

Teamarbeit an NMS

Strukturen, Aufgaben, Arbeitsweisen

Juni 2015

*Herausgegeben von
Angelika Petrovic & Erich Svecnik*

Teamarbeit an NMS

Strukturen, Aufgaben, Arbeitsweisen



Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens
Alpenstraße 121 / 5020 Salzburg

www.bifie.at

Teamarbeit an NMS – Strukturen, Aufgaben, Arbeitsweisen
Angelika Petrovic & Erich Svecnik (Hrsg.)

Juni 2015

Layout, Satz und Lektorat: Zentrales Management & Services

Inhalt

3	1	Einleitung
----------	----------	-------------------

6	2	Die Schulleiterbefragung
6	2.1	Die Stichprobe
7	2.2	Teamstruktur an den NMS
11	2.3	Mitglieder im Schulentwicklungsteam
11	2.4	Arbeitsweisen der Teams
14	2.5	Aufgabenbereiche der Teams
17	2.6	Globaleinschätzung von Teamarbeit
18	2.7	Zusammenfassung der Schulleiterbefragung

22	3	Die Befragung von Teams
22	3.1	Die Stichprobe
23	3.2	Ich möchte auf keinen Fall auch nur einen Schritt zurückmachen (Stufenteam)
26	3.3	Keine Projektwochen ohne Teamsitzungen (Stufenteam)
29	3.4	Wir ziehen alle an einem Strang (Klassenteam)
32	3.5	Weil man gemeinsam drauf schauen kann (Klassenteam)
37	3.6	Jeder spürt, ich bin nicht alleine unterwegs (Fachteam)
41	3.7	Vom ICH zum WIR (Fachteam)
45	3.8	Aber dort, wo das Teamteaching funktioniert, ist es ein Traum und Nutzen für die Kinder (Schulentwicklungsteam)
50	3.9	Team als Multiplikator für NMS-Elemente (Schulentwicklungsteam)

54	4	Cross-Case-Analyse Schulische Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Wandel
54	4.1	Impulse für Teambildungen
54	4.2	Teamstrukturen und Arbeitsweise
55	4.3	Etablierung einer Teamkultur
56	4.4	Hauptaufgaben und behandelte Themen im Team
57	4.5	Auswirkungen von Teamarbeit auf den Unterricht
58	4.6	Motivation und Identifikation mit dem Team
58	4.7	Aktuelle Herausforderungen
60	4.8	Fazit und Entwicklungsperspektiven

61	5	Resümee
-----------	----------	----------------

63	6	Literatur
-----------	----------	------------------

64	7	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren
-----------	----------	---



1 Einleitung

Erich Svecnik

Eines der bedeutsamsten Ziele der NMS ist es, auf die Einzigartigkeit jedes einzelnen Kinds einzugehen und es entsprechend seinen Fähigkeiten und Talenten zu fördern. Zudem werden in den NMS heterogene Schülergruppen unterschiedlicher Fähigkeiten und Herkunft gemeinsam unterrichtet. Die pädagogischen Schlüsselkonzepte, um in dieser Heterogenität wirklich alle Kinder angemessen fördern und fordern zu können, liegen in der Individualisierung und Differenzierung, was u. a. mit Kleingruppenarbeit und offenen Lernformen bewältigt wird. Diese pädagogischen Zugänge erfordern mehr als beim „traditionellen“ Unterricht, dass Lehrerinnen und Lehrer über pädagogische und inhaltliche Schwerpunktsetzungen diskutieren, ihren Unterricht sowohl inhaltlich als auch organisatorisch koordinieren und sich über die einzelnen Schülerinnen und Schüler austauschen, um individuell auf sie eingehen zu können. Kurz gesagt: Ein Unterricht, der vermehrt offene Lernformen und flexible Kleingruppenbildungen vorsieht sowie den Anspruch erfüllt, auf die Besonderheiten jedes einzelnen Kinds adäquat einzugehen, erfordert verstärkte Teamarbeit der Lehrerinnen und Lehrer.

Bereits bei der Planung der gesamten NMS-Evaluationsaktivitäten war der Aspekt fokussierter, teilweise dezentraler Datengewinnungsstrategien eingeschlossen worden, der verstärkt auch Impulse für die Schulentwicklung liefern sollte. Der Evaluationsverbund ist eine Kooperation von Vertreterinnen und Vertretern der Bundesländer, zu einem Teil aus den Pädagogischen Hochschulen, zum anderen aus den regionalen Schulbehörden. Diese Abbildung der föderalen Struktur bringt Vorteile bei der Berücksichtigung regionaler Bedürfnisse und durch die Nähe zu den Schulstandorten und zur Schulverwaltung auch bei den Datenerhebungen. Im Konsens und unter Beteiligung der Ländervertreter/innen wurden in den vergangenen fünf Jahren Themen für fokussierte Datenerhebungen identifiziert, Erhebungsinstrumente und -strategien entwickelt, die Zielgruppen definiert und Eckpunkte der Analysen festgelegt. Die operative Durchführung der Datenerhebungen und Auswertungen lag überwiegend am BIFIE Graz, das auch für die bundesweite Koordination verantwortlich zeichnete. Auf diese Weise fand ungefähr im Jahresrhythmus eine Datenerhebung im Rahmen des Evaluationsverbunds statt. Zielgruppe der Ergebnisse sind primär die Entwicklungsverantwortlichen im Bund und in den Ländern. Diese Untersuchungen haben den Vorteil, dass – da keine längsschnittlichen Datenanalysen – in relativ kurzer Zeit Daten verfügbar sind, die das Informationsbedürfnis der handelnden Personen sowohl auf Länder- als auch auf Bundesebene treffen und unmittelbar für die Feinsteuerung einsetzbar sind. Die Themen erstreckten sich bisher auf eine Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern zu Erfahrungen mit dem ersten Jahr im Modell NMS (Specht, 2009), eine Befragung der Eltern von Kindern in potenziellen Zubringervolksschulen zu ihren Einschätzungen der NMS im Vergleich mit den Regelschulen (<http://daten.bildungs.tv/bildungsthemen/vortraege/2421/schulwahlentscheidung>), eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zu Wahrnehmungen von Veränderungen durch das Modell NMS und eine Befragung von Lerndesignerinnen und Lerndesignern zu Kontext, Akzeptanz, Rollenverständnis sowie fördernden und hemmenden Bedingungen ihrer Tätigkeit (Svecnik & Petrovic, 2012).

Im vorliegenden Bericht geht es nun um die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern außerhalb des Unterrichts, d. h. bei der Planung und Organisation von Unterricht, Diskussion von pädagogischen Belangen und Fragen der Schulentwicklung und den Austausch über einzelne Kinder bzw. Klassen. Das Teamteaching als Form der Unterrichtsgestaltung ist explizit nicht im Fokus der vorliegenden Analysen. Teamarbeit in dem Sinn, wie sie in den folgenden Analysen behandelt wird, ist definiert als eine *institutionalisierte Zusammenarbeit von mehreren Lehrer/innen außerhalb des Unterrichts. Die zusammenarbeitende Gruppe verfolgt dabei gemeinsame schulische Ziele und besteht über einen längeren Zeitraum hinweg relativ konstant*. Die bestimmenden Merkmale von Teamarbeit sind also

- institutionalisiert, d. h. nicht spontane Kooperation bzw. Kommunikation, wie sie beispielsweise innerhalb einer Pause auftritt;
- Einbezug mehrerer Kolleginnen und Kollegen;
- gemeinsame schulische Ziele im Sinne einer Sicherung/Verbesserung der Schul- bzw. Unterrichtsqualität;
- Stabilität, d. h. nicht für ein begrenztes Einzelprojekt oder eine Veranstaltung etabliert.

Teamarbeit ist in diesem Sinn nicht neu im österreichischen Bildungswesen. Schon lange wird in der Fachwelt und Schulverwaltung die Forderung erhoben, dass Lehrpersonen stärker miteinander kooperieren mit der zugrundeliegenden Annahme, dass dies einer Verbesserung der Unterrichtsqualität oder der Schulqualität allgemein zuträglich ist, nicht zuletzt auch im Sinne des fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Unterrichts, der koordinierten Vorgangsweise bei der Förderung von Kindern oder beim Umgang mit Schwierigkeiten in Klassen und bei der Vergleichbarkeit und Objektivität bezüglich der Leistungsanforderungen. Zur Koordination wurden an vielen Schulen neben den meist schon in Hauptschulen bzw. AHS etablierten Fachteams (die in engem Zusammenhang mit der damals eingerichteten Funktion der Fachkoordinatorinnen und -koordinatoren stehen) ergänzend oder als Ersatz Klassen- und Jahrgangs- bzw. Stufenteams eingerichtet. Zusätzlich zu diesen alltäglichen pädagogischen Belangen bedeutete die Umstellung eines Standorts auf die NMS in vielen Fällen intensive Entwicklungsarbeit und Neuausrichtung der Schule auf die veränderten Anforderungen. Diese sind zum Beispiel Wegfall der äußeren Differenzierung, Implementierung von Teamteaching, Änderung der didaktischen Ausrichtung des Unterrichts u. v. m. Für diese übergeordneten Aufgaben wurden vielfach Schulentwicklungsteams gebildet.

Obwohl der Begriff Teamarbeit eindeutig zu sein scheint, zeigt ein näherer Blick, dass er in der schulischen Praxis keineswegs trennscharf ist. Zum einen werden sprachlich in der Schullandschaft Teamarbeit und Teamteaching häufig synonym verwendet. Zum anderen gibt es gesetzlich festgelegte Zusammenkünfte von Lehrpersonen außerhalb des Unterrichts (z. B. Klassenkonferenz), die ebenfalls inhaltliche Merkmale von Teamarbeit aufweisen und auch als solche zu sehen sind, allerdings stehen bei den Erhebungen die im Rahmen der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten über den verpflichtenden Mindestanspruch hinaus etablierten Teamstrukturen im Fokus der Aufmerksamkeit. Das Erfassen dieses Bereichs ist insofern eine Herausforderung, als ein gemeinsamer Referenzrahmen fehlt. Grundlage sind Empfehlungen über das Installieren von Teams, Beschreibungen von Merkmalen guter Teamarbeit und Unterstützungsmaterial auch vonseiten der NMS-Entwicklungsbegleitung. Teamarbeit ist demzufolge vom Verständnis und der Philosophie eines Standorts geprägt und eine zentrale Rolle über die Ausprägung von Teamkultur an einem Standort kommt – vor allem in der Entwicklungsphase – der Schulleitung zu.

In der Auseinandersetzung damit, was den „professionellen Habitus“ von Lehrpersonen (unabhängig von der Schulart, in der sie unterrichten) ausmacht und in welchen Handlungsfeldern sich dieser niederschlagen soll, werden von der AG „EPIK“ (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) fünf Domänen beschrieben (vgl. <http://epik.schule.at/>). Eine dieser Domänen ist die „Kollegialität“, in welcher Aspekte der außerunterrichtlichen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben werden. Darüber hinaus soll die verbindliche Initiative SQA – Schulqualität Allgemeinbildung das Lernen und Lehren an Schulen insgesamt durch verschiedene Maßnahmen verbessern. Für Entwicklungsarbeit an den Standorten wurden sechs Qualitätsbereiche definiert, von denen einer die Professionalität und Personalentwicklung (vgl. Altrichter, 2012) ist, welcher unter anderem außerunterrichtliche Zusammenarbeit von Lehrpersonen in den Fokus nimmt. Eine Ausgabe von „5 min für ...“ widmet sich den Teamstrukturen (vgl. Lurger/Schwarz, 2013) an NMS und bezieht sich auf den Nutzen von Teamarbeit sowie Good Practice bei der Implementierung von Teams.

In den vorliegenden Analysen zur Lehrerkooperation wurden zwei komplementäre Forschungsansätze verfolgt, die jeweils spezifische Stärken und Schwächen aufweisen. Zunächst wurde mit einer flächendeckenden Befragung aller Schulleiterinnen und Schulleiter der NMS-Generationen 1 bis 5 ein Überblick über Teamstrukturen, Zusammensetzung der Teams, deren Arbeitsweisen und Aufgabenbereiche gewonnen. Dabei kamen der Methode entsprechend überwiegend geschlossene Aufgabenformate zum Einsatz. Die Stärke dieser Befragung ist, dass damit Informationen über die Verbreitung und Verteilung der verschiedenen Teamarten vorliegen und zudem einige grobe Indikatoren für die Arbeitsweisen und Qualität erfasst wurden. Das Prozesshafte der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und vertiefte Einblicke in die Qualität der Teamarbeit können mit diesem Forschungsparadigma nur rudimentär und eher abstrakt abgebildet werden. Daher wurde auf Basis der Befunde dieser Schulleiterbefragung eine zweite Untersuchung konzipiert, die in Gruppeninterviews vertiefend und ergänzend jene Informationen einholte, die mit Fragebögen nur unzureichend gewonnen werden können. Im Besonderen standen dabei die Entstehung der Teams, deren verfolgte Hauptaufgabe(n), die wahrgenommenen Auswirkungen auf den Unterricht, die Sinnhaftigkeit der Teamarbeit, eher informelle Strukturen sowie Verbesserungs-

und Entwicklungspotenziale im Zentrum des Interesses. Dazu wurden bundesweit acht Teams von den Mitgliedern des Evaluationsverbands zu Gruppendiskussionen eingeladen. Die Befunde dieser Gruppendiskussionen dienten einerseits als Datengrundlage für vertiefende und vergleichende Analysen, andererseits sollen sie aber auch für die Schulpraxis und die Entwicklungsbegleitung als Beispiele herangezogen werden, weswegen sie auch im vorliegenden Bericht enthalten sind. Dabei wird keinesfalls der Anspruch erhoben, dass es sich dabei um „best practice“ handelt, weil das nicht das Ziel der Gruppendiskussionen war und zudem keine eindeutigen Kriterien vorliegen, die einen trennscharfen Rückschluss auf die „besten Teams“ erlauben. Vielmehr sollen diese Beispiele zur Reflexion, zum Vergleich mit der Situation am eigenen Standort und zur Diskussion anregen.

Die grundsätzliche Konzeption der Datenerhebungen erfolgte im Evaluationsverbund zur kooperativen Begleitforschung der NMS, koordiniert vom Department EBB des BIFIE. Die Mitglieder skizzierten in der Diskussion methodische und inhaltliche Dimensionen und leisteten wertvolle Beiträge im Entstehen des Schulleiterfragebogens.

Der Interviewleitfaden wurde in weiterer Folge aufgrund der vorliegenden Ergebnisse der Schulleiterbefragung gemeinsam entwickelt. Im Herbst 2014 fanden die Gruppendiskussionen statt, die aufgezeichnet und von den Diskussionsleiterinnen und -leitern in verdichteten Beschreibungen verschriftlicht wurden. In einer Cross-Case-Analyse wurden die wesentlichen Gemeinsamkeiten und auch Differenzen der acht Gruppendiskussionen zusammengefasst.

Dafür gilt allen Mitwirkenden besonderer Dank: Fritz Kast und Ewald Ritter (B); Gabriele Khan und Katja Naschenweng (K); Petra Gössinger und Angela Hollerer (NÖ); Karl Hauer und Ewald Feyerer (OO); Hannelore Kaserer (S); Wolfgang Schnelzer (St); Birgit Schlichtherle und Werner Mayr (T); Dietmar Bickel (V) und Michaela Ehgartner-Smolka (W).

2 Die Schulleiterbefragung

Uwe Kowatz, Claudia Pieslinger, Angelika Petrovic, Erich Svecnik

2.1 Die Stichprobe

Um einen Überblick über das Feld der Teamarbeit an NMS-Standorten zu erlangen, wurde in einem ersten Schritt eine Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern über die allgemeine Teamlandschaft am Standort durchgeführt. Erhoben wurden Anzahl der Teams, Teamarten am Standort, Zusammensetzung (Personenanzahl und Funktion) der Teams sowie allgemeine Arbeitsweisen und Aufgabenbereiche der Teams.

Die Erhebung erfolgte mittels Fragebogen, der überwiegend so konstruiert war, dass alle allgemeinen Fragen sowie im Bereich der Arbeitsweisen Fragen gesondert für die Teamarten Klassenteam (KT), Stufenteam (ST), Fachteam (FT), Schulentwicklungsteam (SET) und „sonstige Teams“ zu beantworten waren. Einleitend wurde danach gefragt, welche Teams an den Standorten etabliert sind und eine offene Antwortmöglichkeit erhob die „sonstigen Teams“. Dies verfolgte die Absicht, ganz generell einen Überblick über die Teamvielfalt an NMS zu erhalten. Im Bereich „Aufgaben der Teams“ beschränkten sich die Antwortmöglichkeiten auf Klassenteam, Stufenteam, Fachteam und Schulentwicklungsteam. Es wurde eine Vollerhebung bei allen zum Erhebungszeitpunkt bestehenden NMS durchgeführt.

Der Fragebogen wurde im Juni 2013 an alle Schulleiter/innen der NMS (Generation 1 bis Generation 5; kurz: G 1 bis G 5) versandt. Bei den Schulleiterinnen und -leitern der G 2 wurde der Fragebogen an eine andere Erhebung angeschlossen (Erhebung zum „Lehr- und Lernumfeld in Neuen Mittelschulen“). Insgesamt wurden 694 Fragebögen versandt. Retouriert an das BIFIE (Department EBB) wurden 545 Bögen, wobei ein Bogen leer retouriert wurde und daher nicht in die Auswertung miteinbezogen werden konnte. Der Rücklauf insgesamt betrug somit 78 %.

Tabelle 1 zeigt verschiedene Aspekte des Rücklaufs: nach Bundesländern in absoluten Zahlen und in Prozent, die Verteilung auf die NMS-Generationen sowie in Prozent den Rücklauf pro Generation und Bundesland.

	W	B	NÖ	OÖ	St	K	S	T	V	RL Generation	RL G in %
RL G 1	0 %	25 %	0 %	1 %	27 %	7 %	0 %	0 %	40 %	54	10 %
RL G 2	43 %	42 %	36 %	18 %	6 %	45 %	41 %	14 %	55 %	157	29 %
RL G 3	2 %	0 %	3 %	20 %	2 %	24 %	23 %	32 %	2 %	60	11 %
RL G 4	0 %	22 %	18 %	22 %	13 %	12 %	0 %	34 %	0 %	85	16 %
RL G 5	55 %	11 %	43 %	39 %	52 %	12 %	36 %	20 %	2 %	187	34 %
RL gesamt	49	36	107	100	89	42	22	56	43	544*	
RL gesamt in %	9 %	7 %	20 %	18 %	16 %	8 %	4 %	10 %	8 %		100 %
RL in % nach Anzahl NMS/BL	69 %	90 %	72 %	81 %	82 %	82 %	81 %	76 %	83 %	78 %	100 %

*Die Summe des Rücklaufs nach Generationen ergibt 543, da eine Person die Generation nicht angab.

Tabelle 1: Verteilung der Stichprobe

Niederösterreich stellt mit 107 befragten Schulleiterinnen und -leitern (20 %) den quantitativ größten Anteil an der Stichprobe dar, gefolgt von Oberösterreich (100/18 %) und der Steiermark (89/16 %). Die Rücklaufquote (Verhältnis der befragten NMS-Standorte zu der Gesamtzahl an NMS pro Bundesland) liegt im Burgenland mit 90 % am höchsten und in Wien mit 69 % am niedrigsten.

Da die Implementierung der NMS stufenweise erfolgte, wurde auch erhoben, seit welchem Schuljahr die Schule bereits eine NMS ist. Dieser Faktor ist auch im Hinblick auf die Etablierung von Teamarbeit zu berücksichtigen. Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Schulleiter/innen, von denen Fragebögen retourniert wurden, nach NMS-Generationen getrennt.

Der quantitativ höchste Anteil in der Stichprobe entstammt der G 5 (Einführung der ersten NMS-Klasse[n] im Schuljahr 2012/13) und der niedrigste Anteil (56/10 %) der G 1 (Schuljahr 2008/09). Tabelle 3 zeigt zudem die Aufteilung der Stichprobe auf die NMS-Generationen, getrennt nach Bundesland. Hier wird ersichtlich, dass in Vorarlberg nahezu jede Schule den NMS-Generationen 1 und 2 (gemeinsam 96 %) angehört. Insbesondere in Wien und in der Steiermark ist der Anteil mit 55 % bzw. 52 % an NMS-Schulen der G 5 relativ hoch, während er in Kärnten (12 %) und im Burgenland (11 %) vergleichsweise sehr niedrig ausfällt.

2.2 Teamstruktur an den NMS

Um sicherzustellen, dass für die Befragten möglichst klar ist, in welchem Sinn „Teamarbeit“ im Fokus der Erhebung zu verstehen ist, wurde eine kurze Beschreibung des Begriffs angeführt. Teamarbeit ist demnach eine institutionalisierte Zusammenarbeit von mehreren Lehrkräften außerhalb des Unterrichts, wobei die zusammenarbeitende Gruppe gemeinsame schulische Ziele verfolgt und über einen längeren Zeitraum hinweg relativ konstant besteht. Auf Basis dieser Beschreibung sollten die Schulleiter/innen angeben, welche Teamarten an ihrem Standort etabliert sind. Abbildung 1 veranschaulicht, in welchem quantitativen Ausmaß die jeweiligen Teams vorkommen.

Es zeigt sich, dass an 490 NMS-Standorten (90 %) zumindest ein Fachteam (FT) vorhanden ist. Diese Teamform stellt somit die quantitativ größte Gruppe dar, gefolgt vom Schulentwicklungsteam (SET) mit einer absoluten Anzahl von 460 (85 %) und etwas dahinter vom Klassenteam (KT; 59 % bzw. 321) und dem Jahrgangs-/Stufenteam (ST; 58 % bzw. 314). Die unter der Kategorie „weitere Teams“ genannten (N = 195/36 %) ergeben 65 weitere unterschiedliche Teams, wovon „Steuergruppe Gesunde Schule“, „Kriseninterventionsteam“ und allgemein „Steuergruppe“ mit jeweils 13 Nennungen am häufigsten erwähnt wurden. Das Vorhandensein eines „SQA-Teams“ (12 Nennungen) sowie eines „Projektteams“ und „Schwerpunktteams“ (jeweils 11 Nennungen) folgt auf den weiteren Plätzen.

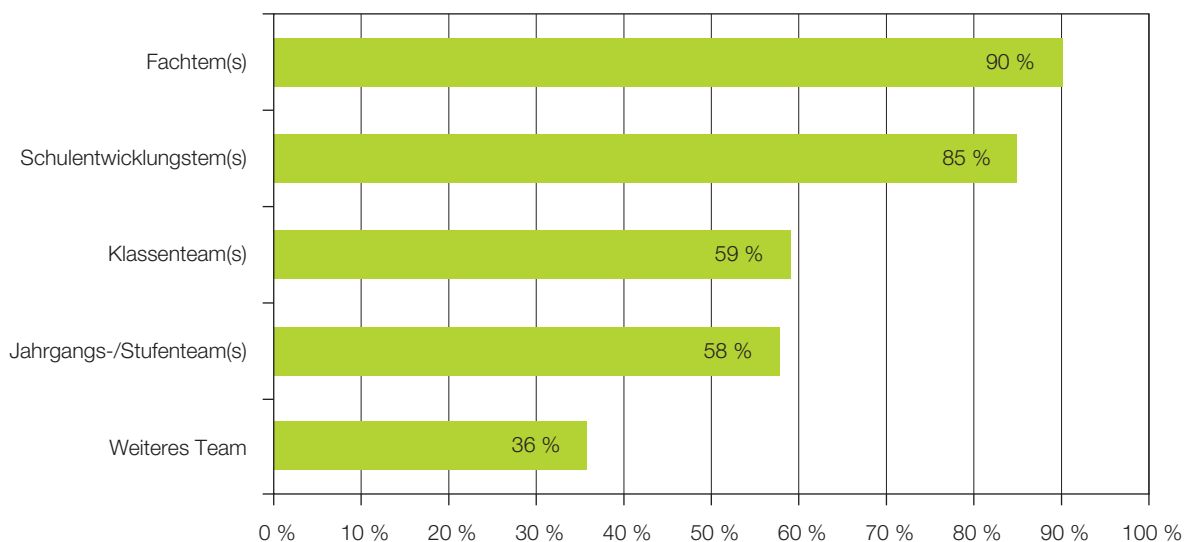


Abbildung 1: Vorkommen der Teams an den Standorten bei einer Stichprobengröße von N = 542 (in %)

Was mögliche Kombinationen von unterschiedlichen Teamformen an den Standorten anbelangt, lässt sich aus den vorliegenden Daten folgende Verteilung ableiten:

Anzahl an Teams	Teamkombination	Nennungen in absoluten Zahlen	% Nennungen
4	ST + KT + FT + SET	165	31 %
3	KT + FT + SET	88	16 %
	ST + KT + FT	85	16 %
	ST + FT + SET	22	4 %
	ST + KT + SET	7	1 %
2	FT + SET	74	14 %
	KT + FT	19	4 %
	KT + SET	18	3 %
	ST + FT	15	3 %
	ST + SET	12	2 %
1	FT	20	4 %
	SET	8	1 %
	ST	6	1 %
	KT	1	0 %
Gesamt		540	100 %

Anmerkungen: Bei den Prozentwerten handelt es sich um ganzzahlig gerundete Werte.
ST = Stufenteam(s); KT = Klassenteam(s); FT = Fachteam(s); SET = Schulentwicklungsteam(s)

Tabelle 2: Teamkombination der vier ausgewählten Teamformen (Angaben absoluten Zahlen und in %)

Am häufigsten kommt die Kombination aus allen vier Teamarten (31 %) vor, gefolgt von der Kombination aus KT + FT + SET und ST + KT + FT (je 16 %) sowie FT + SET (14 %). An 35 Standorten (6,5 %) kommt nur eine der vier Teamarten vor.

Im NMS-Generationenvergleich zeigt sich (siehe Abbildung 2), dass es in G 1 in 70 % der Fälle mindestens ein ST an dem jeweiligen Schulstandort gegeben hat und dass deren Anteil in den G 2 bis G 4

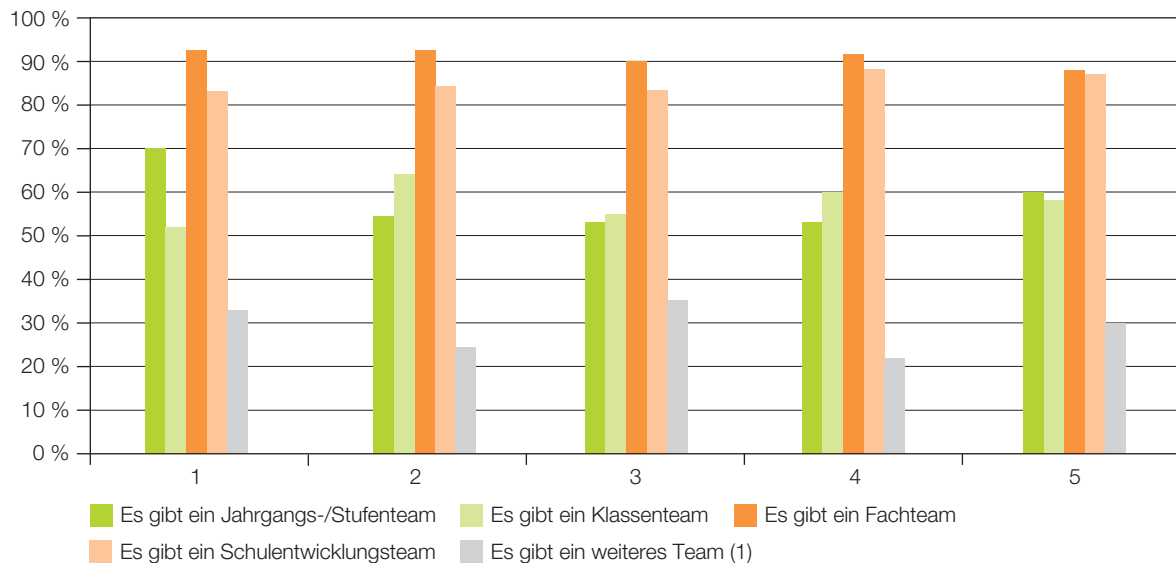


Abbildung 2: Vorkommen des bzw. der jeweiligen Teams an den Standorten getrennt nach NMS-Generation (je % „Genannt“-Antworten)

etwas geringer ausfällt. An 60 % der G 5-Standorte wiederum gibt es zumindest ein ST, wobei der Anteil an NMS-Standorten in dieser Generation doch um 10 Prozentpunkte niedriger liegt als jener der G 1. Hinsichtlich des Vorhandenseins eines KT zeigt sich kein großer Unterschied in den Generationen. Fach- bzw. Schulentwicklungsteams sind an Schulstandorten in allen NMS-Generationen etwa gleichermaßen stark vorhanden. Zumindest ein FT ist an nahezu jedem Schulstandort vorhanden, unabhängig davon, in welchem Schuljahr jeweils die ersten NMS-Klassen geführt wurden. Die Angaben zur offenen Antwortmöglichkeit „weitere Teams“ zeigen über die NMS-Generationen hinweg keine aussagekräftigen Unterschiede. Hinsichtlich des Vorkommens von Teamformen im Sinne möglicher unterschiedlicher Kombinationen (wie z. B. ST + KT, ST + KT + FT etc.) sind aus den vorliegenden Daten keine signifikanten Unterschiede über die Generationen hinweg festzustellen.

Die Anzahl der Teams pro Teamform an den Schulstandorten betreffend, ist zu konstatieren, dass entsprechend der in den NMS geführten Schulstufen bei den ST am häufigsten vier genannt wurde (171/55 % bei einem N = 313).¹ Bei den KT zeigt sich eine heterogene Anzahlstruktur: Die Angaben der befragten Schulleiter/innen liegen dabei zwischen dem Vorhandensein eines KT (7 % bei einem N = 311), bis hin zu 8 KT (16 %) und mehr. Naturgemäß korreliert die Anzahl der KT mit jener der Klassenanzahl, d. h. der Schulgröße. Die beiden nachfolgenden tabellarischen Darstellungen geben darüber Auskunft:

	Mittlere Anzahl an ST	SD	N	Mittlere Anzahl an KT	SD	N
Klassenanzahl						
1–4	1,94	1,33	63	3,57	2,68	70
5–8	3,14	1,66	145	7,19	4,09	134
9–12	3,82	1,86	66	9,12	3,84	67
13–16	4,19	1,69	32	11,48	4,74	29
mehr als 16	4,40	0,89	5	16,50	9,73	10
			311			310

Tabelle 3: Durchschnittliche Anzahl an Stufenteams (ST) bzw. Klassenteams (KT) getrennt nach NMS-Klassenanzahl (Arithmetisches Mittel und Standardabweichung)

	Mittlere Anzahl an ST	SD	N	Mittlere Anzahl an KT	SD	N
NMS-Generation						
G 1	3,90	0,50	40	9,52	3,84	29
G 2	4,33	1,90	86	9,85	5,58	91
G 3	3,81	1,97	31	8,47	4,10	32
G 4	2,75	0,97	44	6,00	3,08	52
G 5	2,00	1,37	111	5,34	4,60	107
			312			311

Tabelle 4: Durchschnittliche Anzahl an Stufenteams (ST) bzw. Klassenteams (KT) je NMS-Generation (Arithmetisches Mittel und Standardabweichung)

Wenn an Schulstandorten Fachteams etabliert wurden, dann im Regelfall drei – dies gaben 76 % der Schulleiter/innen an (N = 361 bei einem N = 475). Das bedeutet im Umkehrschluss auch, dass 24 % angaben, mehr (20 %) bzw. weniger (4 %) als 3 FT am Standort zu haben. Die Konstellation mit 3 FT an einem Standort ist eine verbreitete Praxis und mit den Schularbeitengegenständen erklärbar bzw. auch durch die Fachkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren bedingt. An den Standorten mit SET verfügt nahezu jeder NMS-Standort über genau ein SET (450/99 %/N = 456) und nur sechs Schulleiter/innen geben an, zwei bzw. drei Schulentwicklungsteams zu führen. Die Anzahl an Mitgliedern pro Teamform

1 Tabelle 2: Teamkombination der vier ausgewählten Teamformen (Angaben absoluten Zahlen und in %)

zeigt ein relativ homogenes Bild: Bei allen Teams außer dem SET liegt der Modalwert bei 6, d. h., dass sich die einzelnen Teams am häufigsten aus 6 Personen zusammensetzen. Im Falle der SET sind es am häufigsten 5 Personen. Der Median der ST-Mitglieder liegt bei 7, KT und SET bestehen im Median aus 6 Mitgliedern und FT aus 5.

Tabelle 5 sind die NMS-Teamformen der einzelnen Bundesländer zu entnehmen. Hinsichtlich des Vorhandenseins von ST lässt sich feststellen, dass nahezu an jedem NMS-Standort in der Steiermark eine solche Teamform präsent ist (97 %) und sie in Tirol (41 %) und Oberösterreich (40 %) im Vergleich dazu eher unterrepräsentiert ist. Dies weist auf gewisse regionalpolitische Vorgaben und Schwerpunktsetzungen hin. Eine relativ heterogene bundesländerspezifische Verteilungsstruktur zeigt sich auch beim Vorhandensein von KT. Diese sind nach Aussagen der Schulleiter/innen sehr stark an NMS-Standorten in Salzburg (86 %) und in Kärnten (83 %) und weniger stark in Tirol (50 %) und in der Steiermark (43 %) vertreten. FT sind an NMS-Standorten in jedem Bundesland etwa gleichermaßen stark präsent. Man kann sagen, dass, unabhängig vom Bundesland (mit Ausnahme von Wien), an nahezu jeder NMS (mindestens) ein FT ist. Die Etablierung von SET unterscheidet sich bundesländerspezifisch kaum. Hier ist es nur Vorarlberg, das mit 67 % etwas von den übrigen Bundesländern abweicht.

	W	B	NÖ	OÖ	St	K	S	T	V
Jahrgangs-/Stufenteam(s)	73 %	42 %	54 %	40 %	97 %	57 %	55 %	41 %	49 %
Klassenteam(s)	67 %	56 %	56 %	66 %	43 %	83 %	86 %	50 %	58 %
Fachteam(s)	75 %	89 %	93 %	86 %	93 %	90 %	95 %	96 %	98 %
Schulentwicklungsteam(s)	88 %	83 %	94 %	79 %	90 %	88 %	82 %	77 %	67 %
Weiteres Team	33 %	14 %	29 %	25 %	36 %	29 %	36 %	21 %	28 %

*Tabelle 5: Teamformen an NMS-Standorten getrennt nach Bundesland
(Prozent der Schulen, die das jeweilige Team am Standort implementiert haben)*

Im Hinblick auf Veränderungen durch Einführung der NMS genießt die Frage danach, ob es die jeweiligen Teams schon davor an den Standorten gab, besondere Relevanz. Rund zwei Fünftel (39 % bzw. 41 %) der befragten Schulleiter/innen, an deren Standort (mindestens) ein ST bzw. SET vorhanden ist, gaben an, dass an ihrem jeweiligen Standort ein solches Team bereits vor der Implementierung der NMS präsent war. Hingegen gaben 88 % der Leiter/innen, an deren Standort (mindestens) ein FT präsent ist, an, dass ein solches bereits vor NMS-Einführung dort etabliert war und bei den KT waren es 63 %, die bereits vor Einführung der NMS vorhanden waren. Neuerungen in den Teamkonfigurationen durch die Einführung der NMS sind also insbesondere bei ST und SET entstanden, während FT und in geringerem Maße KT eher die traditionellen Teams repräsentieren.

Im bundesländerspezifischen Vergleich zeigt sich laut Angaben der Schulleiter/innen (siehe Tabelle 10), dass in Wien an über drei Viertel der Schulstandorte ST bereits vor der Umstellung auf NMS vorhanden waren. Bezüglich des Vorhandenseins dieser Teamform vor Einführung der NMS sind signifikante Unterschiede zu erkennen ($\chi^2 = 84,9$; $p = 0,00$). Besonders hervorzuheben ist hierbei die Steiermark, wo lediglich 14 % der Schulleiter/innen angaben, ein ST schon vor der Umwandlung in eine NMS gehabt zu haben. Hinsichtlich des KT fallen insbesondere die beiden Bundesländer Tirol und Kärnten ins Auge, wo im Vergleich zu den anderen Bundesländern lediglich 37 % bzw. 35 % der befragten Leiter/innen zum Ausdruck brachten, eine solche Teamform bereits vor der Einführung der NMS geführt zu haben. Eine relativ einheitliche bundesländerbezogene Antwortstruktur zeigt sich beim Vorhandensein von FT vor der Transition in eine NMS: Diese Teamform war, wie bereits vorhin angeführt wurde, vor der Umstellung der Schulen in NMS sehr stark präsent. Anders sieht es mit Bezugnahme auf SET aus: Hier fällt insbesondere das Bundesland Wien mit dem hohen Anteil an 74 % auf.

	W	B	NÖ	OÖ	St	K	S	T	V
Stufenteam(s)	76 %	13 %	43 %	61 %	14 %	28 %	33 %	50 %	55 %
Klassenteam(s)	88 %	63 %	63 %	65 %	78 %	35 %	72 %	37 %	61 %
Fachteam(s)	89 %	78 %	88 %	78 %	96 %	88 %	89 %	92 %	95 %
Schulentwicklungsteam(s)	74 %	37 %	23 %	47 %	45 %	26 %	53 %	38 %	56 %

*Tabelle 6: Existenz der Teams schon vor Einführung der NMS getrennt nach Bundesland
(Prozent „Ja“-Antworten jeweils nach Bundesland²)*

2.3 Mitglieder im Schulentwicklungsteam

Etwas anders als die Klassen-, Fach- und Stufenteams sind die Schulentwicklungsteams gelagert, denen im Rahmen der Befragung auch besonderes Augenmerk gewidmet wurde. Während die Mitglieder von KT, FT und ST aufgrund ihrer Tätigkeit in bestimmten Klassen, Unterrichtsgegenständen oder Schulstufen relativ eindeutig zugeordnet sind, ist dies bei SET weniger eindeutig. Daher soll zunächst die Frage beleuchtet werden, wer Mitglied im Schulentwicklungsteam ist:

	Anzahl*	% von SET gesamt
Schulleitung	454	99
Lerndesigner/innen	430	94
Fachkoordinator/innen	330	72
SQA-Beauftragte ³	317	69
andere Kolleginnen und Kollegen	253	55
externe Personen	24	5

Anmerkung: *nur, wenn Schulentwicklungsteam (SET) angekreuzt, wurde gezählt

Tabelle 7: Personengruppen, die im Schulentwicklungsteam sind

Wie Tabelle 7 zu entnehmen ist, ist die Schulleitung in nahezu jedem SET vertreten. Lerndesigner/innen stellen die quantitativ zweitgrößte Gruppe dar, gefolgt von Fachkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren, die in 72 % der Fälle Mitglieder im SET sind. (Schul)externe Personen stellen hingegen nur einen marginalen Anteil dar. Weitere Personen(gruppen), die im Zuge des Fragebogens bei der offenen Antwortmöglichkeit als weitere Mitglieder im SET genannt wurden, sind u. a. Standortkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren, SL-Stellvertreter/innen, E-Learning-Beauftragte, Jahrgangskoordinatorinnen bzw. -koordinatoren, Klassenvorstände etc.

Die Konstitution der SET erfolgte nach Angaben der befragten Schulleiter/innen primär durch die Anregung der Schulleitung in Absprache mit den Lehrkräften bzw. als Konferenzbeschluss. Eine weitere Form der Zusammensetzung von SET, welche von einigen Schulleiterinnen und -leitern auch explizit genannt wurde, basiert auf der Freiwilligkeit interessierter und engagierter Lehrerkolleginnen und -kollegen.

2.4 Arbeitsweisen der Teams

Die erste wesentliche Frage in der Auseinandersetzung mit den Arbeitsweisen der Teams bezieht sich auf die Art und Weise, wie die einzelnen Teams zu ihrem Arbeitsauftrag gekommen sind, also wer als Hauptinitiator/in dafür angesehen wird. Hinsichtlich der ST (N = 312) wurde dabei am häufigsten

2 Jene Befragten wurden in der Auswertung berücksichtigt, an deren Standort ST/KT/FT/SET vorhanden ist.

3 Hierbei ist anzumerken, dass SQA-Beauftragte zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht flächendeckend eingeführt waren!

die Initiative der Schulleitung (23 %) genannt, gefolgt von der Selbstdefinition des Teams (17 %), vom Resultat eines Schulentwicklungsprozesses (13 %) und der Kombination aus den Antwortmöglichkeiten „Initiative der Schulleitung + vom Team selbst definiert“. Der Arbeitsauftrag zu KT (N = 319) erfolgt nach Meinung von 34 % der befragten Schulleiter/innen durch das Team selbst und von 19 % durch Initiative der Schulleitung. Der Arbeitsauftrag der FT wurde laut einem Viertel der befragten Schulleiter/innen (N = 474) durch das Lehrer/innen-Team selbst definiert, gefolgt von der Initiative durch die Schulleitung (23 %). Bezüglich der SET wurde am häufigsten die Initiative der Schulleitung genannt (39 %/N = 454), wobei auch die Kombination aus der Initiative der Leitung und dem Ergebnis eines SE-Prozesses von 15 % der Befragten angegeben wurde.

Auf die Frage, ob die Schulleiter/innen selbst als Mitglied in einem der jeweiligen Teams inkludiert sind, ergibt sich folgendes Antwortverhalten:

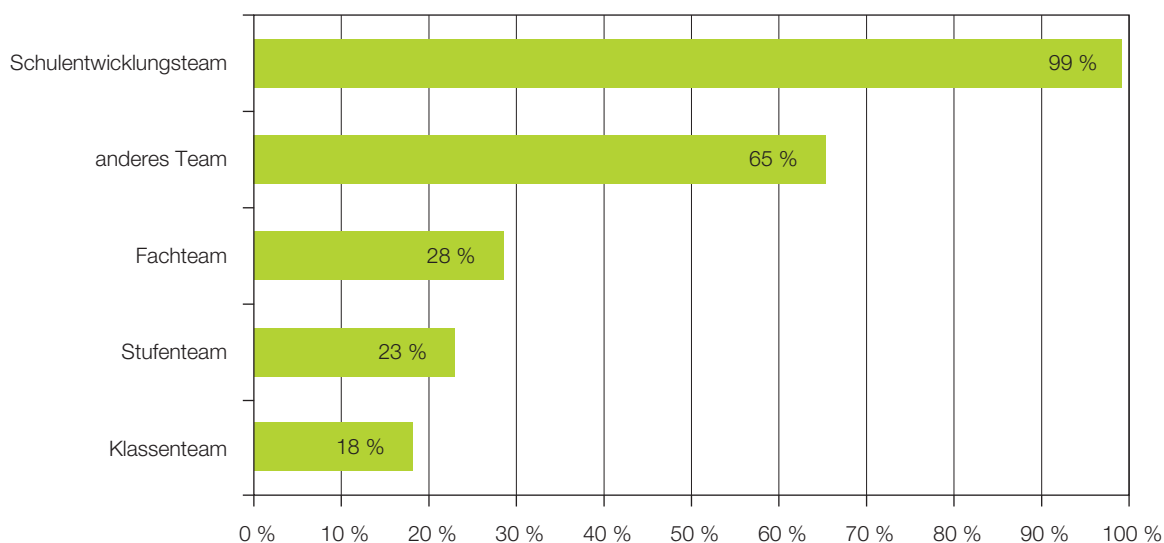


Abbildung 3: Teams, in welchen die Schulleitung selbst Mitglied ist (in Prozent)

Nahezu jede/r befragte Schulleiter/in, der/die angab, ein SET am Standort zu haben, ist auch selbst Mitglied dieses Teams. Im Rahmen von FT, ST und KT fällt der Anteil an Schulleiterinnen und -leitern als Mitglied in Relation zum SET sehr gering aus. Diese Teamstrukturen konstituieren sich überwiegend aus den Lehrkräften ohne Mitgliedschaft der Schulleitung. Bei Berücksichtigung der Schulgröße (Anzahl an NMS-geführten Klassen) lassen sich, was den Anteil an Schulleiterinnen und -leitern in KT und FT anbelangt, signifikante Unterschiede erkennen (jeweils bei einem $p = 0,00$): So ist es der Fall, dass 37 % der Leiter/innen, an deren Standort 2 bis 4 NMS-Klassen sind, angaben, selbst als Mitglied in einem FT zu fungieren. Demgegenüber ist es weniger als ein Viertel (24 %) der Leiter/innen, deren Standort mehr als 4 NMS-Klassen führt, die im FT mitarbeiten. Etwas deutlicher fallen die Unterschiede bei einer Mitgliedschaft in einem KT aus: Hier ist es mehr als ein Drittel der Schulleiter/innen aus kleineren Schulen (2 bis 4 NMS geführte Klassen; 34 %) und lediglich 12 % der Leiter/innen aus größeren Schulen (> 4 NMS-Klassen), die im KT inkludiert sind. Diese Unterschiede lassen sich zum Großteil erklären mit dienstrechtlichen Regelungen in Bezug auf die Schulleitung, insbesondere mit Reduktionen der Lehrverpflichtung je nach Klassenanzahl des Schulstandorts.

Sofern die Schulleiter/innen nicht in den jeweiligen Teams vertreten sind, werden ihnen Informationen und Zwischenergebnisse aus den jeweiligen Teamsitzungen auf unterschiedliche Art mitgeteilt: Von den ST, so 45 % der Schulleiter/innen, welche nicht Mitglied des Teams sind, werden dem/der Leiter/in Ergebnisse nach jeder Sitzung mitgeteilt und mehr als die Hälfte (54 %) werden nach Bedarf darüber informiert. 72 % der Leiter/innen, die nicht einem KT angehören, werden Zwischenergebnisse aus den Sitzungen nach Bedarf mitgeteilt. Die Ergebnisse der SET sind in diesem Zusammenhang nicht zu berücksichtigen, da lediglich 5 Schulleiter/innen kein Mitglied eines solchen Teams sind.

Ein weiterer Aspekt, den es in einem weiteren Schritt der Befragung zu erfassen galt, betraf die Angaben der befragten NMS-Leiter/innen zur Häufigkeit des Zusammenkommens der jeweiligen Teams zu gemeinsamen Treffen innerhalb eines Schuljahrs. Tabelle 8 gibt dazu detaillierte Informationen.

	Stufenteam	Klassenteam	Fachteam	Schulentwicklungsteam	Andere Teams
wöchentlich	22 %	28 %	22 %	3 %	10 %
monatlich	25 %	29 %	24 %	18 %	15 %
1 bis 3 mal/Halbjahr	32 %	32 %	48 %	69 %	56 %
anders	21 %	11 %	6 %	10 %	19 %
N gültig	312	321	475	452	169

Tabelle 8: Angaben, wie oft die jeweiligen Teams zu Arbeitstreffen in einem Schuljahr zusammenkommen (in Prozent)

Am häufigsten treffen sich laut befragten Schulleiterinnen und -leitern die Mitglieder von KT (28 %) wöchentlich, gefolgt von Personen aus ST und FT (jeweils 22 %). SET kommen innerhalb eines Schuljahrs weniger oft zusammen: Hier sind es mehr als zwei Drittel der Schulleiter/innen (69 %), die angaben, dass sich Mitglieder aus dem SET ihres Standorts 1- bis 3-mal pro Halbjahr treffen, und lediglich 3 %, deren SET wöchentlich eine Teamsitzung abhalten. Knapp die Hälfte der Personen von FT (48 %) trifft sich 1- bis 3-mal pro Halbjahr gemeinsam zu einer Sitzung.

Auf die Frage, ob es für die Mitglieder der einzelnen Teams verbindliche Teambesprechungszeiten gibt, gibt Abbildung 4 eine detaillierte Antwort.

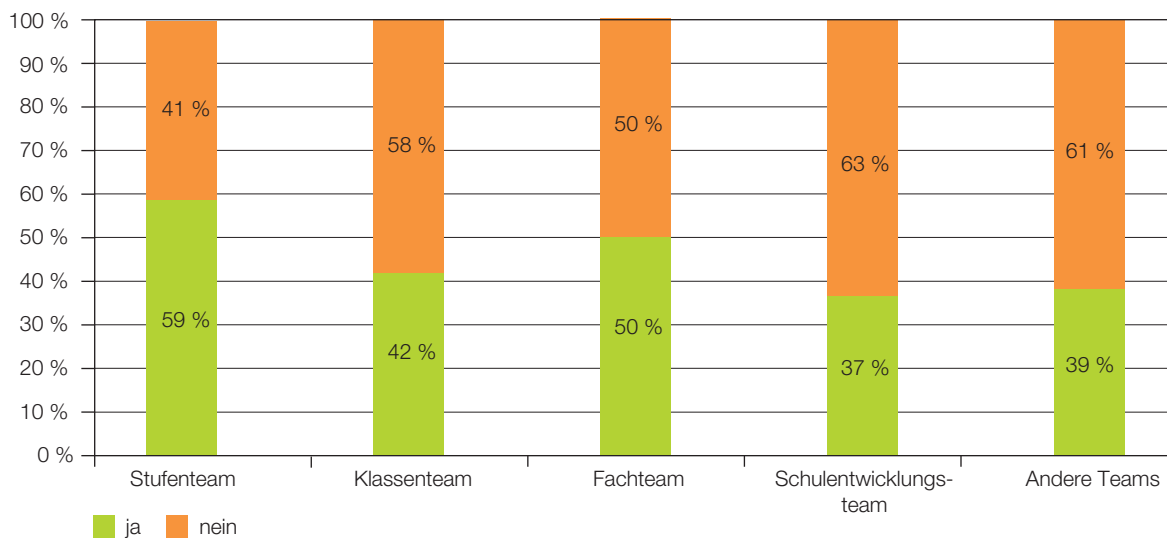


Abbildung 4: Angaben, ob es verbindlich vereinbarte Teambesprechungszeiten gibt (in Prozent)

59 % der befragten Schulleiter/innen (N = 306) gaben an, dass es im Rahmen von ST verbindlich vereinbarte Teambesprechungszeiten gibt. Im Zuge der SET sowie bei allen anderen Teamformen dominieren signifikant nicht verbindliche Teambesprechungszeitpunkte (63 % bzw. 61 %). Generell lässt sich festhalten, dass in allen Teamformen keine durchgängige Regelung von verpflichtend vereinbarten Besprechungszeiten vorhanden ist.

Im Rahmen der Befragung wurde als weiterer Indikator für die Strukturiertheit erhoben, ob innerhalb des jeweiligen Teams den einzelnen Personen spezifische Funktionen wie z. B. Teamleitung, Schriftführung etc. zugeordnet wurden. Den Angaben der Mehrheit der Schulleiter/innen zufolge werden, unabhängig von der Teamform (mit Ausnahme des KT), den einzelnen Mitgliedern Aufgabenbereiche innerhalb des Teams zugeordnet. Zwei Drittel (67 % bei einem N = 454) der Schulleiter/innen, die an ihrem NMS-Standort (mindestens) ein SET haben, gaben an, dass innerhalb dieser Teamform Funktionen an einzelne

Mitglieder delegiert werden. Im Zuge von FT sind es in diesem Zusammenhang 62 % der Leiter/innen, die am Standort ein FT führen und anmerkten, dass Aufgabenbereiche innerhalb des Teams einzelnen Personen zugewiesen werden. Auch bei 52 % der Standorte mit ST gibt es Funktionen innerhalb des Teams. Im Rahmen von KT hingegen werden nach Angaben von lediglich 41 % der Schulleiter/innen, an deren Standort ein KT präsent ist, Funktionen vom Team ausgehend an einzelne Mitglieder übertragen.

Das Anfertigen von schriftlichen Protokollen zu inhaltlichen Dingen (Organisatorisches, „To-do-Listen“ etc.) wird als eine zentrale Funktion in Sitzungen insbesondere im Sinne der Sicherstellung eines gemeinsamen Verständnisses vom Sitzungsgegenstand und des Herstellens von Verbindlichkeit angesehen. Die Antworten auf die Frage, ob es Protokolle der Teamsitzungen (in den einzelnen Teams) gibt, sind der Abbildung 5 zu entnehmen.

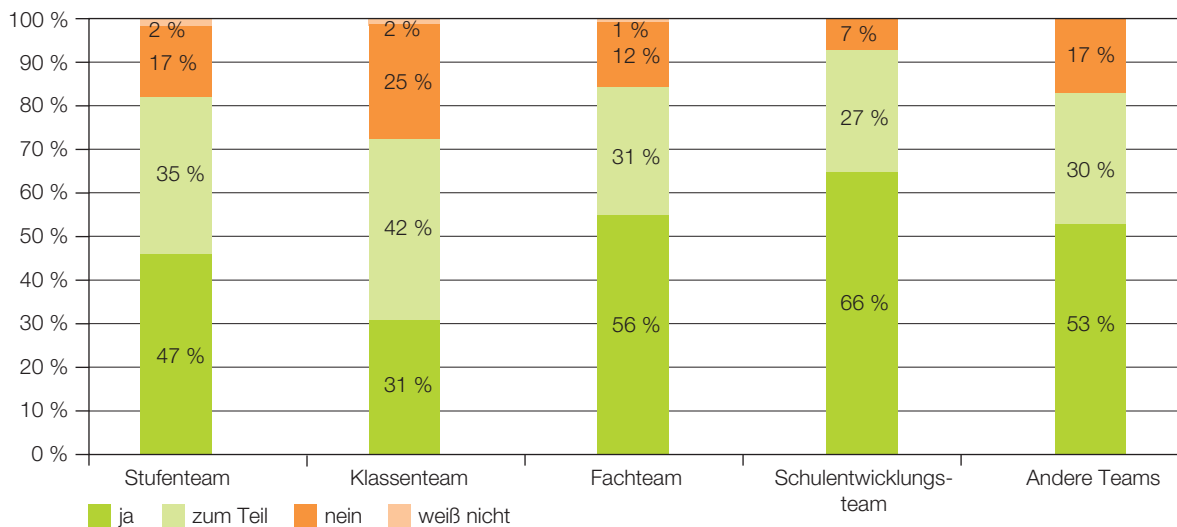


Abbildung 5: Angaben, ob es Protokolle von den jeweiligen Teamsitzungen gibt (in Prozent)

Es zeigt sich, dass in den jeweiligen Teamformen das Anfertigen von Besprechungsprotokollen recht unterschiedlich ausgeprägt ist: In SET werden laut Angaben von 66 % der Schulleiter/innen Protokolle von den Teamsitzungen angefertigt. In KT sind es im Vergleich dazu lediglich 31 %, die angeben, dass Protokolle immer geführt werden. Aus den vorliegenden Ergebnissen lässt sich jedoch grundsätzlich konstatieren, dass in allen Teamstrukturen – bei Berücksichtigung der „zum Teil“-Antwortkategorie – Sitzungsprotokolle weitgehend angefertigt werden. 78 % der Leiter/innen⁴ erhalten Protokolle von Mitgliedern des SET immer, wohingegen es nur 41 % sind, die von KT immer Sitzungsprotokolle erhalten. Hinsichtlich der beiden anderen Teams, des ST und des FT, liegt der Anteil an Schulleiterinnen und -leitern, die (von diesem Team) immer Protokolle bekommen, mit 55 % bzw. 56 % nahezu gleichauf, doch erheblich hinter dem der SET.

2.5 Aufgabenbereiche der Teams

Die Schulleiter/innen wurden um ihre Angaben gebeten, welche Aufgaben zu den Kerntätigkeiten in ihren jeweiligen Teamformen zählen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich einzelne zentrale Aufgaben- und Funktionsbereiche zwischen den Teamstrukturen relativ stark voneinander unterscheiden (siehe Tabelle 9). Die bedeutendsten aufgabenspezifischen Differenzen bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den Teamformen lassen sich wie folgt anführen: Der Planung und Organisation von Unterricht im Sinne offenen Lernens, Epochenunterrichts etc. kommt insbesondere im ST und KT eine bedeutende Rolle zu. Diese Aufgabe rangiert beim ST auf Platz 1 (75 % als Kernaufgabe genannt) und beim KT

⁴ Es wurden nur jene Angaben gezählt, bei denen die Befragten bei ST/KT/FT/SET auf die Frage, ob es Protokolle der Teamsitzungen gibt, entweder mit „ja“ oder mit „zum Teil“ antworteten.

auf Platz 3. In FT wie auch in SET und in ST wird vor allem der Entwicklung von Strategien für die Leistungsbeurteilung eine große Bedeutung beigemessen. Als zentrale Aufgabe von KT, ST und mit wenig Abstand dahinter von SET kann auch die Planung und Organisation von Kind-Eltern-Lehrer-Gesprächen (KEL-Gesprächen) angesehen werden, die bei den drei genannten Teamstrukturen in der Rangordnung der am häufigsten angeführten Aufgabenbereiche jeweils unter den ersten fünf liegt. Der Austausch über Unterrichtsmaterialien ist bei Mitgliedern von FT nach Aussagen von 73 % der Schulleiter/innen auf Rang 3 der Kernaufgaben. Bei den übrigen Teams nimmt dieses Aufgabenfeld eine weniger bedeutende Rolle ein und liegt nicht unter den ersten zehn der genannten Kernaufgaben. Die Planung und Organisation von pädagogischen Tagen obliegt Mitgliedern aus dem SET (56 %) und weniger jenen aus den anderen Teamformen. Relativ geringe Unterschiede zwischen den Teamstrukturen zeigen sich zusammengefasst bei folgenden Schlüsselaufgaben: „Entwicklung von Strategien zum Teamteaching“, „Entwicklung von Strategien zur Leistungsbeurteilung“ sowie der „Planung und Organisation von Unterrichtsabweichungen (z. B. Supplierungen, Schulstart)“. Letztgenannte Aufgabe wie auch die Planung und Organisation von Schulanlässen (Feste, ...) kristallisieren sich nach Aussagen der Schulleiter/innen bei keiner Teamform als (wirklich) zentrale Tätigkeiten heraus.

Team	Rang	Aufgabenbereich	% „Kernaufgaben“-Antworten
ST	1	Planung und Organisation von Unterricht (z. B. offenes Lernen, ...)	75 %
	2	Entwicklung von Strategien für Leistungsbeurteilung	63 %
	3	Planung und Organisation von KEL-Gesprächen	58 %
	4	Entwicklung von Strategien für fächerübergreifenden Unterricht	56 %
	5	Entwicklung von Strategien für Differenzierung im Unterricht	54 %
KT	1	Austausch über Lernentwicklung einzelner Schüler/innen	79 %
	2	Austausch über Probleme und Schwierigkeiten mit Schüler/innen	78 %
	3	Planung und Organisation von Unterricht (z. B. offenes Lernen, ...)	73 %
	4	Planung und Organisation von KEL-Gesprächen	72 %
	5	Entwicklung von Strategien für Differenzierung im Unterricht	65 %
FT	1	Entwicklung von Strategien für Leistungsbeurteilung	79 %
	2	Entwicklung von Strategien für Differenzierung im Unterricht	75 %
	3	Austausch über Unterrichtsmaterialien	73 %
	4	Entwicklung von Strategien für Teamteaching	62 %
	5	Entwicklung von Strategien für methodische Unterrichtsgestaltung	62 %
SET	1	Entwicklung von Strategien für Leistungsbeurteilung	59 %
	2	Planung und Organisation von pädagogischen Tagen	56 %
	3	Austausch über Fortbildung	52 %
	4	Entwicklung von Strategien für ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung (EDL)	48 %
	5	Planung und Organisation von KEL-Gesprächen	47 %

Tabelle 9: Kernaufgaben der einzelnen Teams (Rangfolge pro Teamstruktur nach Prozent Antworten „Kernaufgaben“)

Wenn man die im Zuge des Fragebogens angeführten Aufgabenbereiche nun in Hauptkategorien zusammenfasst, sind nach inhaltlicher und faktorenanalytischer Vorgehensweise⁵ insgesamt drei zu nennen: Die erste Kategorie⁶ beinhaltet Aufgaben, die sich auf den Mikrobereich des Unterrichts beziehen und als „Handlungsebene“ bezeichnet werden kann. Die zweite⁷ inkludiert Tätigkeiten, die sich hauptsächlich unterrichtsextern der Kind-Eltern-Ebene widmen. Die dritte Kategorie⁸ schließt Aufgabenbereiche ein, die speziell mit der Organisation und Planung unterrichtsexterner Dinge zusammenhängen. Diese Einteilung in drei Hauptkategorien korrespondiert in Grundzügen mit der dienstrechtlichen Klassifizierung der Lehrertätigkeiten. Hinsichtlich der Kernaufgaben, welche die unterrichtsinterne Handlungsebene dokumentieren, lässt sich, differenziert nach den Teamstrukturen und deren mittleren Prozentanteilen⁹, sagen, dass solchen Tätigkeiten am stärksten in den FT (mittlerer Prozentanteil von 63 %) und auf mittlerem Niveau in den SET (mittlerer Prozentanteil von 38 %) nachgegangen wird. Was Aufgabenbereiche angeht, welche die Kind-Eltern-Ebene einschließen, kann festgehalten werden, dass diese (als Kernaufgaben) intensiv von Mitgliedern in KT ausgeführt werden (mittlerer Prozentanteil bei 68 %) und – in Relation zum KT, ST, SET – am schwächsten in den Kernbereichen der FT (mittlerer Prozentanteil bei 24 %) ausgeprägt sind. Die Auseinandersetzung mit unterrichtsexternen Aufgaben, wie u. a. der Organisation und Planung von pädagogischen Tagen, findet in SET, was die Quantität als Schlüsselaufgaben angeht, auf einem mittleren (SET: arithmetisches Mittel der „Kernaufgaben“-Prozentangaben bei 41 %) und bei den übrigen Teamformen auf einem niedrigen Niveau statt (KT: mittlerer Prozentanteil 19 %; ST: 18 %; FT: 15 %).

Bemerkenswert sind deutliche Bundesländerunterschiede hinsichtlich der Kernaufgabenbereiche der einzelnen Teamformen (vgl. Anhang). Als Schlüsselaktivitäten von ST wurde von den Schulleiterinnen und -leitern in fünf Bundesländern (W, B, NÖ, St, K) die Organisation und Planung des Unterrichts am häufigsten angegeben. In Salzburg und Tirol liegt diese Kernaufgabe auf Platz 2 und in Oberösterreich und Vorarlberg befindet sich diese Tätigkeit in der Rangfolge der zentralen Aufgabenbereiche auf Platz 3. Auch was die am zweit- bzw. dritthäufigsten genannten Kernaufgaben von ST angeht, zeigen sich im Bundesländervergleich relativ heterogene Antworten. Bei Betrachtung der Ergebnisse fällt auf, dass sich in Vorarlberg im Vergleich zu den übrigen Bundesländern keine zentrale Kerntätigkeit für ST herauskristallisiert (siehe dazu die vergleichsweise niedrigen Prozentangaben bei allen drei am öftesten genannten Schlüsselaufgaben). Bei der Verteilung der zentralen Kernaufgaben von KT erkennt man, dass im überwiegenden Teil der Bundesländer schülerspezifische Belange (Austausch über die Lernentwicklung einzelner Schüler/innen; Austausch über Probleme mit Schülerinnen und Schülern) als Haupttätigkeiten gelten. Lediglich im Burgenland wird laut Aussagen der Leiter/innen in KT der Mikroebene (Planung und Organisation von Unterricht) die bedeutendste Rolle zugeschrieben (84 % „Kernaufgaben“-Angaben). Auffallend ist bei näherer Betrachtung der Befund, dass in nahezu allen Bundesländern (mit Ausnahme

-
- 5 Die 19 Aufgabenbereiche wurden im Zuge einer Faktorenanalyse dahingehend betrachtet, ob sie sich zu Hauptkategorien zusammenfassen lassen. Ausgangspunkt bildete zunächst die Kodierung der Antworten in zwei Kategorien: Wert 0: keine Aufgabe (Wertelabel 3); Wert 1: eine Aufgabe (setzt sich aus Wertelabel 1 „Kernaufgabe“ und 2 „auch Thema“ zusammen); Das daraus berechnete Faktorenmodell ist signifikant ($p = 0,00$) und erklärt bei einer (optimalen) 3-Faktoren-Lösung 40 % der Gesamtvarianz.
 - 6 Diese Klassifikation, als „Unterrichtsinterne Handlungsebene“ (UI-Handlungsebene) bezeichnet, schließt folgende 6 Aufgabenbereiche ein (Faktorladungen zwischen .518 und .712): „Strategien methodischer Unterrichtsgestaltung“; „Strategien für Teamteaching“; „Strategien für Differenzierung im Unterricht“; „Strategien für Leistungsbeurteilung“; „Strategien für Fördermaßnahmen“; „Strategien für Förderunterricht“.
 - 7 Dieser Faktor mit der Bezeichnung „Kind-Eltern-Ebene“ (K-E-Ebene) setzt sich aus folgenden 5 Tätigkeitsbereichen zusammen (Faktorladungen zwischen .566 und .755): „Strategien für ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung (EDL)“; „Strategien zu Elternarbeit“; „Austausch über Lernentwicklung einzelner Schüler/innen“; „Austausch über Probleme und Schwierigkeiten mit Schülern/innen“; „Planung von KEL-Gesprächen“.
 - 8 Diese Kategorie, „Unterrichtsexterne Organisation“ (UE-Organisation) genannt, beinhaltet folgende 4 Bereiche (Faktorladungen zwischen .525 und .761): „Austausch über Fortbildungen“; „Organisation von Unterrichtsabweichungen“; „Organisation von Schulanlässen“; „Organisation von pädagogischen Tagen“.
 - 9 Dabei wurden für jede Hauptaufgabenkategorie die Prozentangaben der 1. Antwortmöglichkeit („Kernaufgabe“) je Aufgabenbereich summiert und danach gemittelt (arithmetischer Mittelwert der Prozentangaben).

des Burgenlands) die drei am häufigsten genannten Schlüsselaufgaben von KT eng beieinanderliegen. Nahezu einheitlich im Bundesländervergleich hinsichtlich der am häufigsten genannten Kernaufgabe von FT wurde die Entwicklung von Strategien für die Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern (mit Ausnahme Wiens und der Steiermark: Der Austausch über Unterrichtsmaterialien liegt dort an vorderster Stelle) angegeben. Auffallend ist der extrem hohe Prozentsatz (93 %) an Antworten zur Entwicklung von Strategien für die Leistungsbeurteilung im Burgenland. Was die am häufigsten genannte Kernaufgabe von SET betrifft, ergibt sich folgende Verteilung: In vier Bundesländern (W, OÖ, T, V) wurde von den Leiterinnen und -leitern die Organisation von pädagogischen Tagen und in drei weiteren Bundesländern (NÖ, K, S) die Entwicklung von Strategien für die Leistungsbeurteilung am öftesten angegeben. Im Burgenland wurde die Entwicklung von Strategien für EDL und in der Steiermark der Austausch über Fortbildungen am häufigsten als Schlüsselaufgabe genannt.

Eine Frage, die vertiefende Informationen über die Relevanz von Teams liefern kann, ist die nach dem, was am Standort fehlt, wenn es gewisse Teams nicht gibt. Müsste diese Aufgaben dann nicht ein anderes Team übernehmen? Die vorliegenden Daten liefern diesbezüglich keine eindeutigen Ergebnisse. Betrachtet man z. B. die Aufgabenstruktur von FT im Vergleich zwischen Standorten mit und ohne ST, so zeigen sich diesbezüglich nur signifikante Unterschiede, hinsichtlich der Aufgabe „Austausch über Probleme und Schwierigkeiten mit Schüler/innen“: Ist kein ST am Standort, so wird dieser Aufgabenbereich laut 34 % der Schulleiter/innen als Kernaufgabe des FT angesehen. Hingegen geben nur 14 % der Leiter/innen von Standorten mit etabliertem ST an, dass (bei Implementierung eines ST) der Austausch über Probleme mit Schülerinnen und Schülern als Kernaufgabe des FT gilt. Umgekehrt ergeben sich beim Vergleich der Aufgabenbereiche von ST zwischen Standorten mit und ohne FT auch hier mit Ausnahme der Tätigkeit des Austauschs über die Lernentwicklung einzelner Schüler/innen keine signifikanten Unterschiede in den Aufgabenkonstellationen der ST.

2.6 Globaleinschätzung von Teamarbeit

Die Schulleiter/innen wurden im Rahmen der Befragung abschließend gebeten, u. a. die Zusammenarbeit der Lehrer/innen in den Teams und die förderlichen Aspekte von Teamarbeit an ihrem Standort einzuschätzen. Aus der Sicht von einem Viertel der befragten Schulleiter/innen (136 Schulleiter/innen) gelingt die Zusammenarbeit der Lehrer/innen in den Teams am jeweiligen Standort sehr gut, 58 % sehen die Zusammenarbeit als gut, 16 % als weder gut noch schlecht an und lediglich 4 Schulleiter/innen (1 %) empfinden die Kooperation als weniger gelingend.

Den Beitrag von Teamarbeit zur Umsetzung von NMS-Merkmalen (wie u. a. innere Differenzierung, fächerübergreifender Unterricht etc.) schätzen über 80 % der Befragten an ihrem jeweiligen Schulstandort als hoch ein, während ein marginaler Anteil von 2 % diesen als eher niedrig ansieht. Diese Einschätzungen sind praktisch unabhängig von der Anzahl der NMS-Klassen am Standort oder der Generation. So gaben z. B. 85 % der befragten Leiter/innen von Standorten mit 2 bis 4 NMS-Klassen (bei einem N = 134) und 82 % von Standorten mit mehr als 4 NMS-geführten Klassen (N = 404) an, dass die Zusammenarbeit der Lehrer/innen in den einzelnen Teams gelingt. Dasselbe Bild zeigt sich bezüglich der Einschätzung des Beitrags von Teamarbeit für die Umsetzung von NMS-Merkmalen: An Schulen mit wenigen NMS-Klassen (85 %) wie auch an Schulen mit vielen NMS-Klassen (83 %) wird dieser Beitrag als sehr hoch eingestuft.

Besondere Vorteile bzw. förderliche Aspekte von Teamarbeit sehen die Schulleiter/innen für die innere Differenzierung und für Objektivität in dem Sinne, dass „4 bzw. 6 Augen mehr als 2 sehen“. Weiters könne inmitten eines Teams für jede/n Einzelne/n auch ein „Blick über den eigenen Tellerrand hinaus“ ermöglicht werden. Zudem, so einige Schulleiter/innen, führe Teamarbeit zu einer Arbeitsteilung und demzufolge zu einer Entlastung, indem Arbeitsschritte gemeinsam geplant und konkretisiert werden. Der Austausch von Ideen und Konzepten im Sinne eines Mehrperspektivenansatzes kann laut den Schulleiterinnen und -leitern als weiterer Vorteil bzw. förderlicher Aspekt von Teamarbeit angesehen werden. Dies bringe, so die Schulleiter/innen, eine größere Effizienz bei der Lösung von diversen Aufgaben/Problemen in den Teams mit sich. Durch das Arbeiten in Teams werde aus Sicht einiger Leiter/innen das kollektive Bewusstsein gefördert und gestärkt, eine Gemeinschaft geschaffen und somit „das Einzelkämpfertum beendet“.

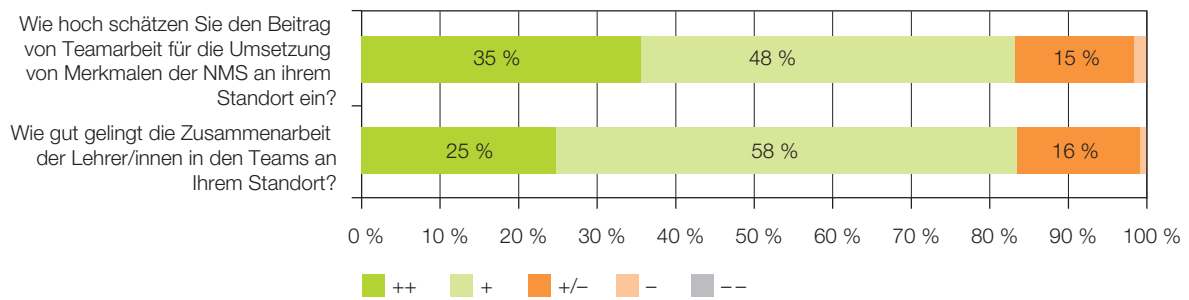


Abbildung 6: Globaleinschätzungen der befragten Schulleiter/innen

Was allgemein Probleme und Schwierigkeiten hinsichtlich der Teamarbeit an Standorten anbelangt, werden von den befragten Schulleiterinnen und -leitern am häufigsten folgende genannt: 9 % der befragten Schulleiter/innen halten den zeitlichen Aspekt für problematisch. Aussagen, die sich darauf beziehen, dass Teamarbeit einen zusätzlichen Zeitaufwand für Kolleginnen und Kollegen bedeute, dass Zeitressourcen weniger würden und dadurch Lehrer/innen einer erhöhten Belastung ausgesetzt seien, verdeutlichen diese Schwierigkeit. In diesem Zusammenhang wird von 32 Befragten (6 % bei einem N = 544) explizit auf die Problematik der Planung von Teambesprechungszeiten hingewiesen, dass die Koordination eines einheitlichen Termins, an dem alle im Team inkludierten Personen Zeit haben, schwierig ist. 41 Befragte (8 %) verweisen auf problematische Aspekte hinsichtlich der zwischenmenschlichen Ebene. Dabei werden die Individualität von einzelnen Teammitgliedern, Antipathien gegenüber anderen sowie die Aussage, dass „nicht jeder mit jedem kann“, am häufigsten genannt. Damit in engem Zusammenhang steht die Schwierigkeit bei der Konstitution eines Teams, worauf 28 Befragte (5 %) verweisen. Manche Schulleiter/innen geben dabei an, dass Lehrer/innen an ihrem Standort sich schwer in ein Team eingliedern (ließen), dass eine gute Teambildung und -entwicklung Zeit brauche und dass viele Lehrer/innen sich nicht anpassen und ihre Lehrmethoden ändern könnten/wollten.

Auf die Frage, welche Verbesserungen (z. B. im Sinne von konkreten Maßnahmen) man für Teamarbeit an Schulen generell planen und durchsetzen könne, wird von den Schulleiterinnen und -leitern u. a. eine fixierte Verankerung von Teamarbeit im Stundenplan des Lehrpersonals genannt. Ähnlich auch die Meinungen einiger Befragten, man solle die Anwesenheit der Lehrkräfte regeln, indem Lehrer/innen verpflichtet würden, eine Kernzeit in der Schule zu verbringen. In diesem Kontext sprechen sich auch Schulleiter/innen für die Einführung einer ganztägigen Schulform aus, in der eine fixe Anwesenheit der Lehrer/innen festgeschrieben sein soll. Weitere Leiter/innen sehen Verbesserungsmöglichkeiten einer effektiven Teamarbeit in der Auswahl von Lehrpersonen durch die Schulleitung unter dem Aspekt der Integration in bestehende Lehrerteams. Es solle demnach den Schulleiterinnen und -leitern mehr Autonomie in der Rekrutierung von Personal gegeben werden. Ein Teil der Schulleiter/innen sieht in der Fortbildung des Lehrpersonals zur Teamarbeit eine weitere konkrete Maßnahme, welche man für eine effektive Teamarbeit implementieren könne. Ein geringer Anteil der Befragten teilte auch mit, dass Lehrer/innen für die zusätzlichen Teamarbeitsstunden entlohnt werden sollten.

2.7 Zusammenfassung der Schulleiterbefragung

Im Hinblick auf die Ausgangsfrage, wie Teamarbeit an NMS umgesetzt wird bzw. welche Teams etabliert sind sowie welche Strukturen und Arbeitsweisen erkennbar sind, lässt sich resümieren:

- Im Fokus der Befragung standen insbesondere die Teamarten: Fachteams (FT), Klassenteams (KT), Stufenteams (ST) und Schulentwicklungsteams (SET), die sich auf gewisse Weise strukturell ergeben. Die Befragung zeigte, dass es an etwa einem Drittel der Standorte weitere Teams mit anderen Themenschwerpunkten gibt wie z. B. Kriseninterventionsteams, diverse Steuergruppen etc. Unter den genannten Teams zeigt sich eine große Vielfalt und es lässt sich kein eindeutiger Trend für bestimmte zusätzlich etablierte Teams erkennen.

- An den Standorten, die sich an der Befragung beteiligten, gab es an 90 % der Standorte zumindest ein oder mehrere Fachteams, an 85 % waren Schulentwicklungsteams etabliert, gefolgt von 59 %, die am Standort Klassenteams hatten und 58 % mit Jahrgangs- bzw. Stufenteams. An 31 % der Standorte kommen alle vier Teamarten, an 37 % drei der vier vor.
- Die Anzahl der angegebenen Schulentwicklungsteams ist dabei überraschend hoch und könnte mit der Entwicklungsarbeit, die durch NMS-Implementierung unabdingbar war, im Zusammenhang stehen. Die Konstitution des Schulentwicklungsteams erfolgt in erster Linie durch die Schulleitung. Die SET haben im Mittel fünf Mitglieder, die sich häufig aus Personen zusammensetzen, die bereits eine bestimmte Funktion am Standort übernommen haben. So ist in fast allen SET die Schulleitung als Mitglied vertreten und nur unmerklich seltener der/die Lerndesigner/in genannt. Mit etwas Abstand sind auch die Fachkoordinatorinnen/-koordinatoren sehr häufig vertreten. Einige Male werden darüber hinaus SQA-Verantwortliche als Mitglieder benannt. Kolleginnen und Kollegen ohne spezielle Funktion sind wesentlich seltener im SET vertreten.
- Fachteams haben bereits eine längere Tradition an den Standorten. Die drei anderen hauptsächlich befragten Teamarten bestanden nur zu einem geringeren Anteil bereits vor der NMS (KT an ca. zwei Drittel, ST und SET an ca. 40 % der Schulen). Insofern lässt sich folgern, dass die NMS und ihre Herausforderungen an Schul- und Unterrichtsentwicklung die Einrichtung von Teams bedingt oder zumindest begünstigt hat. Inhaltlich wird von den Teammitgliedern eine Verlagerung der Schwerpunkte weg von organisatorischen hin zu pädagogischen Themen und zum Lernen der Schülerinnen und Schüler berichtet.
- Ein Merkmal im Rahmen der Professionalität von Teams ist die Rollenklarheit und die konkrete Vergabe von Funktionen im Team. Aus der Befragung resultiert, dass mehrheitlich Aufgaben und Funktionen (z. B. Teamleitung, Schriftführung, ...) konkret an bestimmte Personen vergeben werden.
- Protokolle von Teamsitzungen können der Ergebnissicherung, der Erhöhung der Verbindlichkeit des Besprochenen und als Nachlese dienen. Den Angaben der Schulleitung nach variiert die Regelmäßigkeit für das Erstellen von Protokollen unter den verschiedenen Teamarten. Am häufigsten werden Protokolle in den SET angefertigt. Im Vergleich dazu wird in den KT am seltensten Besprochenes auch schriftlich festgehalten, was durch die üblicherweise spezifischen tagesaktuellen Beratungsinhalte erklärt werden könnte. Die Protokolle von den Teamsitzungen erhalten die Schulleitungen aus dem SET nahezu immer. Von den anderen Teams werden die Protokolle auch an die Schulleitung übergeben, allerdings zu einem wesentlich geringeren Anteil.
- Kernaufgaben, die eine unterrichtsnahe Handlungsebene (wie u. a. Entwicklung von Strategien für Team-teaching bzw. Leistungsbeurteilung) einschließen, werden am stärksten in FT thematisiert. Aufgaben auf Ebene der Kind-Eltern-Lehrer-Beziehung werden intensiv von Mitgliedern in KT behandelt. Die Auseinandersetzung mit unterrichtsexternen Schlüsselaktivitäten, wie u. a. der Organisation von pädagogischen Tagen, finden – mit Ausnahme der SET – in allen Teamformen wenig Niederschlag. Die behandelten Themen beziehen sich nach Auskunft der Teammitglieder auf das Festlegen von internen Standards und Regeln, das Setzen von thematischen und schulischen Schwerpunkten, das Überprüfen der Wirksamkeit von Maßnahmen oder auch die Vorbereitung und Institutionalisierung von Reformmaßnahmen.
- Von mehr als 80 % der Schulleiter/innen wird die Teamarbeit als sehr oder eher gut gelingend beurteilt. Ebenso hoch ist der Anteil der Schulleiter/innen, der Teamarbeit für die Umsetzung der NMS-Merkmale als sehr oder eher einflussreich einschätzt. Die Schulgröße (Anzahl an NMS-geführten Klassen) bzw. die NMS-Generation spielt hinsichtlich einer unterschiedlichen Globaleinschätzung von Teamarbeit eine untergeordnete Rolle.
- Als Herausforderungen werden überwiegend ein erhöhter Zeitaufwand, v. a. wenn die Lehrpersonen Mitglied mehrerer Teams sind, bzw. die schwierige Planung von Besprechungszeiten für die Teamarbeit angegeben. Weiters Einzelgängertum und schwierige Eingliederung bzw. mangelnde Kompromissbereitschaft und Konfliktkultur einzelner Lehrpersonen. Lösungsansätze dafür werden in einer fixen Verankerung von Teamstunden in der Stundenplanung, einer verpflichtenden Anwesenheit am Standort, mehr Autonomie bei der Personalauswahl, um ins Team passende Lehrer/innen zu finden, sowie Fortbildung für Teamarbeit gesehen.

	Rang	W	B	NÖ	OÖ	St
ST	1	Planung von Unterricht (73 %)	Planung von Unterricht (80 %)	Planung von Unterricht (77 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (81 %)	Planung von Unterricht (86 %)
	2	Strategien für Fördermaßnahmen (73 %)	Strategien für methodische Unterrichtsgestaltung (60 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (65 %)	Strategien für Fördermaßnahmen (55 %)	Planung von KEL-Gesprächen (78 %)
	3	Austausch über Probleme mit Schüler/innen (64 %)	Strategien für Teamteaching (60 %)	Planung von KEL-Gesprächen (61 %)	Planung von Unterricht (55 %)	Strategien für fächerübergreifenden Unterricht (72 %)
KT	1	Austausch über Lernentwicklung einzelner Schüler/innen (88 %)	Planung von Unterricht (84 %)	Planung von KEL-Gesprächen (85 %)	Austausch über Lernentwicklung einzelner Schüler/innen (83 %)	Austausch über Probleme mit Schüler/innen (85 %)
	2	Austausch über Probleme mit Schüler/innen (88 %)	Strategien für Teamteaching (68 %)	Austausch über Probleme mit Schüler/innen (84 %)	Austausch über Probleme mit Schüler/innen (77 %)	Strategien für Fördermaßnahmen (78 %)
	3	Planung von Unterricht (81 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (65 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (75 %)	Planung von Unterricht (73 %)	Austausch über Lernentwicklung einzelner Schüler/innen (78 %)
FT	1	Austausch über Unterrichtsmaterialien (83 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (93 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (85 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (80 %)	Austausch über Unterrichtsmaterialien (72 %)
	2	Strategien für Differenzierung im Unterricht (78 %)	Strategien für Differenzierung im Unterricht (81 %)	Strategien für Differenzierung im Unterricht (81 %)	Strategien für Differenzierung im Unterricht (77 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (70 %)
	3	Strategien für Fördermaßnahmen (62 %)	Strategien für Teamteaching (70 %)	Austausch über Unterrichtsmaterialien (75 %)	Planung von Unterricht (72 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (70 %)
SET	1	Organisation von pädagogischen Tagen (66 %)	Strategien für EDL (54 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (57 %)	Organisation von pädagogischen Tagen (58 %)	Austausch über Fortbildung (69 %)
	2	Strategien für EDL (49 %)	Austausch über Fortbildung (50 %)	Planung von Unterricht (49 %)	Strategien für Elternarbeit (52 %)	Organisation von pädagogischen Tagen (52 %)
	3	Strategien für Leistungsbeurteilung (48 %)	Strategien für Teamteaching (48 %)	Planung von KEL-Gesprächen (48 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (49 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (51 %)

*Tabelle 10: Rangreihe der Kernaufgaben je Teamstruktur pro Bundesland
(Angaben jeweils in Prozent „Kernaufgaben“-Antworten)*

	Rang	K	S	T	V
ST	1	Planung von Unterricht (68 %)	Austausch über Unterrichtsmaterialien (82 %)	Strategien für Differenzierung im Unterricht (65 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (48 %)
	2	Strategien für methodische Unterrichtsgestaltung (58 %)	Planung von Unterricht (75 %)	Planung von Unterricht (63 %)	Austausch über Probleme mit Schüler/innen (43 %)
	3	Strategien für fächerübergreifenden Unterricht (56 %)	Strategien für Differenzierung im Unterricht (70 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (56 %)	Planung von Unterricht (43 %)
KT	1	Austausch über Lernentwicklung einzelner Schüler/innen (84 %)	Planung von KEL-Gesprächen (88 %)	Austausch über Lernentwicklung einzelner Schüler/innen (69 %)	Austausch über Probleme mit Schüler/innen (74 %)
	2	Planung von KEL-Gesprächen (82 %)	Strategien für Differenzierung im Unterricht (80 %)	Austausch über Schwierigkeiten mit Schüler/innen (65 %)	Austausch über Lernentwicklung einzelner Schüler/innen (67 %)
	3	Strategien für Teamteaching (76 %)	Planung von Unterricht (77 %)	Planung von KEL-Gesprächen (65 %)	Planung von KEL-Gesprächen (65 %)
FT	1	Strategien für Leistungsbeurteilung (88 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (82 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (82 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (66 %)
	2	Austausch über Unterrichtsmaterialien (74 %)	Strategien für Differenzierung im Unterricht (77 %)	Strategien für Differenzierung im Unterricht (76 %)	Austausch über Unterrichtsmaterialien (62 %)
	3	Planung von Unterricht/ Strategien für Teamteaching (je 65 %)	Austausch über Unterrichtsmaterialien (77 %)	Planung von Unterricht (69 %)	Strategien für Differenzierung im Unterricht (61 %)
SET	1	Strategien für Leistungsbeurteilung (77 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (80 %)	Organisation von pädagogischen Tagen (64 %)	Organisation von pädagogischen Tagen (76 %)
	2	Austausch über Fortbildung (66 %)	Strategien für EDL (78 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (62 %)	Strategien für Leistungsbeurteilung (48 %)
	3	Planung von Unterricht (57 %)	Planung von KEL-Gesprächen (70 %)	Planung von KEL-Gesprächen (58 %)	Planung von KEL-Gesprächen (40 %)

*Fortsetzung von Tabelle 10: Rangreihe der Kernaufgaben je Teamstruktur pro Bundesland
(Angaben jeweils in Prozent „Kernaufgaben“-Antworten)*

3 Die Befragung von Teams

3.1 Die Stichprobe

Die Gruppendiskussionen wurden von den Mitgliedern des Evaluationsverbunds durchgeführt und im Regelfall ein Team im eigenen Bundesland interviewt (zwei Personen machten einen Austausch). Da zu diesem Zeitpunkt kein Mitglied für Wien an den Evaluationsverbundtagungen mehr teilnahm, ergab sich, dass insgesamt 8 Interviews durchgeführt wurden. In Weiterführung der Schulleiterbefragung wurden zu den dort schwerpunktmäßig abgefragten Teamarten Klassenteam, Stufenteam, Fachteam und Schulentwicklungsteam je zwei für eine Gruppendiskussion gewählt.

Grundsätzlich sollten alle Mitglieder des jeweiligen Teams an der Gruppendiskussion teilnehmen. Da die Teamgröße aber sehr schwanken kann, wurde im Vorhinein die maximale Teilnehmeranzahl an der Befragung auf 8 bis 10 Personen beschränkt. Der im Evaluationsverbund gemeinsam entwickelte Interviewleitfaden wurde einheitlich bei allen 8 Interviews eingesetzt, Adaptierungen auf die Spezifika einer Teamart waren durch das Erkenntnisinteresse (wie gestaltet sich die Zusammenarbeit?) nicht notwendig.

3.2 Ich möchte auf keinen Fall auch nur einen Schritt zurückmachen (Stufenteam)

Katja Naschenweng

Das Interview wurde mit acht Mitgliedern zweier Stufen-/Jahrgangsteams an einer im ländlichen Gebiet gelegenen Neuen Mittelschule geführt. Die Schule stellte als Mitglied der Generation 3 im Schuljahr 2010/11 auf das NMS-System um, geführt werden acht Klassen, somit bestehen die Stufen-/Jahrgangsteams für je zwei Klassen und sind jeweils mit rund zehn Lehrkräften besetzt. Die Dauer der Mitgliedschaft in Jahrgangsteams richtet sich nach Entstehung des Jahrgangs, fast alle Interviewpartner/innen sind schon seit vielen Jahren an der Schule und haben die Umstellung auf NMS im Haus erlebt (nur eine Interviewpartnerin ist erst vor zwei Jahren an die Schule gekommen und kennt daher nur das NMS-System).

„Das hatten wir vor der NMS nicht ...“

Die Stufen-/Jahrgangsteams werden von den Klassenvorständinnen und -vorständen einer der beiden Jahrgangsklassen geführt, Mitglieder des Teams sind alle Lehrer/innen, die in den beiden Klassen unterrichten. Das bedeutet, dass die Fächerverteilung bzw. das Stundenkontingent einen starken Einfluss darauf haben, wie die Stufen-/Jahrgangsteams zusammengesetzt sind. Klassenvorständinnen und -vorstände dürfen sich in „ihren“ Klassen Nebenfächer „wünschen“, sodass die Teams eher klein bleiben, weil die KV mehrere Gegenstände im gleichen Jahrgang unterrichten. Die beiden Teamleiter/innen, die am Interview teilnehmen, beschreiben die Teamstruktur so, dass es innerhalb der Teams keine Hierarchie gibt. Alle Mitglieder seien gleichwertig, wenngleich jede/r fachspezifisch ihren/seinen Bereich vertritt. Auch die Teamleiter/innen, die sich als „organisatorische Leiter“ bezeichnen, seien hierarchisch auf gleicher Ebene mit den anderen Teammitgliedern, von welchen sie aber die Pflicht, Teamsitzungen zu organisieren und zu dokumentieren, unterscheidet. Teamsitzungen sind verpflichtend von allen Mitgliedern zu besuchen, kann jemand nicht teilnehmen, kann dies nur von der Schulleitung entschuldigt werden.

In den Stufen-/Jahrgangsteams finden drei bis vier Sitzungen pro Schuljahr statt, diese werden von der Steuergruppe im Haus bestimmt, welche zum Beispiel die Termine für die KEL-Gespräche festlegt. Daraus ergeben sich dann die Termine für die Stufen-/Jahrgangsteamsitzungen, die hauptsächlich vor KEL-Gesprächen stattfinden, dann wird jedes Kind „durchbesprochen“ (Verhalten, Arbeitsverhalten, soziale Kompetenz etc.), oder vor Projektwochen, dann werden Details zur Umsetzung von gemeinsamen Unterrichtsprojekten besprochen. Besonders die Möglichkeit, im gesamten Stufen-/Jahrgangsteam über einzelne Kinder zu sprechen, wird als bereichernde Neuerung wahrgenommen, die mit der Umstellung vom Hauptschul- auf das NMS-System in der Schule Einzug gehalten hat:

„Das hatten wir vor der NMS nicht, da hatte ich das Gefühl ich kenne ein Kind nie so als Ganzes, sondern immer so meinen Teil. Nun lerne ich die Kinder auch aus Sicht der anderen Kolleginnen kennen und durch die Sitzungen im Jahr lerne ich die Kinder recht gut kennen.“

„Wir sehen einmal das Kind als Gesamtes, was uns bisher nicht möglich war. Wie tut es in den anderen Gegenständen? Dadurch können wir auch besser die Stärken des Kindes erkennen, worum es in der NMS ja geht, dass wir die Stärken stärken.“

„Wenn man sich austauscht, kann man besser verstehen.“

Trotz anfänglicher Widerstände gegen die teils zahlreichen Teamsitzungen, so berichten die Interviewpartner/innen, konnten sie schnell beobachten, dass sie die gemeinsamen Besprechungen für Projekte etc. brauchen: *„Wir brauchen eigentlich schon regelmäßige Sitzungen“*, auch wenn das nicht von allen von Beginn an gutgeheißen wurde, weil es aufwändig ist. Der Start der NMS wird als „wilde Zeit“ beschrieben, denn vor den KEL-Gesprächen fielen für manche Lehrer/innen zwei bis drei Teamsitzungen pro Woche an, die erst ab 15.00 Uhr stattfinden dürfen, damit der Unterricht nicht ausfällt. *„Das ist anstrengend, manchmal kommt es daher zu Widerstand.“* Wenn zum Beispiel jemand „nur“ Turnen, Werken oder Religion unterrichtet, aber in allen Jahrgangsteams vertreten ist. Allgemein wird es aber als Vorteil

empfunden, dass man durch den Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen in diesen Sitzungen die Möglichkeit hat, das Kind als Gesamtes zu sehen: *„Wenn man sich austauscht, kann man besser verstehen.“* Und: *„Jetzt wird es gefordert, man macht es, aber es tut wirklich gut. Man kennt die Stärken der Kinder und bekommt ein ganz anderes Bild von ihnen.“* Das früher oft vorherrschende gegenstandsbezogene Bild vom Kind weicht einer ganzheitlichen Betrachtung, Lehrer/innen, die ihren Gegenstand als den wichtigsten empfunden haben, berichten, dass diese einseitige Betrachtung nach und nach verschwindet und sie durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen erfahren, wo die Schüler/innen Stärken haben und wie man auch zu „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern Zugang finden kann. Man fragt gegenseitig nach und tauscht sich mehr über das einzelne Kind aus, hilft einander und lernt auch zuzugeben, wenn man mit einer Schülerin oder einem Schüler nicht so gut zurechtkommt: *„Wenn man hört, eigentlich klappt es bei dem Lehrer gut, dann kann ich dort nachfragen: Wie machst du das, warum geht das bei dir gut? Man tauscht sich aus, bei mir ist der provokant, wie kann man zusammenarbeiten? Das gibt es erst seit NMS so richtig. Vorher hat man nicht zugegeben, dass man mit einem Kind vielleicht nicht zurechtkommt, früher war man viel mehr Einzelkämpfer. Jetzt öffnen sich die Kollegen mehr und fragen.“*

Als schwierig wird empfunden, dass noch immer einzelne Kolleginnen und Kollegen sagen: *„Was muss ich jetzt bei den Teamsitzungen dabei tun? Ich bin ja nur der Turnlehrer.“* Das geschieht, wenn diese Kolleginnen und Kollegen keinen direkten Zusammenhang mit dem Gegenstand sehen und Teamsitzungen nur als fachliche Teamsitzungen gesehen werden. *„Aber wir sehen aus den Ausführungen hier [im Rahmen des Interviews, Anm. KN], wie wichtig es ist, dass alle dabei sind. Wir müssen den Schüler als Gesamtheit sehen.“* Eine andere Kollegin ergänzt: *„Ja, wir müssen den Schüler als Gesamtheit sehen. Das Soziale, das Fachliche soll besprochen werden. Dann sieht auch jeder Lehrer den Schüler als Gesamtheit.“*

„Für mich ist die NMS noch lange nicht fertig ...“

Auf die Frage hin, worin die Interviewpartner/innen ihre Hauptaufgaben in den Teams sehen, werden ganz unterschiedliche Aspekte genannt. Einig ist man sich aber darüber, dass es noch Zeit und weitere Entwicklungsarbeit braucht, bis das NMS-System zufriedenstellend implementiert sein wird.

Der erste Aspekt der genannt wird, ist eine Evaluierung des ersten Durchgangs im NMS-System: was hat funktioniert? Was hat noch nicht funktioniert oder muss verändert werden? *„Im Team fällt da jedem was ein, da kann man sich unterstützen. Für mich ist NMS noch lange nicht fertig, aber es ist noch ein Entwicklungsprozess von mindestens 15 Jahren, denke ich.“* Die Theorie, die hinter der NMS steckt, sollte den Lehrerinnen und Lehrern weiterhin gut, aber pragmatisch vermittelt werden. Dafür ist es notwendig, diese Theorie aufzubereiten und umsetzbare Konzepte verständlich zu machen und gemeinsam zu erarbeiten.

Der zweite Aspekt, der in Bezug auf Hauptaufgaben der Teams genannt wird, ist die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus: *„Ein wichtiger Punkt ist, dass die Eltern in gewisser Weise zufrieden sind. Dass Elternarbeit stattfindet und dass man sich im Jahrgangsteam auch über die Eltern unterhält, nicht nur über die Schüler. Dadurch kriegt man ein anderes Bild von den Schülern. Natürlich ist das auch oft eine Erklärung für das Verhalten von Schülern, wenn er es zu Hause schwer hat, aber das ist auch keine Entschuldigung. Als Klassenvorstand gehört es dazu, dass man auch Informationen an die Kolleginnen weitergibt, was das Elternhaus betrifft.“* Vor allem sei es die Aufgabe der/des KV, so eine Interviewpartnerin, sich Informationen über die Kinder seiner Klasse zu holen, denn als Lehrer/in im Team kommt man oft nicht dazu, sich über alle Kinder zu informieren, wenn man in mehreren Teams ist.

Dafür ist auch das Elterncafé gedacht, dort können die Kolleginnen und Kollegen in relativ ungezwungener Weise in Kontakt treten, nicht nur bei einer Sprechstunde, wenn etwas angefallen ist, wird berichtet. *„Da kann man sich kennen lernen, sonst hat man oft nicht die Möglichkeit, wenn man nicht der Klassenvorstand ist. Beim KEL-Gespräch sind ja nicht alle mit dabei, vor allem wenn man ‚nur‘ einen Gegenstand unterrichtet, wo man vielleicht nur mit einer Wochenstunde drinnen ist.“* Durch das Elterncafé kommt man auch mit Eltern aus anderen Klassen (Parallelklasse) ins Gespräch, die Eltern sprechen die Lehrer/innen auch öfter und einfacher an, weil man sich beim Elterncafé kennen gelernt hat.

Als dritter Punkt wird betont, dass weiterhin die Freude am Lernen an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden soll: *„Der Großteil von uns hat das Bild vor Augen, den Kindern Freude am Lernen vermitteln*

zu wollen. Man hat das Ziel vor Augen, Leistung zu erbringen, keine Frage, aber Leistung erbringen kann man aus Angst, aus Freude, aus Liebe. Da arbeiten wir viel zusammen, probieren verschiedene Methoden aus, tauschen die Ergebnisse aus. Bei welcher Klasse funktioniert was? Kollegen probieren dann die Dinge auch aus. Austausch, sich gegenseitig Materialien zur Verfügung stellen. Das ist ein großer Aufwand, aber im Team schaffen wir das. Und es ist dann sehr oft so, dass diese Freude am Lernen die Kinder zu Höchstleistungen bringt.“

„Die Qualität hat sich zum Besseren gewandt, ist kindgerechter geworden.“

Die Zusammenarbeit in den Jahrgangs-/Stufenteams wirkt sich durchwegs positiv auf den Unterricht aus, berichten die Interviewpartner/innen. Es gibt mehr Austausch über Unterrichtsmethoden und von Unterrichtsmaterialien und -konzepten, gleichzeitig auch mehr Gelegenheiten, neue Methoden im Team auszuprobieren und das auch zu evaluieren: *„Vieles wird erleichtert, weil vieles schon hergerichtet ist, was der nächste dann übernehmen kann. Wir probieren einfach alles, man kann die Dinge ausbauen. Wir stellen einfach unsere Sachen zur Verfügung, jeder kann es nehmen und viele ticken wirklich gleich und dann übernimmt das halt der nächste auch. Methodenvielfalt ist ganz wichtig und das wäre ohne Teamsitzung gar nicht möglich. Als Einzelperson könnte man das nie in einem größeren Rahmen so machen. Methodenvielfalt, Neues probieren, gemeinsam an einem Strang ziehen. Das funktioniert nur im Team, denn da müssen alle auf einem Informationsstand sein.“* Das Team hilft den Teammitgliedern dabei, mögliche Misserfolge oder Kritik aufzufangen und konstruktiv zu nutzen: *„Kritik ist im Team viel wirksamer handzuhaben.“*

Das Teamteaching im Speziellen hilft den Lehrerinnen und Lehrern, zielgerichteter zu unterrichten und aus gemeinsamen Planungen und Erprobungen von Methoden Schlüsse für das weitere Zusammenarbeiten zu ziehen.

Insgesamt wird beschrieben, dass durch die Einführung der Jahrgangsteams und die Zusammenarbeit die Unterrichtsqualität gestiegen ist. Dazu ein Interviewpartner: *„Die Qualität hat sich zum Besseren gewandt, ist kindgerechter geworden. Ist noch nicht ideal, keine Frage, aber wir sind auf dem Weg. Ich glaube auch nicht, dass Schule statisch gesehen werden kann, fertig ist, sondern dass man sie dynamisch sehen muss.“* Besonders betont wird auch die Bedeutung des authentischen Vorlebens von Teamarbeit: *„Wir verlangen von den Schülern auch, dass sie miteinander arbeiten und durch das Teamteaching leben wir ihnen das vor. Ohne Teams wäre nichts besser. Differenzierter: vielleicht hätte ich mehr Ruhe vor Kritik, aber ohne Steinchen im Weg geht es nicht.“*

Resümee: „Ich möchte auf keinen Fall auch nur einen Schritt zurückmachen.“

Das Gesamtresümee der interviewten Lehrergruppe dieser NMS fällt differenziert, aber sehr positiv aus. Stärken und Erfolge werden ebenso wie Lern- und Entwicklungsfelder benannt, die Vorteile der teils arbeitsintensiven Zusammenarbeit im Team und der damit verbundenen Öffnung und Vernetzung des eigenen Unterrichts überwiegen aber klar: *„Ich möchte auf keinen Fall auch nur einen Schritt zurückmachen. Weil das Miteinander in allen Bereichen nur von Vorteil ist. Ob es von den organisatorischen Sachen ist, dass man sich austauscht, über die Kinder Bescheid weiß. Es sind nur Vorteile!“*

3.3 Keine Projektwochen ohne Teamsitzungen (Stufenteam)

Wolfgang Schnelzer

Interviewt wurde das Stufenteam eines zweiten Jahrgangs einer NMS der Generation 1 im städtischen Raum mit 16 Klassen. Es gibt fixe wöchentliche Teambesprechungen von etwa 1 ½ Stunden. 11 Kolleginnen und Kollegen sind in diesen Besprechungen anwesend, darunter alle 4 Klassenvorständinnen und -vorstände der Stufe. Die meisten Teammitglieder begleiten die Stufe seit Anfang an. Beim Interview fehlen drei Kolleginnen bzw. Kollegen aus dem Team.

Entstehung und Zusammensetzung dieses Teams

Das Team setzt sich aus jenen Lehrerinnen und Lehrern zusammen, die den Großteil der Stunden in der jeweiligen Stufe unterrichten. Lehrpersonen mit weniger Stunden bzw. gestreuten Stunden über verschiedene Stufen werden von der Administration via Aushang zum Schulanfang für ein Team vorgeschlagen. Bei diesem Vorschlag wird darauf geachtet, dass möglichst alle Fächer in jedem Team vertreten sind. Ein Wechsel in ein anderes Team ist möglich. Grundsätzlich kann man von einem Grundteam und einem erweitertem Team sprechen. Das Grundteam trifft sich regelmäßig jede Woche, wohingegen das erweiterte Team seltener zusammentrifft und Projektwochen u. Ä. geplant werden, an welchen jede Lehrperson in ihrem normalen Stundenausmaß mitarbeitet.

„Grundsätzlich haben wir ein Grundteam und noch ein erweitertes Team und wir haben die kleinen und die großen Teamsitzungsrunden. In der großen Teamsitzung sind auch die Mitglieder vom erweiterten Team dabei und dann wird die Projektwoche geplant, wo sich jeder in seinem Stundenausmaß einbringen sollte.“

Aufgaben des Teams

Aufgaben des Teams – und überwiegende Inhalte der Sitzungen – sind es, Termine und Projektwochen zu koordinieren, die letzte Schulwoche vor Semesterende zu planen, ein Alternativprogramm zu den Sportturnieren abzustimmen, allfällige Dinge zu besprechen und Punkte zu bearbeiten, die von Sitzungen anderer Teams durch Repräsentanten mitgebracht werden. In dem Sinne hat das Team auch einige Vorgaben für die Tagesordnungspunkte von außen.

Ein Austausch über die aktuellen Inhalte im Unterricht wäre wünschenswert, sodass thematische Überschneidungen offengelegt werden und dementsprechend für die individuelle Unterrichtsgestaltung wieder genutzt werden können. Es wird allerdings so erlebt, dass in den Teamsitzungen viel Zeit für Administratives verwendet wird und der pädagogische Austausch dadurch keinen Platz findet.

„Wobei ich schon dazu sagen muss, die meiste Zeit geht bei uns wegen Koordination auf eigentlich. Das Pädagogische, muss man schon ehrlich sein, nehmen wir zu wenig teil.“

„Also die Projektwochen sind sehr viel Arbeit und da steckt jede Menge Planung dahinter, aber die pädagogischen Zugänge des Unterrichtens werden nicht abgesprochen.“

Vernetzung auf Unterrichtsebene findet in anderen Teams, eher in den Fachteams, statt.

„Wir Mathematiker sind vernetzt; wir setzen uns wirklich extern zusammen und die Mathematiker der ganzen Schulstufe schreiben eigentlich eine nahezu gleiche Schularbeit; am gleichen Tag und morgen sogar zur gleichen Stunde.“

Didaktisches Vorgehen im Unterricht ist weniger Thema in diesem Team, sondern in anderen, wie dem Fachteam. Hier könnte es wohl auch diskutiert werden, aber eher informell und müsste in die anderen Teams getragen werden. Im Stufenteam werden Unterrichtsformen eben eher im Bereich der Projektwochen besprochen sowie allgemeine Verhaltensmaßnahmen und -regeln, sodass alle Lehrer/innen gleich agieren. Die Schüler/innen kennen diese Regeln und wissen auch über ihre Allgemeingültigkeit Bescheid.

„Ein Beispiel wäre ein Thema: inwieweit machen wir offenes Lernen? Das könnten wir aber da nicht besprechen, weil jeder das dann in seinem Team nachbesprechen muss, ob er das jetzt macht und wir könnten da nicht über Teammitglieder verfügen. Und das wird da hier nicht besprochen. Wir könnten, aber es war bis jetzt kein Anliegen.“

Nutzen des Teams

Die Befragten bescheinigen, dass es Bereiche im Schulleben gibt, die ohne Teamsitzungen nicht umsetzbar wären, wie zum Beispiel die Projekte, da die gesamte Koordination der Projektwoche bei aufgelöstem Stundenplan in den Teamsitzungen erfolgt. Weiters besteht die Möglichkeit zum Informationsaustausch über z. B. auffällige Schüler/innen, um an Hintergrundinformationen zu gelangen und dadurch mehr Verständnis für das Verhalten des Schülers/der Schülerin zu bekommen. Diese Informationen erhält man am besten durch den KV, den man ohne Teamsitzungen – mitunter aufgrund der Schulgröße – oft mehrere Tage lang nicht trifft.

Ebenso tauscht man sich über festgelegte Vereinbarungen aus, wie z. B.: Pausenaufsichten, Handyverwendung oder Regeln für die jeweilige Schulstufe. Es geht um Informationsaustausch.

„Ich nehme an, dass es sichtbare Auswirkungen geben kann, da mehrere Kolleginnen und Kollegen in der Schulstufe unterrichten, die im koordinierten Team arbeiten. Es hat insofern Auswirkungen, weil über Schüler/innen gesprochen wird.“

Ein Nutzen für die Schüler/innen wird auch darin gesehen, dass man sich austauscht und durch die organisierten, regelmäßigen Zusammenkünfte über die Kolleginnen und Kollegen mehr weiß und erfährt und dadurch die vorhandenen Ressourcen gut nutzen kann.

„Prinzipiell gut, weil wenn man sich versteht, wenn ich mit einer Kollegin etwas bespreche und einfach etwas ausmache, ist das etwas anderes und es ist auch eine verpflichtende Zeit, die man einfach mal miteinander verbringen muss oder darf.“

„Typisches Beispiel, ich unterrichte nicht in der Klasse von K, das Team weiß aber, in welchen Themenbereichen ich mich gut auskenne und dementsprechend teilen sie mich in der Projektwoche in dieser Klasse ein. Und das ist sehr positiv angekommen. Das wäre sonst gar nicht möglich, wenn man nicht das koordinieren kann.“

Arbeitsweise des Teams

Im Team sind die Funktionen der Teamsprecherin, der Schriftführung und der Stellvertretung von einzelnen Personen dezidiert übernommen worden und bleiben das ganze Jahr lang gleich.

Die Sitzungen werden auch moderiert und ursprünglich war es so gedacht, dass die Moderation abwechselnd von den Teammitgliedern übernommen wird. Allerdings hat es sich im Laufe der Zeit ergeben, dass eher immer die gleiche Person die Moderation der Sitzung macht.

Die Teamsitzungen finden wöchentlich statt und dauern ca. eineinhalb Stunden. Diese Zeit wird grundsätzlich als ausreichend erachtet, wobei manchmal mehr Gesprächsbedarf gegeben ist, was sich allerdings mit Tagen ausgleicht, an denen es weniger gibt.

Die Vorbereitung auf die Teamsitzungen erfolgt vorrangig durch die Teamsprecher/innen. Einzelne Kolleginnen und Kollegen bereiten sich dann vor, wenn sie selbst ein Anliegen einbringen wollen.

Von den Sitzungen wird ein Protokoll aufgelegt, das jederzeit zur Nachlese dient. Teammitglieder, die eine Sitzung versäumt haben, sind durchaus verpflichtet, sich durch das Protokoll auf den neuesten Stand zu bringen.

Wenn ein Teammitglied fehlt, findet die Sitzung trotzdem regulär statt und die fehlende Person wird bestmöglich vertreten. Schwierig gestaltet sich dies oft, wenn eine/r der Klassenvorständinnen/-vorstände fehlt, da bei diesen Personen das Wissen über die Klasse etc. zusammenläuft. Das kann dann insgesamt durchaus zu Verzögerungen im Ablauf führen.

Was wäre, wenn es euer Team nicht gäbe?

Vor allem das Bewerkstelligen von Projektunterricht (mindestens zwei Wochen jährlich) unter Einbindung aller Schüler/innen, Fachbereiche und auch Eltern wäre ohne Teamsitzungen in der Form nicht möglich. In der Schule wird viel Wert darauf gelegt, die Projekte so vorzubereiten, dass die Schüler/innen optimale Rahmenbedingungen für ihren Lernvorgang haben, sie werden in der Projektwoche zu Expertinnen und Experten. Damit das funktioniert, müssen aber die Aufgabenstellungen und Anforderungen klar durchdacht und vorgegeben sein, was wiederum im Team passiert und für alle Schüler/innen einheitlich und transparent ist. Auch was der mögliche Lernertrag der Projektwoche sein kann und welche Themen sinnvoll sind, wird im Vorhinein diskutiert.

„Für mich ist es ganz klar: es muss ein Team geben, damit du einen anständigen, gescheiterten Projektunterricht planen kannst. Da braucht man Zeit dafür. Für mich ist sowohl das Planen der Projektwoche als auch der Austausch über Schüler/innen im gesamten Team von wesentlicher Bedeutung.“

„Jetzt müssen wir wieder die letzte Schulwoche organisieren. Der Zeitpunkt wird oft zu spät von der Admin festgelegt. Z. B.: wenn es um die Sportturniere geht. Diese Vorbereitungen nehmen Teamsitzungen von 5 Wochen in Anspruch. Dies ist ein enormer organisatorischer Aufwand, welcher sich auch vor den Semester- und Sommerferien wiederholt. Wir führen 3-mal im Monat, wenn überhaupt, Teamsitzungen durch.“

Stärken des Teams

Die Mitglieder dieses Teams schätzen die Diskussionsbasis, welche als kreativ und bereichernd für weitere Ideen erlebt wird, und den Umgangston. Und insgesamt der Gedankenaustausch wirkt sich positiv auf den Unterricht aus.

„Dass man gut diskutieren kann. Man erreicht kreative Ideen. Wir diskutieren viel über ein Thema und dann bringt uns das wieder auf weitere Gedanken. Dieser Gedankenaustausch wirkt sich positiv auf den Unterricht aus.“

„Es ist kollegial und teilweise herrscht ein wirklich sehr freundschaftlicher Umgang, und das ist natürlich von Vorteil für alle da im Team und auch für die Kinder im Endeffekt. In der Pause rudert jeder herum; dann vergisst man wieder.“

Maßnahmen zur Teamentwicklung

Spezielle Maßnahmen zur Teamentwicklung werden keine genannt, allerdings betont, dass man bei den Sitzungen gerne eine Kleinigkeit zum Essen hat, was sich positiv auf die Atmosphäre und das Klima auswirkt. Auch gemeinsame Unternehmungen, wie das Weihnachtsessen, verbinden, man lernt sich untereinander besser kennen und das wirkt sich insgesamt positiv auf die Zusammenarbeit aus.

Externe Unterstützung

Auf die Frage, ob externe Unterstützung für die Teamarbeit zur Verfügung steht, zeigt sich, dass sich der Bedarf bisher so nicht ergeben hat und das Team bis jetzt ohne externe Unterstützung ausgekommen ist. Den Aussagen zufolge hat das Team das Gefühl, wenn Informationen von der Direktion oder der Administration notwendig sind, können diese jederzeit eingeholt werden und dass sie auch jemand „anfordern“ könnten, wenn der Bedarf aufkäme.

Verbesserungswünsche

Grundsätzlich sind die Mitglieder im Team zufrieden und fühlen sich wohl. Unter Verbesserungswünschen wird am ehesten angesprochen, dass es fein wäre, wieder einmal neue Themen aufzugreifen und die kontinuierlich über ein Jahr lang zu bearbeiten. Weiters wird angesprochen, dass es schön wäre, wenn neben dem Administrativen mehr Pädagogisches Platz hätte.

„Ich würde mir wünschen, dass es Jahresthemen gibt. Aber wirklich nur eine Aufgabe und nicht alle 14 Tage eine neue Aufgabe. Sonst kann man nie an einer Sache dranbleiben.“

3.4 Wir ziehen alle an einem Strang (Klassenteam)

Ewald Ritter

Teammitglieder sind alle 8 Lehrerinnen und Lehrer, die in dieser Klasse unterrichten. Das Team besteht seit Bildung der Klasse. Den Vorsitz führt die Klassenvorständin. Da die Schule insgesamt nur 6 Klassen führt, sind praktisch alle gleichzeitig auch Mitglieder anderer Klassenteams bzw. Jahrgangsteams. Es ist eine Schule im ländlichen Bereich und gehört zur Generation 4.

Wie ist euer Team entstanden und was hat sich bei eurer Zusammenarbeit seither geändert?

In dieser Zusammensetzung trifft man sich seit Beginn dieses Schuljahrs, weil es mehrere Lehrerwechsel gegeben hat. Man hat sich in früheren Jahren zwar schon in kleineren Gruppen getroffen oder ist nach Konferenzen noch dageblieben und hat Klassenangelegenheiten besprochen. Die Einführung der NMS verlangte aber nach regelmäßigen Treffen. Wer in der betreffenden Klasse Stunden hat, ist automatisch Mitglied des Teams. Gelegentlich erweist es sich als günstig, dass sich das Team auf einzelne Fachgruppen aufteilt. Man trifft sich in einzelnen Fachgruppen, wie Deutsch, Englisch und Mathematik, in denen es Teamteaching gibt, häufiger. Dieses Klassenteam trifft sich ca. alle zwei Monate oder bei Bedarf. Die Initiative geht entweder von der Klassenvorständin oder von einem anderen Mitglied des Teams aus. Organisiert werden die Sitzungen in der Regel von der Klassenvorständin. Aber das muss nicht immer sein. Wenn jemand meint, ein Anliegen oder Ereignis müsste von allen besprochen werden, lädt er oder sie die übrigen Lehrerinnen und Lehrer zu einem Gespräch ein.

Gab es externe Unterstützung?

„Wenn wir etwas brauchen, holen wir uns jemand.“

Als Unterstützung wurde einige Male ein Schulentwicklungsbetreuer eingeladen, um die Umstellung auf die Neue Mittelschule, Beurteilung Kompetenzkataloge und Teamteaching zu besprechen.

Fallweise wurde ein Schulpsychologe kontaktiert, weil Verhaltensprobleme in der Klasse den Unterricht stark belasteten. Für die Einführung von LMS (Lernen mit System – ein elektronisches Schülerverwaltungsprogramm) wurden Instruktoressen eingeladen.

Worin seht ihr eure Hauptaufgaben im Team?

„Wir wollen ‚unfallfrei‘ die Schule schaffen.“

Die Hauptaufgaben der Arbeit im Team konzentrieren sich im Wesentlichen auf zwei Bereiche: Verhaltensprobleme in und außerhalb der Klasse sowie Leistung, Leistungsabfall einzelner Schüler/innen.

Die Ursachen der Verhaltensprobleme in dieser Klasse werden in ihrer Zusammensetzung begründet. Diese Klasse ist eine Integrationsklasse mit Schülerinnen und Schülern, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf wegen ihres Verhaltens zugesprochen wurde. Vor einigen Schülerinnen und Schülern wurde man schon von der Volksschule „gewarnt“. Es gibt also Schüler/innen, bei denen Probleme im Verhalten schon seit der Volksschule bestehen und wo man noch immer daran arbeitet, sie auszumerzen. Die Arbeit in der Klasse ist anstrengend. Anstrengend vor allem in den Fächern, wo man allein in der Klasse steht. Wo man die Klasse teilen kann, ist es leichter. Es gibt aber Schüler/innen, bei denen ist es egal, ob man alleine ist, oder fünf Lehrer/innen kommen, die stören immer. Die Aufteilung der Klasse wird aber nicht vorher im Team beschlossen, das ergibt sich aus der jeweiligen Situation. Diese Maßnahme wird vor allem getroffen, wenn es große Verhaltensprobleme gibt.

Die Schwierigkeiten im Leistungsbereich werden in der Heterogenität gesehen. Die Schere in den Leistungen geht weit auseinander. Es gibt sehr gute und sehr schwache Schüler/innen. Derzeit hat man ein großes Loch in der Mitte.

Es gibt zwar Schüler/innen, die sich sehr verbessert haben, andere sind aber abgerutscht.

Aktuell wurde von einer Lehrerin ein besonderes Anliegen in das Team gebracht – das Lesen. Sie ist nicht die Deutschlehrerin. Anlass ihrer Initiative war ein Erlebnis in der Klasse, wo sie in einer Unterrichtsstunde von Schülerinnen und Schülern etwas laut vorlesen lassen wollte. Sie hatte dabei den Eindruck, sie als Einzige habe gewusst, worum es geht, weil sie den Text schon kannte. Die anderen Schülerinnen und Schüler sind nicht mitgekommen, weil viele nicht in der Lage waren, den Text verständlich vorzulesen. Dieses Problem wird an die anderen Kolleginnen und Kollegen herangetragen, mit dem Ziel, gemeinsam ein Programm zur Leseförderung auszuarbeiten, das in allen Fächern angewendet wird.

Wie wirkt sich eure Arbeit im Team konkret auf den Unterricht aus?

„Wir ziehen alle an einem Strang.“

Man hat festgestellt, dass oft nicht einer oder eine allein ein Problem in der Klasse hat, sondern mehrere Kolleginnen und Kollegen. Daher versucht man, Maßnahmen gemeinsam auf alle Gegenstände und Bereiche zu übertragen. Wenn die Problemlösung in verschiedenen Gegenständen angewendet wird, ist die Wirkung natürlich eine andere.

Ein Beispiel für die Entwicklung und Durchsetzung einer Strategie: wenn eine Schülerin/ein Schüler nicht alle ihre/seine Schulsachen mithat, stört das den Unterrichtsverlauf. Das Team beschließt dann, dass die Vollständigkeit der Schulsachen in allen Gegenständen kontrolliert wird. Dieses Vorgehen wirkt nachhaltig.

„Das ist das, das unsere Gespräche so gut machen. Sie sind wirksam.“

Diese Offenheit untereinander lässt zu, dass Probleme eingestanden werden und dass auch die anderen um Rat gefragt werden. Gemeinsames Vorgehen wird als Hilfe angenommen.

Der Zusammenhalt ist auch in Pausen oder Freistunden zu beobachten, wo verschiedene Probleme oder Situationen angesprochen werden.

Man hat festgestellt, dass sich Eltern untereinander sehr schnell vernetzen. Sie stehen oft nach einem Vorfall schon am nächsten Morgen in der Schule und wollen Auskunft. Da ist es gut, wenn sich die Lehrer/innen vernetzt und schon alles besprochen haben.

Wenn im Team vorrangig Erziehungsprobleme behandelt werden, legt man auch Augenmerk auf fächerübergreifende Unterrichtsplanung:

Die Schule hat sich als ELSA – Schule für das E-Lernen entschieden. Daher wurde im Team beschlossen, im Unterricht das Handy zu erlauben. Aber einheitlich gilt, dass das Handy, wenn die Schule betreten wird, ausgeschaltet ist. Es wird dann eingeschaltet, wenn es die Erlaubnis dazu gibt. Das wird von allen auch kontrolliert.

In einigen Gegenständen werden Anknüpfungspunkte zu den anderen Fächern gesucht. So hat man herausgefunden, dass Deutsch und Englisch sehr viele Parallelen aufweisen. 90 % der Schüler/innen haben in Deutsch und Englisch jeweils die gleiche Note und die gleichen Probleme. Englischlehrer/innen nützen Informationen aus Deutsch, um Parallelen für ihren Unterricht zu suchen. Sie nützen das Vorwissen der Schüler/innen, um Synergien für ihren Unterricht zu finden. Man verlässt sich auf Grammatikkenntnisse und baut darauf auf, dass sie erfahren haben, was etwa ein Brief, eine Bewerbung oder ein Bericht ist.

Solche Anknüpfungspunkte lassen Ähnliches finden und helfen bei der Gestaltung von Schularbeiten.

Die eigentliche Unterrichtsvorbereitung passiert nicht in diesem Team. Strategien für die Teamarbeit werden eher in der Fachgruppe besprochen. Außer, wenn etwas gut funktioniert, wird es im Team schon berichtet.

Besonders wichtig wird der Informationsaustausch aus dem persönlichen Umfeld einzelner Schüler/innen bewertet. Es wird weitererzählt, warum ein Schüler, eine Schülerin häufig fehlt, welche Veränderungen in der jeweiligen Familie passiert sind oder ob sich die Eltern eines Kindes scheiden ließen. Besonders aufmerksam wird darauf geachtet, ob eine Schülerin oder ein Schüler Mobbing ausgesetzt ist. Interventionen lassen sich so leichter durchsetzen, wenn alle Lehrerinnen und Lehrer erstens überhaupt davon wissen und dann einheitlich die besprochenen Vorgangsweisen in ihren Fächern berücksichtigen.

Was wäre, wenn es euer Team nicht gäbe?

„Wenn es die Gruppe nicht gäbe, wären wir Einzelkämpfer, wir könnten uns die Kugel geben.“

„Wenn ich mir den Kopf über etwas zerbreche, wenn ich nicht weiß, wie etwas weitergehen soll, ist es immer hilfreich, jemand zu haben, mit dem ich das besprechen kann.“

Die Anforderungen in dieser schwierigen Klasse wären für einige Mitglieder ohne Unterstützung des Teams nicht vorstellbar.

Die Schüler/innen merken auch, dass sie die Lehrer/innen gegenseitig nicht ausspielen können. Die Schüler/innen sehen, dass man miteinander redet, dass man sich gemeinsam Gedanken über sie macht, und dass sie mit gewissen Dingen nicht durchkommen. Ohne diese Zusammenarbeit wäre die Umsetzung neuer Unterrichtsformen nicht möglich.

Die große Stärke des Teams begründet sich im respektvollen Umgang miteinander. In der Gruppe wird nichts verheimlicht. Wenn etwas schlecht läuft, wird es offen ausgesprochen, wenn es gut geht, auch. Jemand, der eine Frage hat, wird immer eine Antwort bekommen. Es wird sich immer jemand Zeit für den Ratsuchenden nehmen.

Wichtig ist ein analytischer Zugang zu den Problemen. Es wird gefragt, warum etwas gut funktioniert hat, und auch, woran liegen könnte, dass etwas nicht gegangen ist. Ziel ist es, oft andere Herangehensweisen zu finden.

Eine Teamsitzung wird nicht beendet, wenn etwas im Raum stehen bleibt. Einige Mitglieder sehen einen besonderen persönlichen Nutzen, nicht mit dem Kopf voller Probleme nach Hause gehen zu müssen. Belastende Situationen werden in der Schule mit den anderen schon behandelt und können daher zurückgelassen werden.

Die Offenheit und das gegenseitige Vertrauen bleiben auch bestehen, selbst wenn man einzelne Mitglieder des Klassenteams durch andere ersetzt.

Wo seht ihr Verbesserungs- und Entwicklungspotenzial?

Es wäre wichtig, könnte man wöchentlich eine fixe Stunde für die Teamsitzungen organisieren.

3.5 Weil man gemeinsam drauf schauen kann (Klassenteam)

Werner Mayr

Interviewt wurde das Klassenteam einer NMS der 2. Generation im städtischen Raum. Beim Interview waren 3 Lehrer/innen und die Schulleiterin anwesend.

Entstehung des Teams – Genese der Teamarbeit in der Schule

Das anwesende Team arbeitet seit Herbst miteinander – eine Lehrerin ist in diesem Schuljahr hinzugekommen. Sie fühlt sich freundlich aufgenommen. Teamarbeit hat eine lange Tradition in der Schule. Das hängt mit einem langjährig bestehenden Schulversuch zusammen. Vorher konnte man kaum von Teamarbeit sprechen:

„Da hat man immer so g’schaut, dass man gemeinsam zu einem Zeitpunkt die Schularbeiten gemacht hat. Das war die einzige Zusammenarbeit der Englischlehrer zum Beispiel.“

„Und mit Montessori hat’s dann drei Lehrer gebn, also im Hauptfach je einen, die dann ein Team gebildet haben, was bedeutet hat, dass man einfach eine Stunde in der Woche sich zusammengesetzt hat und über die Klasse über alles Mögliche Organisatorische, über die Kinder gesprochen hat.“

Eine Interviewpartnerin arbeitet seit ca. 15 Jahren mit der zweiten Interviewpartnerin zusammen. Das Verhältnis ...

„Passt aber auch perfekt!“

Das Team setzt sich aus Lehrerinnen und Lehrern mit unterschiedlichsten fachlichen Kompetenzen zusammen.

Teamstrukturen an der Schule

Die Teamstrukturen an der Schule hängen mit dem pädagogischen Konzept (nach Maria Montessori) der Schule zusammen. Die Hauptteamstruktur hat sich mit dem Zeitpunkt der Einführung der NMS nicht verändert. In Englisch sind AHS-Lehrer/innen dazugekommen. Die Zusammenarbeit besteht in den Hauptfächern. Sie haben aber wenige Stunden in der Klasse unterrichtet. Von Montessori wurde übernommen, dass möglichst viele Fächer durch möglichst wenige Lehrer abgedeckt werden. Zu Leistungsgruppenzeiten wurde dies als schlecht empfunden,

„dass man sagt, 14 Lehrer unterrichten dieses Kind“.

„Wir sind auch keine Klassenvorstände, sondern das Lehrerteam, und wir sagen, ich bin Klassenlehrerin, nicht Klassenvorstand. Da gibt es nur auf dem Papier einen.“

Eine Interviewpartnerin berichtet, dass sie dieses System auch von der früheren Schule kennt. Auch integrativ beschulten Schülerinnen und Schülern kommt es nicht entgegen, wenn noch mehr verschiedene Lehrer/innen in die Klassen kommen.

An der Schule bilden die Klassenlehrerteams den Halt der Schule. Es gibt auch Fachteams. Sie treffen sich zwei- bis dreimal im Jahr. Dort werden fachliche Themen besprochen. Am Jahresanfang wird vereinbart, ob es ein Planungsseminar braucht oder Unterlagen, Materialien, die besorgt werden sollen. Fachteams haben nicht die Relevanz der Klassenlehrerteams.

Das Klassenlehrerteam ist nicht unbedingt als Jahrgangsteam zu sehen. Auf jeder Stufe gibt es zwei Klassen. Jede Klasse hat ihr eigenes Lehrerteam.

„Das heißt aber nicht, dass die 3b viel zusammenarbeitet mit der 3a.“

Manche Lehrer/innen sind in zwei Lehrerteams tätig. Dadurch entstehen Vernetzungen. Es ist nicht üblich, dass sich die Jahrgangsteams zusammensetzen und etwas besprechen. Der Klassenverband ist die Einheit der Lerngruppe. Jetzt sind es vor allem auch die Stockwerkteams, die sich austauschen. Die Marktplatzsituation (in Bezug auf die räumliche Situation, d. Verf.) erfordert das.

„Es gibt auch die Form des Teams, die in der NMS angedacht ist. Ich bin als Zweitlehrerin in einer zweiten Klasse drinnen und trotzdem empfinde ich mich selbst als nicht wirklich zum Team zugehörig in dieser Klasse. [...] Ich werde auch von den Schülern nicht so wahrgenommen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass eine Schülerin sagt, Sie sind ja gar nicht meine Lehrerin, obwohl ich die zweite Lehrerin bin. [...] Ich glaube, dass es viel effektiver wäre, wenn diese Stunden der einzelne Lehrer selbst hätte. [...] Natürlich hat es den Vorteil, dass man manchmal teilen kann, dass jeder etwas anderes einbringt, vollkommen richtig, aber ich glaube, dass die Nachteile überwiegen. Das ist meine persönliche Meinung.“

Aufgaben des Teams

Hauptsächlich Betreuung der Schüler. Es gibt sehr viele Problemschüler/innen. Es geht um Persönlichkeitsentwicklung, viele Elterngespräche; auch Gespräche mit anderen Einrichtungen. Schwerpunkt Erzieherisches.

„Wir überlegen sehr viel, wie wir das am besten handhaben können. Es geht hauptsächlich um Klassenspezifisches. Natürlich um die normale organisatorische Arbeit, die wir uns einfach gut aufteilen.“

In Bezug auf Wissenserwerb gibt es vor allem in der Freiarbeit viele Vorteile. In der gemeinsamen Teamarbeit hat man einen besseren Überblick über die Schüler/innen und kann auf spezielle Situationen reagieren und die Schüler/innen beraten.

„Weil man gemeinsam drauf schauen kann.“

In der wöchentlichen Teamstunde ist man so nah am Problem dran und weiß genau über die Schwächen und Stärken der Schüler/innen Bescheid, dass Prioritäten gesetzt werden können. Auch verhaltensmäßig fallen viele Sachen weg.

„Weil ich weiß, wie dieses Kind ist und was vorgefallen ist. Mir haben das die Kolleginnen in der Teamstunde gesagt und ich weiß auch, welche Maßnahmen gesetzt wurden oder ich entwickle selber Maßnahmen, wie kann man dem Kind weiterhelfen oder überhaupt helfen oder wie können wir das irgendwie lösen, das Problem, das gerade auftritt.“

Spontane flexible Reaktionen werden als schön empfunden. Das Team ist sehr eingespielt. Über aktuelle Probleme kann mit den Kindern sofort gesprochen werden. Das betrifft auch die aktuellen politischen Probleme.

Arbeitsweise des Teams

Das Team trifft sich einmal in der Woche eine Stunde zu einem fix vereinbarten Treffpunkt. Normalerweise am Abend nach der 9. Stunde in der Schule. Möglichkeiten ergeben sich auch in der Mittagspause oder vor dem Unterricht. Meistens dauert die Besprechung mehr als eine Stunde. Dabei hat man Spaß und es wird auch gegessen. Es ist nicht immer nur das ganze ernste Protokoll, sondern eine Mischung aus dem Ganzen. Genau dieses Zusammenleben und zusammen Tun wird geliebt, weil das so wichtig ist.

„Die Teamstunde ist am gleichen Tag wie unser Sesselkreis (mit den Schülern, d. Verf.). Da können wir viele Themen mit in die Teamstunde nehmen. Also Anliegen von den Schülern.“

Die Anliegen der Schüler sind ganz unterschiedlich. Vom Wunsch eines Wandertags bis zum freiwilligen Fensterputzen.

Eine typische Teambesprechung läuft so ab, dass vorher schon Punkte in einem Protokoll gesammelt werden. Es wird Punkt für Punkt durchgearbeitet. Die Lehrerinnen sehen sich untereinander auf gleicher Ebene mit Vorbehalt:

„Also ich würd sagen, die A. ist schon trotz allem a bissl so das Leading. Sie weigert sich zwar immer und sagt, das ist nicht so. Wir haben einfach verschiedene Kompetenzen.“

Die vorhandenen Kompetenzen werden gut in das Team eingebracht. Es gibt aber diesbezüglich ganz unterschiedliche Teams an der Schule: Vorzeigeteams und Teams, die sich erst finden müssen. Wenn neue Teammitglieder eintreten, lässt sich das unterschiedlich an. Junge Kolleginnen und Kollegen müssen ihre Position erst finden. Alteingesessene Kolleginnen und Kollegen kommen manchmal in Automatismen. Teamarbeit wird als schwierig empfunden.

„Weil es wirklich, da gehört eine große Akzeptanz dazu zu sagen, vier unterschiedliche Leute arbeiten zusammen und ich sehe die Ressource in der Unterschiedlichkeit. Das kann aber nicht jeder so sehen. Manche meinen, ein Team muss gleichlaufen, ... damit es gut funktioniert. Aber die Vielfalt in einem Team ist eigentlich das Wesentliche.“

Die unterschiedlichen Persönlichkeiten müssen die Unterschiede auch zulassen können. Teamarbeit ist. Es geht um die verschiedenen Werthaltungen als Lehrer. Diese „kleschen“ manchmal ganz schön aufeinander. Es wird dezidiert als wichtig empfunden, Konflikte zu haben und auszutragen. Teamarbeit kann nicht immer harmonisierend sein.

„Wie man sich als Team finden kann. Ich weiß es nicht.“

Zusammensetzung der Teams

Die Teamzusammensetzung wird nach Möglichkeit von der Leiterin gesteuert. Die Rahmenbedingungen dazu sind eng.

„weil keiner in die Wunden tickt“.

Die Leiterin empfindet es als die schwierigste Aufgabe, frisches Blut in die Teams hineinzubringen ohne die altbewährten Teammitglieder vor den Kopf zu stoßen.

„Als Leiterin kann man nicht Mediatorin für das Team sein. Weil du bist immer Teil des Konflikts in einer Schule.“

Teambildung – Maßnahmen zur Teamentwicklung

Die Problemlösung muss dem Team überlassen werden. Das Team könnte auch entscheiden, in Supervision zu gehen. Diese müsste aber selbst bezahlt werden. Das könnte ein Hemmschuh sein, aber auch die Einstellung zur Supervision.

Konkrete Gespräche zum Gelingen der Teamarbeit gibt es. So wird zum Beispiel Freiarbeit reflektiert; auch mit den Kindern. Pädagogische Konferenzen zum „Teamwerden“ gibt es kaum.

„Viel machen wir nicht dazu, glaube ich. In der Teamstunde nicht; aber so in der Pause.“

Die Teammitglieder treffen sich gelegentlich privat. Freizeit und Beruf werden streng getrennt. Dies wird positiv gewertet.

Für die Fortbildung wäre systemische Gruppenarbeit hilfreich. Coaching gibt es direkt für das Team nicht; für die Schule schon; auch Fortbildungen.

An der Schule gibt es seit 25 Jahren keine Leistungsgruppen mehr. Trotzdem werden die Schülerkompetenzen individuell gefördert. Die Verantwortlichkeit im Team ist etwas ganz Wesentliches.

Auswirkungen der Teamarbeit auf die Schüler/innen – den Unterricht

„Die Schüler merken sehr schnell, dass es nicht möglich ist, die Lehrer gegeneinander auszuspielen. Das geht nicht!“

Das ist durch die Teamarbeit in der ganzen Schule da. Das gibt letztlich den Schülerinnen und Schülern sehr viel Halt. Die Schüler/innen werden drauf hingewiesen, dass Angelegenheiten in der Teamstunde besprochen werden. Das Team trifft Entscheidungen zu unterschiedlichen Angelegenheiten. Regeln werden im Team getroffen und mit den Schüler/innen vereinbart.

Manches wird schriftlich fixiert. Die Teams sind autonom in ihren Entscheidungen. Diese müssen pädagogisch sinnvoll begründet werden.

„Das ist ein dauerhafter Prozess.“

Dass das Team nicht tagt, merken die Schüler/innen an der Tatsache, dass die Lehrerin öfter sagen müsste, da muss ich nachfragen. Die Schüler/innen würden keine Antworten bekommen, müssten auf Entscheidungen länger warten. Die Regeln würden unterschiedlich eingehalten werden. Das Team hat die Möglichkeit, so zu wirken, dass das Kind einen Reifeschritt macht. Das Team bietet ein höchstmögliches Maß an Sicherheit. Das muss im Kontext des Einzugsgebiets gesehen werden. Eine Vielzahl von Schüler/innen kommt aus problematischen Familien.

„Schule ist für unsere Schüler der einzige Ort mitunter, der ihnen Sicherheit bietet.“

Die Lehrerteams, die gut miteinander kooperieren, bieten den Schülerinnen und Schülern die Sicherheit, sich selber zu ordnen, zu strukturieren, wieder lernen zu können und sich sozial wieder aufbauen zu können; um wieder Beziehungen eingehen zu können.

„Das ist eben das, was Lehrerteams bieten.“

Teamarbeit hat Auswirkungen auf die NMS-Entwicklung. Die KEL-Gespräche werden als großer Fortschritt gesehen. 90 % bis 95 % der Eltern sind auch anwesend. Die Vorbereitung dazu ist Bestandteil der Teamarbeit.

Das Team beschließt die Einbindung weiterer Institutionen (Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, ...). Teilweise nehmen diese Personen an der Teambesprechung teil. Sie kommen auch selbst auf das Team zu. Es gibt ein feinmaschiges Informationsnetz.

Zusammenarbeit mit den Rollen der NMS

Lerndesigner/innen gibt es nicht. Fachkoordinatorinnen und -koordinatoren sind für die Fachbereiche zuständig. Der Lerndesigner ist für das vorliegende Schulmodell nicht notwendig. Das bereits bestehende pädagogische Konzept musste in der NMS nur weitergeführt werden (Schulversuch Montessorischule, d. Verf.). Allerdings war die Direktorin mit der Lerndesignerin auf den diversen Kursen. Dort konnte man feststellen, dass die Schule bereits so arbeitet wie gefordert. Die E-Learning-Beauftragte ist Ansprechpartnerin der Leiterin.

Fachteams an der Schule

An der Schule existiert eine Fachteamstruktur. Die Intensität ist in den verschiedenen Fächern unterschiedlich. Die fachlichen Themen werden in sogenannten Planungsseminaren bearbeitet.

Teamarbeit und SQA

Teamarbeit ist in SQA thematisiert.

Schlussrunde – Team ist für mich ...

- *„wie ich als Lehrerin gerne arbeiten möchte und ich glaube, dass die Kinder am meisten davon profitieren, dass es Teamarbeit gibt“.*
- *„gutes Schulleben“.*
- *„Gutes Team ist für mich gutes Schulleben.“*
- *„Schule und ist für mich das, dass ich 29 Jahre durcharbeiten kann und noch immer nicht ausgepowert bin“.*
- *„Teamarbeit ist für mich das Grundgerüst für gute pädagogische Arbeit.“*

3.6 Jeder spürt, ich bin nicht alleine unterwegs (Fachteam)

Dietmar Bickel

Das Englischfachteam ist in einem eher ländlichen Einzugsgebiet an einer 8-klassigen NMS tätig. Die Schule ist im Schuljahr 07/08 von der Hauptschule zur NMS gewechselt (Generation 1). Das interviewte Team besteht aus 5 Lehrpersonen. Eine Lehrperson ist krankheitsbedingt abwesend. Der Fachteamleiter ist seit 16 Jahren, eine Kollegin seit 14 Jahren und eine Kollegin seit 7 Jahren an der Schule. Die jüngste Kollegin ist seit diesem Schuljahr neu im Team. Im letzten Jahr haben zwei Englischkollegen die Schule verlassen.

Flexible Aufgabenverteilung

Es gibt einen Teamleiter. Die anderen Aufgaben sind nicht fix festgelegt, sie werden vom Team jeweils gemeinsam besprochen. Neue Themen werden auch von den Teammitgliedern in das Fachteam eingebracht.

„Wir besprechen die Sachen gemeinsam. Wenn Punkte nicht von mir als Koordinator kommen, dann sprechen die Kolleginnen das selber an.“

Veränderte Zusammenarbeit

Der Umstieg von den Leistungsgruppen zum heterogenen Unterricht wurde als der große Wendepunkt für die Arbeit im Fachteam empfunden. Während früher hauptsächlich über Organisatorisches gesprochen wurde, so sind jetzt pädagogische und inhaltliche Themen vorrangig geworden.

„Ich denke, dass sich die Aufgaben dementsprechend geändert haben, dass man früher hauptsächlich Organisatorisches besprochen hat und seit der Einführung der NMS zunehmend mehr pädagogische und inhaltliche Themen, die den Unterricht angehen, besprochen werden.“

Als weitere große Änderung wird der verstärkte Zeit- und Arbeitsaufwand gesehen. Sowohl die häufigeren Teambesprechungen als auch die Wochenvorbereitung des Unterrichts erfordert mehr Zeit.

„Ja, man muss mehr Zeit an der Schule verbringen. Man muss sich mehr absprechen, die Vorbereitungen dauern eindeutig viel länger.“

Als eine Schwierigkeit wird die Terminisierung der 5- bis 6-wöchentlichen Besprechungen außerhalb der Unterrichtszeiten gesehen.

Personelle Veränderungen mit Vor- und Nachteilen

Die zwei Abgänge im Team werden unterschiedlich beurteilt. Für eine Kollegin wäre eine stabilere Zusammensetzung wünschenswert.

„Na ja, never change a winning team. Ich habe jetzt eine Kollegin verloren, mit der ich gut zusammengearbeitet habe.“

Für den Teamleiter sind Wechsel im Team natürliche Prozesse und haben auch positive Aspekte.

„Team ist immer auch ein Prozess, es gibt Auf und Ab. Deshalb gibt es auch Wechsel und neue Ideen sind sicher auch immer gut.“

Für das jüngste und neu hinzugekommene Teammitglied ist das Aufgehobensein in einem funktionierenden Fachteam sehr hilfreich und unterstützend.

„Ich muss sagen, als Junge ist es sehr angenehm zu wissen, dass man in so einem Fachteam aufgehoben ist. Man ist nicht alleine, die Materialboxen sind schon produziert und ich bin jetzt dabei, das immer wieder neu zu gestalten. Aber es ist eine große Erleichterung, dass das eben schon da ist. Auch bei der Benotung gibt es eigentlich Schlüssel und es ist schon organisiert.“

Zeitfaktor als größte Herausforderung

Grundsätzlich wird der verstärkte pädagogische Diskurs sehr positiv gesehen. Die gleichzeitige Mitarbeit in verschiedenen Teams (Klassenteam, Stufenteam, Schulteam u. a.) und der damit verbundene zeitliche Besprechungsaufwand werden von den Teammitgliedern jedoch einheitlich als die größte Herausforderung gesehen.

„Wir haben z. B. in diesem Jahr den Dienstagnachmittag, wo eine fixe Zeit reserviert ist für solche Besprechungen. Ja und manchmal kann die auch nicht stattfinden, weil irgendwelche anderen Teams bzw. vorrangige Themen das verhindern. Dann muss man einfach warten, bis ein freier Termin ist oder man müsste sich einen Abendtermin suchen. Zeitressource ist ein Problem.“

Hauptaufgaben – Reflexion und Weiterentwicklung

Das Fachteam sieht seine Aufgaben hauptsächlich im Austausch, der Reflexion und in der gemeinsamen Abstimmung von Fragen wie z. B.:

„Was haben wir für Erfahrungswerte? Was können wir anders machen? Was können wir umsetzen? Wie können wir es umsetzen? Wie schaut der Zeithorizont dafür aus? Was haben wir für Ideen dazu? Was wollen wir ausprobieren und auch rückmelden?“

Als Schwerpunkte des laufenden Schuljahrs wurden die Benotung, Teamteaching oder die Reflexion von zentralen Englischtestungen (BIST, Orientierungsarbeiten) genannt. Einerseits werden Überprüfungs- und Leistungsergebnisse als Gradmesser für die Wirksamkeit der Fachteamarbeit gesehen. Andererseits dienen aber auch die persönlichen Beobachtungen oder Feedbackinstrumente wie die schriftlichen Schülerbefragungen dazu, um die Nachhaltigkeit von getroffenen Maßnahmen zu überprüfen.

„Heuer haben wir z. B. am Anfang Schülerbefragung gemacht, um ein Stimmungsbild einzuholen, was kommt bei den Schülerinnen und Schülern gut an? Was hätten sie gerne anders oder mehr? Wo sehen sie schwierige Sachen?“

Wirkung der Teamarbeit ist positiv spürbar

Als konkretes Ergebnis der Fachteamarbeit mit positiver Wirkung auf den Unterricht und das Lernen der Schüler/innen werden die vom Team über mehrere Jahre entwickelten Pläne für die Planarbeit gesehen.

„... und diese Pläne wurden eigentlich immer im Fachteam entwickelt und wurden auch sukzessive bis heute immer weiterentwickelt. Es wurden zu allen Themen Pläne mit verschiedensten Materialien gesammelt. Die werden noch immer ausgebaut, und diese Planarbeiten sozusagen, haben meiner Meinung nach bei den Schülerinnen und Schülern großen Anklang gefunden. Sie machen das wirklich gerne und sie lernen auch viel dabei.“

Als ein weiteres vom Fachteam entwickeltes Instrument, welches bei den Schülerinnen und Schülern guten Anklang findet, wird die Arbeit mit auf die verschiedenen Jahrgänge abgestimmten Portfolios genannt.

Heterogener Unterricht als zentrales Thema

Heterogene Lerngruppen werden inzwischen als Selbstverständlichkeit gesehen. Das Thema, wie und durch welche pädagogischen Konzepte man den verschiedenen Potenzialen und Interessen gerecht werden kann, ist jedoch nach wie vor ein zentrales Thema der Besprechungen. Für die Teamleitung ist das Arbeiten im Teamteaching diesbezüglich entlastend.

„Ja, heterogener Unterricht fordert mich sicher mehr, als wenn ich eine relativ gleichmäßige Gruppe habe. Es ist für mich eine positive Erfahrung, dass die Zusammenarbeit mit der Teamlehrerin/dem Teamlehrer viel Druck oder viel Stress herausnimmt, man kann die Sache etwas anders angehen.“

Die Umstellung von den Leistungsgruppen auf die heterogenen Lerngruppen hat vor allem spürbare Veränderungen im Sozialverhalten der Schüler/innen gebracht.

„Einen großen Vorteil sehe ich vor allem in der sozialen Gegebenheit. Der heterogene Unterricht bietet auch den schwachen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre akzeptierte Rolle in der Gruppe zu haben. Das war vorher bei den Leistungsgruppen deutlich anders. Mir ist das ganz am Anfang, als wir begonnen haben, aufgefallen. Das hat man in der großen Pause bemerkt. Dadurch, dass die Schüler/innen nicht in drei Gruppen zerrissen sind, sondern es eine bestimmte Klasse ist, die da zusammen lernt und miteinander unterwegs ist, war es plötzlich viel ruhiger. Und dass es – nach meinem Empfinden – weniger soziale Spannungen gibt, seit wir die NMS haben.“

Veränderte Lehrmethoden werden auch als Vorteil für unterschiedliche Leistungspotenziale genannt.

„Ich denke, dass gerade Schüler, die kognitiv nicht so top dabei sind, mit diesen ganzen veränderten Unterrichtsmethoden und mit Fleiß gut vorwärtskommen können und dass die Eigenständigkeit bei manchen Schülern gut unterstützt wird, wobei es immer wieder Schüler gibt, die nicht in der Lage sind, selbstständig zu arbeiten.“

Was wäre, wenn es euer Fachteam nicht gäbe?

Für eine Kollegin wäre der fachliche Austausch durchaus auch auf Stufenebene denkbar.

Eine andere Kollegin sieht einen großen Nachteil für die Schüler/innen.

„Ich denke, wenn es unser Team nicht mehr gäbe, wäre das den Schülerinnen und Schülern gegenüber teilweise schon sehr unfair und verantwortungslos. Man muss sicher nicht im Fachteam jedes Thema bis ins kleinste Detail besprechen. Aber diese Themen, die dazu führen, dass man an einem Strang zieht, dass wir ein Schulkonzept bzw. Fachkonzept haben. Dadurch kann man zumindest in Ansätzen versuchen, den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und das haben sie doch, denke ich, verdient.“

Für den Fachteamleiter besteht die Gefahr, dass auf fachlicher Ebene keine gemeinsame Entwicklung mehr stattfinden würde.

„Nachteil wäre natürlich, wir würden nicht mehr am selben Strang ziehen und es könnte sich auseinanderentwickeln, dass die Schwerpunkte anders liegen, dass es dann plötzlich zwei Gruppen gibt.“

Teamarbeit bringt allen was

In erster Linie wird die Arbeit des Fachteams als nützlich für das Lernen der Kinder gesehen. In zweiter Linie werden jedoch auch die Lehrpersonen als Nutznießer genannt.

„Ich denke, an zweiter Stelle sind es auch die Kolleginnen und Kollegen, weil die Arbeit – zumindest meiner Erfahrung nach – sehr viel befriedigender ist, wenn man gemeinsam dran ist, wenn man sich ergänzt. Ich denke an die Erfahrung mit einer Kollegin. Manchmal habe ich eine Idee, manchmal hat sie eine Idee, auch ganz spontan. Also insgesamt positiv und bereichernd – auch für uns Lehrer/innen.“

Unterschiedlichkeit als Stärke gemeinsam nutzen

Neben der Bereitschaft, Fortbildungen zu besuchen, wird auch die Verschiedenartigkeit der Persönlichkeiten als Stärke gesehen, welche unter Umständen jedoch auch Potenzial für Konflikte mit sich bringen kann. Für den Fachteamleiter hängt die Stärke des Teams von der Fähigkeit ab, die einzelnen Teammitglieder in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und gemeinsam einen gangbaren Weg zu finden.

„Der Austausch ist einfach wichtig. Wenn jeder spürt, ich bin nicht alleine unterwegs, wir sind gemeinsam unterwegs. So machen wir das ja auch mit den Schülern. Wir haben die Langsamen, wir haben die Schnellen, wir haben die Schwachen, wir haben die Besseren. Wir müssen mit allen auf dem Weg sein. Wir können keinen zurücklassen, und können auch keinen davonspringen lassen. Und ich denke, das gilt auch für uns als Team. Wenn wir uns auf einen Weg einigen können, dann hat wirklich jeder etwas davon. Die Kinder haben was davon und auch wir als Kolleginnen und Kollegen.“

Entwicklungsperspektiven

Als wichtig für die zukünftige Arbeit werden die grundsätzliche Bereitschaft zur gemeinsamen Weiterentwicklung und das flexible Reagieren auf unterschiedliche Teamkonstellationen genannt. Für den Fachteamleiter besteht auch in der Vernetzung mit anderen in der Klasse tätigen Lehrpersonen und Teams noch Verbesserungsbedarf. Für eine Lehrperson wäre das zeiteffektive Arbeiten im Team ein wichtiges Thema für die nähere Zukunft. Eine andere Lehrperson sieht in der Arbeit in Ganztagesklassen eine anstehende Herausforderung. Für den Fachteamleiter erfordert der im diesjährigen Schuljahr gewählte Schwerpunkt „Schreibfertigkeit“ noch Ideen, Methoden und Konzepte.

3.7 Vom ICH zum WIR (Fachteam)

Hannelore Kaserer

Zum Einzugsgebiet der derzeit 14 Klassen führenden Schule – einer NMS der Generation 3 – gehören neben der Standortgemeinde, in der nach wie vor so gut wie alle Volksschüler/innen in die NMS wechseln, mehrere andere Ortschaften, aus denen etwa ein Drittel der Volksschüler/innen diese NMS als nachfolgende Schule wählt.

Bei dem Interview sind sechs der neun Kolleginnen und Kollegen des D-Fachteams in der ansprechend gestalteten Bibliothek der Schule anwesend.

Funktion im Team und Dauer der Zugehörigkeit zum Team

Die Zusammensetzung des Fachteams lotet die mögliche Bandbreite von Teammitgliedern im Hinblick auf ihre Heterogenität recht beachtlich aus: Einer der anwesenden Lehrer arbeitet seit 38 Jahren an dieser Schule, eine der Lehrer/innen ist erst zu Beginn dieses Schuljahrs dazugestoßen; der Vorerfahrungsbogen reicht also von

„Ich bin länger an der Schule, als es Teams gibt, ich weiß nicht, wann wir mit den Teams angefangen haben ... mit den Leistungsgruppen zuerst, später mit der NMS noch intensiver.“

bis zu

„Ich bin neu an der Schule, war vorher 15 Jahre an einer Polytechnischen Schule, wo es das überhaupt nicht gibt, ich bin jetzt nur in Deutsch in einem Team und das ist komplett neu für mich.“

Zwei der anwesenden drei Männer unterrichten seit mehr als 30 Jahren an der Schule, zwei der Lehrerinnen und der dritte Lehrer zwischen 9 und 13 Jahren. Die Leitung des Teams hat mit Einführung der NMS jene Kollegin, die seit 9 Jahren am Standort arbeitet, von einem der beiden dienstälteren Lehrer übernommen; sie hat auch die Funktion der Lerndesignerin am Standort inne, wovon das Deutsch-Fachteam besonders profitiert.

„Jede Schule, die jemanden bestellt als Lerndesigner, wird Schwerpunkte in diesem Fach haben, das können wir schönreden, wie wir wollen. Ein Lerndesigner, der Deutsch hat, wird sein Hauptaugenmerk auf Deutsch legen, der Mathelehrer auf Mathe, Englisch auf Englisch. Wenn wir zur Lerndesignerausbildung fahren, münzen wir es auf unsere Fächer um und wir werden dort auch in unsere Fachgruppe eingeteilt; ich kriege das von den anderen gar nicht so mit.“

Im Verlauf des von einer sehr konstruktiven Atmosphäre geprägten Gesprächs ist diese Kollegin besonders präsent und ihre Wortmeldungen werden von den anderen Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern überwiegend unterstützt.

Entstehung des Teams und Veränderungen in der Zusammenarbeit

Fachgruppen für Deutsch, Englisch und Mathematik gab es am Standort bereits vor der Einführung der Neuen Mittelschule – wie an allen anderen Hauptschulen Österreichs auch. Und auch wenn es bereits damals klare Zuständigkeiten für Unterrichtsplanung und Schularbeitserstellung gab und es selbstverständlich war, dass diese Vorbereitungen anderen zur Verfügung gestellt wurden, wird doch einhellig die Einführung der Neuen Mittelschule als große Veränderung und entscheidender Qualitätsschritt in der Zusammenarbeit wahrgenommen und beschrieben,

„... weil früher hat man gesagt, ICH mach die Planung und bring sie dann und jetzt heißt es, WIR machen die Planung und WIR bringen sie dann“.

Dieses „Wir“ meint zum einen die beiden Kolleginnen und Kollegen, die gemeinsam in einer Klasse arbeiten, und zum anderen das Fachteam als Ganzes. Am Anfang des Schuljahrs werden im gesamten Fachteam die Themen und Termine aller Schularbeiten festgelegt. Im nächsten Schritt wird im Team der beiden Lehrkräfte, die in einer Klasse gemeinsam unterrichten, geplant und abgesprochen, wer welche Schularbeiten und Diktate zusammenstellt. Diese Zusammenarbeit funktioniert sehr gut, da beide vom selben reden könnten, und wird als sehr befruchtend beschrieben. Die vorbereiteten Schularbeiten werden bei den monatlich stattfindenden Treffen im gesamten Fachteam besprochen, bevor sie in den Klassen zum Einsatz kommen.

An einem konkreten Beispiel – Deutsch-Schularbeit, 2. Klasse: Perspektivenwechsel in einer Geschichte – skizziert bedeutet das, dass im Fachteam darüber gesprochen wird, worauf es inhaltlich bei dieser Themenstellung ankommt, welche Leistungen im Einzelnen festgestellt werden, z. B. die Schülerin/der Schüler muss permanent die Perspektive durchhalten, eine passende Überschrift finden, aus der Ich-Perspektive erzählen, und wie diese beurteilt werden.

Dass die Schularbeiten-Vorlage aufgrund der gemeinsamen Diskussion noch einmal verändert werden muss, ist eher der Regelfall. Angesprochen wird in diesem Zusammenhang auch die wahrgenommene Verschiebung der Verantwortlichkeit vom einzelnen Lehrer zur Gruppe, die insgesamt als entlastend wahrgenommen wird, aber auch die Gefahr birgt, dass sich der Einzelne hinter den gemeinsam getroffenen Vereinbarungen „verstecken“ kann.

Hauptaufgaben im Team

In weiteren Verlauf des Gesprächs über die Aufgaben des Fachteams vermischen sich immer wieder jene, die im gesamten Deutsch-Fachteam erfüllt werden, mit jenen, für die sich die Kolleginnen und Kollegen zuständig fühlen, die in einer Klasse gemeinsam Deutsch unterrichten (Kleinteams).

Als wesentlich wird die Selbstorganisation der Kleinteams angesehen: das Finden und Festlegen von Planungsterminen gehört dazu ebenso wie die Aufgabenverteilung in Bezug auf Leistungsfeststellungsformen (Schularbeiten, Diktate). Je nach Anzahl der Klassen, in denen ein/e Lehrer/in Deutsch unterrichtet, bedeutet das bis zu drei Planungstermine pro Woche in den Kleinteams, bei denen auch Erfahrungen aus dem Unterricht reflektiert werden und ein Austausch über Methoden und Lernstoffauswahl stattfindet.

Schwerpunkte und Aktivitäten, die die ganze Schule betreffen, werden im gesamten Fachteam besprochen; so wurde im vergangenen Schuljahr ein Buchstabierwettbewerb durchgeführt. Und es wird versucht, im fachlichen Diskurs Unterschiede sichtbar zu machen und gemeinsame Standards zu finden über

„Sachen, die allgemein alle betreffen, und was wir wollen, was wir in der Grammatik haben wollen, wie gehen wir das Ganze an, wie könnten wir eine gemeinsame Linie finden.“

Der laufende Austausch dient auch der Qualitätssicherung im Sinne der Beantwortung der Frage nach der Wirksamkeit festgelegter Standards:

„Es verändert manches wieder, manche Dinge, die wir letztes Jahr probiert haben und die nicht so funktionieren, die kompostieren wir und wir holen was anderes rein, wir maßen uns nicht an, wir sind super. Wenn das letztes Jahr nicht funktioniert hat, machen wir es anders ... das Heft weg, das andere dazu, es ist schon sehr hilfreich.“

So ist das Wortschatzheft, das zunächst für eine „tolle Idee“ gehalten worden ist, nach einem Jahr wieder verschwunden:

„Wir haben nicht das Gefühl gehabt, dadurch werden sie rechtschreibmäßig besser, es kostet nur viel Zeit und bringt nicht den Effekt, den wir haben wollten.“

Bei allem Bemühen um inhaltliche Übereinstimmung verbleibt die Entscheidung über Methoden und Unterrichtsmaterialien letztlich beim unterrichtenden Lehrer/bei der Lehrerin. Als Faktoren, die diese Unterschiede bewirken, werden u. a. die abweichende Anzahl an Unterrichtsstunden beider Kleinteam-Lehrpersonen sowie die unterschiedlich hohe Anzahl an Unterrichtsgegenständen in einer Klasse genannt.

Auswirkungen der Arbeit des Fachteams auf den Unterricht

Übereinstimmend werden die Gespräche im Fachteam als befruchtend und hilfreich bezeichnet: Die Besprechung von Schularbeiten erfolgt so frühzeitig, dass nicht nur noch genügend Zeit bleibt, diese aufgrund der Diskussion in der Gruppe zu überarbeiten, sondern auch die vielen Hinweise für die Vorbereitungsphase im Unterricht miteinzubauen und zu berücksichtigen.

Darüber hinaus werden Unterrichtsmaterialien, Ideen und Sichtweisen ausgetauscht:

„Es fließen gute Sachen in den Unterricht hinein, man bekommt eine andere Sichtweise zu einem bestimmten Thema oder zur Art des Unterrichtens.“

Gemeinsame Standards z. B. in Bezug auf Leseförderung und die Bewertung von Referaten werden für die Schüler/innen sichtbar:

„Solche Sachen, die viele machen, das spüren wir schon im Unterricht, dass es für die Kinder klar ist, dass alle darüber Bescheid wissen.“

Als bedeutsam für die Unterrichtsebene wird auch die Zusammenarbeit im Kleinteam hervorgehoben. Die Entwicklung der einzelnen Schüler/innen wird in dieser Zweierkonstellation besprochen und die notwendigen nächsten inhaltlichen und methodischen Schritte daraus abgeleitet; das betrifft auch die Zusammensetzung temporär gebildeter Gruppen.

Das Teamteaching in der Klasse selbst wird als positiv, aber auch als Entwicklungsfeld wahrgenommen: man bemüht sich um bestmögliche Nutzung der personellen Ressourcen.

„Wir nützen sehr viel in der Teamarbeit und trotzdem hat man immer das Gefühl, ich streb noch nach mehr; was können wir mehr ausnützen, wie können wir es optimieren.“

Als Problem wird benannt, dass es vor allem sehr schwach begabte Schüler/innen seien, deren Förderung nicht gelinge, die Kompetenzen von Bundeslehrerinnen/Bundeslehrern lägen aber eben nicht in diesem Bereich.

„Es wird bei der Teamarbeit so viel Anspruch gestellt; ein Schüler bräuchte jemanden, der immer neben ihm sitzt. Wir haben in jeder Klasse sicher zwei, wenn nicht drei (solcher Schüler/innen). Das heißt, der Teamlehrer müsste die ganze Zeit neben ihm (dem einen Schüler) sitzen, aber man hat auch andere, die das auch bräuchten.“

In solchen und ähnlichen Aussagen wird der hohe pädagogische Anspruch, allen Schülerinnen und Schülern alle Unterrichtsinhalte anzubieten und über entsprechende Aufgabenstellungen innere Differenzierung zu verwirklichen. Die Suche nach geeigneten Antworten auf diese Herausforderung scheint weniger als Aufgabe des gesamten Fachteams wahrgenommen zu werden.

Was wäre, wenn ...

Es würde viel an hilfreicher Kommunikation wegfallen, gäbe es das Fachteam nicht, aber auch hilfreiche Strukturvereinbarungen wie Ordner, in denen die Planungen für alle zugänglich sind, und Klarheit über die Termine würde fehlen, darin sind sich alle einig.

Sorgen bereitet den Mitgliedern des Fachteams die Zukunft der NMS in Bezug auf die Ressourcendotierung; schon die bereits derzeit am Standort nicht mögliche Doppelbesetzung in allen Deutschstunden verändere die Rollenwahrnehmung der beiden Lehrer/innen und verhindere eine gleichwertige Wahrnehmung der Aufgaben im Kleinteam, eine nochmalige Kürzung von Stunden ergäbe dann jedenfalls eine „Mogelpackung“.

Anmerkung zum Schluss

Es ist ermutigend zu merken, wie positiv alle anwesenden Teammitglieder ihre Zusammenarbeit beurteilen und wie gut diesem Team der Umgang mit seiner eigenen Heterogenität gelingt – Unterschiede haben Platz und dass die prinzipielle Entwicklungsrichtung stimmt, scheint außer Streit zu stehen. Dass die Anwesenden am Ende des Interviews Vereinbarungen für die „interne“ Weihnachtsfeier des Deutschfachteams treffen, rundet dieses Bild ab.

3.8 Aber dort, wo das Teamteaching funktioniert, ist es ein Traum und Nutzen für die Kinder (Schulentwicklungsteam)

Ewald Feyerer

Ausgangssituation und Zusammensetzung des Teams

Auf Empfehlung der zuständigen Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten wurde das Schulentwicklungsteam CLOU¹⁰-Team an einer ländlichen NMS der 4. Generation interviewt. Die Schule besteht aus acht Mittelschul- und zwei Polyklassen. Die Zusammensetzung des CLOU-Teams an der Schule wechselt jedes Jahr. Wer mitmachen will, kann mitmachen, wer nicht will, muss nicht mitmachen. Im Schuljahr 2014/15 besteht das CLOU-Team aus drei Klassenteams in den Fächern Deutsch und Mathematik, also aus sechs Personen; für Englisch fand sich kein Team. Am Interview nahmen vier Lehrer/innen des CLOU-Teams teil:

- K. ist ein Initiator des CLOU-Teams, hat gemeinsam mit der Kollegin L. auch die Leitung von CLOU für das gesamte Bundesland an der Pädagogischen Hochschule übernommen und diese Form der Lehrer/innenfortbildung „sehr kleinschrittig und mühevoll aufgebaut“. Er ist damit mit seiner Kollegin L. am längsten dabei („seit 5 bis 6 Jahren“). An der Schule ist er Leiter-Stellvertreter; mit der Kollegin S. ist er in einem Klassenteam für Mathematik.
- L. ist „sozusagen die Zweite im CLOU-Team“ und organisiert an der PH und an den Schulen CLOU, insbesondere für das Fach Deutsch, gemeinsam mit Frau M., mit der sie auch ein Klassenteam im Fach Deutsch bildet, und ist SQA-Beauftragte der Schule. Weiters fährt sie gemeinsam mit dem Kollegen K. an Schulen, um dort SCHILFs unter anderem zum Thema Teamteaching anzubieten.
- M. ist die Kollegin von L., wurde von ihr „ins Boot geholt“ und ist heuer das dritte Mal bei CLOU dabei. Zusätzlich ist sie ARGE-Leiterin für Deutsch im Bezirk Gmunden-Süd und in der Schule für Legasthenie und Informatik zuständig.
- S. ist seit 4 Jahren bei CLOU dabei und Kollegin im Klassenteam von Herrn K. sowie Lerndesignerin an der Schule.

Zusätzlich nahm der Direktor der Schule (abgekürzt mit D.) am Interview teil und brachte die Sicht der Schulleitung zur Schulentwicklung und Teamarbeit im Zusammenhang mit CLOU ein.

CLOU – Was ist das eigentlich? (Konstituierung, Veränderungen, externe Hilfen)

CLOU bedeutet „Cluster oberösterreichischer Unterrichtsentwicklung, d. h. an verschiedenen Schulstandorten wird von SAM, also von Schüler-Aktivierenden-Methoden-Trainer/innen Unterricht vorgezeigt. Der Schwerpunkt dabei liegt aber nicht am Vorzeigen und am Hospitieren, sondern am Reflektieren im Anschluss daran. Eine Stunde steht zur Verfügung, um im Anschluss daran über das Gesehene zu reflektieren und sich auszutauschen“.

Vier bis fünf Lehrer/innen buchen Hospitationen wie eine Fortbildungsveranstaltung, wobei sich die CLOU-Angebote aus organisatorischen Gründen pro Schule auf 2 bis 6 Termine im Sommersemester konzentrieren. In jedem Bezirk soll mindestens eine Schule dafür zur Verfügung stehen, neben NMSen sind auch Volksschulen dabei.

Die Idee zu CLOU entstand im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung von SAM- und EVA-Trainer/innen. Auf der Heimfahrt nach einer Hospitation in der Schweiz bei Andreas Müller sagte man sich: „Warum in die Ferne schweifen – Gutes gibt es auch in Oberösterreich!“ Das Ziel war, nicht nur über SAM-Methoden, Portfolio oder Teamteaching zu referieren, sondern die Türen zu öffnen, damit die Kolleginnen und Kollegen das auch sehen können und es zu einem kollegialen Austausch kommt, von dem alle, also die Besucher/innen und die Anbieter/innen profitieren können. Dadurch angeregt, sollen die Besucher/innen die Idee der kollegialen Hospitation in ihre Schulen zurücktragen und sich dann selbst für kollegiale Hospitationen zur Verfügung stellen.

10 Nähere Infos dazu zu auch unter <http://www.ph-ooe.at/de/fort-weiterbildung/fb-se-i-aps/fortbildungsangebote/clou.html>

Obwohl sich das Schulentwicklungsteam aus jährlich wechselnden Klassenteams zusammensetzt, versteht man sich als ein CLOU-Team. Wichtig dafür ist meiner Meinung nach, dass K. und L. konstant dabei sind. Neben Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen nützen auch immer wieder einmal Kolleginnen und Kollegen der eigenen Schule das Angebot zum kollegialen Austausch: *„Da haben wir Bilder dokumentiert, wo bis zu 10 Lehrer in der Klasse stehen. Die 2 Referenten – dann sind 4 bis 5 Gäste da – und Leute aus unserer Schule, die halt Freistunde haben.“*

Im Laufe der Zeit hat sich folgende Aufgabenverteilung eingespielt:

K. und L. sind Organisatoren von CLOU für ganz Oberösterreich. Sie wollen vor allem motivieren, viel auf Freiwilligkeit setzen und betonen daher immer wieder, dass man sich nicht als „die Besten“ fühlt, sondern einfach über das Vorzeigen zum Austausch und zur Weiterentwicklung kommen will. L. ist an der Schule für SQA zuständig und hat damit auch Schul- und Unterrichtsentwicklung im Fokus. S. erstellt als Lerndesignerin Lernmaterialien und Curricula für Methodentrainingstage und den Unterricht. Auch M. bringt vor allem Materialien für den Unterricht ein und forciert den E-Learning-Einsatz. Jedes Klassenteam besteht damit aus einer mehr planenden und einer mehr produzierenden Person, könnte man sagen.

Auf die Frage, ob sich etwas verändert hat, kommt als Erstes die Antwort: *„Ja, die Vorbereitungszeit ist kürzer geworden.“* Die weitere Diskussion zeigt, dass hiermit weniger die Arbeit im CLOU-Team, als mehr die Arbeit im Klassenteam gemeint ist. In Bezug auf CLOU hält K. fest, dass man jetzt von den Höhen der anfänglichen Euphorie mehr zu den Tiefen der Organisation gekommen ist. Das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass sich die Bedingungen für die Fortbildung insgesamt verschlechtert haben. Einerseits haben die Lehrer/innen weniger oft Zeit für Fortbildungen innerhalb ihrer Unterrichtszeit, andererseits bekommen die Vortragenden, also die CLOU-Mitglieder, nur eine Besprechungsstunde pro Hospitation bezahlt, obwohl man sich aber manchmal 3 bis 4 Stunden vorbereiten muss dafür. Außerdem haben CLOU-Mitglieder als engagierte Personen oft mehrere Funktionen auszuüben, sodass es unter diesen Bedingungen immer schwieriger wird, ausreichend viele Personen für die CLOU-Arbeit zu motivieren. Das hat aber nichts mit der interviewten Schule zu tun, sondern mit den allgemeinen Rahmenbedingungen für Lehrer/innen.

Externe Unterstützung gab es für die Teammitglieder vor allem in Form von Fort- und Weiterbildungen im Rahmen der SAM-Ausbildung oder schulinterner Fortbildungen zu Themen wie Portfolioarbeit. S. bekam und bekommt auch Schulungen als Lerndesignerin.

Die Zusammenarbeit im Team und die Auswirkungen auf den Unterricht

Beide Klassenteams verstehen sich als eingespielte Teams, weisen aber eine etwas unterschiedliche Kooperationsform auf. So planen K. und S. zwar gemeinsam, teilen sich dann aber die Verantwortlichkeiten im Unterricht eher nach ihren Schwerpunkten und Lieblingsbereichen auf. L. und M. *„machen eher Teamteaching, also wir bereiten gemeinsam vor und wissen im Endeffekt nicht, wer was macht“*. Wenn die Kinder arbeiten und „wirklich nur ein Kollege notwendig“ ist, übernimmt im Team von L. und M. die andere Kollegin Beobachtungsaufgaben, *„zum Beispiel, wie lange brauchen die Kinder, bis sie ihre Schulsachen heraußen haben. [...] Also Beobachtungsaufgaben im Fokus von den Kindern“*.

Durch die sofortigen Rückmeldungen und die genaueren Beobachtungen durch vier Augen erhöhen sich die Kontrollmöglichkeiten und auch die Effektivität des Unterrichts, wenn bei der Teamarbeit wirklich das Lernen der Kinder im Mittelpunkt steht: *„Wenn es dann um ein neues Thema geht, ein Lehrer erklärt das eventuell, führt das ein, und ich als zweite sitze nicht nur hinten, sondern schaue und gehe durch die Reihen durch. Man hat die Schüler dann viel besser unter Kontrolle. Du hast sofort die, die nicht mitdenken, der spielt mit irgend-etwas oder man sieht sofort, der zeichnet das falsch ab, der schreibt irgendetwas Falsches ab, der nimmt nicht die richtige Farbe, die notwendig wär. Das ist zu zweit viel besser.“*

Teamarbeit kann aber auch anders aussehen. *„Es kann für den Lehrer sehr bequem sein. Das ist auch eine Erfahrung, dass der eine der Hauptlehrer sozusagen ist und der andere lehnt sich mehr oder weniger zurück“*. Dann ist die Wirkung für die Kinder nicht gegeben.

Weiters wirkt sich die Mitarbeit in einem CLOU-Team anspornend auf die Lehrer/innen aus, die mehr ausprobieren wollen und gezielter Methoden überlegen, einsetzen und evaluieren: *„Man sieht, da überlegt man sich einfach viel spezieller etwas. Wie M. schon gesagt hat, man lässt das auch im Unterricht einfließen. Man wird ein bisschen experimentierfreudiger.“* Der Unterricht wird damit insgesamt etwas innovativer und offener, die Selbsttätigkeit der Schüler/innen gestärkt und die Schüler/innen haben zwei Ansprechpartner/innen, was mehr Chancen zum Verstehen – inhaltlich und sozial – bedeutet.

Damit kann Teamarbeit auch für das erzieherische Handeln sehr hilfreich sein, da man mehr Möglichkeiten hat, spontan und angemessen zu reagieren, wenn man zu zweit ist, was mit folgender Geschichte von L. veranschaulicht wird: *„Ich hab zum Beispiel auch schon beobachtet, dass eine Kollegin von mir Satzglieder unterrichtet hat. Dann hab ich bemerkt, dass das Kind das überhaupt nicht interessiert und dann hab ich gefragt: Was ist los mit dir? und dann hat er zum Weinen angefangen. Also plötzlich, wie mir das aufgefallen ist, hat er zum Weinen begonnen. Dann hab ich gesagt, komm gehen wir raus, weil das muss man nicht vor der ganzen Klasse thematisieren, und dann ist da eine gewaltige Geschichte dahintergestanden. Also das würde man alleine gar nicht sehen.“*

Die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts

Als ein zentraler Faktor für das Gelingen von Teamteaching wird in der Literatur die gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts genannt. An der Schule ist dieser Faktor heuer etwas ins Hintertreffen geraten, wie L. und M. sagen: *„Das ist ein bisschen, heuer, im Hintertreffen und mir ist das besonders aufgefallen in der ersten Klasse, da haben wir geglaubt, es geht wieder so, wie wir es voriges Jahr gemacht haben. Da wir aber keine gemeinsame Freistunde haben, ist das heuer ein bisschen eingeschlafen und wir haben uns schon einmal privat getroffen, dass wir das ein bisschen in den Griff bekommen. Das ist dann Eigeninitiative, wenn man das nicht macht, dann weiß ich nicht, was dann passiert.“*

Da es laut dem Direktor nicht möglich ist, allen Teams gemeinsame Freistunden am Vormittag zu stecken, passieren die Absprachen eher zwischendurch. Der Schulleiter weist darauf hin, dass bei manchen Teams das regelmäßige, gemeinsame Planen auf freiwilliger Basis gut funktioniert, insgesamt aber das Dienstrecht und die bisherigen Traditionen eine Verpflichtung der Lehrer/innen nicht erlauben: *„Es ist organisatorisch nicht möglich, am Vormittag Freistunden zu setzen und darum ist das ein bisschen ein Paradigmenwechsel, dass man da sagt, man setzt sich 14-tägig von 14:00–16:00 Uhr zusammen. Und das funktioniert noch nicht, weil es noch stark von der Freiwilligkeit abhängt, die ganze Schulstruktur, Organisation, dienstrechtliche Rahmenbedingungen sind nicht dafür geeignet, das von der Schulleitung her festzulegen. (...) Wenn Sie das Lehrerdienstrecht genau kennen, dann kann ich nur Kraft meiner Persönlichkeit als Direktor mich unbeliebt machen und sagen: ‚Ich verpflichte euch!‘, indem ich offiziell jede Woche eine Konferenz einberufe.“* Das würde aber zu einer Verringerung der Motivation und zu einer Auseinandersetzung mit der Personalvertretung führen.

Erschwert wird die gemeinsame Planungsarbeit durch heuer erlebte Stundenkürzungen: *„Weil bei uns heuer die Vorbereitung schon komplizierter geworden ist, da wir nur 2 Stunden Teamteaching haben und jeweils eine Stunde alleine drinnen sind! D. h. also, wir zwei sind 2 Stunden gemeinsam drinnen, und dann macht eine Stunde sie und eine Stunde ich. Das ist durch die Kürzungen organisatorisch heuer schon ein erheblicher Mehraufwand, weil ich muss fragen: ‚Wie weit bist du gekommen? Was hast du nachgemacht? und dann komme ich wieder dran. Alleine von den Hausübungen ist es heuer organisatorisch ein größerer Aufwand. Damit da nichts unter den Tisch fällt. Darum läuft es auch nicht so, wie es am Anfang gelaufen ist. Das sehe ich schon, das ist schon schwieriger! Belastender auch!“*

Wer profitiert von der Teamarbeit?

K. weist darauf hin, dass an der Schule schon länger nach SAM-Methoden gearbeitet wird und ohne CLOU ähnlich oder gleich gearbeitet werden würde. Was aber auf jeden Fall fehlen würde, wäre der gewinnbringende Austausch. Das sehen auch andere Teammitglieder so und genau dieser kollegiale Austausch wird als das eigentlich Positive an CLOU beschrieben.

„Die Kollegen und Kolleginnen, die kommen, kommen schon auf einem sehr hohen Level. Das heißt, die erwarten schon sehr viel. Aber es geht dann nicht darum, dass wir ihnen jetzt das Beste oder noch Besseres zeigen, sondern dass im Nachhinein der kollegiale Austausch wirklich das Fruchtbringende ist. Weil dann kann man über den

Unterricht reflektieren, den sie gesehen haben am Schulstandort – bringen aber eigene Ideen von ihren Schulen auch wieder ein und darum Cluster: ein Zusammenfassen oberösterreichischer Unterrichtsideen – das ist schon dann das Gute und meistens ein sehr nettes und kollegiales Austauschen im Nachhinein.“

Profiteure von CLOU sind somit sowohl die Hospitantinnen und Hospitanten als auch die Gastgeber/innen und CLOU hilft dazu beizutragen, dass sich die Lehrer/innen von Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern zu Teamplayerinnen und Teamplayern hin entwickeln: *„Man ist nicht mehr ein Einzelkämpfer in der Schule, weil man weiß, der andere hat auch genauso Probleme oder Ideen, die man übernehmen könnte. Das gefällt mir eigentlich schon gut.“*

Damit trägt CLOU auch etwas zur Abnahme des Autonomie-Paritätssyndroms bei und neben den Einzelpersonen profitiert auch die gesamte Schule von CLOU, da dadurch ein Schneeballeffekt eingetreten ist und sich das Teamteaching *„generell, insgesamt, gesamtschulisch gesehen schon verbessert“* hat, auch wenn bei einzelnen Personen noch Ängste vorhanden sind. Um dem zu begegnen, hat die Freiwilligkeit der Lehrer/innen einen sehr hohen Stellenwert.

Aber auch die Schüler/innen profitieren: *„Ich glaube, bei den Schülern ist auch ein sehr wertvoller Aspekt beim Teamteaching die Unterschiedlichkeit der Persönlichkeiten. Im Mathematik-Unterricht habe ich eher einen ruhigen, erklärenden Lehrer und einen, der ein bisschen forscher ist und vorwärts zieht. Und das kann auch für die ganze Klasse oder Gruppe ein Vorteil sein. Weil nicht ein Lehrer die Gruppe prägt. Die Kinder sind viel mehr gefordert und gefördert dadurch. Durch die Vielfältigkeit der Lehrerpersönlichkeiten.“*

Und die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft wirkt auch disziplinierend für die Lehrer/innen und damit förderlich für das Klassen- und Schulklima: *„Man tut sich halt ein bisschen schwerer, wenn ein zweiter Lehrer in derselben Klasse steht, dass man so laut schreit, wie man es vielleicht tun würde, wenn man alleine ist. In diesem Sinne, glaube ich, ist es förderlich für das Schulklima.“*

Verbesserungs- und Entwicklungspotenzial

L. und M. wollen die gemeinsame Planung und Reflexion verstärken, K. und L. verweisen darauf, dass bei der Organisation der CLOU-Angebote Optimierungsbedarf bestehe, da heuer viel weniger Anmeldungen als bisher waren.

Um Ängste und Vorbehalte, Missverständnisse und falsch verstandenes Teamteaching im Sinne von Haupt- und Heizkörperlehrer/in abbauen zu können, wäre grundsätzlich entsprechende Kommunikationskompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern und Leiterinnen und Leitern aufzubauen, um nicht bei „kollegialer Duldung“ als Problemlösung stehen zu bleiben: *„Wie sag ich es meiner Kollegin, dass da jetzt was passiert ist, das eigentlich, die ich sehr schätze und mit der ich gerne zusammenarbeite, dass was passiert ist, mit dem ich überhaupt nicht einverstanden bin. Wie sag ich das? Oder sag ich das überhaupt? Oder sag ich, ich lass es jetzt einmal. Also da ist schon sehr viel Handlungsbedarf und dass wir sagen, Teamteaching funktioniert, das sagen auch sehr viele. Teamteaching funktioniert bei uns super. Weil die zwei ein Agreement geschlossen haben, das heißt noch lange nicht, wenn man das aus der Sicht der Kinder betrachtet, dass das wirklich so funktioniert, wie es funktionieren sollte.“*

K. verweist darauf, dass drei Stufen notwendig sind, um Teamteaching zu einem „Kunstwerk“ werden zu lassen: Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikationstraining und Teamentwicklungsmaßnahme.

L. spricht in diesem Zusammenhang von „Aushandlungskultur“, die aufzubauen und viel wichtiger als die „persönliche Chemie“ sei (L.).

Ebenso entwicklungsfähig zeigt sich der Umgang mit Lob und Tadel: *„Leider ist es in unserer Kultur nicht üblich, dass man das Positive sagt. Das ist ein ganz wichtiger Teil in der Teamarbeit. Zuerst auch Positives verstärken. Manchmal auch über ehrliches Feedback Dinge ansprechen, die noch nicht so gut funktionieren. Das Positive weglassen, ist eine Katastrophe. Viele Leute, auch im Lehrerkollegium, können das noch nicht, von sich aus einfach positive Erfahrungen über den Unterricht zu artikulieren.“*

Neben Aspekten wie Kommunikation, Feedbackkultur, kollegialer Austausch, Vertrauen, gemeinsame Zeit für Planung und Reflexion, wird auf sich verschlechternde Rahmenbedingungen bzgl. der Ressourcen für Teamteaching hingewiesen: *„Es hat zwar geheißen, dass die Teamteaching-Stunden nicht gekürzt werden, was aber eine Lüge war, denn sie sind indirekt gekürzt worden und zwar an unserer Schule, obwohl wir acht Mittelschulklassen und zwei Polyklassen haben, hatten wir im Schuljahr 2014/15 eine Stundenkürzung von 53 Stunden.“*

Sollte sich hier nichts ändern, *„dann wird die Mittelschule und die Pädagogik versenkt“, „an die Wand gefahren“.*

Die geringe Beteiligung von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern wird vor allem als Nachteil in der Wahrnehmung der Eltern gesehen: *„In der Wahrnehmung der Eltern wird es dann heißen, die NMS bringt nicht das, was sie versprochen haben. Aber das liegt auch daran, dass die AHS sich von vornherein geweigert haben, dass sie da mitmachen.“*

Ein Wunsch wäre, dass die Lehrer/innen mehr Zeit hätten, ihren Unterricht weiterzuentwickeln. *„Wenn aber auch ständig neue Veränderungen kommen, dann wird das gesund wachsende Pflänzchen kein starker Baum, weil, dann reißt man es wieder aus, weil man schon wieder was Neues machen muss. Ich sehe eine durchaus positive Entwicklung. Ich habe meinen Anspruch total zurückgeschraubt in diesem Schuljahr und: ‚Jetzt arbeitet mal in Ruhe!‘. Man muss einfach einmal ein Jahr oder zwei Jahre in Ruhe arbeiten können.“*

L. weist aber auch auf die Gefahr hin, dass bei zu viel Zeit wieder alles versandet: *„Das ist dann die Gefahr, dass man sich dann wieder zurücklehnt und auch bei Lehrern ist das so, dass man zuerst einmal ein bisschen aufplattert und – das Bild des Hühnerstalls – man flattert auf und dann setzt man sich wieder dorthin, wo man immer gesessen ist. Die Gefahr ist schon auch da. Da muss man am Ball bleiben. Bei Teamteaching ist da auch die Gefahr, dass ich nur den Vorteil sehe: Wir sind zu zweit drinnen und können uns gegenseitig entlasten. Dass das auch eine Vorwärtsentwicklung sein sollte, immer aus der Sicht der Kinder betrachtet. Man muss es sich immer aus der Sicht der Kinder anschauen, nicht unbedingt immer nur aus unserer beider Sicht.“*

Entscheidend ist, dass man nicht stehen bleibt in der Entwicklung, denn *„weiterentwickeln kann man sich immer“* und, dem CLOU-Team ganz wichtig, dass man *„immer im Fokus hat: ‚Wie sehen die Kinder das?‘, denn ‚dort, wo das Teamteaching funktioniert, ist es ein Traum und Nutzen für die Kinder“.*

3.9 Team als Multiplikator für NMS-Elemente

Angela Hollerer

Neue Mittelschule der Generation 6 mit berufsorientiertem und wirtschaftlichem Schwerpunkt und Englisch als Arbeitssprache, 8-klassig, 132 Schülerinnen und Schüler, 17 Lehrpersonen.

Neben dem Schulentwicklungsteam sind an der Schule

- Jahrgangsteams und
- Fachteams für Englisch, Deutsch und Mathematik

installiert.

Gründung

Das Team existiert seit September 2013. Anlass für die Gründung war der Einstieg in die Neue Mittelschule und die damit einhergehende verpflichtende, zweijährige Begleitung des Teams durch ein externes Beratungsteam.

Zusammensetzung

Die Zusammensetzung des Teams wurde von der damaligen Leitung gemeinsam mit der Lerndesignerin festgelegt. Bei der Auswahl der Mitglieder wurden folgende Aspekte berücksichtigt:

- Funktionen der Lehrpersonen innerhalb der Schule,
- Geschlecht der Lehrpersonen und
- die individuellen Stärken („*Teamfähigkeit*“, „*analytisches und kritisches Denken*“, „*Engagement*“, „*Akzeptanz innerhalb des Kollegiums*“) der Mitglieder.

Das Team zählt fünf Personen und setzt sich folgendermaßen zusammen:

- Schulleitung (männlich) – seit diesem Schuljahr Schulleiter der Schule
- Lerndesignerin (weiblich) – zudem Koordinatorin für Deutsch
- SQA-Beauftragter (männlich) – Mathematik
- Vertretung der Schulleitung (weiblich) – zudem Koordinatorin für Mathematik
- Koordinatorin für Englisch (weiblich) – zudem Klassenvorständin einer ersten Klasse NMS

Innerhalb des Teams herrscht eine respektvolle Atmosphäre. Es wird offen über die Stärken der einzelnen Teammitglieder gesprochen: „*Organisationstalent*“, „*absolute Teamfähigkeit*“, „*kritischer Geist*“. Der Lerndesignerin wird aufgrund ihrer Ausbildung und Rolle eine besondere Position zugeschrieben.

Externe Beratung

Das Schulentwicklungsteam wurde in den beiden ersten Jahren seiner Arbeit von einem externen Beratungsteam – bestehend aus einer Lerndesignerin und einem Qualitätsentwicklungsberater – begleitet. Die Beratung wird als förderlich für die Arbeit des Schulentwicklungsteams wahrgenommen.

„Externe Beratung hat den Vorteil, dass die Arbeit moderierend begleitet wird. Man verzettelt sich ja leicht, es kommt mehr Struktur in die Arbeit und man erhält einen Blick von außen.“

Hinsichtlich der externen Beratungsleistung werden folgende Aspekte als förderlich genannt:

- Moderation und strukturgebende Impulse während der Arbeit an den Entwicklungszielen
- Aufzeigen verschiedener Lösungsmöglichkeiten für Entwicklungsziele

- Einbringen von Expertise und Erfahrungen in Bezug auf den pädagogischen Rahmen der NMS sowie der Organisations- und Personalentwicklung
- Konzentration auf konkret formulierte Entwicklungsthemen

Vorteile eines Schulentwicklungsteams

Das Schulentwicklungsteam wird als eine Erweiterung des dynamischen Duos Lerndesignerin und Leitung gesehen. Das Wissen und die Erfahrungen dieser beiden können durch ein Schulentwicklungsteam auf mehrere Personen übertragen werden. Dem Schulentwicklungsteam wird eine Multiplikationsfunktion von Wissen zugesprochen.

Weiters ermöglicht das Schulentwicklungsteam hinsichtlich des Zeitfaktors ein effizientes Arbeiten.

„Das, was normalerweise im Rahmen einer Konferenz gemeinsam besprochen wurde, wo wir versucht haben, gemeinsam etwas zu entwickeln, was aber oft aus Zeitgründen nicht möglich war, diese Aufgaben haben sich auf das Schulentwicklungsteam verlagert. Hier bringen wir im kleineren Kreis schneller etwas weiter.“

Die Arbeit wird als effektiv eingeschätzt, da Entwicklungsziele konsequenter verfolgt werden.

Die unterschiedlichen Funktionen bewirken, dass die Mitglieder aus der eigenen Lehrerrolle heraustreten und die gesamte Schule in den Blick nehmen.

„Jeder ist auf sein Fach besonders bedacht. Der Vorteil hier ist, dass hier alle vertreten sind. Dadurch bekommt man einen anderen Blick. Ich sehe nicht nur mein Fach, ich sehe auch ein, dass andere Dinge genauso wichtig sind.“
„Man kann über den Tellerrand schauen.“

Die Arbeit im Schulentwicklungsteam fördert den gemeinsamen Blick auf die Schule.

„Ich glaube, dass wir Einzelkämpfer geblieben wären. Ich nehme jetzt mich persönlich her. Ich hätte meine Sachen gemacht, ich hätte diese an manche, die mir vertraut sind, weitergegeben, aber ich hätte es wahrscheinlich nicht im großen Plenum weitergegeben.“

„Ich glaube, dass diese Form der Zusammenarbeit die einzige Möglichkeit ist, das frühere Einzelkämpfertum von Lehrern zu überwinden. Nur so kann eine Kultur der Zusammenarbeit erreicht werden.“

Die Arbeit des Schulentwicklungsteams führt zudem zur Entlastung der Lerndesignerin.

Effekte

Die Arbeit innerhalb des Schulentwicklungsteams hat Einfluss auf den Unterricht der Mitglieder des Teams – vor allem im Bereich Kompetenzorientierung. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten der NMS führt innerhalb des Teams auch zu einem Wahrnehmen von Unsicherheiten, beispielsweise im Bereich der Differenzierung.

„Mich hat positiv motiviert, dass das Verstehen und Können mehr in den Mittelpunkt gerückt wird.“ *„Den Spagat im Bereich der Differenzierung zu bewältigen, das ist schwierig.“*

Die Wirkung auf die Unterrichtskultur der gesamten Schule wird als eher gering eingeschätzt. Hier nehmen die Mitglieder der Schulentwicklungsteams mehr eine Vorbildfunktion ein, indem sie Aspekte der NMS-Philosophie erproben. Auf den Unterricht der gesamten Schule bezogen, wird die Arbeit des Schulentwicklungsteams als ein Angebot für das Kollegium verstanden.

Herausforderungen

Ein Mehr an Transparenz der Arbeit des Schulentwicklungsteams wird als wichtig erachtet, damit die Akzeptanz im Kollegium gesteigert werden kann.

„Manchmal habe ich das Gefühl, dass es noch eine Skepsis im Kollegium uns gegenüber gibt, dass die anderen glauben, dass wir unser eigenes Süppchen kochen.“ „Ich möchte nicht den Eindruck erwecken, dass wir uns etwas ausmachen und die anderen haben das dann zu schlucken.“

Die Entwicklung entlang der NMS-Philosophie wird vom Team als Prozess angesehen. Arbeitsergebnisse des Teams münden nicht immer in konkrete und für das gesamte Kollegium sofort sichtbare Maßnahmen.

„Ich geh damit immer besser um. Ich hab das von der Lerndesignerin gelernt. Die ist ja auch von ihren diversen Seminaren nachhause gekommen und hat immer wieder behauptet, sie könne noch nichts darüber sagen. [...] Aber da habe ich gesehen, dass diese Entwicklung Zeit braucht, dass sich das alles entwickeln wird und dass ich das auch entwickeln werde.“

„Entwicklung ist ja nie aus. Ich kann ja nicht sagen, so jetzt haben wir entwickelt und jetzt sind wir fertig. Wir sind nie fertig.“

Als erschwerend in der Arbeit des Schulentwicklungsteams werden Zwischenrufe in der Medienlandschaft bzw. unterschiedliche Berichte von Fortbildungsveranstaltungen wahrgenommen.

„Es gibt aber natürlich auch an unserer Schule Kollegen, die mehr oder weniger offen gegen die Mittelschule sind. Oft ist es nicht leicht, gute Argumente zu finden und ihnen klarzumachen, dass das alles in Ordnung ist. Oft fragt man sich ja auch, soll ich mir das überhaupt antun, bringt diese Änderung überhaupt nicht. Das Schwierige ist, dass man das Gefühl hat, dass sich dauernd etwas ändert. Dass es nicht einmal gelingt, vier Jahre etwas durchzuziehen.“

Die Teammitglieder, die nicht die Ausbildung der Lerndesignerin genießen, orten zudem eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich des Orientierungsrahmens der NMS und fühlen sich oft nicht kompetent genug, NMS-Inhalte aktiv ins Kollegium zu transportieren.

Aufgaben

Wichtig für das Team ist, innerhalb des Kollegiums die allgemeine Skepsis der NMS gegenüber abzubauen, indem die Mitglieder des Schulentwicklungsteams selbst die Vorteile erkennen und diese dem Kollegium aufzeigen können.

Arbeitsergebnisse dienen als Diskussionsgrundlage für das Kollegium – etwa im Rahmen von Konferenzen oder Fachbesprechungen – und werden gegebenenfalls nachjustiert.

„Diese Ergebnisse werden bei den Konferenzen von uns präsentiert und dann wird bei den Konferenzen darüber diskutiert. Das soll auch so sein.“ „Es sind ja Vorschläge, die wir machen und diese können dann diskutiert werden.“

Die Arbeit des Schulentwicklungsteams wird als vorbereitend wahrgenommen, konkrete Umsetzungsarbeit wird in den Fachteams bzw. Jahrgangsteams geleistet.

„Wenn ich auf die bisherige Entwicklung der NMS an unserer Schule zurückblicke und frage, was vorangegangen ist, dann sehe ich das Team eher im Jahrgangsteam. Mit dem Jahrgangsteam muss viel mehr besprochen werden. Wenn etwas ansteht, wie etwa die KEL-Gespräche, dann wird das nicht im diesem Rahmen besprochen, sondern es wird mit dem Klassenjahrgangsteam besprochen.“

Die Institutionalisierung von bisher Umgesetztem (z. B. EDL), damit dieses zur Schulkultur werden kann, wird als weitere Aufgabe genannt. Damit die Lerndesignerin hier entlastet wird, müssen die entsprechenden Verantwortungsbereiche mehr auf die einzelnen Mitglieder aufgeteilt werden.

Im Rahmen der bisher zweijährigen Arbeit des Teams wurden folgende Aspekte umgesetzt:

- Ergänzende differenzierte Leistungsbeschreibung (EDL)
- Vorbereitung für die KEL-Gespräche

- Umänderung der Stundentafel
- Schwerpunktfächer
- Kompetenzzernen

Vision des Schulentwicklungsteams: Erweiterung des Aufgabenfelds

Wesentlich erscheint dem Team, dass der pädagogische Rahmen für das gesamte Kollegium verbindlicher werden kann. In diesem Bereich wurden bisher durch die Lerndesignerin viele Themen angerissen. Hier wird der Bedarf für eine konkretere Planung beim Transfer wahrgenommen. Dafür ist die Schaffung einer entsprechenden Struktur innerhalb des Schulentwicklungsteams notwendig, die den Transfer der Themen erleichtert: Relevante Themen werden von den Mitgliedern des Schulentwicklungsteams im Unterricht erprobt und gemeinsam besprochen, um sie anschließend in die Fachteams transportieren zu können.

Konkret betrifft das folgende Themen:

- Effektivität beim Teamteaching
- Differenzierung
- flexible Gestaltung des bilingualen Unterrichts
- Grundgedanke der Gesunden Schulen (SQA-Thema) als Schulkultur zu verankern
- kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung in den Fächern → Vorreiterfunktion für die differenzierten Fächer D, MA, E, um dann in die Fachteams gehen zu können

Ein regelmäßiges Zusammentreffen ist dafür notwendig. Gegebenenfalls wird die Begleitung durch externe Beraterinnen und Berater als sinnvoll erkannt.

Resümee

Das Team erkennt, dass es für Entwicklung vor Ort Verantwortliche braucht, die diese vorantreiben. Bedenken zeigen sich vor allem, wie diese neue Verantwortlichkeit von den Kolleginnen und Kollegen gesehen wird. Hier hat es Befürchtungen gegeben, dass ihnen eine hierarchische Funktion vom Kollegium zugeschrieben wird.

Sie betonen die Notwendigkeit eines Schulentwicklungsteams, das eine Multiplikationsfunktion übernimmt, Informationen aufbereitet und zielorientiert arbeitet.

Zudem haben sie durch die Beratung Einblicke in Prozesse des Change Managements gewonnen, die für die zukünftige Weiterentwicklung des Schulstandorts genützt werden.

4 Cross-Case-Analyse Schulische Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Wandel

Dietmar Bickel

Die verdichteten Beschreibungen der einzelnen Interviews wurden jeweils von den durchführenden Interviewerinnen und Interviewern erstellt. Im Anschluss daran trafen sich die Mitglieder des Evaluationsverbands zu einer eingehenden mündlichen Gruppenreflexion über die gesammelten Interviewergebnisse. Die Grundlage für die nun vorliegende schriftliche Cross-Case-Analyse bilden somit die vergleichende Analyse der Einzelfallinterviews, die Erkenntnisse aus der gemeinsamen Gruppenreflexion sowie relevante Daten der vorangegangenen quantitativen Schulleiterbefragung.

4.1 Impulse für Teambildungen

- NMS-Einführung war der entscheidende Impuls für die Bildung neuer Teams an den Standorten
- externe Einflüsse und Vorgaben steuern Teamarbeit

Die von den interviewten Teams genannten Entstehungsmotive decken sich mit den Ergebnissen der Schulleiterbefragung. Die längste Teamtradition haben demnach die Fachteams, welche auch schon vor der Einführung der Neuen Mittelschule bestanden haben. Aus den Interviews geht jedoch hervor, dass sich seither deren Arbeitsweisen stark verändert haben und nun pädagogische Diskurse Vorrang vor organisatorischen Besprechungen bekommen haben. Klassenteams haben ebenfalls bereits eine längere Tradition, existieren jedoch nicht so durchgängig an allen Schulen wie die Fachteams. Für die interviewten Stufenteams und das Schulentwicklungsteam war die NMS-Einführung der entscheidende Impuls für deren Entstehung. Dies deckt sich ebenfalls mit den Daten der Schulleiterbefragung. Von den 451 genannten Schulentwicklungsteams sind 265 Teams (58 %) mit der NMS-Einführung neu entstanden. Ähnlich hoch liegt dieser Wert auch bei den Stufenteams mit 190 neuen Teams (60 %). Die Daten belegen, dass die Einführung der NMS große Auswirkungen auf Teamstrukturen und die Art der Zusammenarbeit an diesen Schulen bewirkt hat.

Nicht nur die Zusammensetzung, sondern auch die Teamgröße, die Dauer und Kontinuität der Zusammenarbeit wird vorwiegend durch externe Einflüsse bestimmt. Die Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben (z. B. die veränderte Leistungsbeurteilung, KEL, EdL) veranlasste die Schulleitungen, mehr oder weniger institutionalisierte Arbeitsgruppen einzurichten, um bedarfs- und standortspezifische Lösungsvorschläge auszuarbeiten. Somit zeigt sich der Vorgang der Teambildung vorwiegend als reaktiver Akt, der maßgeblich durch äußere Umstände und Vorgaben gesteuert wurde.

4.2 Teamstrukturen und Arbeitsweise

- vorwiegend implizites Führungsverständnis und flache Hierarchien
- unterschiedliche Strukturiertheit in den Zuständigkeitsbereichen
- Bestreben nach möglichst kleinen Teams

Die Beschreibungen geben mehrfach Hinweis darauf, dass in den Teams der Wunsch nach gleichwertigen Mitgliedern und hierarchielosem Arbeiten vorherrscht:

„Wir (KV) sind im Prinzip organisatorische Leiter, aber wir sind alle gleichberechtigt im Team auf einer Ebene. Aber zu sagen hat der Jahrgangsteamleiter nichts, er muss nur organisieren.“

Zwar war in allen Teams eine Teamleitung erkennbar und wurde auch als solche benannt. Es zeigte sich jedoch, dass sich die betreffenden Lehrpersonen vom leitenden Handeln – zumindest nach außen

hin – eher distanzieren. Die Teamleitungen sehen sich mehr als jemand, der diese Rolle übernommen hat, „weil es ja jemand machen muss“ oder weil sie in Ausübung einer offiziellen Funktion implizit mehr oder weniger dazu verpflichtet sind. So haben in den Klassen- bzw. Stufenteams automatisch die Klassenvorständinnen und -vorstände, im Fachteam die Fachkoordinatorinnen und -koordinatoren die Leitung der Teams übernommen.

In der weiteren Rollenverteilung innerhalb der Teams zeigte sich, dass über die Teamleitungsfunktion hinaus nur wenige Funktionsstrukturen mit klaren Aufgabenverteilungen vorhanden sind. Der mögliche Benefit von klaren Zuständigkeiten wird demnach weniger erkannt und derzeit auch als Wunsch nicht ausdrücklich artikuliert. Der bedarfsorientierten, flexiblen Aufgabenverteilung wird gegenüber der fix geregelten Zuordnung klar der Vorzug gegeben. Der höchste Grad an Strukturierung zeigt sich bei den Schulentwicklungsteams, welche die klarsten Funktionszuordnungen aufweisen, am häufigsten Protokolle verfassen (66 %) und an deren Besprechungen die Schulleitung am häufigsten (88 %) teilnimmt. Am wenigsten strukturiert erfolgen Klassenteambesprechungen, welche hingegen vergleichsweise am häufigsten stattfinden.

Besonders in Stufen- und Klassenteams zeigt sich das Bestreben nach möglichst kleinen Teams, welche dadurch erreicht werden, indem die unterrichtenden Lehrpersonen einer Klasse möglichst viele Fächer abdecken. Dies bringe sowohl organisatorische als auch pädagogische Vorteile für die Teams. Genannt wurde hier beispielsweise das einfachere und flexiblere Organisieren von Teambesprechungen. Kleinere Teams und somit folglich verstärkte Stundenpräsenz in der Klasse bewirkt, dass Lehrpersonen und Schülerinnen- und Schüler sich gegenseitig besser kennen lernen, ein besseres Vertrauensverhältnis aufbauen und die pädagogische Arbeit wesentlich erleichtert wird. Der verstärkte Austausch im Team trage ebenso dazu bei, ein ganzheitlicheres Bild der Kinder zu bekommen.

„Wir sehen einmal das Kind als Gesamtes, was uns bisher nicht möglich war. Wie tut es in den anderen Gegenständen? Dadurch können wir auch besser die Stärken des Kindes erkennen, worum es in der NMS ja geht, dass wir die Stärken stärken.“

Es wird jedoch auch berichtet, dass dieser Wunsch nach kleineren Teams sehr vom Stundenkontingent und der Lehrfächerverteilung abhängig ist und daher öfters nur bedingt umsetzbar ist.

4.3 Etablierung einer Teamkultur

- mehr Offenheit nach außen
- Hilfe wird gesucht und angenommen
- geteilte Verantwortungsübernahme wird entlastend empfunden
- Schutz und Hilfe für Junglehrer/innen
- Eingestehen von Schwächen und Lücken wird enttabuisiert
- pragmatische Feedback- und Konfliktkultur ist im Entstehen

Als eine konkrete Auswirkung der verstärkten Teamarbeit wird allgemein eine spürbare Entlastung für die einzelne Lehrperson festgestellt, da nun die Möglichkeit zum vertieften Austausch bestehe und Verantwortung für den Unterricht geteilt werden könne. Dies führe auch zu mehr Offenheit, dem leichteren Eingestehen von Schwächen oder Lücken, dem Profitieren von den Erfahrungen und Meinungen der Kolleginnen und Kollegen und dem verstärkten Gefühl „an einem Strang“ zu ziehen. Junglehrer/innen berichten, dass das Eingebettetsein in ein funktionierendes Team ihren Berufseinstieg spürbar erleichtert, weil sie schneller Einblick in die Arbeitsweise erhalten, sich im Team „aufgehoben“ fühlen und insgesamt mehr Sicherheit verspüren. Insofern lässt sich ein Paradigmenwechsel durch die NMS konstatieren: Das Geschehen im Klassenzimmer wird vermehrt nach außen getragen, Lehrerinnen und Lehrer profitieren voneinander und „kämpfen“ nicht mehr alleine.

Auch im Hinblick auf die Feedback- und Konfliktkultur scheint sich ein Haltungswandel abzuzeichnen. Dem tradierten Idealbild der perfekten Lehrperson, welche alles weiß, keine Fehler macht und mit niemandem einen Konflikt hat, also am besten alleine mit sich und seiner/ihrer Klasse bleibt, wird vonseiten der befragten Teammitglieder ein deutlich differenzierteres Pädagogenprofil entgegengestellt. Im Rückblick der gemachten Teamerfahrungen wird allgemein außer Frage gestellt, dass neben einem gesunden Bewusstsein über tatsächlich vorhandene Kompetenzen auch Schwächen, Wissenslücken und das Fehlermachen alltägliche – ja sogar entwicklungsfördernde Begleiter der Unterrichts- und Teamarbeit sind. Das „drüber reden“, über das, was im Rückblick nicht funktioniert hat, wird als unumgänglich gesehen und verlangt eine wertschätzende und offene Diskussionshaltung, die das Eingestehen von eigenen Fehlern nicht von vornherein ausschließt. Außerdem ist der Umgang mit Kritik von Kolleginnen und Kollegen im Team einfacher zu bewerkstelligen.

„Manchmal gelingen Dinge nicht oder Kritik wird geäußert, zum Beispiel von Kollegen, dann ist es viel wirksamer, diese Kritik im Team zu besprechen, als sich alleine damit auseinanderzusetzen. Kritik ist im Team viel wirksamer handzuhaben.“

4.4 Hauptaufgaben und behandelte Themen im Team

- Überschneidungen in den Aufgabenbereichen der einzelnen Teams
- Hinwendung zu pädagogischen Themen und zum Lernen der Schüler/innen
- gemeinsames Vorgehen in Erziehungs- und Unterrichtsfragen
- Festlegen von internen Standards und Regeln
- Setzen von thematischen und schulischen Schwerpunkten
- Überprüfen der Wirksamkeit von Maßnahmen
- Vorbereitung und Institutionalisierung von Reformmaßnahmen

Allgemein wird berichtet, dass sich durch die NMS bei der Arbeit in den Teams – vor allem in den Fachteams – Wesentliches geändert hat. Zu Hauptschulzeiten lagen die Schwerpunkte der Besprechungen vor allem im organisatorischen Bereich, seit der NMS verlagern sich diese immer mehr in pädagogische und didaktische Arbeitsfelder.

Was sich bereits bei der Schulleiterbefragung zeigt, wurde durch die Teambefragungen bestätigt. Aufgaben und Themen sind nicht immer klar dem Aufgabenbereich einer einzigen Teamart zuzuordnen, die meisten Themen sind in mehreren Teams von Wichtigkeit und Relevanz. Eine strikte Aufgabentrennung zwischen den einzelnen Teams erscheint daher kaum möglich, da die Themen größtenteils eng miteinander in Beziehung stehen und nicht abgekoppelt voneinander behandelt werden können. So werden beispielsweise Schularbeiten vom unterrichtenden Teamteaching-Team entworfen und vor deren Einsatz im Fachteam zur Diskussion gestellt und allenfalls auch nochmals adaptiert. Auch in der Schulleiterbefragung zeigten sich derartige „Mehrfachzuständigkeiten“. So wurde etwa das Thema Leistungsbeurteilung sowohl im Fach- als auch im Schulentwicklungsteam als das vorrangigste Thema angegeben. Dies weist darauf hin, dass in den Teams öfters gleiche Themen aber aus unterschiedlicher Perspektive und mit unterschiedlichem Fokus besprochen werden.

Als eine der Hauptaufgaben im *Schulentwicklungsteam* wurde öfters das Finden einer „gemeinsamen Linie“ für die ganze Schule genannt. So wurde hier das Entwickeln, Festlegen und Umsetzen von gemeinsamen schulinternen Standards bzw. das Überprüfen von deren Wirksamkeit erwähnt. Das Schulentwicklungsteam sieht seine Arbeit vorwiegend in der Vorbereitung bzw. in der Institutionalisierung von Entwicklungsmaßnahmen nach deren Umsetzung.

Die konkrete Unterrichtsvorbereitung wurde in den Interviews am ehesten im Aufgabenbereich des *Teamteaching-Teams* verortet, wobei hier den einzelnen Lehrerpersönlichkeiten nach wie vor methodisch-didaktische Freiheit eingeräumt wird. Das Setzen von thematischen Schwerpunkten und Fragen der

Leistungsbeurteilung werden am häufigsten im *Fachteam* angegangen. Die Mitglieder des *Klassenteams* sahen ihre wichtigsten Aufgaben neben dem Festlegen von gemeinsamen Strategien bei auftretenden Erziehungs- und Verhaltensproblemen, im Informationsaustausch und bei Fallbesprechungen über die Lernentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler. Daneben wurden im Klassenteam aber auch fächerübergreifende Unterrichtsregeln besprochen wie z. B. die Nutzung von Handys im Unterricht.

4.5 Auswirkungen von Teamarbeit auf den Unterricht

- spürbar positive Veränderungen im Sozialverhalten
- Schüler/innen merken, dass Lehrpersonen an einem Strang ziehen
- bessere Nutzung des Vorwissens aus anderen Fächern
- Verbesserung der Unterrichtsqualität
- bedarfsgerechte Schwerpunktsetzungen
- ermöglicht fächerübergreifende Unterrichtsformen, z. B. Projektarbeit
- Zeitspanne vom Setzen der Maßnahme bis zur beobachtbaren Wirkung variiert

Insgesamt bestand – mit Ausnahme des Schulentwicklungsteams – bei allen Teams der einhellige Eindruck, dass die Teamarbeit, der verstärkte Austausch und das gemeinsame Überlegen von Unterrichtsstrategien unmittelbare und positive Auswirkungen auf den Unterricht in der Klasse haben.

„Das ist das, was unsere Gespräche so gut macht: Sie sind wirksam.“ (Klassenteam)

Schwierigkeiten und Probleme, die bei mehreren Lehrpersonen gleichzeitig auftauchen, können nach der gemeinsamen Diagnose in mehreren Fächern gezielter angegangen werden. Als Beispiel wurde hier die fächerübergreifende Leseförderung genannt. In einem anderen Team wurde das gemeinsame Entwickeln von Arbeitsplänen und Lernmaterialien für offene Lernphasen als eine von den Schülerinnen und Schülern positiv aufgenommene Entwicklungsmaßnahme genannt. Ebenso bestehe durch die Vernetzung mit Kolleginnen und Kollegen nun verstärkt die Möglichkeit, das Vorwissen der Lernenden aus anderen Fächern im eigenen Fach besser zu nutzen und somit Synergien zu schaffen. Auch bestimmte fächerübergreifende Unterrichtsformen wie beispielsweise eine längere Projektarbeitsphase mit Stundenplanauflösung ließen sich ohne vorherige gemeinsame Absprachen nicht realisieren.

Das gemeinsame Ziehen der Lehrpersonen „an einem Strang“ würde von den Schülerinnen und Schülern rasch wahrgenommen und zeige in ihrem Verhalten sofortige Wirkung.

„Die Schüler merken sehr schnell, dass es nicht möglich ist, die Lehrer gegeneinander auszuspielen. Das geht nicht!“

Als eine der wichtigsten Auswirkungen der gemeinsamen Teamarbeit wurde – vor allem vom Fach- und vom Klassenteam – die positiv spürbare Veränderung im Sozialverhalten der Schüler/innen genannt. Durch den besseren Informationsaustausch und das koordinierte gemeinsame Vorgehen der Lehrenden habe man eine bedeutend bessere und wirksamere Handhabung im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und Mobbingfällen.

Vom seit zwei Jahren tätigen Schulentwicklungsteam wurde die Wirkung ihrer Zusammenarbeit auf den konkreten Unterricht nur im Nahbereich des eigenen Unterrichts wahrgenommen. Die breite Wirkung auf die Unterrichtskultur der ganzen Schule wurde bislang noch nicht beobachtet. Diese Aussagen legen die Vermutung nahe, dass die unmittelbare Auswirkung der kollegialen Zusammenarbeit auf den Unterricht innerhalb der Teamarten deutlich variiert und auch unterschiedlich lange Zeit bis zur Entfaltung ihrer Wirkung braucht. Maßnahmen, die konkret mit der Arbeit in der Klasse verknüpft sind, scheinen dementsprechend schneller eine spürbare Wirkung zu zeigen als Maßnahmen, die strukturelle und gesamtschulische Veränderungen betreffen.

4.6 Motivation und Identifikation mit dem Team

- keine Infragestellung der Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit der Teams
- Nachteile und negative Auswirkungen von fehlender Teamarbeit wären groß

Die hypothetische Interviewfrage, „Was wäre, wenn es euch als Team nicht gäbe?“, zielte bewusst auf die Sinnfrage ab. Die erhaltenen Antworten lassen unmissverständlich den Schluss zu, dass die Arbeit in allen befragten Teams insgesamt als sinnerfüllend und demzufolge auch als positiv wirksam für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule betrachtet wird. Neben überspitzt gezeichneten Szenarien

„Wenn es die Gruppe nicht gäbe, wären wir Einzelkämpfer, wir könnten uns die Kugel geben.“

wurden für den Fall von nicht existenter Teamarbeit auch zahlreiche konkrete Nachteile aufgezählt:

- es wäre verantwortungslos den Schülerinnen und Schülern gegenüber
- die Vorbildfunktion ginge verloren
- die Kommunikation würde sich komplizierter gestalten
- das Einzelkämpfertum würde wieder vorherrschen
- weniger Austausch wäre möglich
- weniger ganzheitliches Eingehen auf die Kinder wäre möglich
- Elternarbeit würde sich verschlechtern
- vieles ließe sich alleine gar nicht umsetzen (z. B. Projekte)

Auch wenn, wie eingangs bereits ausgeführt, die Teambildung als ein von „außen/oben“ angeleiteter, extrinsisch motivierter Prozess beschrieben wurde, so war bei den Befragten dennoch durchgängig eine hohe Identifikation mit dem eigenen Team spürbar. Die Sinnhaftigkeit und Existenzberechtigung des Teams wurde dementsprechend von niemandem der interviewten Lehrpersonen ernsthaft in Frage gestellt.

„Ohne Teams wäre nichts besser. Differenzierter: Vielleicht hätte ich mehr Ruhe vor Kritik, aber ohne Steinchen im Weg geht es nicht.“

Der verstärkte Besprechungsaufwand wird zwar größtenteils als notwendig erkannt, jedoch nicht immer ohne Widerstand hingenommen:

„Wir brauchen eigentlich schon regelmäßige Sitzungen, auch wenn das nicht von allen gutgeheißen wurde, weil es aufwändig ist. Das ist anstrengend, manchmal kommt es daher zu Widerstand.“

4.7 Aktuelle Herausforderungen

- Unterschiedlichkeit im Team wird teilweise noch mehr als Belastung, denn als Bereicherung gesehen
- Konfliktkultur ist noch sehr unterschiedlich entwickelt
- es fehlt an neutralen Moderatorinnen und Moderatoren bei Konflikten
- Teamstrukturen basieren auf dem „good will“ der Lehrpersonen
- Vernetzung der Teams ist noch lückenhaft
- aktuelle Problembehandlung hat noch Vorrang vor mittel- und längerfristiger Arbeit an Entwicklungszielen
- übergeordnete Entwicklungsziele sind noch zuwenig klar ausgearbeitet
- zeitliche Belastung durch gleichzeitige Mitarbeit in verschiedenen Teams

Das Arbeiten im Team wurde auch als herausfordernd beschrieben. Insbesondere die *unterschiedlichen Persönlichkeiten und Wertehaltungen* werden zwar einerseits als Chance und Ressource gesehen,

„Ich sehe die Ressource in der Unterschiedlichkeit. Das kann aber nicht jeder so sehen. Manche meinen, ein Team muss gleich laufen, alle Personen müssen gleichförmig sein oder gleich denken, Gleiches tun, damit es gut funktioniert. Aber die Vielfalt ist eigentlich das Wesentliche und das, was so super ist, wenn wo viel zusammenkommt.“

aber andererseits auch als potenzielle Ursache für *Konflikte* erkannt. Phasen der Disharmonie werden zwar als ein „dazugehöriger“ Bestandteil des Teamalltags gesehen, können jedoch bei längerem Anhalten für die Teamarbeit sehr belastend sein. Eine Schulleiterin empfindet es herausfordernd, mit solchen Konfliktsituationen umzugehen, weil sie sich in ihrer Führungsrolle nicht in einer neutralen Position sieht.

„Als Leiterin kann man nicht Mediatorin für das Team sein. Weil du bist immer Teil des Konflikts in einer Schule.“

Der Faktor Zeit scheint für die gelingende Teamarbeit eine wesentliche Rolle zu spielen. Dem stetig steigenden Anspruch an die Lehrpersonen, sich in verschiedensten Teamkonstellationen abzusprechen, stehen neben teilweise noch immer nicht vorhandenem Teambewusstsein auch fehlende gesetzliche Strukturen gegenüber. Das Installieren von *fixen Besprechungsnachmittagen* bleibt de facto mehr oder weniger den Schulleitungen überlassen, welche sich aufgrund fehlender gesetzlicher Handhabe wiederum nicht immer in der Lage sehen, dies verbindlich einzufordern.

„Es ist organisatorisch nicht möglich, am Vormittag Freistunden zu setzen und darum ist das ein bisschen ein Paradigmenwechsel, dass man da sagt, man setzt sich von 14.00 bis 16.00 Uhr zusammen. Und das funktioniert noch nicht, weil es noch stark von der Freiwilligkeit abhängt, die ganze Schulstruktur, Organisation, dienstrechtliche Rahmenbedingungen sind nicht dafür geeignet, das von der Schulleitung her festzulegen.“

In einem Fachteaminterview wurde als zukünftiges Entwicklungsziel auch die *Erhöhung der Arbeitseffizienz* angesprochen. Gemeint war damit, dass die vorhandene Besprechungszeit beispielsweise durch eine strukturierte Arbeitsweise (klare Zuständigkeiten, Protokollführung etc.) noch effektiver genutzt werden könnte. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Schulleiterbefragung, welche bei den Klassen- und Fachteams auf möglichen Optimierungsbedarf hindeuteten.

Die Gruppeninterviews machten weiters deutlich, dass die einzelnen Teams zwar inhaltlich intensiv an aktuellen Themen arbeiten, es aber intern teilweise noch *wenig Vernetzung und Abstimmung mit anderen Teams* gibt. Zwei Gründe sprechen jedoch dafür, dass die Teams auch untereinander gut vernetzt sind:

Vielfach werden in den Teams die gleichen Themen aus unterschiedlicher Perspektive behandelt, daher ist die Zusammenführung der Ergebnisse wichtig.

Gemeinsame Entwicklungsschritte der ganzen Schule („einheitliche Linie“) erfordern gemeinsame Orientierung an verbindlich festgelegten Entwicklungszielen (SQA).

Obwohl laut Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern an 85 % der Schulen Schulentwicklungsteams bestehen, dürften deren Koordinationsaufgaben je nach Führungsstil der Schulleitung sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Den verstärkten *Fokus auf die Wirksamkeit der Schulentwicklungsteams* zu richten, erscheint ein lohnenswerter Schritt, der nicht nur eine Entlastung der Schulleitung mit sich bringen könnte, sondern auch die Arbeit und Ergebnisse aller anderen Teams für die gemeinsame Entwicklung besser nutzen würde.

4.8 Fazit und Entwicklungsperspektiven

- dort, wo Teamarbeit praktiziert wird, hat sie sich als wertvoll und wirksam etabliert
- Teamlernen ist ein kontinuierlicher, längerfristiger Prozess
- Herausforderungen betreffen das systemische Umfeld gleichermaßen wie Lehrpersonen

Die mündliche Befragung der verschiedenen Schulteams spiegelte grundsätzlich eine breite Akzeptanz und Identifikation ihrer Mitglieder wider. Funktionierende Teamarbeit wird als ein für den Unterricht hochwirksamer Qualitätsfaktor angesehen, der seit der Einführung der NMS wesentliche Verbesserungen für Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen gebracht hat. Der Prozess der Teambildung und des Teamlernens erscheint jedoch keineswegs abgeschlossen. Die Lehrpersonen sehen sich vielmehr als Teil einer längerfristigen Entwicklung, die tagtäglich anspruchsvolle Herausforderungen für sie selbst und für das Umfeld mit sich bringt.

Der laufende Prozess der Teamentwicklung an der Neuen Mittelschule bedarf der Unterstützung und Begleitung durch ein abgestimmtes Fortbildungskonzept. Die gesetzlich verankerten Veränderungen bewirkten und bewirken mehr Bedarf an Zusammenarbeit und Absprache. Diesem Umstand sollte verstärkt Rechnung getragen werden durch die Schaffung von Möglichkeiten des „Teamlernens“ außerhalb der üblichen Konferenzzeiten. Mehr autonom verfügbare Ressourcen für die Nutzung von SCHILF-Angeboten könnten hier den Schulleitungen erweiterte Handlungsmöglichkeiten einräumen. Für schulübergreifende Fortbildungsformate (SCHÜLFs) und regionale Vernetzungstreffen bedarf es konzeptioneller Überlegungen auf Steuerungsebene, welche einerseits die unterschiedlichen Entwicklungen der Einzelschulen berücksichtigen und andererseits durch Vernetzung von Schulleitungen und Multiplikatoren/innen schulübergreifend inhaltlich abgestimmte Qualitätsprozesse ermöglichen bzw. in Gang setzen.

Für die förderliche Weiterentwicklung von Teamarbeit an Neuen Mittelschulen lassen sich zusammenfassend mehrere Handlungsfelder auf verschiedenen Ebenen erkennen:

Handlungsfelder am Standort:

- kontinuierliche Weiterarbeit an der qualitativen Weiterentwicklung von Teamkultur
- verstärkte interne Vernetzung der am Standort arbeitenden Teams durch das Schulentwicklungsteam und die Schulleitung
- verstärkte Arbeit an gemeinsamen, übergeordneten Entwicklungszielen (SQA)

Handlungsfelder auf Systemebene:

- fixe Installation von verbindlichen Teamstrukturen auf Basis gesetzlicher Rahmenbedingungen
- flexiblere Lehrerarbeitszeitmodelle, die Teamarbeitszeiten inkludieren
- spezifische Fortbildungsangebote (SCHILFs), welche teambasierte Entwicklungsarbeit am Standort ermöglichen
- mehr autonom verfügbare Fortbildungsressourcen für Einzelstandorte
- Konzepte für die regionale Abstimmung und Vernetzung von Schulen (SCHÜLFs)

5 Resümee

Im jüngsten kooperativen Projekt des Evaluationsverbands ging es um die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern außerhalb des Unterrichts, d. h. bei der Planung und Organisation von Unterricht, Diskussion von pädagogischen Belangen und Fragen der Schulentwicklung und den Austausch über einzelne Kinder bzw. Klassen. Das Teamteaching als Form der Unterrichtsgestaltung ist explizit nicht im Fokus der vorliegenden Analysen. Teamarbeit in dem Sinn, wie sie in den folgenden Analysen behandelt wird, ist definiert als eine institutionalisierte Zusammenarbeit von mehreren Lehrerinnen und Lehrern außerhalb des Unterrichts. Die zusammenarbeitende Gruppe verfolgt dabei gemeinsame schulische Ziele und besteht über einen längeren Zeitraum hinweg relativ konstant. Diese Thematik wurde in zwei komplementären methodischen Zugängen bearbeitet: einerseits einer schriftlichen Schulleiterbefragung an allen NMS der G 1 bis G 5 (694 ausgesendet, Rücklauf 545 = 79 %), andererseits ergänzend dazu in acht leitfadengestützten Gruppeninterviews verschiedener Teams, verteilt über das Bundesgebiet.

Im Hinblick auf die Ausgangsfragen, wie Teamarbeit an NMS umgesetzt wird, bzw. welche Teamarten etabliert sind bzw. welche Strukturen und Arbeitsweisen erkennbar sind, lässt sich resümieren:

- Bezogen auf den Untersuchungsbereich „Vorkommen und Häufigkeit von Teams“ zeigt sich, dass an allen NMS-Standorten Teams zur außerunterrichtlichen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern installiert sind. Standorte mit nur einem Team sind unterrepräsentiert (6 %). Meistens bestehen für verschiedene Formen der Zusammenarbeit und den jeweiligen Aufgabenbereich mehrere Teamarten (31 % der SL geben an, alle vier Teamarten am Standort zu haben), wie Klassen- sowie Stufenteams, Fachteams und Schulentwicklungsteams. Darüber hinaus werden von einzelnen Schulen auch noch weitere Teams für spezielle Zwecke (z. B. Kriseninterventionsteam) genannt. Außer bei den Fachteams zeigt sich bei allen anderen Teamarten ein Trend zur Etablierung zum Zeitpunkt der Umstellung auf die NMS. Überraschend hoch ist die Häufigkeit von Schulentwicklungsteams und kann so interpretiert werden, dass schulintern ein Gremium geschaffen wurde, um die Vorgaben der NMS für den Standort aufzubereiten.
- Im Hinblick auf die Arbeitsweisen der Teams interessierten auch formale Merkmale vor dem Hintergrund, dass das verankerte Vorhandensein solcher eine konzentrierte inhaltliche Arbeit begünstigen kann. In den Antworten zeigt sich, dass zum Teil fixe Besprechungszeiten bzw. Funktionen (wie z. B. Teamleitung) bestimmt sind, Protokolle angefertigt werden u. Ä. Interpretiert man das vorliegende Ergebnis der Schulleiterbefragung und der Gruppeninterviews, zeigt sich, dass durchaus noch vermehrt in den Aufbau von Strukturen in den einzelnen Teams investiert werden soll.
- Kernaufgaben, die eine unterrichtsnahe Handlungsebene (wie u. a. Entwicklung von Strategien für Teamteaching bzw. Leistungsbeurteilung) einschließen, werden am stärksten in Fachteams thematisiert. Aufgaben auf Ebene der Kind-Eltern-Lehrer-Beziehung werden intensiv von Mitgliedern in Klassenteams behandelt. Die Auseinandersetzung mit unterrichtsexternen Schlüsselaktivitäten, wie u. a. der Organisation von pädagogischen Tagen, finden – mit Ausnahme der Schulentwicklungsteams – in allen Teamformen wenig Niederschlag. Die behandelten Themen beziehen sich nach Auskunft der Teammitglieder auf das Festlegen von internen Standards und Regeln, das Setzen von thematischen und schulischen Schwerpunkten, das Überprüfen der Wirksamkeit von Maßnahmen oder auch die Vorbereitung und Institutionalisierung von Reformmaßnahmen.
- Die vorliegenden Daten lassen nur eingegrenzt Rückschlüsse darauf zu, wie das Team zu seinem Arbeitsauftrag kommt bzw. wie trennscharf verschiedene Aufgaben auf verschiedene Teamarten aufgeteilt sind. Es gibt aber vereinzelt Hinweise auf teilweise Überlappung der Aufgaben. Gemeinsam mit der oben erwähnten Verankerung von Strukturen für effizientes Arbeiten empfiehlt es sich zur Schonung und Erhaltung der Motivation der Lehrer/innen, Redundanz der besprochenen Inhalte und Aufgaben in den unterschiedlichen Teamarten zu vermeiden und den Transfer der Ergebnisse

zwischen den Teams zu gewährleisten (besonderes Augenmerk ist diesbezüglich auf die Klassen- und Stufenteams zu legen, wenn beide an einem Standort gesondert vorhanden sind).

- Als konkrete Auswirkungen der Teamarbeit auf die Unterrichtsebene werden in den Teaminterviews spürbar positive Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder genannt, weil die Lehrpersonen an einem Strang ziehen. Weiters werden eine bessere Nutzung des Vorwissens aus anderen Fächern und die Erleichterung bzw. erst die Ermöglichung fächerübergreifender Unterrichtsformen, bedarfsgerechte Schwerpunktsetzungen und allgemein eine Verbesserung der Unterrichtsqualität angeführt. Diese Befunde aus den Befragungen bestätigen den in der Einleitung zitierten intendierten Nutzen von Teamarbeit für die Unterrichtsarbeit bzw. für die Unterstützung bei der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht.
- Von mehr als 80 % der Schulleiter/innen wird die Teamarbeit als sehr oder eher gut gelingend beurteilt. Ebenso hoch ist der Anteil der Schulleiter/innen, der Teamarbeit für die Umsetzung der NMS-Merkmale als sehr oder eher einflussreich einschätzt. Die Schulgröße (Anzahl an NMS-geführten Klassen) bzw. die NMS-Generation spielt hinsichtlich einer unterschiedlichen Globaleinschätzung von Teamarbeit eine untergeordnete Rolle. Auch die Gruppeninterviews mit den Teams zeigen, dass die Zusammenarbeit positiv von den einzelnen Personen bewertet wird. Aussagen reichen zum Teil so weit, dass diese Zusammenarbeit als unterstützend und bereichernd erlebt wird und man sie nicht mehr missen möchte. Insofern lässt sich schlussfolgern, dass nach dem Überwinden der Anfangshürden bei der Installierung von Teams der Nutzen überwiegt.
- Als Herausforderungen werden überwiegend ein erhöhter Zeitaufwand, v. a. wenn die Lehrpersonen Mitglied mehrerer Teams sind, bzw. die schwierige Planung von Besprechungszeiten für die Teamarbeit angegeben. Weiters Einzelgängertum und schwierige Eingliederung bzw. mangelnde Kompromissbereitschaft und Konfliktkultur einzelner Lehrpersonen. Lösungsansätze dafür werden in einer fixen Verankerung von Teamstunden in der Stundenplanung, einer verpflichtenden Anwesenheit am Standort, mehr Autonomie bei der Personalauswahl, um ins Team passende Lehrer/innen zu finden, sowie in Fortbildung für Teamarbeit gesehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dort, wo Teamarbeit praktiziert wird, sie sich überwiegend als wertvoll und wirksam etabliert hat.

6 Literatur

Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). *Unterrichts- und Schulqualität*. Online: URL: <http://www.sqa.at/course/view.php?id=50> [Datum der Recherche: 28.3.2014].

Lurger, C. & Schwarz, J. (2013). *5 min für ... Teamstrukturen*. Online: URL: <http://www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=3215> [Datum der Recherche: 28.3.2014].

<http://epik.schule.at/> Online: URL: [Datum der Recherche: 28.3.2014].

Specht, W. (2009). *Zwischenbilanz des Modellversuchs „Neue Mittelschule“*. Erste Ergebnisse einer Befragung der Schulleiter/innen nach einem Jahr NMS. Forschungsbericht des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/NMS_Zwischenbilanz_2009-10-05.pdf

Svecnik, E. & Petrovic A. (2013). *Die Lerndesignerarbeit aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure. Ergebnisse einer Befragung zu Rahmenbedingungen, Rollenbild und subjektivem Gelingen*. Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter: <https://www.bifie.at/node/2183>

7 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dietmar Bickel, MA

Pädagogischer Mitarbeiter LSR Vorarlberg, Mitarbeiter Bundeszentrum Lernende Schulen, Lehrer NMS Hard-Markt

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Begleitung und Beratung von Schulleitungen und Schulteams, Fortbildungen für Schul- und Unterrichtsentwicklungsthemen

Dipl.-Päd. Angela Hollerer, MA

Lehrerin, Lerndesignerin, Mitarbeiterin des Schulentwicklungszentrums Niederösterreich

Prof. Dr. Ewald Feyerer

Leiter des Instituts Inklusive Pädagogik und des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik (BZIB) an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Linz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Didaktik, LehrerInnenbildung, Evaluationsforschung

Hannelore Kaserer, MA

Bezirksschulinspektorin Bildungsregion Tennengau, Landesschulrat für Salzburg

Mag. Dr. Uwe Kowatz

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) – Department Evaluation, Bildungsforschung und Berichterstattung, Standort Graz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Evaluations- und Bildungsforschung

Mag. Dr. Werner Mayr

Landesschulinspektor im Landesschulrat für Tirol

MMag.^a Dr. Katja Naschenweng

Humanwissenschaftlerin an der Pädagogischen Hochschule Kärnten Viktor-Frankl-Hochschule, Institut für Schulentwicklung.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Elementarpädagogik und Ethnographie

Mag.^a Angelika Petrovic

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) – Department Evaluation, Bildungsforschung und Berichterstattung, Standort Graz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Evaluations- und Bildungsforschung

Mag.^a Claudia Pieslinger

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) – Department Evaluation, Bildungsforschung und Berichterstattung, Standort Graz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Evaluations- und Bildungsforschung

Dr. Ewald Ritter

Lehrer, Pädagoge und Psychologe

Wolfgang Schnelzer, MSc

Pflichtschulinspektor im Landesschulrat für Steiermark, Bildungsregion steirischer Zentralraum

HR Mag. Erich Svecnik

Leiter des Departments Evaluation, Bildungsforschung & Berichterstattung im Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), Standort Graz.

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Evaluationen von Innovationsprojekten im Schulwesen, quantitative empirische Forschungsmethoden, Bildungsforschung

