft anstreben" (Senge 1996, S.173). Dabei ist es wichtig, die eigenen Ziele genau zu kennen und ein möglichst unverfälschtes Bild von der Realität zu gewinnen (vgl. ebd., S.184ff).

Die Betrachtung von Lernprozessen ausschließlich auf der Systemebene der Individuen vernachlässigt das Lernen des Systems und damit der Organisation als Ganzes. Kranz (2000) kritisiert, dass es eine wirkliche Theorie zu Organisationslernen gar nicht gibt, da sich die Ansätze zu stark auf das Lernen der Organisationsmitglieder konzentrieren und notwendige Verbindungen und Abgrenzungen fehlen (vgl. S.153). Die Systemebene Team oder Gruppe, welche im weiteren Verlauf der Arbeit im Zentrum steht, bietet die Möglichkeit, nicht nur Lernprozesse zu initiieren und zu fördern, sondern das abstrakte Organisationslernen verständlicher abzubilden. Senge (1996) beschreibt Teams als einen Mikrokosmos für das Lernen innerhalb einer übergeordneten Organisation. "Die Leistungen des Teams können zum Vorbild und zum Maßstab für das gemeinsame Lernen in der Gesamtorganisation werden" (S.287). Interaktionen zwischen Organisationsmitgliedern werden als Voraussetzung für Organisationslernen von der Mehrzahl der Autoren hervorgehoben. Probst und Büchel (1994) nennen Beispiele, bei denen die Interaktion in Gruppen bzw. Teams zu Veränderungen des Gruppenwissens sowie des gesamten kollektiven Wissensbestandes der Organisation führten (vgl. S.19, S.65). Vor diesem Hintergrund ist das Lernen in Teams wichtiger als das einzelner Individuen (vgl. Senge 1996, S.290). Voraussetzung für den Erfolg ist, dass die Teammitglieder über ihre Annahmen reflektieren und diese offenlegen sowie Erkenntnisse und Annahmen Anderer ergründen (vgl. Senge 1996, S.312). Die Wissenschaftler Nonaka und Takeuchi verankern die Gruppe explizit in ihrer Theorie der Wissensschaffung. Nach ihrer Ansicht wird Wissen bedeutsamer, wenn es von der Wissensebene Individuum über die Ebenen Gruppe, Unternehmen und Unternehmensinteraktion nach oben gereicht wird. Die Ebene der Gruppe fungiert als erste Stelle, an der individuelles Wissen zusammengetragen und bewertet wird (vgl. S.76).

Lernen auf der organisationalen Ebene geht über die Lernprozesse von Individuen und Gruppen hinaus. Das System als Ganzes muss Wissen aufnehmen, speichern und Organisationsmitgliedern zur Verfügung stellen. Die Veränderung der in Kapitel 2.2.2 beschriebenen Wissensbasis steht damit im Zentrum organisationalen Lernens. Die Zuordnung von Lernprozessen auf die Systemebenen, Individuen, Gruppen und die Organisation verdeut-

licht die Problematik, Organisationslernen als von Individuen losgelöste Veränderungen der Wissensbasis darzustellen. Eichler (2008) schreibt in Anlehnung an Pawlowsky (1992): "Die Organisation und die Individuen (oder Gruppen) stehen [...] in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander, welches individuelles Lernen in organisationales transzendiert und umgekehrt" (S.95). Wenn Lernergebnisse Einzelner in Strukturen und Prozessen zusammengefasst und verstetigt werden, lernt die ganze Organisation. Wie dieser Prozess im Einzelnen funktionieren kann und wie Organisationen durch die Bewertung von Verbesserungen lernen können zu lernen, wird im Weiteren dargestellt.

2.1.3.2 Organisationale Lernprozesse

Die Wechselwirkung zwischen individueller und organisationaler Wissensbasis stellen die meisten Autoren als Kreislauf dar. Die Abbildung 2 zeigt in sehr vereinfachter Form ein Kreislaufmodell des organisationalen Lernprozesses.

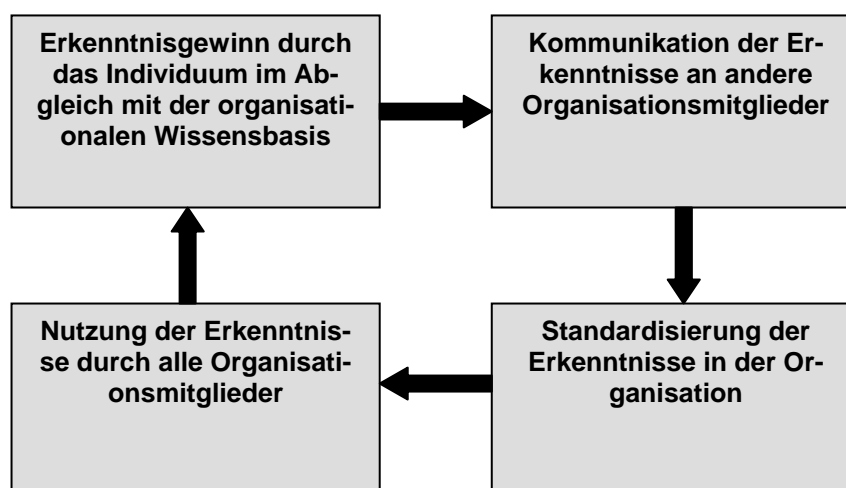


Abbildung 2: Einfaches Kreislaufmodell des organisationalen Lernprozesses

Initiator für den Kreislauf ist ein Soll-Ist-Vergleich vor dem Hintergrund der bestehenden organisationalen Wissensbasis. Die gewonnenen Erkenntnisse werden mit anderen Organisationsmitgliedern geteilt und, wenn für bedeutend erachtet, in die organisationale Wissensbasis integriert. In Routinen und veränderten Strukturen erfolgt die Umsetzung und Nutzung der neuen Erkenntnisse. Die erzielten Veränderungen sind Ausgangspunkt für neue Lernprozesse (vgl. Pawlowsky 1994, S.309).

Für einen detaillierteren Einblick in den organisationalen Lernprozess werden nachstehend die Kreislaufmodelle mehrerer Autoren aufgezeigt.

March und Olsen (1976) entwickeln das Modell eines "learning cycle". Auf der Grundlage ihrer "individual beliefs" führen Organisationsmitglieder Handlungen aus (individual action), welche sich in organisationalem Verhalten abbilden (organizational action). Dieses bewirkt eine vom Individuum erwartete oder unerwartete Reaktion des Umfeldes (environmental action), welche interpretiert und zu einer Modifizierung der "individual beliefs" führen kann. Auf Grund der fehlenden Rationalität ist das organisationale Erfahrungslernen mit unvollständigen

gen Rückkopplungsprozessen konfrontiert. Dieses bedeutet, dass die Feedbackprozesse zwischen den einzelnen Schnittstellen unterbrochen sein können (vgl. Geißler 1994, S.49f). Wenn beispielsweise dem Organisationsmitglied keine Informationen darüber zukommen, welches Verhalten seine individuellen Handlungen auf organisationaler Ebene auslösen, ist der Rückkopplungsprozess zwischen "individual action" und "organizational action" gestört (vgl. ebd., S.51f). Die Erkenntnis, dass und wodurch Lernprozesse gestört sein können, eröffnet die Möglichkeit, Probleme organisationalen Lernens zu erkennen und zu beheben.

Entscheidend dafür, dass organisationales Lernen initiiert wird, ist der Vergleich mit der Umwelt. Handlungen, die sich in der Umwelt nicht mit dem erwarteten Ergebnis abbilden, erzeugen Lernprozesse. Argyris und Schön (1978) schreiben: "When there is a mismatch of outcome to expectation (error), members may respond by modifying their images [...]" (S.18). Interne oder externe Veränderungen bewirken individuelle Handlungen auf der Grundlage der aktuellen organisationalen "theory-in-use". Stimmen die erwarteten Ergebnisse nicht mit den eingetretenen überein, erfolgt eine Anpassung der "theory-in-use". Damit das Wissen über die eingetretene Abweichung zur organisationalen Erkenntnis wird, muss sie über Aushandlungsprozesse mit anderen Organisationsmitgliedern in die "Images" und "Maps" aufgenommen werden, welche ihrerseits Grundlage für neue Handlungen sind.

Der organisationale Lernkreislauf, welcher sich aus der Darstellung von Duncan und Weiss (1979) ergibt, weist Parallelen zu den schon ausgeführten Kreisläufen auf. Anstoß für den Lernprozess kann ein "performance gap" sein. Bei einem "performance gap" weichen Soll- und Ist-Zustände voneinander ab. Die entstandene Lücke stimuliert die Suche nach fehlendem Wissen (S.92). Organisationsmitglieder, die neue Verhaltens-Folge-Beziehungen entdecken, teilen dies anderen mit. Die neuen Erkenntnisse werden im Kollektiv und unter dem geltenden "paradigmatic framework" evaluiert. Werden die neuen Erkenntnisse akzeptiert, können sie integriert und als Basis für neue Untersuchungen in Verhaltens-Folge-Beziehungen genutzt werden. Stimmen wiederholt neu entdeckte Verhaltens-Folge-Beziehungen nicht mit den Paradigmen überein, kann es besonders in Krisenzeiten dazu kommen, dass Wissen, welches außerhalb der Paradigmen liegt, akzeptiert wird (vgl. S.95).

Die Wissenschaftler Nonaka und Takeuchi (1997) unterscheiden auf dem Weg von implizitem (personengebundenen) Wissen zu explizitem (organisationalem) Wissen vier Prozesse der Wissensumwandlung: Sozialisation (von implizit zu implizit), Externalisierung (von implizit zu explizit), Kombination (von explizit zu explizit) und Internalisierung (von explizit zu implizit) (vgl. S.74). Die Sozialisation ist ein Erfahrungsaustausch. Im Vordergrund stehen die Entwicklung und Übertragung von gemeinsamen mentalen Modellen (vgl. Nonaka, Takeuchi 1997, S.75). Der Prozess der Übertragung von implizitem Wissen in das explizite Konzept durch Kommunikation heißt Externalisierung. Metaphern und Analogien helfen das implizite Wissen bewusst zu machen und anderen zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd. S.77ff). "Kombination ist ein Prozeß der Erfassung von Konzepten innerhalb eines Wissenskomplexes und dient dazu, verschiedene Bereiche von explizitem Wissen miteinander zu verbinden" (ebd. S.81). Wie auch bei der Externalisierung spielt die Dokumentation von Konzepten eine zentrale Rolle. Die Dokumente können neben Gesprächen Grundlage für die Übernahme von existierenden Konzepten in die mentalen Konzepte der Organisationsmitglieder sein (vgl. ebd., S.83). Diesen Prozess beschreiben die Autoren als Internalisierung. Dabei hilft das explizite Wissen das personengebundene Wissen zu vertiefen, neu zu strukturieren oder zu

erweitern (vgl. ebd., S.98). Aus der Sicht der Wissenschaftler ist der Prozess der Externalisierung im Bezug auf organisationales Lernen die wertvollste Form der Wissensumwandlung⁴. "Für sich allein ist sie [die Sozialisation] [...] eine begrenzte Form der Wissensschaffung. Nur wenn das Wissen explizit wird, kann es vom gesamten Unternehmen genutzt werden. Auch die bloße Kombination verschiedener Wissensteile vergrößert den Wissensbestand des Unternehmens eigentlich nicht" (ebd., S.84).

Senge (1990) benutzt den Begriff der "creative tension", um die treibende Kraft hinter Lernprozessen zu erklären (S.150). Er beschreibt Lernen nicht als Reaktion auf abweichende Erwartungen, sondern rät einen Soll-Ist-Vergleich zwischen Vision und aktueller Situation als Ansporn für Veränderungen zu nutzen. Die "creative tension" wirkt auf individueller, Team- und organisationaler Ebene. Um die Veränderungen erfolgreich gestalten zu können, müssen die Wechselwirkungen in der Organisation bekannt sein. Aus seiner Sicht muss eine lernende Organisation in der Lage sein, grundsätzlich umzudenken. Dieses Umdenken führt dazu, dass Wechselwirkungen anstelle einfacher linearer "Ursache-Wirkungs-Ketten" wahrgenommen und Veränderungsprozesse anstelle von Schnappschüssen erkannt werden (vgl. S.94). Die Fähigkeit, die für das Umdenken wesentlich ist, bezeichnet Senge (1996) als Systemdenken. Wenn Organisationen "das Ganze" sehen, d.h. systemisch denken, können sie die sie umgebende "[...] Komplexität durchschauen und die grundlegenden Strukturen erkennen, die Veränderung bewirken" (Senge 1996, S.158). Für organisationales Lernen bedeutet dies, dass die für Erklärungen herangezogenen mentalen Modelle mit ihrem Verständnis für Feedbackbeziehungen thematisiert werden müssen. Nur wenn die Modelle, welche den Handlungsspielraum der Organisation auf Vertrautes beschränken, bewusst werden, können wechselseitig beeinflussende Strukturen erkannt und gemeinsam entwickelt werden (ebd., S.21, S.228). Zum Beispiel wird die Entwicklung von lernenden Teams fehlschlagen, wenn die einzelnen Gruppenmitglieder auf Grund ihrer persönlichen Reife nicht in der Lage sind zu lernen und die darin bestehende Problemlage nicht erkennen können.

2.1.3.3 Lerntypen

Im Folgenden steht der bisher unberücksichtigte Lerngegenstand, d.h. was gelernt wird, und die Bewertung des Lernprozesses, d.h. wie wertvoll der Prozess für die Organisation ist, im Zentrum der Betrachtung.

Die Veränderung der organisationalen Wissensbasis kann von unterschiedlicher Intensität sein und qualitativ variierende Lernergebnisse erzeugen. Argyris und Schön (2002) betonen, dass Lernen nicht ausschließlich zu positiven oder qualitativ gleichwertigen Ergebnissen führt (S.34f). Da organisationales Lernen immer an die Beurteilung der neuen Erkenntnisse durch die Organisationsmitglieder gebunden ist, können Fehleinschätzungen die Wissensbasis nachteilig verändern. Beispielsweise können Organisationen nach einem größeren Lernerfolg in den einmal als wirksam empfundenen Denk- und Handlungsmustern verharren, wodurch neue Lernprozesse verhindert werden.

⁴ Nonaka und Takeuchi erkennen die psychologischen Lernmodelle an, welche die Entwicklung von Fähigkeiten nur im Prozess der Internalisierung sehen. Im Zentrum dieser Erklärungen stehen Fähigkeiten und das Individuum (z.B. der Fremdspracherwerb einer Person). Für eine Organisation, bei der es sich um ein komplexes System handelt, müssen weitere Prozesse berücksichtigt werden. Nonaka und Takeuchi nutzen zur Erklärung das Konzept der Wissensspirale.

Zur Abgrenzung von unproduktivem oder sogar schlechtem Lernen unterscheiden die Wissenschaftler drei Arten produktiven Lernens (vgl. Argyris, Schön 2002, S.35).⁵

Lerntyp 1: Das "Single-Loop-Learning", welches zu einer Leistungsverbesserung bei der Erfüllung der Aufgaben der Organisation führt.

Lerntyp 2: Das "Double-Loop-Learning", das das Erkunden der Werte und Kriterien beinhaltet, die definieren, was verbesserte Leistung ist.

Lerntyp 3: Das "Deutero-Learning", welches die Untersuchung der Fähigkeiten zum Erlernen der Lerntypen 1 und 2 enthält.

Probst und Büchel (1994) beschreiben den Lerntyp 1 als eine Anpassung an die Umwelt (S.35). Wenn Handlungen unter den gesetzten Zielvorstellungen nicht das gewünschte Ergebnis erzeugen, werden sie modifiziert. In der Terminologie von Argyris und Schön (1978) bedeutet dies, dass, wenn Organisationsmitglieder, die nach der "theory-in-use" handeln, bei der Interaktion mit der internen oder externen Umwelt Fehler entdecken, sie diese beheben, indem sie ihre Handlungen anpassen. Damit die Ergebnisse organisational werden, müssen sie in die "Images" und "Maps" aufgenommen werden (vgl. S.18f). Das Ziel des Lernprozesses ist es, die Effektivität von Handlungen zu steigern (vgl. Argyris, Schön 1978, S.21). Das Lernergebnis basiert auf einer einzigen Rückmeldeschleife. "Strategien und Annahmen [...] werden abgeändert, damit die Leistung der Organisation im Rahmen ihrer bestehenden Wertvorstellungen und Normen bleibt" (Argyris, Schön 2002, S.36). Dies bedeutet, dass Wertvorstellungen und Normen, welche grundlegende Basis für die Handlungen sind, unverändert bleiben (vgl. ebd.). Die Anpassung von Handlungen an einmal erstellte Vorgaben ist für eine ganzheitliche Veränderung in einer sich schnell verändernden Welt nicht dauerhaft ausreichend (vgl. Pawlowsky 1994, S.286). Zielsetzungen und Normen selbst müssen kontinuierlich auf ihre Angemessenheit überprüft und gegebenenfalls abgeändert werden.

Der Lerntyp 2 beinhaltet die Veränderung der grundlegenden Annahmen einer Organisation. Die Anpassung von Zielsetzungen und Normen wird nötig, wenn Nichtübereinstimmungen mit der Umwelt nicht durch die Anpassung von Handlungen behoben werden können (vgl. Argyris, Schön 2002, S.37). Diese Abweichungen drücken sich durch interne Konflikte aus. Die Voraussetzung für das "Double-Loop-Learning" ist, dass diese Konflikte erkannt und thematisiert werden (vgl. Probst, Büchel 1994, S.36). Argyris und Schön (1978) heben in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Kommunikation zwischen den Organisationsmitgliedern hervor (S.24). Das Ergebnis dieses Prozesses sind veränderte grundlegende Vorstellungen in der "theory-in-use". Diese Änderungen müssen über Aushandlungsprozesse Bestandteil der organisationalen Wissensbasis werden (vgl. Argyris, Schön 1978, S.22). Gleichzeitig mit der Einführung neuer Normen und Zielsetzungen müssen auch die handlungsbestimmenden Strategien in Form des "Single-Loop-Learning" modifiziert werden. Eine doppelte Lernschleife entsteht (vgl. ebd.).

⁵ Die hier gewählten Begriffe stammen aus der Theorie zum Organisationslernen von Argyris und Schön (1976). Zahlreiche nachfolgende Konzeptionen orientierten sich an der Darstellung der beiden Wissenschaftler. Pawlowsky (1992) wählt zur Beschreibung der drei Lerntypen die Begriffe: "Idiosynkratische Adaption", "Umweltadaption" und "Problemlösungslernen" und Probst und Büchel (1994) sprechen von "Anpassungslernen", "Veränderungslernen" und "Prozeßlernen". Für die Analyse der drei Lerntypen werden die Begriffe von Argyris und Schön (1978) verwendet und deren Ausführungen um Ideen anderer Wissenschaftler ergänzt.

Damit diese beiden Lerntypen nicht zufällig und ohne Erkenntnisse aus vorhergehenden Lernprozessen ablaufen, können Organisationen zurückliegende Lernprozesse reflektieren und Zusammenhänge und Wirkungsrichtungen deuten. "They discover what they did that facilitated or inhibited learning, they invent new strategies for learning, [...] and they evaluate and generalize what they have produced" (Argyris, Schön 1978, S.27). Im Vordergrund steht die Einsicht, Erkenntnisse über Lernprozesse und über das Lernen zu erlernen (vgl. Probst, Büchel 1994, S.39). Damit dieses gelingt, müssen die Organisationsmitglieder die Prozesse aus einer Distanz, auf einer Meta-Ebene, betrachten (vgl. Pawlowsky 1994, S.289). Im Vergleich zu den beiden vorhergehenden Lerntypen ist das "Deutero-Learning" nicht reaktiv, sondern erzeugt von sich aus Veränderung, da sowohl die handlungsleitenden Theorien als auch die eigentlichen Handlungen in Lernprozessen hinterfragt werden (vgl. ebd., S.290).

Mit der Darstellung der unterschiedlichen Lerntypen konnte die Funktionsweise des Organisationslernens weiter präzisiert werden. Die Ausführungen über die Veränderung der Wissensbasis durch die Wechselwirkungen von Individuen und Organisation sowie die abschließende Konkretisierung der Lerntypen beantwortet die zu Beginn gestellten Fragen nach dem Wie und durch wen Organisationen lernen.

2.2 Schule als lernende Organisation

Im Kapitel 2.1 wurde das Modell der lernenden Organisation anhand der Ansätze unterschiedlicher Wissenschaftler dargestellt. Die Ausführungen konzentrierten sich auf allgemeine organisationspsychologische und -soziologische Aspekte. Obwohl die Bedürfnisse von Veränderungsprozessen nach dem Modell der lernenden Organisation nicht direkt für Unternehmen analysiert wurden, ist anzumerken, dass viele der zitierten Autoren ihre Ansätze für diese Organisationsform entwickelten. Da die Schule als Organisation im Zentrum dieser Arbeit steht, werden im Folgenden die Beschreibungen zum Organisationslernen auf die Besonderheiten und Bedürfnisse von Veränderungsprozessen in Schulen übertragen. Dabei ist hervorzuheben, warum das Modell der lernenden Organisation für Schulen so interessant ist, wie Schulentwicklung nach diesem Vorbild gestaltet werden kann und welche Schwierigkeiten damit in der Organisation Schule verbunden sind.

Seit Anfang der 70er Jahre wird für Veränderungen des Schulsystems und der Einzelschule der Begriff Schulentwicklung verwendet (vgl. Rolff 1998, S.295). Trotz des langen Zeitraumes, in dem Schulentwicklung mit unterschiedlichen Strategien verfolgt wurde, sind die bisherigen Ergebnisse nicht zufriedenstellend. In der Anfangsphase der Schulentwicklung galten die Reformanstrengungen dem Schulsystem. Von den Ministerien entwickelte Konzepte wurden mit der Aufforderung, diese umzusetzen, an die Schulen weitergegeben. Die Evaluierung der Resultate zeigte, dass die äußeren Strukturen verändert wurden, jedoch "intendierte Innovationen der inneren pädagogischen Organisation und der unterrichtlichen Handlungsweise auf der Ebene der einzelnen Schule" unberührt blieben (Wenzel 2004, S.392). Ein Umbau verursacht kein Umdenken (vgl. Fullan 1999, S.90). Die Erkenntnis darüber, dass zentrale Behörden individuelle Schulen in ihrer Entwicklung nur begrenzt lenken können, führte zur "Krise der Außensteuerung" (Rolff 1998, S.297). "Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als 'Motor der Schulentwicklung'" (ebd.). Vor diesem Hintergrund sind nicht nur neue Kontroll- und Steuerungsmodelle der staatlichen Instanzen von Interesse, sondern insbesondere Gestaltungsmöglichkeiten des Veränderungsprozesses für die Einzelschule.

Das Modell der lernenden Organisation kann als grundlegendes Konzept für die Entwicklung der einzelnen Schule genutzt werden. Ist die Schule in der Lage, als Organisation zu lernen, kann sie Veränderungspotentiale erkennen und verfügt über die nötige Problemlösungsfähigkeit, um diese umzusetzen (vgl. Beucke-Galm 1999, S.91; Rolff 1992, S.320). Das Versanden einzelner Reformmaßnahmen soll durch die Kontinuität der Veränderungen und den Blick auf das Ganze in einer lernenden Organisation verhindert werden (vgl. Rüegg 2000, S.32). Darüber hinaus müssen Schulen als Ort des Lernens, welche von ihren Schülern erwarten, allein und im Team ihre Problemlösefähigkeit zu erhöhen, dem Anspruch, selber lernen zu können, gerecht werden (vgl. Fullan 1999, S.83).

Die theoretischen Ausführungen zum Organisationslernen verdeutlichen die Komplexität des Modells. Die Aufforderung, dass "Schulen [sich] von bürokratischen Organisationen zu [...] florierenden Lerngemeinschaften" (ebd., S.79) wandeln sollen, muss präzisiert werden, damit sie nicht als unerreichbares Ziel stehen bleibt.

Um Lernprozesse zu initiieren, müssen sich die Organisationsmitglieder ihre Ziele und die Unzulänglichkeiten der aktuellen Situation vor Augen führen. Aus diesem Spannungsverhältnis resultiert die Kraft, Veränderungen zu bewirken und daraus zu lernen. Schulen können in Leitbildern ihre Visionen festhalten und in Schulprogrammen als Zielvereinbarungen verbindlich festlegen (vgl. Rolff 1992, S.317). Wichtig ist hierbei, dass Fragen beantwortet werden, die wirklich wichtig sind (vgl. Beucke-Galm 1999, S.91). Außerdem müssen die Vorstellungen von allen Lehrern geteilt werden und nicht nur auf Visionen Einzelner basieren. Für die Entstehung einer gemeinsamen Vision müssen sich Lehrer über ihre mentalen Modelle bzw. Handlungstheorien austauschen (vgl. ebd., S.71). Die entstehenden Wechselwirkungen zwischen den individuellen Vorstellungen der Lehrer über "guten Unterricht" und den in der Organisation ausgehandelten Auffassungen von Unterrichtsqualität verändert sich im gegenseitigen Austausch ständig (vgl. Krainz-Dürr 1999, S.28). Darüber hinaus muss die Verbindung zwischen den festgelegten Zielen und den tatsächlichen handlungsleitenden Theorien allen bewusst sein. Handlungsleitende Theorien oder gemeinsame mentale Modelle werden durch kollektive Vorstellungen über die Aufgaben, Strukturen und Ziele der Organisation bestimmt und nicht durch einmal festgelegte Leitsätze in einem starren Programm. Holly und Southworth (1989) schreiben dazu: "They [Learning Schools] take trouble to make their philosophies explicit for themselves and to explain them to parents and pupils; the foundation of their work and cooperative life is an acceptance of shared values" (Krainz-Dürr 1999, S.27). Im Schulentwicklungsprozess, welcher Veränderungen der Aufgaben, Rollen und Strukturen aller Beteiligten bewirkt, ist eine authentische, gemeinsame Richtung von besonderer Wichtigkeit.

Damit Veränderungen Wirkung zeigen, müssen Strukturen und Ergebnisse aus dem Entwicklungsprozess in die geteilten Vorstellungen einfließen und als Orientierung eingesehen werden können. Hierfür sind geeignete Strukturen notwendig. Neben der Prozesssteuerung durch eine Steuerungsgruppe beschreibt Rolff (1998) beschreibt die durch kooperierende Teams und Gruppen bestimmte Aufbauorganisation als wichtigsten Bestandteil einer lernenden Schule (vgl. S.318). Teamstrukturen und Steuerungsgruppen ermöglichen es, die Ideen einzelner und die ganzer Teams im Ganzen zusammenzuführen und in der Wissensbasis der Schule zu verankern.

Die Wissensbasis von Unternehmen besteht aus Arbeitsabläufen, Prozessbeschreibungen und neuen bzw. bestehenden Produkten. Für die Organisation Schule ist eine Wissensbasis nicht so einfach zu identifizieren. Schulen haben flache Hierarchien und die Mehrzahl der Organisationsmitglieder erfüllt die Aufgabe der Gestaltung und Durchführung des Unterrichts. Darüber hinaus ist "das Produkt" der Schule, die Bildung der Schülerinnen und Schüler, nur schwer mit Merkmalen charakterisierbar und auch der Prozess, in dem dieses "erzeugt" wird, kann nicht nach festen Arbeitsschritten beschrieben werden. Die Problematik, eine Wissensbasis auszumachen, wird verstärkt, weil kollektives Wissen in der Schule fast nie thematisiert wird. Die Dokumentation und Reflexion von Projekten und Fortbildungsmaßnahmen, die Entwicklung und Nutzung eines gemeinsamen Materialienpools und insbesondere die Diskussion und Festlegung von gemeinsamen Standards für den Unterricht können in einer lernenden Schule als gemeinsame Wissensbasis herausgearbeitet werden (vgl. Krainz-Dürr 1999, S.35).

Damit die Schule als Ganzes lernt, ist nicht nur eine einheitliche Richtung und die Existenz einer organisationalen Wissensbasis von Bedeutung, sondern auch, dass Lehrer ihre Erkenntnisse aus der Lösung alltäglicher Probleme oder aus Aufgaben der Schulentwicklung anderen mitteilen und diese auch an den mentalen Modellen ihrer Kollegen Interesse zeigen. Die Bereitschaft der Lehrer ist somit entscheidend für den Erfolg. Fullan (1999) spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit, ständig neue "Partnerschaften des Lernens" einzugehen (S.141). Sich auf Veränderungen durch gemeinsames Lernen einzulassen, wird besonders dann relevant, wenn die Vorstellungen der Organisationsmitglieder voneinander abweichen. Lernprozesse, welche über einfache Problemlösungen hinausgehen, sind mit internen Konflikten verbunden ("Double-Loop-Learning"). Wollen Schulen ihre Vorstellungen über die Gestaltung von Unterricht und kollegialer Zusammenarbeit zusammen weiterentwickeln, dürfen Konflikte nicht vermieden werden. Außerdem muss die dynamische Komplexität der Veränderungsprozesse sowie deren Unvorhersehbarkeit allen Beteiligten bewusst sein. Misserfolge dürfen nicht überbewertet werden (vgl. Fullan 1999, S.109).

Die von Rolff (1992) entwickelten drei Niveaustufen des Organisationslernens für Schulen verdeutlichen die Merkmale, welche die Entstehung, Nutzung und Weiterentwicklung der organisationalen Wissensbasis ermöglichen (vgl. S.320):

- In fragmentierten Schulen gibt es lose Kooperation, aber keine Zusammenarbeit in Teams. Darüber hinaus besteht weder ein gemeinsames Zielsystem noch eine allen bewusste Organisationskultur.
- In Projekt-Schulen sind Lehrer in Projektteams organisiert, welche neue Erkenntnisse hervorbringen. Projekte werden aber nicht von den Lernmethoden der anderen erfahren und profitieren.
- In der Problemlöse-Schule resultiert organisationales Lernen in der Veränderung der Organisationsstruktur und -kultur. Die kollektive Weiterentwicklung der handlungsleitenden Theorien wird durch Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Lehrer unterstützt.

Aus der Darstellung lässt sich zusammenfassend festhalten, dass lernende Schulen gemeinsame Ziele entwickeln und in Relation zur Ist-Situation nachhaltige Veränderungen anstreben, indem sie Erkenntnisse kommunizieren, neue Strukturen und Prozesse im Gesamt-

system Schule einführen und pflegen und Handlungen anhand der neuen Erkenntnisse umsetzen.

Dass Reformen in der Schule nicht ohne Probleme umgesetzt werden können, haben Erfahrungen aus der Vergangenheit gezeigt. Rolff (1998) stellt die Vermutung auf, dass Schulen "behäbiger [sind] als andere Organisationen" (S.320). Die eigenverantwortliche Arbeit der Lehrer hinter geschlossenen Klassenzimmertüren und die Tatsache, dass die erbrachte Leistung nur bedingt nachprüfbar ist, erschweren es, Veränderungsmaßnahmen zu kontrollieren. Die Vorstellungen von Schule, geprägt durch den ursprünglichen Charakter der Schule als nachgestellte Dienststelle ohne eigene Verantwortung, stellt eine weitere Hürde dar (vgl. Rolff 1998, S.320.). Außerdem ist die Perspektive von "Ich und meine Klasse" viel stärker vertreten als die Sichtweise "Wir und unsere Schule". Gerade der Blick auf das Ganze ist für Organisationslernen von hoher Bedeutung (vgl. Rolff 1992, S.315). Die Berufskultur des Lehrers ist stark durch Isolation und Eigenverantwortlichkeit geprägt. Kooperation mit anderen Kollegen wird schnell als Einschränkung des eigenen Verantwortungsbereiches empfunden (vgl. Altrichter, Eder 2004). Das Offenlegen der eigenen Vorstellung, das Erkunden der Konzepte anderer und der Umgang mit Konflikten ist jedoch Voraussetzung dafür, dass Schule als Organisation lernen kann.

Für die Entwicklung der Einzelschule ist das Modell der lernenden Organisation nicht nur nützlich, weil es die Handlungs- und Problemlösungskapazität erhöht, sondern auch, weil es an den Problemen ansetzt, die Veränderungen in Schulen behindern. Unzureichende Zusammenarbeit, individualistische Sichtweise, fehlende Überzeugung, Diskrepanz zwischen Zielen des Leitbildes und tatsächlichen Handlungstheorien sowie ein fehlendes Bewusstsein für den Nutzen und die Notwendigkeit einer Wissensbasis können auf dem Weg zu einer lernenden Organisation thematisiert und verbessert werden. Obwohl Schulen noch keine lernenden Schulen sind, betont Rolff (1998), dass "Schulen längst Problemlösestrategien, Selbstorganisationsfähigkeit und Techniken im Umgang mit Störungen herausgebildet haben" (S.320).

2.3 "Selbstverantwortung plus": Projektschulen als lernende Organisationen

Wie andere Organisationen auch, können Schulen zu lernenden Organisationen werden. Im Folgenden soll dieses weiter präzisiert werden. Die Überlegungen zur lernenden Schule im vorhergehenden Kapitel sollen im Nachstehenden auf die Schulen des hessischen Modellversuches "Selbstverantwortung plus" ("SV plus") angewandt werden. Ziel ist es zu klären, ob diese Schulen auf dem Weg sind, lernende Organisationen zu werden.

Für die Analyse der Teamarbeit vor dem Hintergrund der lernenden Organisation an ausgewählten Schulen dieses Modellversuches in Kapitel 5 ist eine begründete Beantwortung dieser Frage sehr wichtig. Ist es nicht möglich, den "SV plus"-Schulen Merkmale von organisationalem Lernen zuzuweisen, wäre eine Untersuchung dieser Schulen im Hinblick auf Teamarbeit in lernenden Organisationen sinnlos. Aus diesem Grund sollen im Folgenden Zusammenhänge zwischen den Überlegungen zur lernenden Organisation bzw. Schule und der

Projektkonzeption des Modellversuches sowie dessen Zwischenergebnisse aufgezeigt werden.⁶

2.3.1 Ziele, Struktur und Ergebnisse des Modellversuchs

Schulen können sich nur nachhaltig verändern, wenn sie nach ihren Interessen Konzepte zur Schulentwicklung entwickeln und umsetzen. Damit neue Gestaltungsspielräume entstehen und genutzt werden können, müssen Schulen von Entscheidungen und Weisungen höherer staatlicher Instanzen unabhängiger werden. Eine größere Eigenständigkeit von Schulen wirft für die Aufgaben und Rolle der Schulen, Schulaufsicht und Schulträger viele Fragen auf. In zahlreichen Modellversuchen in den einzelnen Bundesländern wurden oder werden aktuell Bedingungen und Auswirkungen dieser Selbstständigkeit erkundet. Als teilnehmende Schulform wurde in vielen Modellversuchen die Berufsbildende Schule festgelegt⁷.

Im hessische Modellprojekt "Selbstverantwortung plus", welches seit 2005 mit 17 Berufsschulen durchgeführt wird, sollen bis Ende 2009 Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie eine "erweiterte Eigenverantwortung und größere Selbstständigkeit [...] dazu beitragen [kann], dass die [...] [Schulen] ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag besser gerecht werden können"⁸. Die Ergebnisse sollen anschließend richtungweisend für Konzepte von Schulautonomie für andere Schulen in Hessen sein. An den Schulen sollen Ideen und deren Umsetzung "bottom-up" entwickelt werden. Im Kern geht es dabei immer um die Steigerung und Sicherung der Qualität des Unterrichts" (Projektkonzeption 2004, S.3). Aspekte der Organisations- und Personalentwicklung sowie der Schulfinanzierung müssen zu Erreichung dieses Zieles beitragen (vgl. ebd.). In den sechs Handlungsfeldern des Modellprojektes (Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung, Organisationsstruktur, Personalgewinnung und -entwicklung, Finanzen und Bildungsnetzwerk) wird berücksichtigt, dass Schulentwicklung Unterrichts- Organisations- und Personalentwicklung vereint (vgl. Projektkonzeption 2004, S.11f).

Im Rahmen der mit dem Schulträger, dem hessischen Kultusministerium und den Schulen getroffenen Kooperationsvereinbarung, welche die konkreten Vorhaben und Ziele der Schule beinhaltet, erarbeiten die Schulen Projekte, führen diese durch und evaluieren die Ergebnisse. Weg und Ziel sind dabei von gleicher Bedeutung (Projektkonzeption 2004, S.11). Insgesamt reichten die Projektschulen im Zeitraum von August 2005 bis Februar 2009 352 Projekte⁹ bei der Koordinierungsstelle für Organisation, Revision und Beratung (KORB) ein. Fast die Hälfte der Projekte kann den ersten beiden Handlungsfeldern zugeordnet werden (vgl. Clement, Martin 2009, S.37).

Der Implementierungsprozess an den Schulen erfolgt während des gesamten Zeitraums unter wissenschaftlicher Begleitung der Universität Kassel.¹⁰ Die teilnehmenden Schulen

⁶ Eine detaillierte Analyse dieser Verbindung wäre sehr umfangreich und kann hier nicht erfolgen. Die hier gewählte Darstellung kann nur einen Einblick in die Zusammenhänge liefern.

⁷ Der niedersächsische Modelversuch "Projekt Regionaler Kompetenzzentren" (ProReKo) wurde letztes Jahr abgeschlossen. In Baden Württemberg sollen die Ergebnisse aus dem Modellversuch "operativ eigenständige Schule" (OES), welcher 2006 abgeschlossen wurde, bis 2011 an allen 300 Berufsschulen umgesetzt werden.

⁸ http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?cid=9d0bd36848c8cce8c552619cb1ead945 12.05.09 12:00.

⁹ 77 dieser Projekte sind bereits abgeschlossen und sechs Projekte wurden zurückgenommen.

¹⁰ Die wissenschaftliche Begleitung unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Clement wird vom Institut für Berufsbildung der Universität geleistet.

erhalten in regelmäßigen Abständen eine Rückmeldung über den Projektverlauf an ihrer Schule. Dazu wertet die wissenschaftliche Begleitung jährlich seit 2006 durch die Lehrer ausgefüllte Online-Fragebögen aus. Die Ergebnisse werden in Form eines Gesamtüberblicks in Zwischenberichten veröffentlicht. Die Situation an einzelnen Schulen, welche nicht Bestandteil der Zwischenberichte sind, wird in Feedbackveranstaltungen mit den Lehrern vor Ort analysiert. Außerdem wurden 2006 und 2008 Interviews mit Lehrern und Mitgliedern der Schulleitungen durchgeführt.

Der Projektleiter, Herr Vesper, betont in dem aktuellsten Projektspiegel (2008), dass über die Kommunikation mit KORB Projektideen von anderen Schulen aufgegriffen werden. Außerdem lobt er die große Anzahl an Innovationen, welche im Kollegium initiiert wurden (vgl. S.6). Die von der wissenschaftlichen Begleitung veröffentlichten Zwischenevaluationen aus den Online-Befragungen bestätigt die Tatsache, dass sich an den Projektschulen die Rollen der Beteiligten, ihre Aufgaben, Kompetenzen und Beziehungen zueinander verändern (vgl. Clement, Martin 2009). 75 Prozent der Befragten geben an, dass sich ihre Beziehungen an den Schulen verändert haben (vgl. ebd., S.42). 62,1 Prozent bestätigen, dass die Projektarbeit die Zusammenarbeit fördere (vgl. ebd., S.20). Außerdem sieht mehr als die Hälfte der Befragten eine Verbesserung ihres Wissen über die Organisation und ihrer Kompetenzen (vgl. ebd., S.25). Die Aussage, dass die Schulleitung die Kompetenzen der Lehrer für die Entwicklung nutzt, bestätigen 57,3 Prozent.

Aus den Zwischenevaluationen ist zu erkennen, dass Schulen unterschiedlich erfolgreich mit der Entwicklung und Realisierung von Projekten umgehen. Insgesamt wird der Modellversuch aber als Erfolg gewertet. Im aktuellen Projektspiegel (2008) schreibt Vesper, dass die schulischen Projekte "als Instrument zur Realisierung der vielfältigen und anspruchsvollen Ziele von 'Selbstverantwortung plus' gut angenommen werden" (S.6).

2.3.2 Der Modellversuch als Weg zur lernenden Schule

Die Projektkonzeption des Modellversuches "Selbstverantwortung plus" sieht vor, dass die Schulen eigenverantwortlich Projekte zur Verbesserung ihrer Schule entwickeln, umsetzen und evaluieren. Dazu müssen gemeinsame Ziele herausgearbeitet, Ideen generiert, durch Projektteams umgesetzt und mit Blick auf die gesamte Schule evaluiert werden. Ziel ist es, dass die Schule in einen kontinuierlichen Kreislauf eintritt, der dadurch gekennzeichnet ist, dass Erkenntnisse aus den Erfahrungen der Veränderungsprozesse von allen für weitere Handlungen genutzt werden, welche wieder zu neuen Erkenntnissen führen. Treibende Kraft dieses Kreislaufs ist die Differenz zwischen Zielen und dem Ist-Zustand. Verlaufen die Veränderungen nach diesem Vorbild, sind die Schulen lernende Organisationen (Projektkonzeption 2004, S.3).

Im Kapitel zu den unterschiedlichen Lerntypen wurde gezeigt, dass das Lernen zu lernen als besonders wertvolle Form der Wissensgenerierung gilt. Das Wissen über die Existenz und Funktionsweise eines solchen Kreislaufes beinhaltet diesen Lerntyp. Über die Zwischenevaluationsberichte und die dazugehörigen Feedbackveranstaltungen unterstützt die wissenschaftliche Begleitung den Reflexionsprozess von Erfahrungen aus den Veränderungen an den Schulen und somit den Prozess, das Lernen zu erlernen (Clement, Martin 2009, S.5ff). Mit Hilfe der "kritischen Momente" Zufriedenheit, Problemorientierung, Rollenauffassung,

Selbstwirksamkeitserfahrung, Belastung, Gratifikationen, Ressourcenverteilung, Teamarbeit, Entscheidungskompetenz und Verbindlichkeit werden die Implementierungsversuche von Projekten an den Schulen analysiert (vgl. ebd., S.8f).

Basierend auf den Untersuchungsergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung zu den "kritischen Momente" sollen im Folgenden Aussagen zu den Modellschulen als lernende Schulen getroffen werden¹¹.

Ziel ist die Beantwortung der drei Fragen.

- Findet an den Schulen ein Ist-Soll-Vergleich statt?
- Werden Erkenntnisse entwickelt und ausgetauscht?
- Werden die Erkenntnisse standardisiert und von anderen genutzt?

Die hier gewählte Struktur orientiert sich an wichtigen Merkmalen einer lernenden Schule, wie sie im vorhergehenden Kapitel thematisiert wurden. Sie betrachtet grundlegende Voraussetzungen und bietet keine vollständige Darstellung nach einem ausdifferenzierten Konzept.¹² Im Folgenden soll lediglich gezeigt werden, dass die Konzeption des Modellversuches und die sich daraus ergebende Interpretation der Projektschulen einen Weg hin zur lernenden Schule darstellt. Die Interpretation der "kritischen Momente" vor dem Hintergrund der lernenden Organisation verdeutlicht, dass die "kritischen Momente" wichtige Aspekte einer lernenden Schule aufgreifen.

Wie die Mehrzahl der deutschen Schulen besitzen auch die 17 Modellschulen ein Leitbild und ein Schulprogramm. Im Online-Fragebogen der wissenschaftlichen Begleitung geben 58,7% der Befragten an, dass Leitbild und Strategie ihrer Schule klar und deutlich kommuniziert werden. Die Hälfte der Projektlehrkräfte bestätigt, dass eine gemeinsame Vision existiert (vgl. Clement, Martin 2009, S.19)¹³. In einer lernenden Schule besteht das Leitbild aus gemeinsamen Zielen, welche im Aushandlungsprozess aus individuellen Zielen hervorgehen. Die Kommunikation des Leitbildes und das Erkennen einer dahinter stehenden gemeinsamen Vision an den Schulen zeigt, dass das Leitbild nicht nur für Außenstehende entwickelt worden ist, sondern ernst gemeinte Ziele des Veränderungsprozesses beinhaltet. Außerdem ist die Kommunikation über die Ziele wichtig, da in einer größeren Organisation das Leitbild nicht von allen entwickelt werden kann, jedoch gemeinsam getragen und gelebt werden muss. Die Tatsache, dass nur 39,4% der Lehrer, die nicht an Projekten beteiligt sind, eine gemeinsame Vision erkennen, deutet auf die Problematik hin, alle Organisationsmitglieder zu erreichen und sie mit ihren Vorstellungen und Erfahrungen einzubeziehen. In einer lernenden Organisation beschreiben die Ziele die Aspekte, die den Organisationsmitgliedern be-

¹¹ Es ist jedoch anzumerken, dass die Untersuchung der wissenschaftlichen Begleitung basierend auf der Theorie der lernenden Organisation und akteurtheoretischen Ansätzen der Soziologie nicht zum Ziel hat zu bestimmen inwieweit die "SV-plus"-Schulen lernende Schulen werden. Die Nutzung der Ergebnisse zur Analyse der Schulen auf ihre organisationalen Lernprozesse stellt eine Vereinfachung dar, da eine detaillierte Analyse der Schulen vor dem Hintergrund der Theorie den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde.

¹² Aus dem Zusammenhang zwischen den Modellschulen und dem Konzept der lernenden Organisation würden sich interessante Fragestellungen ergeben, wie z.B. bis zu welchem Grad die Schulen nach drei Jahren Projektlaufzeit zu lernenden Schulen geworden sind. Eine solche Untersuchung könnte in Anlehnung an die von Rolff (1992) entwickelten drei Niveaustufen durchgeführt werden, überstiege aber den Rahmen dieser Arbeit.

¹³ Die hier und im Folgenden aufgezeigten Antworten von Lehrern stammen aus der Zwischenevaluation 2009 der wissenschaftlichen Begleitung (Clement, Martin 2009) zum Modellversuch. Für weitere Prozentangaben zu den Antworten der Befragten aus dieser Quelle wird diese nicht wiederholt angegeben.

sonders wichtig sind. Unter diesem Gesichtspunkt kann für die Ziele in den Leitbildern keine Aussage getroffen werden. Für die Veränderungen jedoch, welche vermutlich aus den Zielen resultieren, geben 59% der Befragten an, dass diese zentrale Probleme aufgreifen. Dass der Modellversuch geeignet ist an aktuellen Problemsituationen der Schulen anzusetzen, wird auch dadurch deutlich, dass die Schulen Projekte selber entwickeln.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung ist, dass die Organisationsmitglieder bereit sind gemäß den Zielen die gesamte Organisation Schule zu verändern. Obwohl nur eine kleine Mehrheit der Befragten mit dem bisherigen Projektverlauf zufrieden ist, ist zu vermuten, dass die Bereitschaft, weitere Veränderungen durchzuführen, hoch ist. Fast 100% der Befragten geben an, dass es ihnen "wichtig" oder "eher wichtig" ist, dass der Schulleiter ihre Kompetenzen für die Verbesserung der Schule nutzt. Die Relevanz dieser Frage ist gegenüber den Vorjahren gestiegen und kann als eine höhere Bereitschaft der Lehrer, an Veränderungsprozessen teilzunehmen, interpretiert werden (vgl. ebd., S.42). Gleichzeitig ist zu beobachten, " [...] dass es häufig die gleichen Personen sind, die Mehrarbeit für Projektarbeit als auch Mehrarbeit für die Vertretung für Unterrichtsausfall aufgrund von Projektarbeit angeben" (ebd., S.24). Die Bereitschaft, sich zu engagieren, gilt nicht für alle Lehrer im Kollegium.

Für eine lernende Schule ist neben dem generellen Einsatz der Lehrkräfte die Bereitwilligkeit der Beteiligten, ihre Vorstellungen und Erfahrungen anderen mitzuteilen und fremde mentale Modelle aufzunehmen, eine entscheidende Voraussetzung. Wie in Kapitel 4 ausführlich diskutiert wird, ist die Arbeit in Teams besonders wertvoll für den Austauschprozess. 62,1% der Befragten geben an, dass die Projektarbeit die Zusammenarbeit fördert. 95,9% weisen der Zusammenarbeit sehr große Bedeutung zu und 86,2% sind überwiegend zufrieden mit der Arbeit in den Teams. Aus den Antworten kann geschlossen werden, dass die Lehrer sich wünschen gemeinsam Ideen zu entwickeln und auszutauschen. Problematisch ist, dass nur 5,5% der befragten Lehrkräfte Zeitfenster für die Teamarbeit in der Stundenplanung berücksichtigen sehen. Die Bereitschaft der Lehrkräfte, gemeinsam ihre mentalen Modelle zu entwickeln, wird durch strukturelle Bedingungen eingeschränkt. Im Bereich der Organisationsentwicklung des Schulentwicklungsprozesses müssen Lösungen für dieses Problem gefunden werden.

Über die direkte Zusammenarbeit in Teams hinaus haben sich die Beziehungen in den Schulen signifikant verändert. Geben in 2007 nur 25% der Befragten an, dass ihre Beziehung zu Kollegen, Abteilungs- Projekt- und Schulleitung durch "SV plus" beeinflusst wurden, nennen 2008 75% der Befragten deutliche Veränderungen in den Beziehungen. Veränderte Kontakte gewährleisten den Austausch von Vorstellungen und Erfahrungen, die in dieser Art und Weise vorher nicht möglich waren.

Eng verbunden mit den Möglichkeiten der Kooperation von Kollegen auf unterschiedlichen Ebenen und dem Austausch von mentalen Modellen sind die Kommunikationsmöglichkeiten in der Organisation Schule. Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuches wies im Zwischenevaluationsbericht 2007 darauf hin, dass die Schulen die "[...] Kommunikationswege einschließlich Bring- und Holschuld von Informationen [...] eindeutiger [...] klären [müssen]" (Clement, Martin 2007, S.46). Damit nicht nur einzelne aus neuen Erkenntnissen lernen können, ist die Weitergabe von Informationen besonders wichtig. Die Digitalisierung der Informationen, eine Entwicklung, welche bei mehr als der Hälfte der Schulen zu beobachten ist, kann die Kommunikation erleichtern (vgl. Clement, Martin 2009, S.18). Positiv gegenüber

der Kommunikation von Informationen in Form eines Zettels im Fach oder einem Aushang im Lehrerzimmer ist, dass alle Kollegen erreicht werden können, auch die, die nicht regelmäßig an der Schule und im Lehrerzimmer sind. Außerdem können Informationen gespeichert und zu einem späteren Zeitpunkt nochmals abgerufen werden. Besonders vorteilhaft ist, dass auch Zwischenergebnisse von Projektteams mit geringerem Aufwand weitergegeben werden können. Die Einrichtung eines Intranets an fast allen Schulen und dessen regelmäßige Nutzung von 40,8% der Kollegen lässt vermuten, dass die Entwicklung und Verwendung von geteiltem Wissen an Bedeutung zugenommen hat. Das Verständnis für einen Pool an gemeinsamen Erfahrungen ist wichtiger Bestandteil einer lernenden Organisation. Das Intranet einer Schule bietet eine Plattform, um den Erfahrungsaustausch zu operationalisieren.

Um Erkenntnisse aus Veränderungsprozessen veröffentlichen zu können, müssen diese in den Projektgruppen erkannt, herausgearbeitet, festgehalten und evaluiert werden. In diesem Zusammenhang ist negativ zu bewerten, dass die Teilnahme an Sitzungen und die Lieferung von Arbeitsergebnissen (z.B. Protokollen) rückläufig ist (von 80,9% in 2007 auf 72,8% in 2008). Außerdem ist zu schließen, dass Erkenntnisse aus Veränderungen teilweise nicht nur auf Grund fehlender Aufzeichnungen in Vergessenheit geraten, sondern weil die Wirkungen von Veränderungsmaßnahmen in der Organisation Schule gar nicht wahrgenommen werden. "Ob dann die Projekte zu Ergebnissen in Teilbereichen oder in der Schule als Ganzes wirken, ist den Befragten u.U. nicht mehr klar" (Clement, Martin 2009, S.31). Tritt dieses ein, ist die Feedbackschleife aus Handlung, Erkenntnis aus der resultierenden Veränderung und deren Reflexion gestört¹⁴. Damit Erkenntnisse in die Wissensbasis der Schule einfließen können, müssen die Störungen des Kreislaufes erkannt und behoben werden.

Für eine organisationale Wissensbasis in einer lernenden Schule ist es wichtig, dass die Informationen nicht nur anderen zu Verfügung gestellt, sondern auch von anderen Organisationsmitgliedern genutzt werden. Inwieweit ein Kreislauf aus Veränderungen, Erkenntnissen, Speicherung und Nutzung für weitere Veränderungen in den Schulen entsteht, ist aus dem hier analysierten Material nicht ersichtlich. Es ist zu vermuten, dass die Brücke zwischen dem Anbieten von Erfahrungen und dem Umsetzen in weitere Veränderungen mit Schwierigkeiten verbunden ist. Über den einzelnen Projekten das System Schule als Ganzes zu sehen und damit zu erkennen, welche Bedeutung die Erkenntnisse anderer für die eigene Projektarbeit haben, ist nicht einfach. Vor diesem Hintergrund ist es nicht nur die Aufgabe der Steuergruppe, Ressourcen transparent und gerecht zu verteilen, sondern die Zusammenhänge mit Blick auf die Schule als Ganzes aufzuzeigen.

Ein weiterer Aspekt, der aus der Auswertung der "kritischen Momente" nicht entnommen werden kann, ist das "Deutero-Learning". Es können keine Aussagen darüber getroffen werden, ob durch die Lösung von Konflikten tief verwurzelte Annahmen überdacht und verändert werden.

Die Ausführungen zeigen, mit Ausnahme des "Deutero-Learnings" und der Nutzung der Erkenntnisse, dass der Modellversuch und dessen Umsetzung an den Schulen ein Weg hin zur lernenden Schule darstellt. Die Kollegen sind bereit gemeinsame Ziele zu verfolgen und Erfahrungen aus den Veränderungsprozessen auszutauschen. Teamstrukturen und neue Beziehungen gestatten es, aus den Erkenntnissen anderer zu lernen. Kommunikation von In-

¹⁴ vgl. dazu die Ausführungen von March und Olsen (1976) und Duncan und Weiss (1979) in Kapitel 2.1.3.2.

formationen und ein Intranet zur Speicherung und Abrufbarkeit ermöglichen es, eine Wissensbasis aufzubauen. Die Reflexion der Veränderungsprozesse ist wichtig, um über Lernen zu lernen. Neben der Erkenntnis, dass einzelne Erfahrungen für die ganze Schule von Bedeutung sind, müssen die Lehrer mehr Wissen darüber erwerben, wie sie den Kreislauf Erfahrungen, Austausch und dessen Nutzung für neue Veränderungen gestalten können.

Mit Hilfe des Modellversuches können die Schulen zu lernenden Organisationen werden. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit steht nicht das gesamte Konzept der Schule als lernende Organisation im Zentrum; vielmehr wird der Fokus auf die Teamarbeit in dieser Organisationsform gerichtet. Es soll untersucht werden, inwieweit die Modellschulen Teamarbeit nach den Vorstellungen einer lernenden Organisation umsetzen.

3. Teams in lernenden Organisationen

Die lernende Organisation wurde im vorhergehenden Kapitel sowohl allgemein theoretisch als auch im Bezug auf Schule dargestellt. Dieses Kapitel lenkt den Fokus auf Teamarbeit als wichtigen Bestandteil einer lernenden Organisation. Ziel ist es herauszuarbeiten, welche Anforderungen organisationale Lernprozesse an diese Form der Zusammenarbeit stellt. Die hier vorgetragenen Überlegungen sind gültig für unterschiedliche Organisationsformen; für Schule werden Besonderheiten hervorgehoben. Aufbauend auf den Ausführungen von Teamarbeit in lernenden Organisationen sollen Merkmale entwickelt werden, die diese beschreiben und für die Untersuchung der Teamarbeit an den Schulen des Modellversuchs "SV plus" genutzt werden können.

Die Bedeutung der Aufgaben von Teams in lernenden Organisationen wurde bereits kurz in Kapitel 2.1.3.1 thematisiert. Lang und Amelingmeyer (1996) schreiben: "Die 'strukturorganisatorische Basis' einer lernenden Organisation ist die Teamarbeit" (S.22). Rüegg (2000) erachtet die Zusammenarbeit als grundlegend für die Entwicklung hin zu einer lernenden Organisation (vgl., S.32) und Prechtle (1999) zeigt, dass die Konzepte Teamarbeit und Organisationslernen miteinander verbunden sind. Einige Autoren erwähnen Teams explizit in ihren Ausführungen zur lernenden Organisation. Watkins und Marsick (1993) beschreiben, dass Teams für die Wissensverbreitung in Organisationen von hoher Bedeutung sind. "When a team adopts something new, members reinforce one another's thinking and spread these ideas faster and further through their combined contacts elsewhere in the organization" (ebd., S.97). Teams sind das Schnittfeld zwischen Organisation und Person. Die Förderung der Zusammenarbeit ist gleichzeitig mit der Entwicklung der Individuen und der gesamten Organisation anzustreben (vgl. Beucke-Galm 1999, S.58). Auch die Wissenschaftler Nonaka und Takeuchi (1997) sehen das Team als entscheidende Ebene im Prozess, Wissen von der individuellen auf die organisationale Ebene zu transformieren. Eine der ausführlichsten Darstellungen von Teams in lernenden Organisationen stellt die Disziplin des "Team-Lernens" in den fünf Disziplinen von Senge (1996) dar. Andere Wissenschaftler wie Argyris und Schön (1978) oder March und Olsen (1976) beziehen sich nicht explizit auf die Aufgaben von Teams, lassen aber eine Interpretation zu.

Bevor in Kapitel 3.2 auf die hier von den unterschiedlichen Wissenschaftlern aufgezeigte Verbindung von Teamarbeit und Organisationslernen eingegangen wird, sollen im folgenden Kapitel Teams in Organisationen allgemeiner betrachtet werden.

3.1 Teamarbeit in Organisationen

Ziel dieses Kapitels ist es, einen allgemeinen Einblick in das Themengebiet "Teamarbeit in Organisationen" zu geben. Hierzu werden in Kapitel 3.1.1 Begrifflichkeiten wie "Zusammenarbeit", "Teamarbeit" und "Kooperation" für die weitere Verwendung und im Zusammenhang zur Schule ausdifferenziert. Im Kapitel 3.1.2 werden Merkmale von Teamarbeit in Organisationen vorgestellt und es wird ein Seitenblick darauf gegeben, wie ein Merkmalskatalog für Teams unter anderen Gesichtspunkten als Organisationslernen zustande kommen kann.

3.1.1 Begriffliche Abgrenzung

Der Begriff "Team" muss für eine wissenschaftliche Arbeit aus den folgenden zwei Gründen definiert und abgegrenzt werden: Erstens ist die Verwendung des Begriffs in der Alltagssprache nicht eindeutig und erweckt Missverständnisse. Zweitens sind Begriffe wie "Arbeits- und Projektgruppe", "Zusammenarbeit" oder "Kooperation" nicht ohne Erklärung von dem Konzept "Teamarbeit" zu unterscheiden. Für diese Ausarbeitung, die Teamarbeit, Organisationslernen und die Organisationsform Schule zusammenführen will, ergeben sich zwei weitere Gründe, warum das Konzept "Team" präzisiert werden muss: Zum einen ist es notwendig, das Team als Ort für den Austauschprozess von Erfahrungen in einer lernenden Organisation genauer zu definieren, da die hier vorgenommene Definition den Rahmen für die weitere Analyse von Organisationslernen setzt.¹⁵ Zum anderen muss Teamarbeit im Zusammenhang mit der Arbeit an Schulen definiert werden.

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird der Begriff "Team" verwendet, ohne die anspruchsvollen Bedingungen für das Funktionieren eines echten Teams zu beachten. Personen, die auf irgendeiner Weise miteinander in Beziehung stehen, werden als "Team" bezeichnet: z.B. "Frisör-Team", "Reiter-Team" oder "Polarexpeditions -Team" (vgl. Schneider, u.a. 1995, S.10). Malik (1999) kritisiert die inflationäre Verwendung des stark positiv behafteten Begriffs. Er schreibt: "Mit Euphorie oder bloßer Gedankenlosigkeit wird man dem Team aber nicht gerecht. [...] In der Teamdiskussion steckt eine Tendenz zur unkritischen Idealisierung von Gemeinschaftsleistungen [...]" (S.33).

Die Wortbedeutung des aus dem Englischen stammenden Begriffs "Team" lässt sich auf "Tierkoppel" oder "Gespann" zurückführen. Übertragen auf den Bereich der Organisationsgestaltung bedeutet dies, dass ein Team ein arbeitsbezogener Zusammenschluss mehrerer Personen ist, die effektiv, harmonisch und wechselseitig eine Aufgabe erfüllen (vgl. Schneider, u.a. 1995, S.96). Über weitere Merkmale, die eine Abgrenzung des Teams von anderen Formen der Zusammenarbeit ermöglichen, sind sich die Wissenschaftler uneinig. Schneider (1995) sieht den Aufgabenbereich eines Teams auf der strategischen Ebene mit Tätigkeiten vom Typus Informationsbeschaffung, Informationsverarbeitung, Urteilsbildung, Planung,

¹⁵ Im Folgenden wird organisationales Lernen nur noch für die Prozesse abgebildet, die Teamarbeit enthalten.

Strategieentwicklung und Problemlösung. Arbeitsgruppen im Gegensatz dazu erledigen Routineaufgaben (vgl., S.10). Forster (1982) ist der Meinung, dass Teams intensivere, wechselseitige Beziehungen, einen stärkeren Gemeinschaftsgeist und Gruppenkohäsion aufweisen (vgl., S.144). Wegge (2006) sieht ein Team durch die Merkmale der Mitglieder bestimmt. Teams bilden demnach permanente Arbeitsgruppen, deren Mitglieder auf Grund "[...] spezieller Wissensbestände oder besonderer Fertigkeiten und Fähigkeiten [...]" zusammenarbeiten (S.582). Schon aus den Aussagen dieser drei Autoren wird deutlich, dass in der Literatur keine einheitliche Definition für den Begriff "Team" existiert. Die hier in Anlehnung an Philipp (1996) gelisteten Merkmale, welche so oder ähnlich auch von anderen Autoren aufgegriffen werden, können für die Annäherung an das Konzept "Team" genutzt werden. Teams weisen die folgenden Charakteristika auf:

- Gruppe aus mind. drei Personen
- gemeinsame Vision
- Autonomie
- längere Bestehensdauer
- Regeln u. Normen für Zusammenarbeit
- Wir-Gefühl, Gruppenkohäsion
- intensive Zusammenarbeit
- Arbeits- und Zeitstrukturen
- Erfolgsszurechnung
- Festgelegtes Ziel bzw. Aufgabe
- interne Differenzierung in Rollen
- kontinuierliche Teamentwicklung

Vergleicht man diese Merkmale mit denen, die für Gruppen aufgeführt werden, wird deutlich, dass die Unterschiede minimal und kaum ersichtlich sind (vgl. Wegge 2006, S.582)¹⁶. Der Begriff "Gruppe" wird als Oberbegriff für unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit verwendet (vgl. Schneider 1996, S.29)¹⁷. Dazu zählen u.a. Projektgruppen, welche nur für den einmaligen Zweck der Bearbeitung des Projektes gebildet wurden, oder Qualitätszirkel, die konkrete Probleme aus ihrem Aufgabenkreis thematisieren und lösen (vgl. ebd., S.76f). Trotz möglicher Unterscheidungen ist der Übergang zwischen Teamarbeit und anderen Formen der Zusammenarbeit fließend und so können auch z.B. Projektgruppen bis auf die Kontinuität alle Merkmale eines Teams aufweisen (vgl. Forster 1982, S.144). Kooperation ist von den bisher beschriebenen Formen der Zusammenarbeit abzugrenzen. Damit Personen miteinander kooperieren, bedarf es keines direkten Kontaktes, keines Dazugehörigkeitsgefühls und als besonders deutliche Unterscheidung keiner arbeitsorganisatorischen Voraussetzungen (vgl. Gräsel, u.a. 2006). Trotzdem wird besonders in der Literatur zur Zusammenarbeit im Lehrerkollegium Lehrerkooperation mit Merkmalen von Teamarbeit verbunden (vgl. Steinert, u.a. 2006, Bauer 2008, Kelchtermans 2006, Gräsel, u.a. 2006).

In Unternehmen ist Teamarbeit bzw. teamartige Zusammenarbeit weit verbreitet. Schulen werden erst seit einigen Jahren mit Teamstrukturen in Verbindung gebracht (vgl. Schley 1998, S.114). Das gesamte Kollegium ist für ein Team zu groß und untergliedert sich meistens in für die Entwicklung der Schule wenig förderliche informelle Gruppen (vgl. ebd.). Den

¹⁶ Für Auflistung der Merkmale von Gruppen vgl. Schneider 1996, S.29

¹⁷ Im Gegensatz zur sozial- und organisationspsychologischen Gruppenforschung, die keinen Unterschied zwischen Gruppe und Team sieht, wird in Erfahrungsberichten zur Teamarbeit aus der Praxis Teamarbeit von Gruppenarbeit dadurch unterschieden, dass das Team nicht nur die Aufgaben arbeitsteilig erledigt, sondern auch gemeinsam an diesen gearbeitet und so Synergieeffekte erzielt werden (vgl. Prechtl 1999, S.58). Diese Unterscheidung soll hier nicht berücksichtigt werden. Team und Gruppe wird als Synonym verwendet.

Unterricht und die Schule als Ganzes zu verbessern, erschafft neue Aufgaben, die Zusammenarbeit über den bloß informellen Austausch in den Pausen im Lehrerzimmer hinweg verlangen. Eine "fraktale Struktur", wie sie auch in der neuen Schulverfassung der "SV plus"-Schulen vorgesehen ist, ermöglicht es, Entscheidungsgremien auf Teambasis zu bilden (vgl. Kern-Schulverfassung im Rahmen von "SV plus" 2007, §18). Für die Gestaltung und Verbesserung des Unterrichts unterscheidet man in Klassenteams, welche aus Lehrkräften unterschiedlicher Fachrichtungen bestehen und für die Ziele und den Erfolg einer Klasse verantwortlich sind. Fachteams dagegen beschäftigen sich mit der Gestaltung und Weiterentwicklung eines Faches unabhängig von Schulformen oder einzelnen Klassen. Die Definition von Zielen und die Erarbeitung von Verbesserungen für ganze Schulformen in berufsbildenden Schulen wird von Bereichs- bzw. Abteilungsteams übernommen. Für den Schulentwicklungsprozess sind Projektteams und ein Steuerungsteam notwendig. Erstere entwickeln und bearbeiten Projekte und Letzteres koordiniert die Entwicklung der Schule als Ganzes. Da die Vielfalt der hinter den unterschiedlichen Teams stehenden Aufgaben nicht von einer Person, z. B. dem Schulleiter, zusammengeführt werden können, übernimmt ein Schulleitungsteam mit Mitgliedern aus Bereichs- bzw. Abteilungsteams und dem Steuerungsteam diese Aufgabe (vgl. Hoffmeister 2008, S.248; Schley 1998, S.114). Wie die Schulen die "fraktale Struktur" gestalten, richtet sich nach ihren Vorstellungen und Bedürfnissen.

Für die weiteren Überlegungen soll festgehalten werden, dass Teams "[...] kleine, funktionsgegliederte Arbeitsgruppen mit gemeinsamer Zielsetzung, relativ intensiver wechselseitigen Beziehungen [...]" sind (Forster 1982, S.143), die in Schulen mit unterschiedlichen Aufgaben Verwendung finden. In Verbindung zur lernenden Organisation sind diese Merkmale weiter zu präzisieren. Zunächst soll untersucht werden, wie andere Wissenschaftler zu einer Charakterisierung von Teamarbeit kommen.

3.1.2 Ausgewählte Ansätze zur Analyse und Beurteilung von Teams

Im diesem Kapitel sollen vier Ansätze von Wissenschaftlern zur Analyse und Beurteilung von Teamarbeit in Organisationen vorgestellt werden. Ziel ist es zu zeigen, auf welchen Überlegungen andere Autoren Teamarbeit analysieren.

Da Gruppen- bzw. Teamarbeit kein einheitliches Phänomen ist und in Unternehmen erheblicher Bedarf besteht, verschiedene Formen von Gruppenarbeit zu identifizieren, entwickelten Friedling und Freiboth (1997) eine Klassifikationsmatrix (vgl. S.120). Dazu identifizierten die Wissenschaftler 100 industrielle Merkmale von Gruppenarbeit, die sie durch ein Rating von 32 Experten auf 43 Bewertungsmerkmale reduzierten und sechs Kategorien zuordneten (vgl. Friedling, Freiboth, S.123).

Kategorien	Merkmale
Organisatorische Rahmenbedingungen	Dauer der Zusammenarbeit, räumliche Situation, Gruppengröße
Erweiterte Gruppenaktivität /	Aufgaben der Dokumentation und Organisation
Partizipation / Autonomie	Zielvereinbarungen, Zeit-Budget-Autonomie, Wahl
Gruppenspezifische Qualifikation	Schulungsmaßnahmen (fachlich, überfachlich)
Gruppengespräche	Häufigkeit, Dauer, Teilnehmer
Verbesserungsprozess (KVP)	Teilnehmer, Dokumentation

Tabelle 2: Klassifikationsmatrix für Teamarbeit nach Friedling und Freiboth (1997)

Mit Hilfe des Klassifikationsrasters wurde Mitte 1993 die Zusammenarbeit bei acht Automobilherstellern untersucht (vgl. ebd., S.124). Dabei wurde festgestellt, dass Gruppenarbeit, beschrieben durch obige Merkmale, nicht konsequent umgesetzt wird (S.129).

Krech und Crutchfield (1962) bestimmten für den Erfolg einer Gruppe die Merkmale Produktivität und Mitarbeiterzufriedenheit (vgl., S.454). Um zu bestimmen, wie diese beeinflusst werden können, entwickelten die Wissenschaftler eine Struktur aus unabhängigen, bedingt-abhängigen und den abhängigen Variablen Produktivität und Mitarbeiterzufriedenheit (vgl. Krech, Crutchfield 1962, S.456). Sie zeigten auf, dass die abhängigen Variablen Struktur und Aufgabe der jeweiligen Gruppe sowie deren Umwelt den Erfolg der Zusammenarbeit beeinflussen. Außerdem wirken diese Variablen auf die bedingt-abhängigen Variablen Führung, Beziehungen in der Gruppe und Partizipation, welche ihrerseits die Produktivität und Mitarbeiterzufriedenheit bestimmen (vgl. ebd., S.458ff). Bei der Festlegung der unabhängigen und bedingt-abhängigen Variablen begegneten den Wissenschaftlern drei Schwierigkeiten. Erstens bedingen sich die unabhängigen Variablen gegenseitig, zweitens ist die Wirkungsrichtung nicht nur von unabhängigen zu bedingt-abhängigen Variablen begrenzt, sondern wirkt auch entgegengesetzt, und drittens sind einige Merkmale nur schwer einer der beiden Ebenen zuzuweisen (vgl. ebd., S.457f).

Prechtl (1999) entwickelte aus Erfahrungsberichten der Teamforschung und aus der sozial- und organisationspsychologischen Gruppenforschung kritische Erfolgsfaktoren, welche sie in ihrem Modell zur Team-Potentialanalyse vereinte (vgl., S.59). Die Kriterien der Team-Potentialanalyse liegen im Spannungsfeld zwischen Individuen und der Organisation und bilden die folgende Dreiteilung (vgl. Prechtl 1999, S.124):

Personenbezogene Komponenten	Interaktionsbezogene Komponenten	Strukturkomponenten des Arbeitsumfeldes
<ul style="list-style-type: none"> – Einstellung – Widerstände – Vertrauen 	<ul style="list-style-type: none"> – eigene soziale Kompetenz – soziale Kompetenz der anderen – soziale / Führungskompetenz des Vorgesetzten 	<ul style="list-style-type: none"> – lernfördernde Organisationsstruktur

Tabelle 3: Kriterien der Teampotentialanalyse nach Prechtl (1999)

Vereinfacht lassen sich die drei Komponenten durch das Wollen, Können und Dürfen der Organisationsmitglieder im Bezug zu Teamarbeit beschreiben.

Die drei vorhergehenden Ansätze wurden für Unternehmen entwickelt. Steinert, u.a. (2006) analysieren und bewerten die Kooperation der Lehrer an Schulen. Anhand von vier Niveaustufen der Lehrerkooperation, die mit Merkmalen für einen Fragebogen präzisiert wurden, erfassten die Wissenschaftler den Grad der Lehrerkooperation an Schweizer und hessischen Schulen. Als Grundlage für die Niveaustufen führen die Autoren die Bereiche Schulorganisation, Personalmanagement und Professionalisierung sowie Unterrichtsorganisation an (vgl. Steinert, u.a., S.191). Die Tabelle 4 zeigt die Niveaustufen mit Beschreibungen.

Niveaustufen	Beschreibung
Fragmentierung	unklare Zielkonzeptionen, isoliertes, wenig abgestimmtes Lehrerhandeln, vereinzelt fachlicher Austausch, individuelle Fortbildung.
Niveaustufe 1: Differenzierung	globales Zielkonzept, formal geregelte Informationen, fach- und jahrgangsspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln (Unterrichtsgestaltung, Noten), Selbstberichte über Lehrerhandeln, individuelle Fortbildungen.
Niveaustufe 2: Koordination	globales Zielkonzept, umfassende Information, fachspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln, Kooperation bei der Planung und Durchführung des Unterrichts, Austausch über Fachinhalte und -didaktik, Notenmaßstäbe, Selbstevaluation, individuelle und schulinterne Fortbildungen.
Niveaustufe 3: Interaktion	detailliertes Zielkonzept, unfassend abgestimmtes Lehrerhandeln (innerhalb und zwischen Jahrgangsstufen/Fächern), unfassende Kooperation bei Unterrichtsplanung u. -durchführung, wechselseitige Beratung (fachlich/überfachlich Inhalte, Didaktik, Diagnostik), umfassende Fortbildung.
Niveaustufe 4: Integration	systemisches Zielkonzept, abgestimmtes Lehrerhandeln, Transparenz und wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln, systemische Beobachtung von Lehrerhandeln und Lernentwicklung, Selbst- und Fremdevaluation, systemische Fortbildung.

Tabelle 4: Niveaustufen der Lehrerkooperation nach Steinert (2006)

Aus den dazugehörigen Fragen der Niveaustufe vier: "Für die Teamarbeit stehen Arbeitsräume mit ausreichender Ausstattung zur Verfügung" lässt sich entnehmen, dass die Kooperation in der höchsten Stufe auf Teamarbeit im Kollegium setzt (vgl. ebd., S.194). Die Auswertung der befragten Schulen ergab, dass die Mehrzahl der hessischen Schulen nicht über die Stufe der Differenzierung hinauskommt.

Für die Analyse von Teamarbeit und die Bewertung der Umsetzung in einer Organisation sind unterschiedliche theoretische und methodische Überlegungen denkbar. Im Bisherigen sind kurz die Ansätze einiger Autoren dargestellt worden. Im Folgenden wird der Blick zurück auf die lernende Organisation gelenkt und Teamarbeit anhand dieses Modells charakterisiert.

3.2 Anforderungen an Teams

Die hohe Bedeutung von Teams in lernenden Organisationen wurde zu Beginn von Kapitel 3 beschrieben. Im diesem Kapitel soll die Funktionsweise von Teams im organisationalen Lernprozess dargestellt werden. Auf Basis der theoretischen Überlegungen werden die An-

forderungen einer lernenden Organisation an Teams herausgearbeitet. Die gewählte Struktur gliedert sich in: "Individuen lernen in Teams", "lernende Teams" und "Organisationen lernen durch Teamarbeit". Diese Unterteilung orientiert sich an organisationalem Lernen auf unterschiedlichen Systemebenen (vgl. Kapitel 2.1.3.1) und basiert auf der Behauptung, dass organisationales Lernen nur möglich ist, wenn sowohl Individuen als auch Teams lernen¹⁸. Daraus folgt auch, dass die Kategorien aufeinander aufbauen. Ziel ist es, die Wirkungsweise von Teamarbeit in einer lernenden Organisation unter dieser Behauptung möglichst umfassend darzustellen. Die hier aufgezeigten Zusammenhänge dienen im weiteren Verlauf als theoretische Grundlage für die Entwicklung der Kategorien zur Untersuchung der Teamarbeit an den "SV plus"-Schulen.

3.2.1 Individuen lernen in Teams

In lernenden Organisationen sind die Organisationsmitglieder wichtige Träger von Lernprozessen. Hier soll analysiert werden, wie Einzelne im Team neue Erkenntnisse gewinnen können. Übertragen auf Begriffe aus der Theorie zur lernenden Organisation bedeutet dies nach Senge (1996) die Entwicklung der Disziplin "Personal Mastery", d.h. die Persönlichkeitsentwicklung der Individuen durch Teamarbeit. Über die Disziplin von Senge hinaus soll die Frage beantwortet werden, wie Einzelne ihre "theory-in-use" bzw. mentalen Modelle im Team entwickeln können.

Die konstruktivistische Perspektive auf Lernen bietet eine lerntheoretische Sichtweise auf Lernen im Team. Lernen Einzelner wird nach dieser Theorie erst durch die Interaktion mit anderen ermöglicht. Diese Lerntheorie geht davon aus, dass das Verständnis über die Umwelt aus subjektiven Konstrukten besteht. Objektives Wissen existiert demnach nicht. Unter Bezug auf ihr Vorwissen konstruieren Personen ihr eigenes Bild von der Welt. Individuelle Konstrukte werden ständig auf ihre Viabilität hin überprüft. Dazu werden sie mit den Konstrukten anderer und den eigenen Erfahrungen verglichen. Erweist sich ein Konstrukt als nicht viabel, muss es verändert werden (Dekonstruktion), bevor es als Basis weiterer Konstruktionsprozesse im Vorwissen verankert wird. Neue Erkenntnisse sowie vorgefundenes Wissen, mit welchem sich aktiv auseinandergesetzt werden muss (Rekonstruktion), durchlaufen diesen Prozess (vgl. Gonschorek, Schneider 2005, S.165). Lernen setzt Interaktion voraus, damit der Kreislauf aus Konstruktion, Viabilitätsprüfung und Dekonstruktion bzw. Bestätigung ermöglicht wird. Das Team kann ein Ort für diese Interaktion sein.

Damit Teammitglieder nach diesem Kreislauf ihre mentalen Modelle, bestehend aus Fachwissen, Soft Skills, Zielen und Werten prüfen und erweitern können, bietet die Arbeit im Team zwei Möglichkeiten. Erstens können bestehende Modelle von anderen Teammitgliedern übernommen und zweitens können eigene Konzepte reflektiert werden, wenn sie anderen mitgeteilt werden. Nonaka und Takeuchi (1997) zeigen, dass sowohl explizites als auch implizites Wissen von anderen Organisationsmitgliedern übernommen wird (vgl., S.75f). Individuen lernen von anderen Teammitgliedern sowohl Fachwissen als auch Werte und Vorstellungen. Auch Argyris und Schön (1978) beschreiben, wie "theory-in-use" auf neue Organisa-

¹⁸ Es ist zu bemerken, dass die Übergänge der drei Kategorien fließend sind und sich gegenseitig beeinflussen. Z.B. können ganze Teams nicht lernen, ohne dass ihre Mitglieder lernen. Individuen in Teams können jedoch lernen, ohne dass die anderen Mitglieder Erkenntnisse dazugewinnen.

tionsmitglieder übertragen wird (vgl., S.16). Mit Hilfe der Modelle anderer können aber nicht nur neue Erkenntnisse gewonnen, sondern auch die eigene Sichtweise erkannt und gefestigt werden (vgl. Probst, Büchel 1994, S.19). Die Kommunikation der eigenen Position hilft die individuelle Sichtweise besser zu verstehen und fehlerhafte mentale Modelle zu berichtigen. Senge (1996) beschreibt, dass erst durch Interaktion das individuelle Denken erkannt werden kann (vgl., S.295).

Die Disziplin der "Personal Mastery" ist auf zweifache Weise mit diesen Prozessen verbunden. Zum einen können die eigenen Ziele erkannt werden - eine wichtige Voraussetzung für diese Disziplin - und zum anderen kann ein Bewusstsein entwickelt werden, wie das Team die individuelle Entwicklung, Kern der "Personal Mastery", fördern kann (vgl. Senge 1996, S.174f).

Voraussetzung für den Erfolg ist, dass das Team in der Organisationsstruktur und der Überzeugung der Organisationsmitglieder als Ort für diese Prozesse bestimmt und anerkannt wird. Dies bedeutet, dass die Teammitglieder die Gruppe gezielt nutzen, um von anderen zu lernen, die eigene Sichtweise zu erkennen und zu reflektieren sowie daran interessiert sind, sich weiterentwickeln zu können. Individuelles Lernen durch Interaktion ist nur möglich, wenn das Team direkt, kontinuierlich und intensiv zusammenarbeitet.

Eine heterogene Teamzusammensetzung ermöglicht das Zusammentreffen von unterschiedlichen Erfahrungen und Einstellungen, die von den Teammitgliedern erkundet werden können. Trotz Unterschiedlichkeit ist es wichtig, dass Vertrauen und Offenheit das Team prägen. Vertrauen die Teammitglieder sich gegenseitig nicht, werden Meinungen, aus Angst sich zu offenbaren, nicht ausgesprochen. Einstellungen, die bewusst zurückgehalten oder verfälscht werden, beeinflussen negativ den Lernerfolg aller. Von und durch andere lernen wird vollständig verhindert, wenn die Teammitglieder nicht bereit sind ihr Wissen zu teilen und die Erfahrungen anderer für sich zu nutzen. Die Bereitschaft, selber im Team zu lernen, geht mit der Überzeugung einher, dass Lernen im Team möglich und sinnvoll ist. Außerdem müssen die Teammitglieder in der Lage sein, anderen zuzuhören, Akzeptanz für andere Meinungen aufzubringen, die eigene Position verständlich zu vermitteln und eigene sowie fremde Erfahrungen zu reflektieren.

3.2.1 Lernende Teams

In diesem Kapitel soll gezeigt werden, wie Teams als "Mikrokosmos einer lernenden Organisation" als Ganzes lernen können (Senge 1996, S.287). Lernende Teams entwickeln kontinuierlich ihr gemeinsames Wissen und erkennen lernfördernde bzw. beengende lernhemmenden Faktoren.

Für eine einheitliche Ausrichtung benötigt das Team ein gemeinsames Ziel (vgl. Senge 1996, S.286). Um die Energie der einzelnen Teammitglieder vollständig auf das Ziel zu richten, muss dieses über einen Arbeitsauftrag hinausgehend zu einer persönlichen und gemeinsamen Vision werden. "Dabei opfert der einzelne seine persönlichen Interessen nicht der größeren Teamvision. Vielmehr wird die gemeinsame Vision zu einer Erweiterung der persönlichen Vision" (ebd.). Nonaka und Takeuchi (1997) weisen darauf hin, dass ein ehrgeiziges Teamziel "kreatives Chaos" auslöst und damit Energien freisetzt (vgl., S.95). Ein gemeinsa-

mes Ziel fördert einheitliches Handeln und motiviert. Damit Ziele in Handlungen umgesetzt werden können, müssen zielführende Aufgaben präzisiert werden. Geißler (1994) betont in der Rekonstruktion des Gruppenwissens zur Theorie von Duncan und Weiss die Bedeutung von Arbeitsaufgaben für eine Gruppe (vgl., S.19). Eine Gruppe definiert und strukturiert sich anhand ihrer Aufgaben. Teamaufgaben müssen für die Zielerreichung präzise definiert sein und die Problemlösefähigkeit des Teams ansprechen (vgl. Watkins, Marsick 1993, S.116f). Für eine erfolgreiche Zielerreichung muss das Team über ausreichend Autonomie verfügen (vgl. Nonaka, Takeuchi 1997, S.90). Die Festlegung der Ziele nach dem Interesse der Mitglieder sowie die Arbeitsweise des Teams sollten im Team selbst entwickelt werden. Auch steigt die Motivation durch Wirksamkeitserfahrungen, wenn Teams über Entscheidungsspielräume verfügen.

Damit eine gemeinsame Vision und geteiltes Wissen entstehen können, müssen die Teammitglieder bereit sein sich über ihre Vorstellungen und Erfahrungen austauschen. Für Senge (1996) ist die wichtigste Eigenschaft eines Teams, Dialog¹⁹ und Diskussion zu praktizieren, diese zu unterscheiden und zwischen den beiden Arten der Kommunikation hin- und herwechseln zu können (vgl., S.301). Beim Dialog geht es, anderes als bei der Diskussion, nicht darum, andere von der eigenen Meinung zu überzeugen, sondern "[...] über die Grenzen des individuellen Verstehens hinauszukommen [...]" indem " [...] schwierige, komplexe Fragen unter vielen verschiedenen Blickwinkeln [...]" erforscht werden (Senge 1996, S.293). Geißler (1994) nennt das "laute Denken" beim Brainstorming als Methode für diesen Austauschprozess (vgl., S.223). Durch Diskussionen legen sich Teams auf Ergebnisse bzw. Handlungen fest, nachdem sie im Dialog Vorstellungen und Erfahrungen ausgetauscht haben (vgl. Senge 1996, S.301). Watkins und Marsick (1993) beschreiben fünf Prozesse von lernenden Teams, von denen die Prozesse "Reframing" und "Integrating" das Konzept des Dialogs und der Diskussion aufgreifen (vgl., S.100). Im Prozess des "Reframing" streben die Teammitglieder einen Perspektivwechsel an. Ohne den Blickwinkel anderer Mitglieder einzunehmen, weist das Team nur eine Sammlung von individuellen Perspektiven auf. In der Phase der Integration werden unterschiedliche Perspektiven zu einer für die Gruppe einheitlichen Sichtweise zusammengeführt. Vorteil dieses Austausch- und Einigungsprozesses ist, dass auch Themen angesprochen werden können, die schwierig sind und nur ungern thematisiert werden, da sie Konfliktpotential beinhalten und Teammitglieder, deren Sichtweisen voneinander abweichen, ins Gespräch kommen können.

Für Nonaka und Takeuchi (1997), die die Schaffung eines gemeinsamen Wissensstandes in der Umwandlung von implizitem Wissen der Individuen in allgemein zugängliches, explizites Wissen sehen, bietet das Team einen Ort für diesen Transformationsprozess. Durch bildliche Sprache und Analogien kann das Team das implizite Wissen der Mitglieder herausarbeiten und in expliziten Konzepten festhalten (vgl., 78ff). Die Problemlösungen eines Teams sind innovativer und qualitativ besser, wenn die Mitglieder die individuellen Konzepte miteinander kombinieren und etwas Neues schaffen, das sich von den Einzelleistungen unterscheidet (vgl. Watkins und Marsick 1993, S.97; Probst, Büchel 1994, S.19). Außerdem kommt das Team zu neuen Erkenntnissen, indem es mit neuen Problemlösestrategien experimentiert (vgl. Watkins und Marsick 1993, S.101).

¹⁹ Der Gruppenprozess des Dialogs wurde zum ersten Mal von David Bohm (1988) beschrieben. Ziel des Dialogs ist ein "gemeinsam geteilter Sinn" aus dem "freien Fluss von Sinn und Bedeutung" zwischen den Gruppenmitgliedern (vgl. Mandl 1996, S.2).

Lernprozesse, welche über den Erfahrungsaustausch zur Problemlösung hinausgehen und dabei tief verwurzelte Vorstellungen berühren, sind mit Konflikten verbunden. Das Team ist gleichzeitig Ort und Lösung für solche Konflikte. Argyris und Schön (1978) weisen darauf hin, dass die Veränderung von Normen und Werten durch Konflikte deutlich werden (Double-Loop-Learning) (vgl., S.22). Senge (1996) schreibt: "[...] Ideenkonflikte [...] sind ein verlässlicher Indikator für ein lernendes Team [...]" (S.303). Bedingung dafür, dass Konflikte Lernprozesse initiieren, ist die richtige Herangehensweise zur Erarbeitung einer Lösung. Aus Konflikten, die ausgefochten oder unterdrückt werden, können keine neuen Erkenntnisse gewonnen werden (vgl. Senge 1996, S.303; Argyris, Schön 1978, S.23). Die Konfliktfähigkeit der Teammitglieder ist die Voraussetzung dafür, dass "Double-Loop-Learning gelingt. Abwehrverhalten, welches bei Veränderungen zum eigenen Schutz aufgebaut und in Konflikten sichtbar wird, muss thematisiert werden. Dazu schreibt Senge (1996): "Teams verfangen sich nur in AbwehrROUTINEN, wenn sie so tun, als gäbe es keinerlei AbwehrROUTINEN, als wäre alles in schönster Ordnung und als würden sie über 'alles' offen reden" (S.310). Lernende Teams sprechen nicht nur ehrlich über innere Prozesse, sie suchen und untersuchen Konfliktsituationen, um über grundlegende Vorstellungen zu lernen (Double-Loop Learning) und im Sinne des "Deutero-Learning" das Lernen aus Konflikten zu verbessern. Der falsche Umgang mit Konflikten ist lernhemmend; die richtige Vorgehensweise bringt ein hohes Lernpotential.

Damit der Austausch, die Kombination der individuellen Perspektiven und Konfliktbearbeitung Erfolg haben, bedarf es einer direkten, kontinuierlichen und intensiven Zusammenarbeit des Teams. D.h. das Team muss über Zeitstrukturen und Räumlichkeiten für Treffen verfügen. Erst durch eine Kontinuität in der Zusammenarbeit bildet sich ein wirkliches Interesse für den gemeinsamen Erfolg. Außerdem hat ein erfolgreiches und etabliertes Team eine höhere Wirkung auf die Organisation (vgl. Watkins und Marsick 1993, S.117). Für die richtige Deutung von Metaphern, Analogien und Modellen für den Externalisierungsprozess bedarf es einer gemeinsamen Sprache, die sich im Team nur entwickeln kann, wenn dieses in nicht zu großen Zeitabständen regelmäßig zusammentritt. Darüber hinaus müssen die Teammitglieder lernen die Heterogenität des Teams für einen umfassenden Austauschprozess zu nutzen. Dazu zählen das Herausarbeiten von Experten und das Bewusstsein der Mitglieder darüber, wer welches Wissen gespeichert hat. Voraussetzung dafür ist, dass das Team Zeit findet sich selber kennen zu lernen. Zudem beeinflusst neben dem zeitlichen und inhaltlichen Umfang der Zusammenarbeit die Gruppengröße den Teamerfolg. In zu großen Teams ist die Koordination schwierig und der Austausch aller nicht möglich. In Teams mit weniger als drei Mitgliedern werden Entscheidungen schneller getroffen, die Vielfalt der Perspektiven ist jedoch nicht gewährleistet.

Genügend Teamzeit reicht für den Erfolg der Zusammenarbeit nicht aus. Die Teamarbeit kann dadurch verbessert werden, dass das Team lernt sich selber zu organisieren und Erkenntnisse aus Dialog und Konfliktlösung in allgemein anerkannten Verhaltensweisen festzuhalten. Geißler (1994) spricht in diesem Zusammenhang vom notwendigen Gruppenwissen, welches inhaltliche Arbeitsprozesse Einzelner und der Organisation der Arbeit der ganzen Gruppe beinhaltet (vgl., S.23). Und Unger (2002) beschreibt, dass Gruppen ihr Wissen, bestehend aus Normen, Handlungsmustern und Kommunikationswegen, für die gemeinsame Arbeit nutzen (vgl., S.71).

Die Akzeptanz des Gruppenwissens und deren Methoden zur Weiterentwicklung sind wichtig. Watkins und Marsick (1993) identifizieren als eine bedeutende Einflussgröße auf das "Team-Lernen" die "Appreciation of teamwork". Teammitglieder müssen bereit sein, sich anderen Meinungen zu öffnen und das Team höher bewerten als individuelle Interessen (vgl., S.109f). Voraussetzung für den Austauschprozess ist, dass die Teammitglieder an einer gemeinsamen Vision und Wissensbasis interessiert sind. Nur wenn sie davon überzeugt sind, dass sie im Team mehr leisten können, werden sie sich auf den aufwändigen Aushandlungsprozess einlassen. Durch gegenseitige Wertschätzung und die positiven Erfahrungen aus der Zusammenarbeit entsteht ein "Wir-Gefühl" im Team, welches die Teammitglieder weiter motiviert für ihre Gruppe Leistung zu erbringen.²⁰

Gemeinsam aus Erfahrungen zu lernen, Konflikte mit Lernerfolgen zu lösen und das Gruppenwissen zu nutzen, muss im Team geübt werden. "Das 'Team-Lernen' ist der Prozeß, durch den ein Team seine Fähigkeiten, die angestrebten Ziele zu erreichen, kontinuierlich ausrichtet und erweitert" (Senge 1996, S.287). Teamentwicklung ist wichtiger Bestandteil von "Team-Lernen". Sowohl die Konfliktlösung als auch die Kommunikation im Dialog können dadurch verbessert werden, indem sich das Team kennen lernt und Vertrauen ausbaut. Außerdem können Teams in Teamentwicklungsmaßnahmen lernen ihre Arbeit besser zu organisieren und die Teamfähigkeit der Mitglieder zu verbessern.

3.2.3 Organisationen lernen durch Teamarbeit

Für eine lernende Organisation ist es eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, dass Individuen und ganze Teams lernen. Erst wenn Erkenntnisse in die organisationale Wissensbasis einfließen und von den Organisationsmitgliedern für neue Deutungen genutzt werden, kann von organisationalen Lernprozessen gesprochen werden. Watkins und Marsick (1993) differenzieren die Bedeutung von "Team-Lernen" für organisationales Lernen in vier Phasen (vgl., S.107). In der vorletzten Phase des "synergistic learning" arbeitet das Team wie in Kapitel 3.2.2 beschrieben. In der letzten Phase überträgt sich das Lernen der Teams auf die gesamte Organisation. "In the fourth phase, synergistic learning becomes so much part of the team's nature that members export it to other parts of the company through their interaction in other networks and teams" (Watkins und Marsick 1993, S.107). Diese Brücke zwischen "Team-Lernen" und organisationalem Lernen soll in diesem Kapitel dargestellt werden. Ziel ist aufzuzeigen, wie Teams das Lernen auf der Ebene der Organisation ermöglichen und welche Bedingungen sich daraus für die Arbeit in und zwischen den Teams ergeben.

Teams haben für Organisationslernen eine höhere Bedeutung als Individuen, da sie die erste Einheit bilden, in der Wissen zu einem Ganzen zusammengeführt wird. Damit Teams diese Aufgabe erfüllen können, müssen sie fester, anerkannter Bestandteil der Arbeitsorganisation sein. Das bedeutet, dass die Bildung von Teams von den Organisationsmitgliedern erwünscht wird.

²⁰ Unter dem "Wir-Gefühl" wird der Stolz verstanden, den Einzelne für ihre Gruppe empfinden (vgl. Wegge 2006, S.593). Rosenstiel (1986) beschreibt das "Wir-Gefühl" als das Empfinden einer Einheit (vgl. S.43).

Nonaka und Takeuchi (1997) beschreiben, wie Teams aus ihren Konzepten "Archetyps" entwickeln, die sie an höhere Ebenen in der Organisation weitergeben (vgl., S.104). Nicht nur für die Zielerreichung im Team, sondern besonders für Kommunikation nach außen müssen Teams ihre Ergebnisse und Arbeitsweisen festhalten. Den Teams müssen Methoden zur Dokumentation zur Verfügung stehen, welche möglichst in der Organisation einheitlich verwendet werden. Um sowohl Ergebnisse als auch Vorgehensweisen nachhaltig zu sichern, ist es wichtig, dass die Teams regelmäßig Dokumentationen anfertigen und die Auswahl der Methoden hilfreich ist und akzeptiert wird. Anschließend müssen die Teamdokumentationen der gesamten Organisation, d.h. anderen Teams, zur Verfügung gestellt werden. Dazu bieten sich übersichtliche Informationsplattformen an, die möglichst viele Organisationsmitglieder erreichen (vgl. Watkins, Marsick 1993, S.116). Gerade Veränderungen der Normen und Werte können jedoch nur schwer in der Form, wie sie tatsächlich gelebt werden, schriftlich festgehalten und auf Foren oder Plakaten präsentiert werden.

Daraus folgt, dass der Transformationsprozess von "Team-Lernen" und Organisationslernen auf zwei Ebenen verlaufen muss. In den Teams entwickelte Erkenntnisse und Arbeitsweisen müssen als Standardprozesse in der ganzen Organisation implementiert werden. Probst und Büchel (1994) beschreiben, wie Teams nach modifizierten Spielregeln handeln und diese später auf die gesamte Organisation übertragen (vgl., S.65). Die Implementierung von tiefen Veränderungen wie die Neuausrichtung von Werten oder Vorstellungen, initiiert aus der Teamarbeit, kann nicht mit Hilfe von Standardisierungen erzielt werden. Die koordinierte Zusammenarbeit der Teams muss in der Organisation gefördert werden, um über einen informellen Austausch der Teams diese Art Veränderungen auf organisationaler Ebene zu erreichen. Senge (1996) schreibt dazu: "Ein lernendes Team fördert also kontinuierlich andere lernende Teams, in dem es die Praktiken und Fertigkeiten des 'Team-Lernens' verbreitet" (S.288). Und Watkins und Marsick (1993) beschreiben mit dem Prozess des "Crossing Boundaries", wie Teammitglieder außerhalb ihres Teams die Teamerkenntnisse verbreiten (vgl., S.102).

Die Kommunikation von Erfahrungen auf der organisationalen Ebene trägt nicht zur Weiterentwicklung der ganzen Organisation bei, wenn die Teams nicht bereit sind oder nicht verstehen, wie sie die Erkenntnisse anderer für ihre Arbeit nutzen können. Sowie sich Einzelne als Teil eines Teams sehen, müssen sich Teams als Teil der ganzen Organisation verstehen (vgl. Senge 1996, S.327). Dazu gehört, dass sie die Zusammenhänge in der Organisation und damit die Arbeit der anderen Teams verstehen und für die Veränderung der gesamten Organisation nutzen. Dieses ist nur möglich, wenn in der Organisation Strukturen und Aufgaben nachvollziehbar angelegt und kommuniziert werden.

Für die übergeordnete Ausrichtung der Teams und die gemeinsame Schaffung und Nutzung von Wissen sind die Organisationsziele von großer Bedeutung. Nonaka und Takeuchi (1997) beschreiben die Intention als wichtigstes Kriterium zur Beurteilung von Wissen (vgl. S.88f). Handeln Teams nach den Organisationszielen, entscheiden sie im Vergleich mit diesen, ob eigene und fremde Erfahrungen nützlich sind. Damit Teamerkenntnisse von anderen Organisationsmitgliedern anerkannt werden, müssen sie mit den übergeordneten Zielen vereinbar sein. Voraussetzung dafür ist, dass Organisationsziele bekannt sind und, dass die Teams ihre Ziele und damit ihre Ergebnisse auf dieser gemeinsamen Basis aufbauen.

3.2.4 Zusammenfassung

Die Wirkung von Teamarbeit auf organisationales Lernen wurde in diesem Kapitel dargestellt. Obwohl nur in Kapitel 3.2.3 organisationales Lernen direkt angesprochen wurde, ist das Lernen im und von Teams Voraussetzung dafür, dass organisationale Lernprozesse stattfinden. Teamarbeit ist Kernstück einer lernenden Organisation, da sie Bedingungen schafft und selber Bestandteil ist (vgl. Unger 2002, S.96). Der positive Einfluss von Teams ist nicht absolut, sondern hängt von spezifischen internen und externen Bedingungen ab.

Die Tabelle 5 zeigt zusammengefasst die Anforderungen an Teamarbeit auf den Ebenen.

Anforderungen an Teamarbeit in lernenden Organisationen	
Individuen lernen in Teams	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation definiert Team als Ort für Lernprozesse - Individuen lernen von anderen Teammitgliedern - Teammitglieder erkennen durch die Kommunikation ihrer Vorstellungen die eigene Sichtweise - Fehlerhafte mentale Modelle werden erkannt und berichtigt - Heterogene Teamzusammensetzung (Expertenwissen nutzen) - Vertrauen und Offenheit zwischen den Teammitgliedern - Bereitschaft, Erkenntnisse und Erfahrungen zu teilen - Überzeugung der Teammitglieder, dass sie von der Teamarbeit profitieren - Kommunikationsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit der Teammitglieder
Lernende Teams	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsame Ziele, welche zu einer gemeinsamen Vision werden - Autonomie bei der Gestaltung und Erfüllung der Aufgaben - Bereitschaft zum Austausch von Vorstellungen und Erfahrungen - Meinungs-austausch und Perspektivenwechsel im Dialog - Entscheidungsfindung über Diskussionen - Kombination von individuellen Konzepten zu neuen Erkenntnissen - Lernen durch Experimente - Konfliktbearbeitung durch die Teammitglieder - Direkte, kontinuierliche und intensive Zusammenarbeit - Zeitstrukturen und Räumlichkeiten für Teamarbeit - Nutzung und Entwicklung einer gemeinsamen Sprache - Angemessene Gruppengröße - Entwicklung teamspezifischer Verhaltensweisen (Spielregeln) - "Wir-Gefühl" - Teamentwicklungsmaßnahmen
Organisationen lernen durch Teamarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse an Teambildung - Dokumentation der Ergebnisse und Vorgehensweise der Teamarbeit - Formeller Austausch von Ergebnisse und Vorgehensweisen der Teamarbeit - Informeller Austausch über Vorstellungen und Werte - Implementierung von Standardprozessen für die gesamte Organisation aus der Teamarbeit - Gegenseitige Unterstützung der Teams - Teammitglieder sehen ihr Team als Teil der ganzen Organisation (Blick aufs Ganze) - Die Organisationsziele werden in die Teamziele übernommen

Tabelle 5: Übersicht der Anforderungen an Teamarbeit in lernenden Organisationen

4. Empirische Untersuchung

Ziel der empirischen Untersuchung ist es, auf Basis der theoretischen Überlegungen zu Teamarbeit in lernenden Organisationen qualitativ nachvollziehbare Aussagen zu Teamarbeit an vier Schulen zu treffen und die Ergebnisse zu vergleichen. Die Analyse stützt sich auf eine Technik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008).²¹ Das methodische Vorgehen zu der Analysetechnik wird, einschließlich der Definition der theoriegeleiteten Untersuchungskategorien, im Kapitel 4.1 vorgestellt. Im Kapitel 4.2 werden die Ergebnisse je Kategorie dargestellt, diskutiert und mit denen der anderen Schulen verglichen. Eine zusammenfassende Gegenüberstellung der Ergebnisse der vier Schulen wird in Kapitel 4.3 vorgenommen. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion der Untersuchungsmethode sowie der Aussagekraft der Ergebnisse.

4.1 Methodische Vorgehensweise

4.1.1 Festlegung des Materials

Grundlage für die Untersuchung waren 79 aus dem Jahre 2008 stammende, bereits transkribierte Interviews von Lehrerinnen und Lehrern sowie Mitgliedern der Schulleitung der insgesamt 16 Schulen des hessischen Modellversuches "Selbstverantwortung plus". Aus dem gesamten Datenumfang wurden vier Schulen ausgewählt. Zwei der Schulen sind in der Entwicklung zu einer lernenden Schule weit fortgeschritten. Die anderen beiden Schulen konnten durch das Projekt wichtige Faktoren einer lernenden Organisation nicht positiv beeinflussen.

Die Abbildung 3 zeigt ein Ranking der Schulen des Modellversuches als Grundlage für die Auswahl von vier Schulen. Das Ranking der Schulen basiert auf den Auswertungen des Online-Fragebogens und der Interviews durch die wissenschaftliche Begleitung in 2008. Die Mittelwerte ergeben sich aus den Antworten der Schulen in Prozent zu den abgefragten "kritischen Momenten" für den Projekterfolg²².

²¹ Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um eine Kombination von Verfahren zur systematischen Textanalyse (vgl. Mayring 2008). Diese Technik eignet sich, um die Komplexität von Datenmaterial in Textform zu erfassen und orientiert sich an den Bedürfnissen von Einzelfallstudien (vgl. ebd.).

²² Die Prozentwerte zu positiven Antworten auf Fragen zu den "kritischen Momenten" wurden von der wissenschaftlichen Begleitung ermittelt. Die Mittelwerte wurden aus den Prozentwerten aller "kritischen Momente" bis auf das "kritische Moment" "Erwartungen an Verbesserungen durch "SV plus" berechnet. (vgl. Anlage 1)

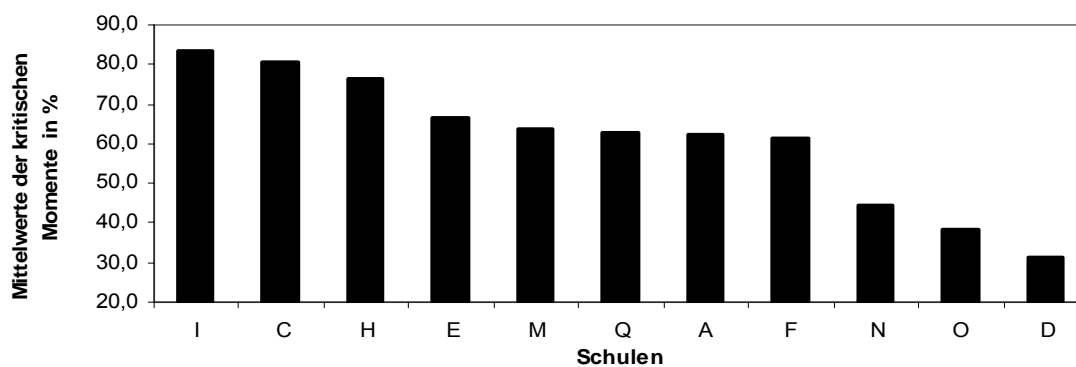


Abbildung 3: Ranking der Schulen nach Ergebnissen des Online-Fragebogens

Wie in Kapitel 2.3.2 diskutiert wurde, greifen die von der wissenschaftlichen Begleitung untersuchten Aspekte Bedingungen für eine lernende Schule auf. Das Ranking der Mittelwerte ermöglicht die Auswahl der Schulen I, C, O und D. Insgesamt wurden 22 Interviews ausgewertet²³. Die Tabelle 6 zeigt die Anzahl der Interviews je Schule und der befragten Personen.

Zusammensetzung des Datenmaterials	Schule				Summe
	I	C	O	D	
Gesamtanzahl der Interviews	7	4	7	4	22
Befragte Personen					
Schulleitungsmitglied (I)	1	0	2	1	4
Projektlehrkraft (II)	3	2	2	2	9
Lehrkraft (III)	3	2	3	1	9

Tabelle 6: Datenmaterial sortiert nach Personen und Schulen

Der Umfang des Datenmaterials wurde während der Untersuchung weder erweitert noch verändert.

4.1.2 Analyse der Entstehungssituation des Materials

Die Interviews wurden 2008 von der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuches "Selbstverantwortung plus" an Schulen durchgeführt. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. In der Regel nahmen jeweils eine Person aus der Schulleitung, zwei Lehrer, die sich an dem Modellversuch beteiligen, und zwei Lehrer, die nicht in Veränderungsprozesse im Zuge des Modellversuches involviert sind, teil. Die Lehrer wurden einzeln von zwei Interviewern befragt und das Gespräch wurde auf Tonband aufgezeichnet. Bei den Gesprächen

²³ Auf Grund des großen Umfangs werden die transkribierten Interviews der vier Schulen nicht in den Anhang mit aufgenommen. Bei Interesse können die Interviews nach Absprache mit der wissenschaftlichen Begleitung am Institut für Berufsbildung der Universität Kassel eingesehen werden.

handelte es sich um offene Leitfadeninterviews. D.h. den Befragungen lag ein Leitfaden²⁴ mit Fragen zugrunde, auf die die Interviewpartner frei Antworten geben konnten und deren Formulierungen und Reihenfolge bei Bedarf variiert werden konnte. Außerdem konnte bei Unklarheiten nochmals nachgefragt werden (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2009, S.139).

Ziel der Interviewreihe war es, einen direkten Einblick in die Innovations- und Lernprozesse an den Projektschulen zu gewinnen. Die Erkenntnisse aus den Antworten wurden in Ergänzung zu den Ergebnissen der Online-Befragung verwendet, um den Schulen in den Feedbackveranstaltungen hilfreiche Informationen über ihre Prozessqualität zu geben. Außerdem soll das gewonnene Datenmaterial im Forschungsfeld der Schulentwicklung Anwendung finden.

4.1.3 Formale Charakteristika des Materials

Das Datenmaterial liegt in niedergeschriebener, digitalisierter Form vor. Die aufgenommenen Interviews wurden von Schreibbüros transkribiert. Das Datenmaterial ist durch Platzhalter für Personen- (Name) und für Ortsnamen (Ort) anonymisiert.

4.1.4 Richtung und Fragestellung der Analyse

Ziel der empirischen Untersuchung ist es, aus den Interviews Aspekte von Teamarbeit herauszuarbeiten, die im Zusammenhang mit den theoretisch erarbeiteten Verbindungen von Teamarbeit und Organisationslernen stehen. Es wird diskutiert, ob und inwieweit Teamarbeit an den Schulen den Anforderungen entspricht, die sich aus dem Entwicklungsziel lernende Schule ergeben. Daraus ergeben sich die folgenden drei Unterfragestellungen: Ist es den Lehrern möglich, in Teams ihr individuelles Wissen und andere Fähigkeiten weiterzuentwickeln? Existieren lernende Lehrerteams? Tragen die Teams zum Lernen der gesamten Organisation Schule bei? Darüber hinaus werden die vier Schulen unter diesen Fragestellungen miteinander verglichen. Als Ergebnis dieses Vergleiches ist zu vermuten, dass die beiden Schulen, die im Ranking einen höheren Mittelwert haben und demnach mehr Aspekte einer lernenden Schule erfüllen, bessere Teamarbeit in diesem Sinne aufweisen. Trifft dieses zu und sind die Überlegungen, auf denen das Ranking basiert, korrekt, kann mit Hilfe dieser Untersuchung gezeigt werden, dass Teamarbeit sehr wichtig für die Entwicklung zu einer lernenden Organisation ist.

4.1.5 Analysetechnik und Ablaufmodell

Die Untersuchung wurde nach dem strukturierenden Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Aus dem Datenmaterial wurden dazu relevante Informationen zur Teamarbeit an den Schulen anhand eines theoriegeleiteten Kategoriensystems herausgefiltert und dargestellt. Die Strukturierungsdimensionen und deren Unterkategorien wurden aus den theoretischen Überlegungen definiert. Die definierten Kategorien wurden zusammen mit konkreten

²⁴ . Die Interviewpartner wurden zu Beginn aufgefordert das im Jahr 2006 erstellte Beziehungsdiagramm auf Veränderungen hin zu überprüfen. An die Ausführungen zum Beziehungsdiagramm schließen sich die Fragen aus dem Interviewleitfaden an (vgl. Anlage 2).

Textstellen, welche als Beispiel für die Kategorie dienen, in einen Kodierungsleitfaden aufgenommen. Außerdem wurden für Abgrenzungsprobleme Regeln formuliert, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen. In einem teilweisen Materialdurchlauf wurde getestet, ob die Kategorien und deren Definitionen auf das Material anwendbar sind. Gegebenenfalls wurden diese angepasst. Im nächsten Schritt wurde das gesamte Material nach diesem Kategoriensystem kodiert und je Kategorie und Schule ausgewertet. Die Analyse der Interviews wurde computergestützt mit dem Softwareprogramm MAXqda 2007 vorgenommen.

4.1.6 Kategoriensystem

Das Kategoriensystem basiert auf den theoretischen Überlegungen zur Teamarbeit in lernenden Organisationen und unterstützt die Beantwortung der Frage, ob die Schulen Zusammenarbeit nach den Anforderungen gestalten, die eine lernende Organisation an Teamarbeit stellt. Das theoretisch entwickelte Modell von Teamarbeit in lernenden Organisationen kann nicht vollständig in das Kategoriensystem einfließen, da das bereits vorliegende Material nicht genügend Informationen zu diesem Thema enthält. So werden die aufgelisteten Aspekte von individuellem Lernen in Teams nicht mit aufgenommen. Bei der Kategorie "lernende Teams" entfallen die Themenbereiche "Konfliktbearbeitung" und "Autonomie bei der Gestaltung und Erfüllung der Aufgaben" und die "Nutzung und Entwicklung einer gemeinsamen Sprache". Außerdem stellen mehrere Kategorien eine Vereinfachung der theoretischen Überlegungen dar.

Im Folgenden werden die aufgestellten Kategorien definiert, um eine Zuordnung des Datenmaterials zu ermöglichen.²⁵ Auf Vereinfachung wird bei der Definition der Kategorien hingewiesen.

Kategorie: Lehrer lernen in Teams

In dieser Kategorie werden Interviewpassagen berücksichtigt, in denen die Befragten angeben, dass sie durch die Arbeit in Teams ihr Wissen erweitern, neue Fähigkeiten dazu gewinnen und allgemein ihre Persönlichkeit entwickeln können.

Kategorie: Lernende Lehrerteams

Diese Kategorie wird in zehn Unterkategorien unterteilt. Kodiert werden Aussagen, die darauf hindeuten, dass sich ganze Teams entwickeln.

Unterkategorie: Bereitschaft zur Teamarbeit

Hier werden Fundstellen zusammengeführt, die über die Bereitschaft der Lehrer Auskunft geben sich an der Projektarbeit in ihrem Team zu beteiligen. Diese Unterkategorie ist weiter gefasst als die theoretischen Überlegungen zur "Bereitschaft zum Austausch von Vorstellungen und Erfahrungen". Der teilweise Datendurchlauf zeigte, dass diese Ausweitung notwen-

²⁵ Die Definition der Kategorien ist immer positiv. Die Zuordnung von Aussagen zu den Kategorien wird auch vorgenommen, wenn diese die Definition negieren. Wenn die Kategorie definiert ist mit: "Die Lehrer tauschen sich im Team aus" werden auch Textpassagen aus den Interviews zugeordnet, die zeigen, dass kein Austausch zwischen den Teammitgliedern stattfindet.

dig war. Eine Verbindung zu den theoretischen Ausführungen ist trotzdem erkennbar, da zu vermuten ist, dass Lehrer, die sich generell zur Teamarbeit bereit erklären, auch ihre Ansichten anderen mitteilen. Fundstellen und relevante Analyseeinheiten können hierbei Angaben über die positive Einstellung der Teammitglieder zur Arbeit in ihrem Team sein.

Unterkategorie: Teamziele -vision

In dieser Unterkategorie werden Aussagen festgehalten, die die Existenz oder Entwicklung von Zielen im Team oder übergeordnete Vorstellungen der Gruppe beinhalten. Der in der Theorie aufgezeigte Zusammenhang zwischen Zielen und Visionen wird vernachlässigt. Fundstellen fallen unter diese Unterkategorie, wenn sie beschreiben, wie ein Team unterschiedliche Vorstellungen zu einer Denkweise zusammenführt.

Unterkategorie: Austausch im Team durch Dialog und Diskussion

Die von Senge (1996) beschriebene Fähigkeit, Dialog und Diskussion zu praktizieren und zu unterscheiden, wird in dieser Unterkategorie sehr vereinfacht aufgenommen. Es werden Antworten berücksichtigt, die den Austausch von Informationen und Vorstellungen in der Gruppe beschreiben. Außerdem werden Aussagen, die eine intensive Zusammenarbeit beschreiben, berücksichtigt, da zu vermuten ist, dass intensiv empfundene Teamarbeit den Austausch zwischen den Teammitgliedern beinhaltet.

Unterkategorie: Kombination von individuellen Konzepten zu neuen Erkenntnissen

In dieser Unterkategorie werden Aussagen zusammengeführt, die beschreiben, dass durch die Kombination von individuellen Konzepten in der Teamarbeit neue Erkenntnisse oder Handlungen hervorgebracht werden. Fundstellen werden kodiert, wenn deutlich wird, dass Teammitglieder sich z.B. ergänzen und dadurch von den Einzelleistungen abweichende bessere Ergebnisse entstehen.

Unterkategorie: Lernen durch Experimentieren und Bearbeitung der Teamaufgabe

In diese Unterkategorie werden Antworten aufgenommen, die zeigen, dass das Team aus Versuch und Irrtum lernt. Dazu ist das Team bereit Dinge auszuprobieren und deren Ergebnisse zu reflektieren. Außerdem werden Aussagen berücksichtigt, die darauf hinweisen, dass das Team aus seiner Aufgabe dazulernt.

Unterkategorie: Zeitstrukturen und Räumlichkeiten für Teamarbeit

Dieser Unterkategorie werden Aussagen zugeordnet, die beschreiben, dass für die Teamarbeit Zeit und Räumlichkeiten zur Verfügung stehen und diese von den Teams genutzt und als ausreichend empfunden werden.

Unterkategorie: Angemessene Gruppengröße

In dieser Unterkategorie soll nicht die optimale Teamgröße analysiert werden, wie in der Theorie diskutiert, sondern es sollen Aussagen berücksichtigt werden, die zeigen, dass sich die Teammitglieder mit der Gruppengröße im Bezug auf ihre Aufgabenstellung auseinander-

setzen. Fundstellen, in denen der Interviewte beschreibt, dass die Teamgröße angepasst werden muss oder müsste, fallen in diese Unterkategorie.

Unterkategorie: Entwicklung teamspezifischer Verhaltensweisen (Spielregeln)

In diese Unterkategorie werden Aussagen zugewiesen, die verdeutlichen, dass im Team Regeln für Zusammenarbeit, Wissenserwerb, Teamentwicklung und sonstige Arbeitstechniken existieren und von den Teammitgliedern wahrgenommen werden.

Unterkategorie: "Wir-Gefühl"

In dieser Unterkategorie werden Textstellen aufgenommen, die deutlich machen, dass sich die Teammitglieder als Einheit sehen. Außerdem werden Aussagen berücksichtigt, die darauf hinweisen, dass die Teammitglieder Stolz für ihre Gruppe empfinden und dass dieses Gefühl sich motivierend auf ihre Arbeit auswirkt.

Unterkategorie: Teamentwicklungsmaßnahmen

In dieser Unterkategorie werden Textstellen berücksichtigt, in denen Lehrer Teamentwicklungsmaßnahmen beschreiben, welche sie für ihre Bedürfnisse im Team als hilfreich empfunden haben. Die Teamentwicklungsmaßnahmen führen zur Verbesserung der Prozesse bzw. Abläufe im Team und haben eine positive Wirkung auf die Beziehungsebene.

Kategorie: Schulen lernen durch Teamarbeit

Diese Kategorie wird durch sieben Unterkategorien abgebildet. Kodiert werden Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Schule sich durch die Arbeit der Teams weiterentwickelt. Im Zentrum steht die Brücke zwischen Team und Organisation.

Unterkategorie: Interesse an Teambildung

In dieser Unterkategorie werden Textstellen berücksichtigt, die das generelle Interesse der Lehrkräfte verdeutlichen sich an Teamarbeit zu beteiligen. Im Gegensatz zur Unterkategorie *Bereitschaft zu Teamarbeit* wird hier die generelle Akzeptanz von Teamarbeit als Form der schulischen Arbeitsorganisation untersucht. Es werden Aussagen berücksichtigt, die darüber Auskunft geben, wie selbstverständlich die Bildung von Teams in der Schule ist.

Unterkategorie: Dokumentation der Teamergebnisse

In diese Unterkategorie fallen Aussagen über die Dokumentation von Teamergebnissen durch die Teams. Es werden Textstellen kodiert, in denen die generelle Dokumentation der Teamarbeit (Berichte) und die von speziellen Teamergebnissen beschrieben werden. Die Dokumentation von Vorgehensweisen kann aufgrund fehlender Textstellen nicht untersucht werden.

Unterkategorie: Formeller Austausch von Teamergebnissen

In dieser Unterkategorie werden Textstellen berücksichtigt, die zeigen, dass die Teamergebnisse in der gesamten Schule kommuniziert werden. Angaben über die Transparenz der Arbeit anderer Teams, die Aktualität der Veröffentlichungen und die Nutzung von Kommunikationswegen und Medien werden aufgenommen.

Unterkategorie: Informeller Austausch über Vorstellungen und Werte

In der Theorie wird die Kommunikation von Werten und Vorstellungen aus der Teamarbeit als wichtige Verbindung zur organisationalen Ebene hervorgehoben. Da die Verbreitung von Teamwerten aus dem Datenmaterial nicht hervorgeht, wird diese Unterkategorie erweitert. Diese Unterkategorie beinhaltet Aussagen zum generellen Austausch über die Arbeit der Teams in informellen Gesprächen zwischen Kollegen und ganzen Teams. Es ist zu vermuten, dass in Gesprächen zwischen den Kollegen auch die in der Theorie beschriebenen Kommunikation Werten mit einfließen.

Unterkategorie: Nutzung der Teamergebnisse

In dieser Kategorie werden die theoretischen Überlegungen zur "Implementierung von Standardprozessen für die gesamte Organisation aus der Teamarbeit" und die "Gegenseitige Unterstützung der Teams" analysiert, indem Aussagen aufgenommen werden, die verdeutlichen, dass die Ergebnisse aus der Teamarbeit von anderen Kollegen und Teams genutzt werden. Abweichend von der theoretischen Darstellung wird nicht die Existenz von Standardprozessen als Resultat der Teamarbeit untersucht, sondern lediglich analysiert ob die Lehrer Veränderungen ihrer Arbeit durch die Teamarbeit wahrnehmen und von den durch die Projektgruppen entwickelten Arbeitsweisen, Prozessen und Unterlagen Gebrauch machen. Außerdem werden Textstellen berücksichtigt, in denen die Befragten beschreiben, dass andere Teams sie bei ihrer Arbeit unterstützen und sie auf diese Weise von den Erfahrungen anderer profitieren.

Unterkategorie: Blick aufs Ganzes

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, die zeigen, dass die Lehrer und die Teams die Organisation Schule als Ganzes wahrnehmen, ihre Aufgabe einordnen und den Beitrag anderer Teams erkennen. Dazu zählen auch Antworten, aus denen zu erkennen ist, dass die Lehrer den Zusammenhang zwischen den Handlungsfeldern wahrnehmen.

Unterkategorie: Übergeordnete Vision oder Ziele

Die Ausrichtung der Teamziele an einer gemeinsamen übergeordneten Vision wurde im theoretischen Teil beschrieben. Diese Kategorie wird für die Untersuchung erweitert. Es werden Aussagen zusammengetragen, die aufzeigen, dass die Lehrer gemeinsame Vorstellungen von Schulentwicklung für ihre Schule haben. Dabei wird berücksichtigt, inwieweit diese für alle Organisationsmitglieder gilt. Eine direkte Verbindung zwischen Teamzielen und Organisationszielen wird nicht abgebildet.

Kategoriensystem im Überblick:

1. Lehrer lernen in Teams
2. Lernende Lehrerteams
 - a) Bereitschaft zur Teamarbeit
 - b) Teamziele, -vision
 - c) Austausch im Team durch Dialog und Diskussion
 - d) Kombination von individuellen Konzepten zu neuen Erkenntnissen
 - e) Lernen durch Experimentieren und durch die Bearbeitung der Teamaufgabe
 - f) Zeitstrukturen und Räumlichkeiten für Teamarbeit
 - g) Angemessene Gruppengröße
 - h) Entwicklung teamspezifischer Verhaltensweisen (Spielregeln)
 - i) "Wir-Gefühl"
 - j) Teamentwicklungsmaßnahmen
3. Schulen lernen durch Teamarbeit
 - a) Interesse an Teambildung
 - b) Dokumentation der Teamergebnisse
 - c) Formeller Austausch von Teamergebnissen
 - d) Informeller Austausch über Vorstellungen und Werte
 - e) Nutzung der Teamergebnisse
 - f) Blick aufs Ganze
 - g) Übergeordnete Vision oder Ziele

4.2 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Die Aussagen aus den Interviews werden je Kategorie und Schule dargestellt, diskutiert und anschließend wenn möglich mit denen anderer Schulen verglichen. Die Ergebnisse werden mit Hilfe von Textstellen und Verweisen belegt, die über die in Klammern angefügte Nummer, z.B. (C1II, 25), des Interviews nachvollzogen werden können. Der Buchstabe steht hierbei für die Schule, die lateinische Zahl für die laufende Nummer der Interviews dieser Schule, die römische Zahl für die Art der befragten Person²⁶ und die lateinische Zahl nach dem Komma für den Paragraphen, dem die Aussage entnommen wurde.

Die Tabelle 7 zeigt, zu welchen Kategorien Aussagen aus den Interviews an den vier Schulen entnommen und zugeordnet werden können. Die Übersicht verdeutlicht die Problematik der Sekundäranalyse des Datenmaterials, die schon bei der Erstellung des Kategoriensystems berücksichtigt wurde. Besonders in den Interviews der Schulen O und D konnten nicht für alle Kategorien passende Textstellen gefunden werden. Die Schwierigkeit der gleichmä-

²⁶ Die römische Zahl I steht für Schulleitungsmitglied, II für Projektlehrkraft und III für Lehrkraft.

ßigen Zuordnung von Aussagen über alle Kategorien und Schulen wirkt sich auch auf die Möglichkeiten eines Vergleiches aus. Die letzte Tabellenspalte markiert die Kategorien, bei denen ein Vergleich zu Ergebnissen führen kann. Um falsche Schlussfolgerungen zu vermeiden, kann die Gegenüberstellung von Schulen nur sinnvoll durchgeführt werden, wenn ausreichend Informationen vorliegen.

Kategorien	Schulen				Vergleich
	I	C	O	D	
Lehrer lernen im Team	+	+	-	-	Nein
Lernende Lehrerteams					
Bereitschaft zur Teamarbeit	+	-	+	-	Ja
Teamziele, -vision	+	+	-	+	Nein
Austausch im Team	+	+	-	+	Nein
Neues durch Kombination	+	+	-	-	Nein
Experimentieren u. lernen aus Aufgabe	+	+	-	+	Nein
Zeitstrukturen u. Räumlichkeiten	+	-	+	-	Nein
Gruppengröße	+	+	-	+	Ja
Spielregeln	+	+	+	+	Ja
"Wir-Gefühl"	+	-	+	+	Nein
Teamentwicklungsmaßnahmen	-	+	-	-	Nein
Schulen lernen durch Teamarbeit					
Interesse an Teambildung	+	+	+	+	Ja
Dokumentation (Teamergebnisse)	+	+	+	-	Nein
Formeller Austausch (Teamergebnisse)	+	+	+	+	Nein
Informeller Austausch (Werte)	+	+	+	+	Ja
Nutzung der Teamergebnisse	+	+	+	+	Ja
Blick auf das Ganze	+	-	+	+	Ja
Übergeordnete Vision oder Ziele	+	+	+	+	Ja

Tabelle 7: Übersicht der Fundstellen je Kategorie

Ohne die Qualität der Antworten zu berücksichtigen, ermöglicht die Tabelle eine erste Gegenüberstellung der Schulen. Aus der Zuordnung der für die Kategorien relevanten Antworten wird deutlich, dass Teamarbeit an den Schulen I und C in ihrer Breite von den Befragten öfter erwähnt wird, auch ohne direkt nach dieser gefragt worden zu sein. Daraus ist zu vermuten, dass Zusammenarbeit präsenter ist.

4.2.1 Lehrer lernen in Teams

Da der Fokus der Interviews auf der Projektarbeit der ganzen Schule liegt, ist es sehr schwierig, Aussagen zu finden, in denen der individuelle Wissenserwerb oder die Entwick-

lung der Persönlichkeit beschrieben wird. Für die Schulen I und C konnte jeweils eine Textpassage identifiziert werden, in der sich Lehrer durch die Teamarbeit persönlich weiterentwickeln können. Eine Fachlehrerin der Schule I beschreibt, sie könne durch die neue Arbeit in der Projektgruppe persönlich wachsen und nutze den vergrößerten Verantwortungsbereich für sich positiv (I3II, 3). Eine Lehrkraft der Schule C nennt ein Projekt zum Umgang mit Medien, in dem Lehrer ihre Medienkompetenz erweitern können (C2III, 57). Sie führt jedoch nicht ausdrücklich auf, ob die Teilnehmer auch tatsächlich die gewünschte Kompetenz erworben haben.

Obwohl der individuelle Wissens- und Kompetenzerwerb im Zuge der Projektarbeit an den Schulen nicht explizit erwähnt wird, ist zu vermuten, dass die Beteiligten ständig dazulernen. In anderen Kategorien wie dem *Austausch im Team* oder der *Nutzung von Teamergebnissen* ist das Lernen der involvierten Personen implizit mit berücksichtigt. Die unzureichenden Ergebnisse aus der Auswertung der Interviews können durch schulübergreifende Ergebnisse aus dem Online-Fragebogen ergänzt werden. Auf die Frage nach dem Kompetenzerwerb in Verbindung mit "SV plus" gab die Mehrzahl aller Befragten an, ihr Wissen über die Organisation, Methoden-, Sozial- und Fachkompetenz erhöht zu haben (vgl. Clement, Martin 2008, S.25). Zu bemerken ist, dass die Frage nach dem Kompetenzerwerb nicht nur auf Teamsituationen beschränkt war, sondern alle Tätigkeiten des Modellversuches berücksichtigt. Inwieweit die Lehrer an den vier Schulen durch ihren persönlichen Wissenserwerb den organisationalen Lernprozess stützen, kann nicht direkt aufgezeigt werden.

4.2.2 Lernende Lehrerteams

"Team-Lernen" an den Schulen wird anhand der folgenden zehn Kategorien dargestellt und diskutiert.

Bereitschaft zur Teamarbeit

Die Aussagen der Befragten der Schule I zum Engagement im Team sind positiv. Eine Projektlehrerin der Schule I beschreibt, die Teammitglieder haben Spaß an der Arbeit in ihrer Gruppe (I2II, 119). Ein Lehrer, der nicht direkt in Projekten involviert ist, erklärt, immer mehr Kollegen würden für die Unterrichtsvorbereitung zusammenarbeiten und seien mit der Arbeit zufrieden (I6III, 117).

Für die Schulen C und D können keine Textstellen bestimmt werden, aus denen das Engagement für die Arbeit in einer bestimmten Gruppe hervorgeht. Gleichzeitig finden sich aber auch keine Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Projektlehrkräfte unzufrieden mit der Arbeit in ihren Teams sind, im Gegensatz zu Schule O, bei der die Problematik unterschiedlicher Einsatzbereitschaft im Team durch die Aussage einer Projektlehrkraft deutlich wird. Der Projektlehrer beschreibt, wie schwierig die Arbeit im Team wird, wenn sich Einzelne verweigern.

"Wenn ich mit jemandem irgend etwas verabrede, der irgendeine Arbeit in irgendeinem Team hat, dann setzte ich, weil ich das für mich voraussetzte, auch bei meinem Kollegen, meiner Kollegin verschiedene Dinge voraus. Wenn ich diese Dinge aber vorher nicht explizit geäußert habe, dann kann man sich auf der anderen Seite auch dumm stellen und sagen, das hast du aber nicht gesagt. [...]. Das sind solche Dinge, die dann die Arbeit so im unterschweligen Bereich behindern" (O8III, 33).

Um solche Situationen zu vermeiden, arbeiten immer die gleichen Personen in Projekten zusammen. "Bremsen im Team", die "mehr oder weniger widerwillig" mitarbeiten, bringen keine "wahre Bereicherung" für die Teamarbeit (O8III, 62, 64).

Die von engagierten Personen empfundene Enttäuschung und Belastung durch die fehlende Einsatzbereitschaft von Gruppenmitgliedern kann aus den negativen Beschreibungen des Projektlehrers der Schule O entnommen werden. Die schlechten Erfahrungen der Beteiligten dieser Schule stehen den positiven Einstellungen zur Teamarbeit der Schule I gegenüber. Für das Vorankommen von Teams ist es wichtig, dass alle Teammitglieder sich gleichmäßig an der Arbeit beteiligen und nicht die Zusammenarbeit durch ihr gleichgültiges Verhalten behindern. An der Schule I trifft dieses, soweit eine Beurteilung mit den wenigen Informationen möglich ist, zu. Für Schule O ist die Bereitschaft der Teammitglieder negativ zu beurteilen.

Teamziele, -vision

Damit Teams leistungsstark sind, müssen sie gemeinsame Ziele und Vorstellungen diskutieren, akzeptieren, festlegen und bei Bedarf ändern. Für die Schulen I, C und D sind passende Textstellen gefunden worden. Regelmäßige, mehrtägige externe Treffen der Schulprogrammgruppe werden von der Projektlehrerin der Schule I beschrieben. Bei den Treffen wird über die "Marschrouten" diskutiert (I3II, 191). Aus dem Interview ist nicht zu entnehmen, was unter der "Marschrouten" zu verstehen ist. Vermutlich dienen die Treffen aber dazu, Vorstellungen der Teammitglieder zu hören und über ein gemeinsames Ziel zu diskutieren. Aus der Antwort wird deutlich, dass die Teammitglieder den Zielfindungsprozess ernst nehmen und bereit sind, dafür die nötige Zeit zu investieren. Eine andere Lehrkraft der gleichen Schule berichtet von einem Kollegen, der der Projektgruppe zum "selbstorganisierten Lernen" beitreten musste. Anfangs waren die Vorstellungen der Projektlehrkraft von Unterricht nicht mit denen des Teams vereinbar. Nach einer Einarbeitungsphase akzeptierte er nicht nur das Teamziel, sondern es wurde Teil seiner eigenen Vorstellungen von Unterricht (I4III, 82).

Eine Projektlehrerin der Schule C beschreibt, Abteilungen würden sich regelmäßig treffen, um sich über Ziele für gemeinsamen Unterricht auszutauschen (C4II, 77). Ein Lehrer der Schule vermutet, dass die Teams, die sehr intensiv zusammenarbeiten, gemeinsame Ziele verfolgen (C3III, 104). Im Zusammenhang mit der Diskussion von Teamzielen ist die Aussage einer Projektlehrerin interessant.

"Wir haben festgestellt, Ziel und Erwartungen war unser Thema, da gab es ganz unterschiedliche Vorstellungen. Das haben wir im Laufe der Zeit gar nicht mehr so berücksichtigt. Man arbeitet so vor sich hin und plötzlich stellt man fest nach einem Jahr, die anderen Teilnehmer haben vielleicht ganz andere Erwartungen an dieses Team als man selber" (C4II, 47).

Die Textstelle verdeutlicht die Notwendigkeit eines regelmäßigen Austausches über die individuellen Vorstellungen für die Entwicklung eines Teamziels.

Dass Teams gemeinsame Ziele benötigen und auch entwickeln können, zeigt die Antwort eines Projektlehrers der Schule D.

"Also, es gibt ne wunderbare Schulprogrammgruppe, die ich vor Jahren, bevor SV plus entstanden ist, selber geleitet habe, da war noch Riesen-Tohuwabohu, da war Riesen-Uneinigkeit und jeder wollte was anderes und die haben sich ganz gut zusammengefunden [...]" (D3II, 176).

Aus der Antwort lässt sich schließen, dass die Mitglieder der Schulprogrammgruppe gelernt haben ihre Energien nicht gegeneinander, sondern miteinander für ein gemeinsames Ziel einzusetzen.

Die Auswertung lässt einen gemeinsamen Zielfindungsprozess und die Anerkennung der Bedeutung einer abgestimmten Denkrichtung als Erfolgsfaktor durch die Lehrerteams erkennen. Für lernende Teams ist dieses eine wichtige Voraussetzung. Es zeigt, dass die Teams an den Schulen einen wichtigen Schritt in diese Richtung bewältigt haben. Die Aussage ist aber nicht allgemeingültig für alle Teams der Schulen. Die Antworten beschreiben nur die Situation einzelner Teams. Außerdem zeigt die Antwort der Projektlehrerin der Schule C die Schwierigkeit des Zielfindungsprozesses. Aus diesem Grund ist zu erwarten, dass nicht alle Teams sich auf gemeinsame Ziele geeinigt haben.

Austausch im Team durch Dialog und Diskussion

Zum Austausch von Wissen und Vorstellungen zwischen den Teammitgliedern konnten Aussagen bei den Schulen I, C und D gefunden werden. An der Schule I erklärt ein Schulleitungsmitglied, Informationen würden in den Teams ausgetauscht werden, "wenn die Teams laufen" (I1I, 54). Ob dieses erfolgt, kann aus der Aussage nicht entnommen werden. Außerdem bleibt unklar, ob nur Informationen kommuniziert oder auch unterschiedliche Vorstellungen ausgetauscht werden. Die Antwort einer Projektlehrerin der gleichen Schule deutet eher auf den Austausch von Vorstellungen im Team hin. Sie beschreibt, dass sie an einer Team-sitzung teilnahm, bei der die Teammitglieder intensiv miteinander diskutierten (I3II, 7). Ein anderer Lehrer schildert den guten Austausch in der Gruppe um die Sozialarbeiter (I5III, 15). Außerdem beschreibt eine Projektlehrerin, wie sich Kollegen in den Sommerferien getroffen haben und über E-Mail-Kontakt intensiv zusammenarbeiteten (I2II, 119). Obwohl sie nicht direkt auf Dialog oder Diskussionen zwischen den Teammitgliedern eingeht, ist eine intensive Zusammenarbeit ohne den Austausch der Beteiligten schwer vorstellbar.

In den Antworten der Schule C findet sich eine Textstelle, die schon in der Auswertung zu Teamzielen mit aufgenommen wurde. Die Aussage zeigt nicht nur, dass das Team keine gemeinsamen Ziele hat, sondern auch, dass der Austausch über gemeinsame Vorstellungen nicht Bestandteil der Teamarbeit war (C4II, 47).

Aus der Aussage eines Lehrers der Schule D wird die Problematik eines Austausches mit Kollegen zu einem Thema deutlich. Er nennt die räumliche Trennung als Grund für den seltenen Austausch mit seinen Kollegen (D1III, 63). Dass der Austausch in der Schulentwicklungsgruppe und im Schulprogrammteam gut ist, betonen eine Projektlehrkraft und ein Schulleitungsmitglied (D5I, 110; D3II, 27).

Zum Thema "Austausch im Team" enthalten die Interviews nur wenig Informationen. Es kann deshalb nur vermutet werden, dass einige Teams Dialog, Diskussion und die Externalisierung von implizitem Wissen nutzen. Gerade weil die Kommunikation unter den Teammitgliedern die erste Ebene einer lernenden Organisation bildet, in der Wissen zusammengeführt wird, wären aussagekräftigere Textstellen wünschenswert gewesen. Auf Grund der fehlenden Informationen kann über diesen wichtigen Aspekt von lernenden Teams keine klare Aussage getroffen werden.

Kombination von individuellen Konzepten zu neuen Erkenntnissen

Im Austausch zwischen den Teammitgliedern entstehen durch die Kombination der Ideen der Beteiligten neue Handlungsmöglichkeiten, die sich von denen der Individuen unterscheiden. In den Interviews der Schulen I und C konnten Aussagen gefunden werden, die auf diesen Teamprozess hindeuten. Eine Projektlehrerin der Schule I äußert sich zu einer Team-sitzung:

"Jetzt fangen sie an und kommunizieren miteinander, also dieses Einzelkämpferdasein wird so langsam, jetzt haben sie gemerkt, ach, es ist ja eigentlich total klasse, wenn wir miteinander arbeiten. Und es ist Arbeitserleichterung, es motiviert enorm, ja? Es kommt was Neues, entsteht was Neues, also, der Spaßfaktor ist total gestiegen" (I3II, 7).

Problematisch an der Aussage ist, dass nicht klar wird, ob sie neue Ergebnisse oder ein verändertes Arbeitsverhalten meint, wenn sie davon spricht, dass etwas "Neues" entsteht. Aus den Ausführungen eines Lehrers derselben Schule sind das Zusammenwirken der Teammitglieder und die resultierende Beeinflussung des Teamergebnisses klarer ersichtlich.

"[...] die [ein junger Kollege] preschen sehr stark vor und ich sag, ich bin die positive Bremse immer wieder, ich versuche das vernünftig zu machen und es wird dann vernünftig, wenn man's gemeinsam macht. Wenn er das oder wenn die das alleine machen würden [...] würde das - mein ich - einseitig belastet, so wird's ne unheimlich vernünftige Geschichte" (I4III, 66).

Eine Projektlehrerin der Schule C erklärt, sie schätze die Zusammenarbeit im Schulentwicklungs-steam mit der Verwaltungskraft sehr, da sie beide von der Kooperation profitierten (C4II, 3).

Aus der Analyse der Interviews konnte keine Aussage gewonnen werden, die direkt zeigt, dass Teamentscheidungen, -ergebnisse oder -handlungsweisen von denen der einzelnen Mitglieder abweichen. Da ein großer Teil der Lehrer der Bildung von Teams positiv gegenübersteht, ist zu vermuten, dass das Zusammenwirken der einzelnen Personen Ergebnisse erbringt, die qualitativ besser sind als Einzelleistungen, auch wenn dieses aus den Interviews nicht unmittelbar entnommen werden konnte.

Lernen durch Experimentieren und durch die Bearbeitung der Teamaufgabe

Zum Lernprozess von Teams gehört es, neben der Reflexion von Arbeitsweisen neue Erkenntnisse aus der Bearbeitung der Aufgabe zu gewinnen. Teams, die Neues ausprobieren und die Ergebnisse evaluieren, können Lernerfolge verzeichnen. Ein Schulleitungsmitglied der Schule I beschreibt, dass sie das Projekt zum "selbstorganisierten Lernen" trotz anfänglicher Schwierigkeiten weiter vorangetrieben haben und nun Erfolge sehen, die mit Begeisterung aufgenommen werden. Die Erkenntnisse, die zum "selbstorganisierten Lernen" in einer Schulform ermittelt werden, sollen auch in anderen Schulformen der Schule genutzt werden (I1I, 46).

In den Beschreibungen zweier Projektlehrkräfte der Schule C wird deutlich, dass aus Team-aufgaben und Experimenten Erkenntnisse gewonnen werden, die die Arbeit verbessern. Ein Projektlehrer des Handlungsfeldes Qualitätssicherung erklärt, die Gruppe habe den zu hohen Arbeitsaufwand der Kollegen für die Auswertung der Feedbackbögen erkannt. Daraufhin recherchierten sie nach einer Möglichkeit, diese computergestützt durchzuführen. Da keine geeignete Software verfügbar war, entwickelten sie ein eigenes Programm (C1II, 61). Die Antwort des Projektlehrers lässt einen Erkenntnisgewinn der Beteiligten durch die Entwick-

lung der Software vermuten. Eine Projektlehrerin des Schulentwicklungsteams beschreibt, sie mussten die zu Beginn eingeführte gleichmäßige Verteilung der Stunden je Projekt ändern, nachdem sie die Problematik der Handhabung der Stundenverteilung erkannt hatten. Außerdem schildert sie die Abschaffung der zur Kommunikation genutzten bunten Zettel, da diese nicht hilfreich waren (C4II, 99). Aus den Beschreibungen wird deutlich, dass die Teams Veränderungen einführen, auf ihren Erfolg hin überprüfen und bei Bedarf verändern.

An der Schule D spricht ein Projektlehrer ein Problem im Zusammenhang mit Lernen aus Versuchs- und Irrtumssituationen an, das in den Antworten der anderen Schulen nicht aufzufinden ist. Er beschreibt, Gruppen oder einzelne Lehrer würden sich nicht trauen Veränderungen anzustoßen.

"Weil, sie haben vielleicht auch Angst, und das ist eben das, sagen wir mal, was noch fehlt, Fehler zu machen und des gibt ja diese Bezeichnung, wer Angst hat, Fehler zu machen, hat Angst, was zu lernen oder verhindert das Lernen sogar" (D3II, 92).

Dass die Projektgruppen der Schule D nur zögerlich neue Ergebnisse erbringen und die Schule C mehr und weiter reichende Versuche unternimmt, kann, basierend auf den wenigen Aussagen, nicht festgestellt werden. Generell sind Lernerfolge aus Experimenten und Teamaufgaben zu vermuten, da vieles an den Schulen neu entwickelt und eingeführt wurde.

Räumlichkeiten und Zeitstrukturen für Teamarbeit

Die Anpassung von Räumlichkeiten an die Bedürfnisse vermehrter Teamarbeit an den Schulen kann nur aus der Aussage des interviewten Schulleitungsmitglieds der Schule I entnommen werden. Auf Wunsch des Kollegiums wurden frühere Lagerräume zu Teambereichen umfunktioniert (I1I, 91).

Das Problem, die Teamarbeit in den zeitlichen Rahmen des Schullalltages einzubetten, sehen sowohl das Schulleitungsmitglied als auch eine Projektlehrkraft der Schule I. Sie versichern, der Wunsch nach einer Präsenzzeit wird nicht nur von ihnen getragen, sei aber nicht ohne Probleme umsetzbar.

"Ne Präsenzzeit hätte für uns halt den Vorteil, dass Absprachen, Teamabsprachen, Teamsitzungen, Teamvereinbarungen, weniger problematisch zu organisieren wären" (I1I, 79).

Eine Lehrerin der gleichen Schule beschreibt, dass für Sitzungen zum Projekt "selbstorganisiertes Lernen" die Mitglieder einen ganzen Tag zusammentrafen, um ungestört und intensiv arbeiten zu können, eine Möglichkeit, die im zeitlich zergliederten Schulalltag nicht gegeben ist (I4III, 80).

Für die Schulen C und D können keine Aussagen zugeordnet werden. Eine Projektlehrkraft der Schule O beschreibt, er schaffe es aus zeitlichen Gründen oft nicht, an Teamsitzungen teilzunehmen (O3II, 25).

Die in den Interviews angedeutete Schwierigkeit, Zeitstrukturen für Teamarbeit zu finden, wird von den Ergebnissen der Online- Interviews bestätigt (vgl. Clement, Martin 2008, Anlage 5).²⁷ Die fehlenden Rahmenbedingungen erschweren die Teamarbeit und deuten darauf hin, dass die Bedürfnisse von Teamstrukturen in den Schulen zwar erkannt, aber noch nicht

²⁷ 41,9% der Befragten der Schule I, 69,6% der Schule C, 19,8% der Schule O und nur 17,5% der Schule D geben an, dass Zeitfenster für Teamarbeit in der Stundenplanung berücksichtigt werden.

ausreichend erfüllt werden. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die zeitlich vom Schulalltag losgelöste Sitzung der Schule I zum "selbstorganisierten Lernen". Die Problematik des Schulalltages für Teamarbeit wurde erkannt und ihr wurde mit einer unmittelbaren Lösung begegnet. Für eine dauerhafte Implementierung von Teamarbeit in die schulische Arbeit müssen die Rahmenbedingungen Zeit und Räumlichkeiten grundsätzlich diskutiert werden. Inwieweit dieses an den Schulen verfolgt wird, kann aus den Interviews mit Ausnahme der Schule I, bei der zwei Personen die Forderung nach einer Präsenzzeit nannten, nicht entnommen werden.

Angemessene Gruppengröße

Äußerungen zur Teamgröße können in den Interviews der Schulen I, C und D gefunden werden. An der Schule I berichtet ein Schulleitungsmitglied in der Projektgruppe zum "selbstorganisierten Lernen", dass differenziert werden musste, da die Anzahl der Gruppenmitglieder zunahm (I1I). Aus der Beschreibung wird deutlich, dass der Projektgruppe die Schwierigkeiten eines zu großen Teams bewusst sind.

Ein Mitglied der Schulleitung der Schule C beschreibt die Zusammensetzung des Schulentwicklungsteams, welches seiner Ansicht nach durch die insgesamt acht vertretenen Personen, Schulleitungsmitglieder, Abteilungsleiter, Personalratsmitglieder und Kollegen einen guten Überblick über den Projektverlauf hat (C5I, 62ff). Der befragten Person ist die Wirkung der Teamgröße und -zusammensetzung bewusst und er bewertet diese positiv für die Erfüllung der Aufgabe.

An der Schule D beschreibt ein Projektlehrer, dass ein Team stetig angewachsen ist und jetzt mit 15 Mitgliedern geteilt werden muss, da die Gruppe sonst zu groß ist (D3II, 122). Gleichzeitig bedauert er die geringe Anzahl an Personen, die die Arbeit an Projekten tragen (D3II, 29). Aus den Aussagen der Projektlehrkraft wird die Erkenntnis über die Gruppengröße als kritischer Faktor in der Teamarbeit deutlich.

Die Größe des Teams beeinflusst den Erfolg der Zusammenarbeit. Um das Potential der Gruppe optimal nutzen zu können, ist es wichtig, dass sich die Teammitglieder über die Wirkung der Gruppengröße bewusst sind. Die Teamgröße wird von den Beteiligten als Einflussfaktor erkannt und zur Optimierung der Teamarbeit, wenn möglich, verändert. Dieses lässt sich aus den Aussagen der interviewten Personen der drei Schulen erkennen. Obwohl die Auswertung der Aussagen diesen Schluss zulässt, schränkt die geringe Datenmenge von einer bis zwei Aussagen je Schule die Aussagekraft ein.

Entwicklung teamspezifischer Verhaltensweisen (Spielregeln)

Eine der wichtigsten Aufgaben von Teams in lernenden Organisationen ist es, sich durch die Überprüfung und Entwicklung von Regeln für die Zusammenarbeit und von Methoden für das gemeinsame Lernen weiterzuentwickeln. Die Auswertung der Interviews zu dieser Kategorie zeigt, dass die Schulen Regeln für die Zusammenarbeit besitzen, diese aber nicht thematisieren. Eine Projektlehrerin der Schule I beschreibt, die Zusammenarbeit in ihrem Team funktioniere gut, auch ohne über Teamarbeit diskutiert zu haben.

"[...] es ist bisher relativ problemlos auch gegangen. [...] Nee, kann ich so nix... die Regeln haben wir auch dann nicht erarbeitet. [...], aber über Regeln haben wir uns noch nicht unterhalten" (I3II, 218).

Zwei andere Lehrer der Schule I berichten, Absprachen auf informeller Ebene fänden zwischen den Teammitgliedern statt (I4III, 86; I5III, 85).

Von der Schule C äußert sich eine Projektlehrerin, dass sie im Zuge der Einführung von Dreier-Teams zur gegenseitigen Unterrichtshospitation den teilnehmenden Lehrern Regeln für die Zusammenarbeit angeboten hat. Einige der Teilnehmer verstanden jedoch nicht, wozu sie diese Regeln brauchen, da sie sich im Team selber arrangierten (C4II, 115).

Ein Projektlehrer der Schule D beschreibt, sie hätten "schon immer irgendwie klare Regeln" gehabt (D4II, 223). Eine ähnliche Verhaltensweise schildert eine Projektlehrkraft der Schule O.

"Also die Teams, die vorher gut gearbeitet haben, die machen das auch weiterhin. [...] Aber dass jetzt gänzlich neue Arbeitsweisen in den Teams oder bei den Lehrern zu finden sind, das habe ich jetzt eigentlich so nicht beobachtet" (O3II, 45).

Aus den Aussagen ist zu schlussfolgern, dass das Gelingen und die Entwicklung der Teamarbeit an den Schulen zufällig ablaufen. Regeln und Möglichkeiten gemeinsam zu lernen wird nicht diskutiert. Außerdem scheinen die Teammitglieder die Bedeutung von Regeln und Methoden des gemeinsamen Arbeitens und Lernens nicht zu erkennen. Dieses wird besonders durch die Ausführungen der Projektlehrerin der Schule C deutlich. Die Teammitglieder verlassen sich auf Arbeitsweisen, die ihnen selbstverständlich erscheinen und nur dadurch zum Teamerfolg führen, weil alle diese Auffassungen mehr oder weniger teilen. Wie problematisch Teamarbeit wird, wenn einzelne sich nicht an die unausgesprochenen Absprachen halten, zeigt die Aussage einer Lehrkraft der Schule O.

"[...] weil ich das für mich voraussetzte, auch bei meinem Kollegen, meiner Kollegin verschiedene Dinge voraus. Wenn ich diese Dinge aber vorher nicht explizit geäußert habe, dann kann man sich auf der anderen Seite auch dumm stellen [...]" (O8III, 33).

Die Antwort der Lehrkraft zeigt, dass fehlende Regeln nicht nur die Verbesserung gemeinsamen Lernens verhindern, sondern die gesamte Zusammenarbeit erschweren.

Damit Teams Initiatoren für organisationale Lernprozesse werden können, ist es wichtig, dass sie neue Arbeitsformen bewusst festhalten, reflektieren und als Multiplikatoren weitertragen. Soweit dieses mit den vorliegenden Daten zu beurteilen ist, wurde diese Anforderung von Teamarbeit in einer lernenden Schule nicht thematisiert. Es hat den Anschein, dass die Teammitglieder froh sind, dass ihre Zusammenarbeit mehr oder weniger reibungslos verläuft und dass sie das empfindliche System besser nicht analysieren wollen. Damit aber Teamprozesse wie das Lernen aus Konflikten und der Austausch im Dialog, zwei Konzepte, die vermutlich auf Grund fehlender Teamspielregeln nicht untersuchbar sind, erfolgreich entwickelt und genutzt werden können, bedarf es der Diskussion von Regeln für die Zusammenarbeit.

"Wir-Gefühl"

In den Interviews der Schulen I, C, D und O können Aussagen zum Zusammengehörigkeitsgefühl oder Gruppenstolz ermittelt werden. Eine Projektlehrerin der Schule I spricht enthusiastisch über die Arbeit in ihrem Team. Sie beschreibt stolz, ihrem Team komme eine Vorreiterrolle in der Projektarbeit zu und die Arbeit mit den Teammitgliedern sei für sie sehr wichtig (I3II, 121). Außerdem führt sie auf, der Zusammenhalt in dem Team sei nach der

intensiven Arbeitsphase zur Vorbereitung einer Einführungswoche für Schüler zum Thema "selbstorganisiertes Lernen" stärker geworden.

"Aber sie haben's getan. Und der Erfolg trägt Früchte, also, sie sind, es ist eine ganz andere Stimmung in der Gruppe [...]" (I3II, 7).

Das befragte Schulleitungsmitglied der Schule I äußert, der "Teamgedanke" in der ganzen Schule sei stärker geworden (I1I, 70). Dass er unter "Teamgedanke" das Bewusstsein der Teammitglieder für ihr Team versteht, kann an dieser Stelle nur vermutet werden. Im Zusammenhang mit den Aussagen der Projektlehrerin ist diese Deutung wahrscheinlich.

Obwohl durch die Teamentwicklungsmaßnahmen der Schule C ein gestiegenes "Wir-Gefühl" der Teams zu vermuten ist, können nur Antworten gefunden werden, in denen die Befragten angeben, die Zusammenarbeit sei intensiver geworden (C1II, 8; C2III, 49). Da in den Interviews nicht danach gefragt wurde, ob sich die Teams als Einheit sehen und Stolz für die Teamzugehörigkeit empfinden und somit die Möglichkeit besteht, dass dieser Aspekt von Teamarbeit einfach nur nicht genannt wurde, kann nicht behauptet werden, dass die Teams der Schule C kein "Wir-Gefühl" entwickelt haben.

In der Antwort eines Interviewpartners der Schule D kann ein "Wir-Gefühl" im Team vermutet werden. Der Befragte beschreibt, wie ein Projektlehrer die Arbeit seines Projektteams gegenüber einer anderen Lehrerin verteidigt (D3II, 180). Er spricht seine Verwunderung darüber aus, da die Projektlehrkraft früher auch gegen die Projektidee war. Aus den Ausführungen wird die positive Veränderung für das Verständnis der Gruppenarbeit deutlich.

An der Schule O beschreibt eine Lehrerin, sie schätze die Teammitgliedschaft auf Grund des Rückhalts durch das Team und der gemeinsamen Arbeitsergebnisse sehr (O5III, 65). Obwohl sie Teamstolz nicht direkt erwähnt, wird deutlich, dass das Team sich als Einheit versteht und nach außen als solches auftritt.

Die Analyse eines "Wir-Gefühls" in einem Team ist generell schwierig, da sich das Konzept für jede Gruppe unterschiedlich darstellt. Außerdem ist das "Wir-Gefühl" meistens vorhanden, ohne dass sich die Teammitglieder dessen bewusst sind (vgl. Wegge 2006, S.593f). Die Auswertungen greifen nur die Situationen einzelner Teams auf und können deshalb nicht auf die Teamarbeit der ganzen Schule übertragen werden. Dies muss als Schlussfolgerung bei der Bewertung des "Wir-Gefühls" in Teamarbeit an den einzelnen Schulen beachtet werden. So ist nicht auszuschließen, dass Teammitglieder anderer Teams ihr Team nicht als Gruppe wahrnehmen. Deutlich wird jedoch, dass "Teamstolz" und das Gefühl, zu einer Gruppe zu gehören, bei Lehrerteams existent sind und die Arbeit positiv beeinflussen.

Teamentwicklungsmaßnahmen

Teamentwicklungsmaßnahmen werden nur von zwei Personen der Schule C erwähnt. Eine Lehrerin beschreibt die Durchführung von Seminaren, die mit dem Ziel der Teamentwicklung stattfanden und deren positive Wirkung auf die Teamarbeit wahrnehmbar ist.

"Ja und ich denke Teamentwicklung. Also das ist so ein großes Thema wo ich sage, da hat sich einiges getan. Also ich empfinde die Zusammenarbeit irgendwie stärker und irgendwie besser" (C2III, 49).

Ob und in welchem Umfang die anderen Schulen Teamentwicklung für ihre Projektteams vorsehen, kann aus dem Datenmaterial nicht entnommen werden. Es ist zu vermuten, dass, sollte Teamentwicklung Bestandteil der Arbeit der Teams sein, diese nur geringe Bedeutung hat, da niemand mit Ausnahme der zwei Lehrerinnen der Schule C diese erwähnen. Um die komplexen Prozesse, die eine lernende Schule an ihre Teams stellt, bewältigen zu können und um das Berufsbild des Lehrers zu verändern, muss Teamentwicklung stärker berücksichtigt werden.

4.2.3 Schulen lernen durch Teamarbeit

Die in den folgenden sieben Unterkategorien dargestellten und diskutierten Interviewaussagen sind im Zusammenhang mit der Auswertung der beiden vorhergehenden Kategorien zu sehen. Sie zeigen die Anforderungen an Teamarbeit, die sich für die Verbindung von Teambene und organisationaler Ebene ergeben.

Interesse an Teambildung

Damit Teams im organisationalen Lernprozess die Brücke zwischen Individuen und der Organisation Schule bilden können, müssen sie in der Organisation hinreichend verbreitet sein und wichtige Aufgaben übernehmen. Da Gründung und Arbeit von und in Teams an den Schulen in der Regel freiwillig sind, ist ein breites Interesse an Teamstrukturen Indiz dafür, dass den Teams die nötige Aufmerksamkeit zukommt. An der Schule I kann die Bereitschaft, sich in Teams zu engagieren und zur Projektbearbeitung neue Teams zu gründen, als positiv bewertet werden. Eine Projektlehrkraft nennt die Verbesserung der Teamstrukturen und spricht von einer größeren Bereitwilligkeit unter den Kollegen zusammenzuarbeiten (I2II, 117). Außerdem bestätigt sie, die Teamstrukturen seien ein fester Bestandteil der schulischen Arbeit geworden (I2II, 106f). Das Schulleitungsmitglied der Schule äußert, viele Kollegen seien bereit den Prozess mitzutragen (I1I, 40). Da die Modellversuchsarbeit aus der Bearbeitung von Projekten durch Teams besteht, ist aus der Aussage zu vermuten, dass sich viele Kollegen an der Arbeit im Team beteiligen.

An der Schule C beschreiben das Schulleitungsmitglied, ein Projektlehrer und eine Lehrerin, Teamarbeit sei einheitlich über die ganze Schule anerkannt und erwünscht.

"Also Team ist schon wichtig für alle. Also ich glaube, dass da auch der Wunsch besteht, das einfach noch mehr zu stärken" (C2III, 69).

"Gott sei dank wird sie insgesamt in der Schule von allen recht einheitlich getragen, dass es also darum gehen muss Teambildung voranzutreiben" (C5I, 56).

Auf Grund der positiven Aussagen der drei Befragten, darunter eine Nicht-Projektlehrkraft, ist zu vermuten, dass die Meinung eines Lehrers der Schule, der weder selbst noch bei anderen Bereitschaft zur Teamarbeit sieht, nicht dominiert (C3III, 72, 100). Teamarbeit wird als wichtig empfunden. Die Aussagen der Interviewten verdeutlichen dieses. Für Teamarbeit und organisationales Lernen an den beiden Schulen bedeutet dies, dass die Arbeit in Teams auf einer Basis steht, die breit genug ist, um organisationale Lernprozesse zu initiieren und zu tragen.

An der Schule D schildert ein Projektlehrer, die Hälfte des Kollegiums befände sich noch in einer abwartenden Haltung (D3II, 31). Gleichzeitig betont er aber die zurückgehende abwehrende Haltung und die steigende Beteiligung der Personen an Projekten (D3II, 180). Diese Aussage bestätigt das befragte Schulleitungsmitglied dieser Schule (D5I, 144).

An der Schule O beschreibt das Schulleitungsmitglied, dass wenige Personen gewillt seien, von sich aus Projektgruppen zu gründen.

"Es ist also gar nicht so nach meiner Wahrnehmung, dass Leute sich an das Set [Schulentwicklungsteam] wenden und sagen, wir wollen hier mal was machen" (O7I, 18).

"Ja klar. Hier mal ein Projekt, da mal ein Projekt aber relativ wenig strahlt in die Gesamtbreite der Schule" (O7I, 20).

Aus seiner Sicht werden viele Projekte von oben initiiert, was zu Problemen in der Teamarbeit führt (O7I, 18, O8III, 62). Eine andere Lehrerin sieht die Situation der Teamarbeit an der Schule positiver. Sie schildert, der Projektgedanke sei stärker geworden (O2III, 41).

Obwohl die Aussagen teilweise widersprüchlich sind, ist aus der Grundhaltung zu vermuten, dass die Teamarbeit an den Schulen I und C besser für die Entwicklung der ganzen Schule genutzt werden kann. An den Schulen D und O ist Teamarbeit weniger anerkannt und deshalb nicht so weit verbreitet. Die Kommunikation zwischen Teams und die Übertragung von Teamergebnissen auf die ganze Organisation im organisationalen Lernprozess können im Gegensatz zu den Schulen I und C nicht mit dem gewünschten Erfolg genutzt werden.

Dokumentation der Teamergebnisse

Die von den Schulen angewendete Projektmanagementmethode beinhaltet die Dokumentation von Teamergebnissen. In den Interviews sind Textstellen zu finden, in denen die Befragten beschreiben, dass Dokumentationen zu einem bestimmten Berichtszeitpunkt (I1I, 46), halbjährliche Statusberichte (C1II, 49) oder Abschluss- und Zwischenberichte (O6III, 56) von den Projektteams erstellt werden.

Neben Dokumentationen, die den aktuellen Stand der Teamarbeit beschreiben, ist es wichtig, dass Teams ihre Arbeitsergebnisse festhalten, damit diese veröffentlicht und von anderen genutzt werden können. Eine Lehrerin der Schule C beschreibt, wie eine Gruppe im Zuge des Mentorenprogramms für neue Lehrer Formulare überarbeitet, um den Prozess übersichtlicher zu gestalten (C2III, 63). Ein Projektlehrer der Schule erklärt, eine Projektgruppe habe einen digitalisierten "Feedback-Koffer" erstellt, der Evaluationsmethoden und -formulare beinhaltet, die sich Lehrer herunterladen können (C1II, 51). Ein "Werkzeugkoffer für Feedback" wurde auch an der Schule D entwickelt (D3II, 138). An der Schule C und D schildern Projektlehrkräfte, sie hätten Prozessbeschreibungen erstellt, an denen sich andere Lehrer bei Standardprozessen orientieren können (C1II, 35; D3II, 67).

"[...] dass wir einen Prozess schon mal beschrieben haben, und diesen, das geht darum, um Klassenlehrergeschäfte in Vollzeit- und Teilzeitklassen. Und dann haben wir so einen Ablaufplan geschrieben und dann entsprechend immer die entsprechenden Formblätter, die dann benutzt werden können, auch direkt abgelegt" (D3II, 67).

Eine Lehrerin der Schule O erklärt, dass die Erarbeitung und Veröffentlichung von Handbüchern, Checklisten oder Prozessbeschreibungen nicht ausreichend verfolgt werden.

"Der erste Tag eines Schülers, [...] eines Referendars, [...] eines Kollegen. Das wären Projekte gewesen, die man hätte einreichen können, aber das gibt es alles nicht. Es gibt zwar so eine Checkliste für die Schüler, was man alles beachten muss bei der Einschulung, aber das ist alles so - da muss man sich die Zettel selbst zusammen suchen" (O4III, 127).

Aus der einen Aussage der Lehrerin der Schule O kann nicht geschlossen werden, die Dokumentation von Teamergebnissen erfolge an dieser Schule nicht. Die Antworten der Befragten der Schulen C und D belegen die Durchführung der Dokumentation von Teamergebnissen. Auf dem Weg zur lernenden Schule ist es wichtig, die Teamergebnisse in Form von Produkten festzuhalten. Wie umfassend dieses an den analysierten Schulen erfolgt, kann aus den Interviews nicht entnommen werden.

Formeller Austausch von Teamergebnissen

Damit die Teamergebnisse von anderen genutzt werden können, müssen sie kommuniziert werden. Die Tabelle 8 zeigt die in den Interviews genannten Kommunikationsmedien der Schulen.

Kommunikationsmedien	Schulen			
	I	C	O	D
Informationswand	+	+	-	+
Informationszettel	-	+	-	+
Konferenzen	+	+	+	+
Newsletter	+	+	+	-
Intranet, Homepage, Moodle ²⁸	+	+	+	+
E-Mail	+	+	+	-
Ordner im Lehrerzimmer	-	+	-	-
Ausstellung	-	+	-	-

Tabelle 8: Kommunikationsmedien der Schulen laut Interviews

Die Tabelle verdeutlicht die Nutzung vieler unterschiedlicher Kommunikationsmedien an den vier Schulen. Die vielen Medien können zum Verlust des Überblicks führen, da einzelne Medien nicht ausreichend gepflegt werden und so Wichtiges hinter Unwichtigem und Neues hinter Altem verschwinden kann. Unter dem Gesichtspunkt der von Nonaka und Takeuchi (1997) beschriebenen Redundanz von Informationen ist die Nutzung vieler Kommunikationsmedien positiver zu bewerten. Auf diesem Weg kann sichergestellt werden, dass die Information alle möglichst umfassend erreicht.

An der Schule I erklärt eine Projektlehrerin, sie sei der Meinung, die Informationswand sei nicht effektiv, da daran nur vorbeigegangen würde (I3II, 185). Eine andere Projektlehrkraft beschreibt die übersichtliche Vorstellung der Ergebnisse durch die Arbeitsgruppen in Konferenzen (I2II, 123).

An der Schule C betonen ein Schulleitungsmitglied und eine Projektlehrerin, aktuelle Informationen würden an der Informationswand veröffentlicht werden (C5I, 70; C4II, 97). Außer-

²⁸ Moodle ist eine asynchrone Online-Kommunikationsplattform mit geschlossenem Mitgliederbereich.

dem werde versucht ein E-Mail-System zu implementieren, dass zurzeit noch nicht von allen genutzt wird. (C5I, 70). Ein Problem, welches sowohl von einer Projektlehrkraft der Schule C als auch von dem Schulleitungsmitglied der Schule D genannt wird, ist die zu große Menge der Informationen (C4II, 69; D5I, 128).

"Es gibt schon Informationsfluten an Schulen. Also, wenn man - ich weiß nicht, wie es im Moment aussieht - aber wenn Sie bei uns durchs Lehrerzimmer gehen und die Flut an Aushängen sehen, dann wundert einen nicht wirklich, also, dass gewisse Informationen nicht mehr wahrgenommen werden [...]" (D5I, 128).

Zur Aktualität von Informationen nimmt das Schulleitungsmitglied der Schule D Stellung, in Konferenzen würden im Gegensatz zur Informationswand aktuelle Informationen präsentiert (D5I, 126).

Die Mehrzahl der Befragten der Schule O betont die vermehrte Nutzung des Intranets zur Kommunikation.

"Also Intranet im Sinne von, für mich bis jetzt, im Sinne von schnellerer Kommunikation, von nachlesen können. Also die ganzen Projektberichte werden ja auch immer nochmals in das Intranet gestellt, die hängen nicht nur aus, die kann man auch da nachlesen" (O2III, 44).

"Also zum Informieren und Kommunizieren auf jeden Fall. Weil man auch einen zentralen Anlaufpunkt hat in der Schule auf den man auch von zu Hause aus zugreifen kann. Das ist schon eine gute Sache. Das erleichtert die tägliche Arbeit gerade was Informationseinholungen und Weitergabe betrifft" (O6 III, 60).

Die hohe Akzeptanz des Intranets an der Schule O ist positiv zu bewerten. Die Nutzung weniger einheitlicher Kommunikationsplattformen, z.B. Informationswand und Intranet, ermöglicht es, aktuelle Informationen leichter zu finden. Aus den Aussagen ist festzuhalten, dass die Schulen sich bemühen Projektergebnisse der Teams möglichst in der gesamten Organisation zu verbreiten. Zukünftig ist von vermehrter Nutzung der Online-Plattformen auszugehen. Für die Schule als lernende Organisation ist es wichtig, dass sich die Weitergabe von Teamergebnissen zu einer Selbstverständlichkeit weiterentwickelt.

Informeller Austausch über Vorstellungen und Werte

Nicht alle Erfahrungen, die Teams machen, können über formelle Ergebnisdokumentationen kommuniziert werden. Veränderte Vorstellungen einschließlich der Motivation und Arbeitsweisen von lernenden Teams müssen über den direkten Austausch von Team zu Team transportiert werden. Von der Schule I berichtet eine Projektlehrerin, es sei der Kontakt zwischen den Teams deutlich intensiver geworden. Es werde weniger über Privates als vielmehr über pädagogische Inhalte gesprochen (I3II, 145). Das Schulleitungsmitglied ergänzt, vieles werde über Gespräche im Kollegium ausgetauscht (I1I, 54). Eine Lehrerin lobt die einfache Kontaktaufnahmemöglichkeit zu anderen Kollegen.

"Was halt bei uns toll ist, dass immer noch alle, dass Schulleiter und Abteilungsleiter, Stellvertreter, haben eigentlich immer ne offene Tür. Ich kenne Schulen, da müssen Sie sich anmelden, dass Sie in den nächsten vier Wochen vielleicht einen Termin kriegen, dann hat sich das Problem vielleicht meistens von allein erledigt" (I5III, 55).

An der Schule C erklärt eine Lehrerin, Kollegen unterhielten sich häufig über Projekte (C2III, 49). Gespräche sind für eine Projektlehrerin der Schule sehr wichtig und sie schätzt die persönlichen Kontakte.

"Das ist mittlerweile so eine Fülle von Informationen, die jeder mittlerweile erhält insgesamt glaube ich, wo man immer noch das persönliche Gespräch doch braucht. Letztendlich glaube ich, was es bei uns an der Schule ausmacht ist tatsächlich der persönliche Kontakt untereinander oder auch von uns, der SV-Plus-Crew sozusagen, zu den einzelnen Kollegen" (C4II, 71).

An der Schule D schildert das befragte Schulleitungsmitglied, sie komme auf Grund ihrer Arbeit als Koordinatorin viel mit anderen Kollegen in Kontakt (D5I, 69). Ein Lehrer der Schule bemängelt, dass er über den formellen Austausch nur die Basisinformationen erhält und notwendige Gespräche mit anderen Kollegen selten sind (D1III, 65). Ein anderer Projektlehrer erklärt, er nähme den generellen Austausch zwischen den Projektteams als Unruhe im Kollegium wahr (D3II, 148). Da das Wort Unruhe negativ belastet ist, kann vermutet werden, dass der Projektlehrer den informellen Austausch zwischen den Teams als wenig effektiv bis unangenehm empfindet.

An der Schule O kritisiert eine Lehrkraft, die Kommunikation zwischen den Kollegen werde durch die vielen Lehrerzimmer sehr behindert.

"Wir haben [...] sieben Lehrerzimmer glaube ich, verteilt an der Schule. [...] Und das war früher in dem Kollegium, also das empfand ich persönlich so, in diesem größeren Raum, einfach schöner. Da habe ich mal Kollegen aus einem ganz anderen Bereich gesehen" (O2III, 23).

Ein anderer Lehrer der Schule ist der Meinung, die Kommunikation im Kollegium über Projekte habe zugenommen (O8III, 15). Gleichzeitig beschreibt er das größte Problem der Schule.

"Es sind nicht wenige an der Schule und man könnte sogar schon von einer Meinungsführerschaft sprechen. Also eine Meinungsführerschaft, die sich gegen das SV-Plus wendet. [...] und da wird dann eben auch Stimmung gemacht. Das kann dann eben soweit gehen, [...] dass dann Kollegen, Kolleginnen auch Schulformen weit intern auf eine ganz komische Weise, meinungsbildend, ich würde noch nicht mal sagen, unter Druck gesetzt werden aber doch weitgehend beeinflusst werden eine bestimmte Entscheidung zu fällen" (O8III; 23).

Die Chancen der informellen Kommunikation werden von einigen nicht genutzt, um im Sinne der Projektteams Ergebnisse auszutauschen, sondern um andere von den Nachteilen der Projektarbeit für die schulische Arbeit zu überzeugen. Der Mechanismus, der für die Verbreitung von Teamerfahrungen genutzt werden sollte, wirkt sich in diesem Fall negativ auf die Arbeit an dieser Schule aus.

In einer lernenden Schule müssen sich lernende Teams gegenseitig inspirieren. Über den Austausch der Mitglieder der Teams im Kollegium kann dieses erfolgen. Aus den Antworten der Schulen I und C ist zu vermuten, dass die Vorstellungen und Ergebnisse der Teams regelmäßig kommuniziert werden und so eine große Anzahl von Personen und mehrere Teams erreichen. Auch an den Schulen D und O tauschen sich Teams aus. Die Kommunikation im Kollegium ist jedoch nicht so intensiv wie an den beiden anderen Schulen und weniger Personen werden erreicht. Außerdem ist zu erkennen, dass die Verbreitung von gegenläufigen Vorstellungen den Austausch von Teamergebnissen überdeckt und behindert.

Nutzung der Teamergebnisse

Die Schule lernt, wenn Teams die Ergebnisse von anderen Teams nutzen. Auf diese Weise werden fremde Erkenntnisse nicht nur als Basis für die Lernprozesse von Teams und Individuen genutzt, weil sich die Organisation als Ganzes weiter entwickelt, indem neue Praktiken für alle Beteiligten verfügbar und standardisiert werden. An der Schule I beschreiben zwei

Projektlehrkräfte, die Ergebnisse des Projektes "selbstorganisiertes Lernen" würden von sehr vielen Lehrern genutzt und es seien merkliche Veränderungen im Unterricht zu erkennen (I2II, 143; I3II, 3). Außerdem planen Lehrer, die Erfahrung mit selbstgesteuertem Lernen haben, einen Einführungstag für interessierte Kollegen (I3II, 163). Ein Lehrer erklärt, die Zusammenarbeit mit den Sozialarbeitern sei eine von vielen als positiv bewertete Arbeitserleichterung (I5III, 35). Außerdem lobt er die Standardisierung von Formularen, die von vielen genutzt würden und die die Arbeit für alle erleichterten (I5III, 51). Zur Einführung und Nutzung eines einheitlichen Feedbacksystems erklärt ein Lehrer, er nutze die von dem Team entwickelten Feedbackinstrumente nicht (I6III, 48). Das befragte Schulleitungsmitglied bemerkt, die geplante Feedback-Kultur entwickle sich langsamer als erhofft (I1I, 40).

An der Schule C, so beschreibt ein Lehrer, ist die Schulleitung bestrebt, die entwickelten Feedbackstrukturen umzusetzen.

"[...] dass es eine Gruppe gibt, die sich mit Feedback-Strukturen beschäftigt und diesbezüglich sind wir ja aufgefordert worden von der Schulleitung, zumindest zu dokumentieren, dass wir in manchen Klassen Feedback durchgeführt haben. Nicht die Ergebnisse, sondern nur eine Mitteilung, dass es durchgeführt wurde" (C3III, 74).

Der befragte Lehrer erklärt, er nutze die Feedbackinstrumente nicht (C3III, 78). Eine andere Lehrerin kritisiert, es werde sehr vieles angestoßen, die langfristige Implementierung und Nutzung werde jedoch nicht immer sichergestellt (C2III, 65).

An der Schule D schildern ein Lehrer und ein Projektlehrer, sie nutzten die von der Handlungsfeldgruppe entwickelten Feedbackmethoden nicht (D1III, 67; D3II, 138). Der Projektlehrer erklärt, dass er dies bedauert, da die Methoden gut sind und auch von anderen genutzt werden sollten (D3II, 138-140). Das befragte Schulleitungsmitglied lobt die bessere Zusammenarbeit der Schulentwicklungsgruppe und der Schulprogrammgruppe. Die befragte Person der Schulleitung schildert, dass die Teams die Ergebnisse der jeweils anderen Gruppe aufgreifen.

"[...] dass die Gruppen,[...] zusammenarbeiten und natürlich ist das alles miteinander verzahnt, aber man hat den Eindruck, dass diese Ängste da raus sind, dass klar ist, jeder hat seine Legitimation für das was er tut und man sieht, die einen knüpfen an die Ergebnisse der anderen an und umgekehrt und da funktioniert das gut" (D5I, 118).

An der Schule O findet das durch eine Projektgruppe entwickelte Intranet Anerkennung und wird als neues Kommunikationsmedium von vielen genutzt (O2III, 44). Zwei Lehrkräfte der Schule bedauern, dass der eingerichtete Trainingsraum für Schüler, die den Unterricht stören, nicht mehr angeboten wird, da das Interesse im Kollegium für den Erhalt nicht groß genug war (O2III, 44; O4III, 81). Die gleiche Entwicklung schildert ein Lehrer für die Weiterführung von Stützkursen für schwache Schüler (O8III, 3). Das befragte Schulleitungsmitglied bedauert die geringe Nutzung der Feedbackmethoden.

"Wenn die Hälfte von denen das machen würde, wäre es ja ausreichend. Also es ist aber nicht durchgedrungen." (O7I, 26)

Eine andere Lehrkraft findet es generell schwierig, Veränderungen durch Projektergebnisse zu erkennen.

"Das Problem ist immer das direkt mit dem Projekt in Verbindung zu bekommen. Also teilweise sichern Ergebnisse durch, aber für mich ist es nicht immer klar, dass es aus SV-Plus rauskommt, oder dass es vielleicht eine andere Entwicklungsgeschichte war, die sich da in der Schule ergeben hat" (O6III, 46).

Für die Entwicklung der einzelnen Teams und der gesamten Schule ist es wichtig, dass die Teamergebnisse möglichst umfassend in die Arbeitsgebiete der anderen Gruppen einfließen. An der Schule I wird dieses am erfolgreichsten umgesetzt. In fast allen Aussagen der Befragten der Schule konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass Projektergebnisse in die Arbeit anderer einfließen. Die Umsetzung einer Feedback-Kultur scheint an allen Schule nicht einfach zu sein. Die gegenseitige Nutzung der Arbeitsergebnisse der Schulentwicklungs- und Schulprogrammgruppe an der Schule D ist sehr positiv zu bewerten. Arbeiten die Teams tatsächlich so eng verzahnt wie beschreiben, stellt diese Zusammenarbeit eine Verbindung von Teams dar, wie sie in lernenden Organisationen möglichst häufig zu finden sein sollte. An der Schule O ist besonders bedauerlich, dass die Arbeitsergebnisse von Teams, wie der Trainingsraum oder Stützkurse, kein fester Bestandteil in der Organisation werden. Zum einen ist dies demotivierend für die Teammitglieder und zum anderen wird eine erreichte Verbesserung der Arbeit in der gesamten Organisation wieder zurückgesetzt.

Die vorherige Aussage lässt die Schlussfolgerung zu, dass an allen Schulen der Umgang mit Teamergebnissen verbessert werden kann. Die Nutzung der Ergebnisse anderer Teams muss für alle zu einer Selbstverständlichkeit werden. Auf dem Weg zu einer lernenden Schule muss allen Beteiligten klar sein, dass die Organisation als Ganzes nur verbessert werden kann, wenn die eigene Arbeit mit der der Anderen zusammenfließt.

Blick aufs Ganze

Die Interviews der Schulen I, D und O beinhalten Aussagen, die den Blick der Lehrer auf die Funktionsweise der Teams in der Schule und der Schule als Ganzes thematisieren. An der Schule I beschreibt eine Projektlehrerin, die einzelnen Projekte würden sich zu einem Ganzen zusammenfügen.

"Da gab's unheimlich viele kleine Inselchen, aber so diese Grobrichtung war nicht so klar und jetzt hat man plötzlich viele Bausteine, die so in eine [...] Richtung gehen" (I3II, 230).

"Also, irgendwie schließt sich jetzt so der Kreis, hab ich den Eindruck" (I3II, 232).

Aus der Aussage der Projektlehrerin ist ersichtlich, dass den Teams der Schule die Zusammenhänge deutlich werden und sie die Wechselwirkungen erkennen. Die Verbesserung der Schulorganisation wird von dem befragten Schulleitungsmitglied genannt. Insbesondere auf Grund der Teambildung konnte die Schule effektiver und übersichtlicher organisiert werden (I1I, 40). Der Blick auf das Ganze an der Schule wird von den Lehrern angestrebt.

Dass die Zusammenhänge wichtig sind und von allen erkannt werden sollten, wird auch aus der Antwort eines Projektlehrers der Schule D deutlich.

"Und dann hoffe ich, dass auch dem letzten klar wird, dass das Ganze ein Gebilde ist und dass das alles stimmig ist. Dass das passt" (D3II 178).

Im Vergleich zur Schule I scheint die Sinnfrage der Ausrichtung des Blicks auf das Ganze an der Schule D noch nicht allen Lehrern der Schule bewusst zu sein. Die Problematik, das eigene Team richtig in die Gesamtorganisation einzuordnen, wird aus der Aussage eines Lehrers erkennbar. Er beschreibt, die neu gebildeten Fraktale seien sich über ihre Aufgabe und Funktion nicht im Klaren (D1III, 61).

An der Schule O erklärt eine Lehrkraft, sie könne nicht erkennen, dass die Gruppen ihre Arbeit aufeinander beziehen, um die Schule als Ganzes weiterzuentwickeln.

"Ich glaube nur, dass hier nur ein großes Problem ist. Es kommt mir so vor, als dass wir sehr zersplittert sind, und dass es so viele Ecken gibt, in denen jeder so für sich, so pauschal gesagt, schon in Gruppen arbeitet, aber eher so halt, hier ist eine Gruppe, da ist die andere Gruppe und hier ist noch eine Gruppe" (O2III, 72).

Es scheint, die Gruppen wollen nicht oder sind nicht in der Lage, die Aufgabengebiete der anderen Teams mit ihren und der gesamten Organisation Schule in Verbindung zu setzen. Dass Projektgruppen nicht erkennen, welchen Nutzen die Arbeit anderer Projektgruppen für die gesamte Organisation erbringt, wird durch Aussagen einer Lehrerin der Schule deutlich.

"Und deswegen habe ich mich da ein bisschen rausgezogen, weil ich der Meinung bin, dass wir unterrichtliche Projekte, ich sage jetzt mal unterrichtliche Projekte auch ohne Schulentwicklung, ich sage jetzt mal auch ohne SV-Plus machen. Mir geht es eher darum wie kann ich Strukturen innerhalb der Schule verbessern" (O4III, 22).

Der Blick auf das Ganze ist so lange nicht möglich, wie Personen Projektgruppen für überflüssig halten, die sich mit Themen der Unterrichtsentwicklung beschäftigen, und solange andere Projektgruppen nicht verstehen, warum die Organisationsentwicklung eng mit Themen der Unterrichtsentwicklung verbunden ist.

Damit Lehrerteams von anderen und für andere lernen können, müssen sie ihre Arbeit und die der anderen Teams im Gesamtbild der Organisation sehen und verstehen. An der Schule I, so lassen die Aussagen vermuten, wird dieses mit Erfolg praktiziert. An der Schule D versuchen engagierte Projektlehrkräfte die Gesamtzusammenhänge möglichst transparent zu machen, indem die Schulverfassung umgesetzt und Leitbilddiskussionen geplant sind. Aus den pessimistischen Antworten der Schule O ist zu schlussfolgern, dass diese wichtige Voraussetzung von Teamarbeit in einer lernenden Schule hier nicht erfüllt ist.

Übergeordnete Vision oder Ziele

Damit Teams zum organisationalen Lernerfolg beitragen, müssen sie nicht nur die Ergebnisse anderer Teams anerkennen und nutzen sowie die Gesamtzusammenhänge in der Organisation verstehen, sondern sich auch auf eine gemeinsame organisationsweite Zielrichtung einigen. Zwei Befragte der Schule I erklären, eine gemeinsame Vision habe sich entwickelt.

"Es sind unheimlich viele Baustellen eröffnet worden, die auch bearbeitet werden, natürlich ist das für ein Lehrerkollegium viel und ungewohnt, dennoch ziehen viele, viele an einem Strang und wollen Veränderungen, wollen etwas bewegen. Das merkt man" (I3II, 26).

"Und das Leben [einer gemeinsamen Vision], dieses Erleben geht eigentlich nur, indem man die Leute begeistern kann. Begeisterung haben wir eigentlich insgesamt hier herbeigeführt [...]" (I5III, 79).

Eine Projektlehrkraft ist der Meinung, eine gemeinsame Vision werde nur von jüngeren Kollegen geteilt (I2II, 157). Diese Meinung wird von einer anderen Projektlehrerin nicht geteilt. Sie sieht die Entwicklung gemeinsamer Ziele unabhängig von den Altersstrukturen (I3II, 26).

An der Schule C beschreibt ein Projektlehrer, die ganze Denkweise im Kollegium habe sich verändert (C1II, 41). Eine Projektlehrerin ist der Meinung, dieses gelte für die meisten, aber nicht für alle Kollegen. Außerdem sei die Richtung der Schulentwicklung für alle klarer geworden.

"Teilweise gibt es wirklich eine Vorstellung davon, was können wir selber vielleicht viel mehr anstoßen, wo können wir selber viel mehr machen und nicht erwarten, dass alles geregelt wird. Wir wollen auch selber unsere Schule gestalten. Das gibt es. Es gibt natürlich auch immer Lehrkräfte, die gerade kontraproduktiv sind. Das gibt es einfach. Aber so vom Gefühl her würde ich schon sagen, dass inzwischen mehr Vorstellungskraft dafür gibt, was es heißt Schule zu gestalten" (C4II, 111).

Das befragte Schulleitungsmitglied erklärt, Personen, die vorher schon eine Vision hatten, hätten diese eingebracht. Für die gesamte Schule gäbe es jedoch keine gemeinsame Vision (C5I, 82).

An der Schule D konnte keine Antwort gefunden werden, aus der auf die Entstehung einer gemeinsamen Vision an dieser Schule geschlossen werden kann. Das Schulleitungsmitglied erklärt, dass sich im Verlauf des Projektes "die Fronten verschärft haben" (D5I, 100). Diese Aussage wird von einer Projektlehrerin untermauert.

"Jeder in diesem Kollegium hat ne Vision von SV plus, aber es gibt fundamentale Unterschiede, wen Sie dann fragen. Es gibt eine Vision und es gibt auch Leute, die haben ne ganz andere Vision" (D4II, 215).

Ein Projektlehrer erklärt, gemeinsame Ziele könnten nicht entstehen, da die Schulleitung keine einheitliche Linie verfolgt (D3II, 29). Außerdem bemängelt er, die Diskussion eines möglichen Leitbildes habe nie stattgefunden (D3II, 178). Dass nie eine Gelegenheit bestand, über gemeinsame Ziele zu sprechen, betont auch ein Lehrer (D1III, 77). Ein anderer Projektlehrer erklärt, Termine für die Diskussion des Leitbildes seien festgelegt worden (D4II, 217). Das befragte Schulleitungsmitglied beschreibt, wie die Sitzung durchgeführt wurde und schildert den Erfolg der Diskussion sowie eine gemeinsame Einigung auf ein Leitbild (D5I, 136-142). Der unterschiedliche Informationsstand zur Diskussion des Leitbildes ist verwunderlich. Zwei Erklärungen sind möglich: Erstens könnte das Interview mit dem Schulleitungsmitglied zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt worden sein. Zweitens könnte die Diskussion des Leitbildes ohne die Befragten stattgefunden haben. Sollte der Fall sein, ist der von dem Schulleitungsmitglied beschriebene Erfolg nur eingeschränkt positiv und nicht allgemeingültig zu bewerten.

An der Schule O beschreibt eine Lehrkraft, eine gemeinsame Vision hätte sich durch die Projektarbeit nicht herausgebildet (O2III, 68). Aus den Perspektiven einer Projektlehrkraft und denjenigen einer normalen Lehrkraft existiert keine gemeinsame Vision; stattdessen bewegt sich das Kollegium weiter auseinander.

"Ich habe das Gefühl, dass sich vieles polarisiert bei uns, dass es zwei verschiedenen Gruppen gibt. Es gibt einmal die Gruppe die schon weiter will [...]. Und dann gibt es die Gruppe, die sagt wir wollen pädagogisch arbeiten, aber auf keinen Fall mit SV-Plus weil SV-Plus hat eine andere Brille auf, da geht es nicht um Pädagogik, da geht es nur um Abschaffung von Gesamtkonferenzen, mehr Macht den Schulleitern und Schule soll privatisiert werden und was da alles für Argumente in der Luft sind. Durch diese Diskussionen die geführt werden, haben wir wirklich so eine Spalte mittlerweile" (O3II, 41).

"Aber das Verhältnis ist natürlich sehr zerrüttet zwischen Teilen des Kollegiums und das Belastet natürlich auch die Arbeit an der Schule" (O4III, 67).

Die stark auseinandergelassenen Vorstellungen von der Entwicklung der Schule durch Projektarbeit werden auch durch die Aussage der Lehrkraft deutlich.

"Aber wenn ich dann sehe, dass einer Aufzüge bauen will mit seinen Mechanikern, Elektronikern und das in der Gesamtkonferenz als SV-Plus Projekt vorstellt, da kann ich nur mit dem Kopf schütteln" (O4III, 22).

Die Nutzung des Qualitätsleitbildes wird von einer Projektlehrkraft und von einem Lehrer positiv bewertet. Das Qualitätsleitbild bietet eine Diskussionsgrundlage für Verbesserungsmöglichkeiten (O3II, 25). Gleichzeitig ist die Umsetzung jedoch schwierig, da die niedergeschriebenen Worte auch tatsächlich gelebt werden müssen. Der Lehrer ist der Meinung, dieses sei noch verbesserungsbedürftig (O8III, 48).

An der Schule I ist eine gemeinsame Zielrichtung zu erkennen. Auf welchem Weg diese erreicht wurde, kann aus den Interviews nicht entnommen werden. Auch die Aussagen der Schule C lassen auf die Existenz von gemeinsamen Zielen schließen. Die Personen, die andere Ansichten vertreten, scheinen in der Minderheit zu sein. Dieses wird zum einen dadurch deutlich, dass kaum Antworten existieren, in denen Befragte betonen, es bestehe große Uneinigkeit im Kollegium. Zum anderen zeigt die widersprüchliche Antwort der zwei Befragten zu Personen, die die gemeinsamen Ziele nicht teilen, dass klare Widerstände nicht ersichtlich sind. An der Schule D ist die gemeinsame Zielfindung negativer zu bewerten. Mehrere Befragte geben an, die unterschiedlichen Auffassungen könnten nicht zusammengeführt werden. Die Diskussion des Leitbildes kann nicht durchgängig positiv beurteilt werden, da nicht klar ist, ob die Diskussion alle Kollegen erreicht hat. Generell ist die Diskussion eines gemeinsamen Leitbildes eine wichtige Methode der gemeinsamen Zielfindung. Sollten die Interviews zeitversetzt durchgeführt worden sein und sich alle an der Diskussion beteiligt haben, könnte dies als ein Erfolg bei der Entwicklung einer gemeinsamen Vision gewertet werden. An der Schule O scheint die gemeinsame Zielrichtung noch problematischer zu sein, da die Meinungen im Kollegium stark auseinandergehen. Es hat den Anschein, dass die Personen Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung nicht in der Projektarbeit zusammenführen können, um die Schule als Ganzes zu verbessern.

Für eine lernende Schule ist eine gemeinsame Vision sehr wichtig. Nur wenn möglichst große Einigkeit über den gemeinsamen Weg besteht, können die Einzel- und Teamleistungen zielführend ausgerichtet werden. Die Schulen I und C haben bessere gemeinsame Zielstrukturen als die Schule O. Zur Schule D ist eine Aussage schwierig, da die Wirkung der Leitbilddiskussion nicht abgeschätzt werden kann.

4.3 Zusammenfassende Diskussion und Vergleich der Schulen

Die Untersuchung wurde mit dem Ziel durchgeführt, die Erfüllung der Anforderungen an Teamarbeit in lernenden Organisationen an den vier "SV plus"-Schulen zu ermitteln und miteinander zu vergleichen. Aus den theoretischen Überlegungen wurden dazu drei Ebenen in der Schule ermittelt, die durch Teamarbeit beeinflusst werden und aus denen sich Bedingungen für Teamarbeit in einer lernenden Schule ergeben. In der Untersuchung galt es, die folgenden drei Unterfragestellungen zu beantworten. Ist es den Lehrern möglich, in Teams ihr individuelles Wissen und andere Fähigkeiten weiterzuentwickeln? Existieren lernende Lehrerteams? Tragen die Teams zum Lernen der gesamten Organisation Schule bei? Wie in der Übersicht zu den Untersuchungsergebnissen deutlich wurde, können die Fragen auch zusammenfassend nicht vollständig beantwortet werden.

So bieten die Ergebnisse zur Kategorie *Lehrer lernen in Teams* nur einen begrenzten Einblick in einen möglichen Lernprozess der Individuen an den Schulen. Ein umfangreicher Vergleich der Schulen ist genauso wenig möglich wie eine klare abgrenzbare Aussage dar-

über, in welchem Umfang Lernprozesse stattfinden oder nicht. Da die Weiterentwicklung der Individuen Grundlage für die weiteren Prozesse ist, muss hier von der Annahme ausgegangen werden, dass Lehrer in Teams dazulernen.

In einer lernenden Schule arbeiten die Lehrer in Teams zusammen, die sich ständig selber weiterentwickeln und so den organisationalen Lernprozess tragen. Eine hohe Bereitschaft, sich in seinem Team zu engagieren, kann besonderes aus den Aussagen der Schule I entnommen werden. An der Schule O weisen einige Aussagen auf Probleme bei der Zusammenarbeit hin. Sind die Teammitglieder gewillt zusammenzuarbeiten, müssen sie sich auf gemeinsame Ziele einigen. In der Auswertung können Beschreibungen von Teamzielen an den Schulen I, C und D gefunden werden, die die positive Wirkung einer gemeinsamen Linie zeigen. Problematisch ist bei einer Schlussfolgerung, dass die Nennung von Teamzielen sich nur auf einzelne Teams bezieht und deshalb nicht verallgemeinert werden kann. Um Vorstellungen und Erkenntnisse im Team austauschen zu können und implizites Wissen zu externalisieren sowie Entscheidungen zu treffen, nutzen Teams in lernenden Organisationen die Methoden des Dialogs und der Diskussion. Diese wichtige Fähigkeit von lernenden Teams kann bei keiner der Schulen nachgewiesen werden. Die Auswertung kann nur einige Beispiele vom Austausch unter den Teammitgliedern liefern. Ein ähnliches Resultat lieferte die Analyse der Kategorie *Kombination von individuellen Konzepten zu neuen Erkenntnissen*. In einem lernenden Team erarbeiten die Teammitglieder durch die Kombination der einzelnen Ideen etwas unabhängig Neues. Dass dieses in Lehrerteams möglich ist, kann an einzelnen Beispielen andeutungsweise erkannt werden. Ein Vergleich der Schulen ist mit den wenigen Einblicken in diesen Gruppenprozess nicht möglich. Ein Team, welches zu diesen Prozessen in der Lage ist, verursacht ein Zusammengehörigkeitsgefühl bzw. Gruppenstolz bei den Mitgliedern. Wie schon bei der Analyse der Teamziele kann die Existenz eines "Wir-Gefühls" in Lehrerteams an allen Schulen nachgewiesen werden. Da keine Aussagen über die Verbreitung des "Wir-Gefühls" in den Teams gefunden werden können, ist ein Vergleich der Schulen, aus dem hervorgeht, an welcher Schule der Zusammenhalt in den Teams am besten ausgeprägt und am weitesten verbreitet ist, nicht möglich. Die Entwicklung gemeinsamer Regeln für die Zusammenarbeit ist an allen Schulen kritisch zu sehen. Damit Teams von anderen Teams lernen können, müssen sich diese ihren Techniken und Strategien zum gemeinsamen Arbeiten und Lernen bewusst sein und diese weiterentwickeln. Die Erkenntnis über die Bedeutung von Teamspielregeln konnte bei keiner Schule nachgewiesen werden. Auf dem Weg zu lernenden Teams besteht an dieser Stelle allgemeiner Verbesserungsbedarf. Teaminterne Probleme, welche aus der Kombination von fehlenden Spielregeln und schwankender Bereitschaft resultierten, können bei Schule O nachgewiesen werden. Dass sich die Lehrer der Schulen I und C mehr zutrauen und deshalb Lernerfolge verzeichnen können, zeigt die Auswertung der Kategorie *Lernen durch Experimentieren und durch die Bearbeitung der Teamaufgaben*. Rahmenbedingungen wie Räumlichkeiten und Zeitstrukturen werden nur von der Schule I thematisiert. Damit Teamarbeit ein fester Bestandteil der schulischen Arbeit wird, müssen diese verbessert werden. Die Teamentwicklung, eine Möglichkeit Prozesse im Team zu verbessern und so ein lernendes Team zu werden, wurden nur von der Schule C genannt. Da Teamarbeit unter Lehrern noch nicht selbstverständlich zu ihrem Berufsbild gehört, kann Teamentwicklung helfen die Zusammenarbeit zu erlernen. Die Bedeutung von Teamentwicklungsmaßnahmen wird, so ist aus den Aussagen der Schulen zu schließen, noch nicht hinreichend erkannt.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Teams an den Schulen die Charakteristika von lernenden Teams aufweisen. Die Schule I fällt mit besonders vielen positiven Aussagen auf. An der Schule O scheint es bei der Arbeit in den Teams die meisten Probleme zu geben. Die Behauptung, dass alle Teams der Schule I lernende Teams sind, kann nicht aufgestellt werden. Der wichtige Aspekt des erforderlichen Dialoges kann mangels ausreichend auswertbaren Datenmaterials nicht abschließend untersucht werden, und die Ergebnisse zur teaminternen Diskussion von Teamspielregeln zeigen Verbesserungspotential. Obwohl weder eine eindeutige Aussage für oder gegen die Existenz von lernenden Teams an den Schulen getroffen werden kann, zeigt die Auswertung, dass die Teams an den Schulen viele wichtige Aspekte von lernenden Teams aufgreifen und mit Erfolg umsetzen.

Aufbauend auf individuellen Lernprozessen und der Entwicklung der Lehrerteams kann die Organisation Schule als Ganzes lernen. Damit Teams in der Organisation als Brücke zwischen den Lehrern und der ganzen Schule fungieren können, müssen sie fester Bestandteil in der Organisation sein. An den Schulen I und C scheint Teamarbeit erwünscht, anerkannt und weit verbreitet zu sein. An den Schulen D und O ist das Engagement für Teamarbeit geringer. Sind die Teams in der Organisation etabliert, dokumentieren und kommunizieren sie ihre Ergebnisse, um ihre Erkenntnisse anderen Teams zur Verfügung zu stellen. Aus den Interviews kann die Anfertigung von Dokumentationen durch die Teams entnommen werden. Außerdem zeigen einige Beispiele, dass Teams ihre Ergebnisse in Form von Produkten oder Dienstleistungen den anderen Teams anbieten. Über den Umfang oder die Qualität der Dokumentationen kann keine Aussage getroffen werden. Auch ein Vergleich der Schulen ist in diesem Punkt nicht möglich. Die Auswertung zum formellen Austausch über Kommunikationsmedien lässt die Bemühungen der Beteiligten für eine möglichst umfangreiche Kommunikation der Ergebnisse in der gesamten Schule erkennen. Der informelle Austausch, d.h. Gespräche im Kollegium über die Projektarbeit, zeigt Unterschiede bei den Schulen. Der Austausch im Kollegium ist an den Schulen I und C projektgebunden, häufig und erwünscht. Für die Kommunikation von Vorstellungen sind Gespräche im Kollegium wichtig, die unabhängig von der formellen Informationsübermittlung geführt werden. Weder an der Schule D noch an der Schule O werden zu Gesprächen im Kollegium so positive Aussagen gefunden wie an den Schulen I und C. Besonders kritisch ist die Situation an der Schule O zu bewerten, da hier der informelle Austausch genutzt wird, um Meinungen gegen die Projektarbeit zu erzeugen und zu verbreiten.

Die Organisation Schule lernt erst, wenn die dokumentierten und kommunizierten Ergebnisse aus der Teamarbeit von anderen genutzt werden und somit in den Erfahrungsbereich und damit in die Basis für neue Lernprozesse von möglichst vielen einfließt. Der Abschluss des Kreislaufs aus Erfahrungsgenerierung in den Teams, Kommunikation durch die Teams, Nutzung und Reflexion durch andere ist an allen Schulen verbesserungsbedürftig. Die besten Ergebnisse bei der Implementierung von Teamergebnissen sind den Antworten der Schule I zu entnehmen. Bei der Verfestigung von Projektergebnissen ist zu beachten, dass diese in Schulen schwerer zu bewerkstelligen ist als die Etablierung von Veränderungen bei Teams in der freien Wirtschaft. In Unternehmen sind Teams fester Bestandteil der Aufbauorganisation. Bei der Bearbeitung ihrer Aufgaben erkennen sie Veränderungspotentiale und geben die daraus gewonnenen meist kleinen Verbesserungen an andere weiter. In den Schulen erarbeiten die Teams Veränderungen, die in viel größerem Maße die Arbeit jedes einzelnen verändern. Gerade für Lehrkräfte, die einen hohen Grad an persönlicher Autonomie gewohnt

sind, ist es schwierig, Eingriffe in die selbstbestimmten Arbeitsweisen zu akzeptieren, auch wenn das Ergebnis die Verbesserung der Situation der ganzen Schule bewirkt. Der Umgang mit Teamergebnissen stellt den wichtigsten, aber auch den schwierigsten Schritt auf dem Weg zu einer lernenden Schule dar.

Damit Teamergebnisse zusammengeführt werden können, müssen die Teams die Organisation als Ganzes wahrnehmen und ihre Ziele an den Zielen der ganzen Schule ausrichten. An der Schule I scheinen die Wirkungsweisen der Projektarbeit von den Beteiligten erkannt zu werden. An der Schule D gibt es Bestrebungen, die Zusammenhänge der schulischen Projektarbeit transparenter zu machen. Die größten Probleme, den Beteiligten die Verbindungen der Schule als Ganzes darzustellen, hat die Schule O. Einzelne Projektgruppen arbeiten hier ohne Interesse an den Ergebnissen der anderen, und die Zusammenhänge von Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung werden nicht gesehen. Dieses wirkt sich auch auf die Existenz gemeinsamer Ziele aus. Die Lehrkräfte der Schule O können sich nicht auf ein gemeinsames Ziel einigen, da die Zielvorstellungen von Verbesserung des Unterrichtes und Verbesserung der Schulstruktur dort nicht zu einem Ziel zusammengeführt werden können. Obwohl die Aussagen der Schulen I und C keine Auskunft über eine bestimmte Vision an diesen Schulen geben, ist zu erkennen, dass gemeinsame Zielvorstellungen existieren.

Die Teamarbeit an der Schule I unterstützt die Entwicklung der ganzen Schule am besten. Die größten Probleme mit Teamarbeit als Träger des schulischen Veränderungsprozesses bestehen an der Schule O. Um die Wirkung der Teamarbeit umfassend nutzen zu können, muss die Implementierung der Teamergebnisse generell forciert werden.

Wie eingangs vermutet, erfüllt die Schule I die Anforderungen, die eine lernende Schule an Teamarbeit stellt, am erfolgreichsten. Aus den Aussagen der Schule C ist mehrfach zu erkennen, dass "Team-Lernen" und Organisationslernen hier durch Teamarbeit erfolgt. Bis auf die Diskussion von Teamspielregeln und die intensive Nutzung von Teamergebnissen ist die Aussage, bis auf wenige Ausnahmen bei der Schule C, für beide Schulen positiv zu bewerten. Obwohl Schule D beim Ranking schlechter platziert ist als Schule O, sind die Bestrebungen und die erzielten Ergebnisse der Teamarbeit an der Schule D höher zu bewerten.

4.4 Kritische Reflexion der Untersuchung

Die in der Untersuchung angewendete Analysetechnik und die Untersuchungsergebnisse werden im Folgenden kritisch reflektiert.

Die Interpretation von sprachlichem Material, wie die Analyse der Interviews mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse, lassen keine absoluten und auf vollständigem Wahrheitsanspruch bestehenden Wertungen zu. Trotz des systemischen und regelgeleiteten Vorgehens, welches die Inhaltsanalyse vorsieht, ist die Objektivität der Untersuchungsergebnisse nicht vollständig gegeben. Die Analyse des Datenmaterials ist auf rein subjektiv empfundene Zuordnungen zu den Kategorien und Interpretationen von Aussagen angewiesen. Eine zweite Person, die die gleichen Schulen nach der hier formulierten Fragestellung unter Gebrauch der in dieser Arbeit definierten Kategorien untersuchen würde, wählte möglicherweise andere Zuordnungen und Schlussfolgerungen.

Eine klare Kategorisierung von nicht hinterfragbaren Deutungen von Aussagen wird durch die wenigen themenrelevanten Textstellen im Datenmaterial erschwert. Obwohl zum Vergleich einladende Schlussfolgerungen auf Basis von Interpretationen mit Vorsicht gezogen werden, besteht die Gefahr vorschneller und von subjektivem Eindruck geprägten Urteile. Außerdem ist es wahrscheinlich, dass wichtige Aspekte von Teamarbeit an den Schulen nicht mit einfließen können, da sie unaufgefordert nicht genannt worden sind. Die Aussagekraft der Untersuchung wird nicht nur durch die Kritik an der Analysemethode, sondern auch durch die Sekundäranalyse des Datenmaterials, das nicht speziell für die hier untersuchte Fragestellung erhoben worden ist, beeinträchtigt.

Darüber hinaus wird das Untersuchungsergebnis durch die Meinungen der nur geringen Anzahl von befragten Personen beeinflusst. So besteht die Möglichkeit, dass die Teamarbeit an der Schule D nur scheinbar besser funktioniert als an der Schule O, weil mehr Personen befragt wurden, die der Projektarbeit positiv gegenüberstehen und ihre Arbeit an der Schule nicht schlecht darstellen wollen. Um die Repräsentativität der Aussagen zu erhöhen, wurden möglichst immer ein Schulleitungsmitglied, zwei Projektlehrkräfte und zwei normale Lehrkräfte befragt. Auf diese Weise ist es möglich, unterschiedliche Blickwinkel auf die Projektarbeit zu gewinnen. Die Vermutung, dass normale Lehrkräfte in den Interviews generell eine negativere Einstellung präsentieren, kann an mehreren Beispielen widerlegt werden. Bei der geringen Anzahl von Befragten bleibt das Problem einer eingeschränkten Repräsentativität bestehen - auch durch mögliche Überbewertungen von stark subjektiv gefärbten Aussagen als Stichprobenfehler, die durch eine größere Anzahl bewertbarer Aussagen nivelliert würden. Aus diesem Grund ist auch nicht zu schließen, dass die Ergebnisse zu Teamarbeit der Schule D mit nur einer befragten normalen Lehrkraft mehr oder weniger repräsentativ sind als die der anderen Schulen. Die Problematik gilt für die Untersuchungsergebnisse aller Schulen.

Da die drei aus den theoretischen Überlegungen entnommenen Kategorien aufeinander aufbauen, stellen die wenigen Ergebnisse der ersten Kategorie ein generelles Problem dar. Das individuelle Lernen, auf dem die anderen Kategorien basieren, könnte als nicht ausreichend nachgewiesen erachtet werden. Die Untersuchung der beiden folgenden Kategorien wird unter der Annahme weitergeführt, dass sich jeder Einzelne an der Schule weiterentwickelt. Sollte diese Behauptung als Voraussetzung nicht zutreffen, würde dies die Ergebnisse der anderen Kategorien in Frage stellen.

Um qualitative Untersuchungsergebnisse zu stützen, empfiehlt Mayring (2008) die Kombination von interpretierten Aussagen mit quantitativen Forschungsmethoden. So hätten in diese Untersuchung die Häufigkeiten von positiven und negativen Aussagen zu einzelnen Kategorien aufgenommen werden können. Da die Anzahl der nutzbaren Textstellen jedoch nur gering ist und die Ausdruckskraft der Antworten wichtiger einzustufen ist, ist zu vermuten, dass die Nutzung qualitativer Forschungsmethoden auf Basis des verfügbaren Materials kaum andere Ergebnisse hervorgebracht hätte.

Eigens für die Kategorien entwickelte und durchgeführte Interviews hätten aufschlussreichere Resultate für die Auswertung ergeben. Es ist zu vermuten, dass die Interviewpartner, geleitet durch Fragestellungen zu unterschiedlichen Aspekten der Teamarbeit an ihrer Schule, aussagekräftigere Informationen mit interessanteren Erkenntnissen geliefert hätten.

Trotz berechtigter Kritik an der Untersuchungsmethode und dem Problem der sekundären Auswertung des Datenmaterials können aufschlussreiche Einblicke in die Teamarbeit an den Schulen vor dem Hintergrund einer lernenden Schule gewonnen werden. Es können Anforderungen an Teamarbeit festgestellt werden, die an den Schulen noch nicht ausreichend berücksichtigt werden. Der Vergleich der Schulen zeigt Erfolge und Probleme mit dieser für Schulen recht neuen Arbeitsform und verdeutlicht, dass Teamarbeit ein Erfolgsfaktor an lernenden Schulen ist.

5. Resümee

Ziel dieser Arbeit war es, Teamarbeit vor dem Hintergrund einer lernenden Organisation zu konkretisieren und die Zusammenarbeit an vier "SV plus"-Schulen anhand der gewonnenen Erkenntnisse zu untersuchen und zu bewerten. Im Zentrum stand die Frage, inwieweit Zusammenarbeit an den Schulen den Anforderungen entspricht, die eine lernende Schule an Teamarbeit stellt. Zur Beantwortung wurden die Themenbereiche: Organisationales Lernen, Schulentwicklung im Modellversuch "SV plus" und Teamarbeit zusammengeführt.

Im ersten Kapitel wurde das Modell der lernenden Organisation mit Hilfe der Ansätze mehrerer Wissenschaftler dargestellt. Bevor auf den organisationalen Lernprozess eingegangen wurde, konnte gezeigt werden, dass Organisationen in der Lage sind zu lernen, in dem sie durch die Gestaltung einer ihnen zugeordneten Aufgaben Eigenständigkeit erlangen. Außerdem entsteht durch den Prozess des Organisierens eine Wissensbasis in der Organisation, die Ausgangsbasis und Gegenstand von Organisationslernen ist. Veränderungen der organisationalen Wissensbasis, die in neuen Handlungsweisen resultieren, wurden in Form eines Kreislaufmodells aufgebildet. Die vier Phasen: Individueller Erkenntnisgewinn, Kommunikation, Standardisierung und gemeinsame Nutzung der Erkenntnisse zeigt zusammenfassend und in vereinfachter Form den organisationalen Lernprozess, wie er in den analysierten Ausführungen der Wissenschaftler beschrieben wird. Mit Blick auf die Zusammenführung von Organisationslernen und Teamarbeit wurde außerdem die Bedeutung unterschiedlicher Systemebenen (Individuum, Team und Organisation) im organisationalen Lernprozess veranschaulicht. Die Relevanz von Teamarbeit konnte an dieser Stelle betont werden. Darüber hinaus wurde auf unterschiedliche Lerngegenstände eingegangen, die die Qualität des Lernprozesses bestimmten. Es konnte gezeigt werden, dass ins besondere das "Deutero-Learning" wertvoll für die Problemlösefähigkeit einer Organisation ist, da es die Reflexion von Lernprozessen voraussetzt. Die Zusammenführung der Ansätze unterschiedlicher Wissenschaftler ermöglichte es, das Modell der lernenden Organisation ganzheitlich darzustellen, ohne zentrale Aussagen der Wissenschaftler zu vernachlässigen. Außerdem wurde der Komplexität des Modells Rechnung getragen.

Das Modell der lernenden Organisation wurde als theoretische Basis umfangreich dargestellt. Anschließend folgte die Übertragung der für alle Organisationen gültigen Erkenntnisse auf die Organisation Schule. Für Schulen ist das Modell der lernenden Organisation als Schulentwicklungsziel effektiv nutzbar, da es die Handlungs- und Problemlösefähigkeit der Einzelschule verbessert, in dem Themen wie Zusammenarbeit, Entwicklung und Nutzung einer gemeinsamen Wissensbasis thematisiert werden, und somit als elementare Basisbau-

steine für eine stetige Verbesserung der schulischen Gesamtsituation den Beteiligten ins Bewusstsein rückt. Obwohl zahlreiche Autoren, sowie auch diese Arbeit, das Modell der lernenden Organisation als eine positive Philosophie für die Schulentwicklung herausstellen, sollten in kritischen Analysen die Umsetzbarkeit des Modells an Schulen hinterfragt und somit wichtige Erkenntnisse für die Übertragung des Modells der lernenden Organisation auf die Schule gewonnen werden.

Die Überlegungen zur lernenden Schule wurden im Anschluss auf die Schulen des Modellversuches "SV plus" angewendet. Es wurde deutlich, dass die Schulen auf dem Weg sind sich zu lernenden Schulen zu werden. An den Schulen werden Ziele im Soll-Ist-Vergleich entwickelt und diskutiert, Projektergebnisse dokumentiert und kommuniziert und ihre Standardisierung und Nutzung angestrebt. Für die Untersuchung der Teamarbeit an den vier "SV plus"-Schulen vor dem Hintergrund organisationaler Lernprozesse war die Identifizierung der Modellversuchsschulen als lernende Schulen eine wichtige Voraussetzung. Gleichzeitig ist anzumerken, dass die Schulen zwar wichtige Merkmale von lernenden Schulen erfüllen, jedoch basieren die vorgestellten Erkenntnisse nicht auf einer detaillierten Analyse. In zukünftigen Untersuchungen könnten die Schulen nach einem auf der Theorie der lernenden Organisation basierenden Kriterienkatalog analysiert werden. Damit wäre es möglich ausführlichere Angaben über den aktuellen Stand der "SV plus"-Schulen als lernenden Schulen zu erhalten.

Für die Einführung in den Themenbereich der Teamarbeit wurden allgemeine Definitionen von Zusammenarbeit aus der Organisationspsychologie und Gruppenforschung vorgestellt. Außerdem wurde Teamarbeit an Schulen thematisiert und einen Seitenblick auf andere Möglichkeiten der Analyse von Teamarbeit gegeben. Die Vielzahl der Beiträge von Autoren unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen verdeutlicht, dass Teamarbeit auf ganz unterschiedliche Weise analysiert werden kann. Die in dieser Arbeit gewählte Analyse von Teamarbeit vor dem Hintergrund der Theorie der lernenden Organisation ermöglichte es, die notwendigen Bedingungen für Teamarbeit in lernenden Organisationen zu definieren. Teamarbeit konnte als wichtiger Bestandteil für die Durchführung von organisationalen Lernprozessen bestimmt werden. Durch die Analyse nach der Dreiteilung: Individuen lernen im Team, lernende Teams und Organisationen lernen durch Teamarbeit konnte die Wirkungsweise von Teamarbeit unfassend dargestellt werden. Darüber hinaus ergaben sich die zentrale Anforderungen an Teamarbeit, die für die Gestaltung und Nutzung dieser Form der Zusammenarbeit zu beachten sind. Da Teamarbeit eine entscheidende Rolle in lernenden Organisationen einnimmt, sollten weitere Forschungsvorhaben die Zusammenhänge stärker und kritischer fokussieren als dieses, mit Ausnahme von Unger (2002), bisher erfolgte.

Die Untersuchung der vier Schulen des Modellversuchs eröffnete einen Einblick in die Teamarbeit in Lehrerkollegien. Wie vermutet, erfüllten die Schulen I und C, denen anhand der Ergebnisse der Online-Befragung größere Fortschritte auf dem Weg zur lernenden Schule zugerechnet wurden, die Anforderungen an Teamarbeit besser. Die Schule I zeichnete sich besonders durch eine höhere Bereitschaft zur Teamarbeit und gemeinsam erarbeitete Ziele aus. An der Schule O belastet der fehlende Blick auf das Ganze, d.h. ein Verständnis für das Zusammenwirken der Projektgruppen untereinander, den wirkungsvollen Fortschritt der Arbeit. Für alle Schulen gilt, dass die Entwicklung von Regeln und Arbeitsweisen für die Teams verbessert werden muss, da gerade die Reflexion der Zusammenarbeit ein Ver-

ständnis für das gemeinsame Arbeiten und Lernen fördert. Des Weiteren muss die Standardisierung und Nutzung der Teamarbeit bewusster und intensiver verfolgt werden. Die Analyse der Teamarbeit an den Schulen konnte Erfolge, Probleme und Handlungsbedarfe aufzeigen. Drei weitere Untersuchungsaspekte sind im Zusammenhang mit Teamarbeit und Organisationslernen an den Schulen denkbar. Für eine ausführlichere Darstellung der Teamarbeitssituation an den Schulen könnte neu erhobenes Datenmaterial anhand des aufgestellten Kategoriensystems untersucht werden. Außerdem könnten geeignete Hilfestellungen für die Entwicklung von Teamarbeit an den Schulen nach der Theorie der lernenden Organisation entwickelt, erprobt und analysiert werden. Kritische Betrachtungen von Teamarbeit in Lehrerkollegien könnten darüber hinaus hilfreich sein, um die Problematik dieser Form der Arbeitsgestaltung besser verstehen zu können.

Eine Möglichkeit Schulentwicklungsprozesse erfolgreich zu gestalten und mit Teamarbeit zu verbinden, konnte in dieser Arbeit dargestellt und dessen Umsetzung anhand der vier Modellversuchsschulen mit interessanten Erkenntnissen untersucht werden. Die Kombination von Teamarbeit mit einer übergeordneten Philosophie für den Schulentwicklungsprozess gibt klare Vorgaben für die Gestaltung dieser Form der Zusammenarbeit, impliziert die Notwendigkeit für Teamarbeit und ermöglicht eine verbesserte Entwicklung und Umsetzung von Veränderungsmaßnahmen. Für die weitere Schulentwicklung können die in dieser Arbeit erläuterten Zusammenhänge von Schule als lernende Organisation und Teamarbeit einen hilfreichen Ansatzpunkt darstellen.

6. Literaturverzeichnis

- Altrichter, H./ Eder, F. (2004): Das "Autonomie-Paritätsmuster" als Innovationsbarriere? In: *Schulprogramme, Instrumente der Schulentwicklung*. Hg. von Holtappels, H. G.. Weinheim. S.195-222.
- Antal, A. B. (1998): Die Dynamik der Theoriebildungsprozesse zum Organisationslernen. In: *Organisationslernen - institutionelle und kulturelle Dimensionen*. Hg. von Albach, H./ Dierke, M./ Antal, A. B./ Viallant, K.. Berlin. S.31-52.
- Argyris, C./ Schön, D. A. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. London.
- (2002): *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis*. 2. Aufl., Stuttgart.
- Bauer, K-O. (2008): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: *Handbuch der Schulforschung*. Hg. von Helsper, W./ Böhme, J. 2. Aufl., Wiesbaden. S.839-856.
- Beucke-Galm, M. (1999): Es gibt (k)einen Königsweg. Das Modell der Lernenden Organisation als Denkmodell für Schulentwicklung. In: *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Hg. von Beucke-Galm, M./ Fatzer, G./ Rutrecht, R., Köln. S.51-92.
- Clement, U./ Martin, C. (2009): Bericht: Formative Begleitung Modellprojekt "Selbstverantwortung plus" 2008. Kassel, Univ.
- (2007) Zwischenbericht: Formative Begleitung Modellprojekt "Selbstverantwortung plus" (1. Zwischenevaluation) 2007. Kassel, Univ.
- Duncan, R./ Weiss, A. (1979): Organizational Learning: Implications for Organizational Design. *Research in Organizational Behavior*, 1. S.75-123.
- Dierkes, M./ Antal, A. B./ Child, J./ Nonaka, I. (2003): *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford.
- Eichler, D. (2008): *Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen: organisations-theoretische Reflexionen vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen*. Wiesbaden.

- Feld, T. C. (2007): *Volkshochschulen als "lernende Organisationen": Entwicklung eines Anforderungsprofils unter Berücksichtigung theoretischer Ansätze organisationalen Lernens sowie einer innerorganisationalen und einer außerorganisationalen Perspektive*. Hamburg.
- Forster, J. (1982): Teamarbeit – Sachliche, personelle und strukturelle Aspekte einer Kooperationsform. In: *Kooperation und Konkurrenz in Organisationen*. Hg. von Grunwald, W./ Lilge, G., Bern. S.143-168.
- Fullan, M. (1999): *Die Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart.
- Frieling, E./ Freiboth, M. (1997): Klassifikation von Gruppenarbeit und Auswirkungen auf subjektive und objektive Merkmale der Arbeitstätigkeit. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 41 (3). S.120-130.
- Gonschorek, G./ Schneider, S. (2005): *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. 5. Aufl., Donauwörth.
- Gräsel, C./ Fussangel, K./ Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2). S.205-219.
- Greißler, H. (1994): *Grundlagen des Organisationslernens*. Weinheim.
- Hoffmeister, H. (2008): Im Team und kooperativ: Neue Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. In: *Eigenverantwortliche Schule: ein Leitfaden; Konzepte, Wege, Akteure*. Hg. von Oelkers, J./ Rosenbusch, H. S./ Busemann, B., Köln. S.245-249.
- Holly, P./ Southworth, G. (1989): *The developing school*. London.
- Kelchtermans, G. (2006): Teacher Collaboration and Collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2). S.220-237.
- Klimecki, R./ Laßleben, H./ Thomae, M. (2000): Organisationales Lernen: Zur Integration von Theorie, Empirie und Gestaltung. In: *Organisatorischer Wandel und Transformation*. Hg. von Schreyögg, G./ Cornrad, P., Wiesbaden. S.63-98
- Koordinierungsstelle des Modellprojektes "Selbstverantwortung plus" (2004): Modellversuch "Selbstverantwortung plus": Entwicklungs- und Kooperationsprojekt zur Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen in Hessen – Projektkonzeption. Wiesbaden, Kultusministerium.
- (2008): Projektspiegel, Januar 2008. Wiesbaden, Kultusministerium.
- Krainz-Dürr, M. (1999): *Wie kommt lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck.
- Krech, D./ Crustfield R. S./ Ballachey, E. L. (1962): *Individual in society: A textbook of social psychology*. New York.
- Krenz, A. (2004): *Teamarbeit und Teamentwicklung: Grundlagen und praxisnahe Lösungen für eine effiziente Zusammenarbeit*. Wehrheim.
- Lang, R./ Amelingmeyer, J. (1996): *Die lernende Organisation in Wissenschaft und Praxis*. Darmstadt.
- Malik, F. (1999): Der Mythos vom Team. *Psychologie heute*, 26 (8). S.36-39.
- March, J. G./ Olsen J. P. (1976): *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl. Weinheim.
- Nonaka, I./ Takeuchi, H. (1997): *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt/Main.
- o. Autor (2007): "Kern-"Schulverfassung im Rahmen des hessischen Modellprojektes "Selbstverantwortung plus". http://selbstverantwortungplus.bildung.hessen.de/pbtp3/material/1_1_9_-_3_Kernverfassung-EndfassungStand28.Februar.pdf
Abgerufen am: 20.07.2009
- Pawlowsky, P. (1994): *Wissensmanagement in der lernenden Organisation*. Paderborn, Univ.-GH.

- Philipp, E. (1996): *Teamentwicklung in der Schule*. Weinheim.
- Prange, C. (1999): Learning Organisation: Desperately Seeking Theory. In: *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice*. Hg. von Easterby-Smith, M./ Burgoyne, J./ Araujo, L., London.
- (2002): *Organisationales Lernen und Wissensmanagement. Fallbeispiele aus der Unternehmenspraxis*. Wiesbaden.
- Prechtel, D. (1999): *Team-Potential-Analyse (TPA): Erfolgsfaktoren der Teamarbeit in lernenden Organisationen der Wirtschaft*. München.
- Probst, G. J. B./ Büchel, B. (1994): *Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden.
- Przyborski, A./ Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch*. 2. Aufl., München.
- Reichhardt, R. (1993): *Das Modell Organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen*. Frankfurt/Main.
- Rolff, H-G. (1992): Die Schule als besondere soziale Organisation – eine komparative . Analyse. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehung*, 12 (4). S.306-324.
- (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven*, 9. S.295-326.
- Rüegg, S. (2000): *Weiterbildung und Schulentwicklung: Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern.
- Rosenstiel, L. v. (2007): *Grundlagen der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwendungshinweise*. 6. Aufl. Stuttgart.
- Schreyögg, G./ Noss, C. (1995): Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation. *Die Betriebswirtschaft*, 55. S.169-185.
- Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: *Handbuch zur Schulentwicklung*. Hg. von Altrichter, H./ Schley, W./ Schratz, M., Innsbruck. S.114-159.
- Schneider, H./ Knebel, H. (1995): *Team und Teambeurteilung*. Köln.
- Schneider, H. (1996): *Lexikon zu Team und Teamarbeit: 237 Stichwörter; von 'Ad-hoc Team' bis 'Zeitfaktor für die Arbeit im Team'*. Köln.
- Senge, P. (1990): *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York.
- (1996): *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 4. Aufl. Stuttgart.
- Steinert, B./ Klieme, E./ Maag Merki, K./ Döbrich, P./ Halbheer, P./ Kunz, A. (2006):
Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2). S.185-204.
- Unger, H. (2002): *Organisationales Lernen durch Teams: Umsetzung eines teambasierten Projektmanagements*. 2. Aufl., München.
- Wegge, J. (2006): Gruppenarbeit. In: *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Hg. von Schuler, H., 2. Aufl., Göttingen. S.580-609.
- Wenzel, H. (2004): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: *Handbuch der Schulforschung*. Hg. von Helsper, W./ Böhme, J., Wiesbaden. S.391-414.

Abbildungen

Abbildung 1: Inhaltliche Zusammenführung der Themenbereiche	8
Abbildung 2: Einfaches Kreislaufmodell des organisationalen Lernprozesses	16
Abbildung 3: Ranking der Schulen nach Ergebnissen des Online-Fragebogens.....	43

Tabellen

Tabelle 1: Wissenssysteme in lernenden Organisationen	11
Tabelle 2: Klassifikationsmatrix für Teamarbeit nach Friedling und Freiboth (1997)	33
Tabelle 3: Kriterien der Teampotentialanalyse nach Prechtl (1999)	33
Tabelle 4: Niveaustufen der Lehrerkooperation nach Steinert (2006).....	34
Tabelle 5: Übersicht der Anforderungen an Teamarbeit in lernenden Organisationen	41
Tabelle 6: Datenmaterial sortiert nach Personen und Schulen	43
Tabelle 7: Übersicht der Fundstellen je Kategorie	50
Tabelle 8: Kommunikationsmedien der Schulen laut Interviews	61