

Ulrich Müller

Teamarbeit

VERÄNDERTE QUALIFIKATIONSSTRUKTUREN – KONSEQUENZEN FÜR DIE BILDUNGSARBEIT¹

Durch veränderte ökonomische, technologische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie z.B. dem verschärften Wettbewerb auf einem globalisierten Markt oder den rasanten Entwicklungen im Bereich der Informationstechnologie stehen Unternehmen heute vor großen Herausforderungen. Um ihre Überlebensfähigkeit zu sichern, setzen viele einen Prozess umfassender Rationalisierung und Reorganisation in Gang. Mit dem Ziel einer immer effektiveren Arbeitsorganisation werden Aufgaben und Kompetenzen aus Leitungs-, Planungs- und Verwaltungsebenen in die unmittelbar wertschöpfenden Bereiche verlagert. Beschäftigte unterhalb des mittleren Managements erhalten z.B. im Rahmen der Einführung von Gruppenarbeitskonzepten weitgehende Beteiligungs- und Entscheidungsbefugnisse (z.B. DEHNBOSTEL 1995). Arbeit bedeutet daher tendenziell immer weniger „Vollzug vorgegebener Verrichtungen“, sondern „Handeln in komplexen, teilweise unbestimmten, mitzugestaltenden ... Situationen“ (BRATER/BAUER 1990, S. 54 f.).

Mit dem höheren Grad an Selbstverantwortung für einzelne Mitarbeiter und für Arbeitsgruppen werden jedoch in erheblichem Maße Abstimmungs- und Kommunikationsprozesse untereinander notwendig, die z.B. in regelmäßigen Teambesprechungen erfolgen. Und: Die Fähigkeit, *im Team mit anderen zusammenarbeiten zu können*, wird zu einer unabdingbaren und erfolgsentscheidenden Qualifikationsanforderung an jeden Mitarbeiter.

Die hier nur mit wenigen Strichen skizzierten Veränderungen der Qualifikationsstrukturen haben weitreichende Auswirkungen auf die Didaktik der allgemeinen und beruflichen Bildung. In Qualifizierungsprozessen für offene Handlungssituationen, in denen die Mitarbeiter weitgehend selbständig handeln müssen, in denen sie sich mit anderen in – teilweise interdisziplinär, teilweise auch interkulturell zusammengesetzten – Teams abstimmen müssen, tritt die Vermittlung fachlicher Inhalte tendenziell zurück. Sie wird keinesfalls überflüssig, doch neben die Vermittlung fachlicher Inhalte tritt die sogenannte „überfachliche“ Bildung als zweite und gleichgewichtige Säule hinzu: Schlüsselqualifikationen, Persönlichkeitsbildung, Förderung ganzheitlicher Handlungskompetenz (dazu z.B. BRATER/BAUER 1990). Die Entwicklung von Kom-

petenzen zur Zusammenarbeit im Team muss somit zu einer zentralen Aufgabe jeder qualifizierten (Aus-)Bildung verstanden werden.

Was ist „Teamarbeit“? Die Begriffe ‚Teamarbeit‘ und ‚Gruppenarbeit‘ werden in der (arbeits-)psychologischen und betriebswirtschaftlichen Literatur uneinheitlich verwendet, im folgenden werden sie synonym gebraucht. HACKER (1994, S. 61) nennt folgende Voraussetzungen dafür, dass Kooperationsformen als Gruppenarbeit bezeichnet werden können:

- gemeinsamer Auftrag für mehr als zwei Arbeitende,
- gemeinsame Handlungsorganisation,
- gemeinsame Entscheidungsgegenstände auf der Grundlage von zeitlichen und inhaltlichen Tätigkeitsspielräumen für die Gruppe,
- Kommunikation
- ein Mindestmaß an gemeinsam geteilten Zielen und Kenntnissen.

Anhand der Merkmale Gruppengröße, Dauer der Zusammenarbeit, Arbeitsauftrag, Zielsetzung, Regeln und Normen, Rollenverteilung, Kooperation und Kohäsion lassen sich einzelne Typen von Arbeitsgruppen unterscheiden und differenziert beschreiben (zusammenfassend FEIGL 1999, S. 88f.). Eine zentrale Rolle spielt dabei die Frage, *was und worüber die Gruppe selbst entscheiden darf* (bzw. muss) und was ihr fremd vorgegeben wird. Im Konzept der „teilautonomen Arbeitsgruppe“ (z.B. ANTONI 1996) wird dabei explizit berücksichtigt, dass immer ein mehr oder weniger hoher Grad an Fremdbestimmung notwendig erhalten bleibt.

Qualifikationsanforderungen für Teamarbeit. Die Aufzählungen von notwendigen Teilfähigkeiten von sozialer Kompetenz sind vielfältig und in der Regel lang. NIEBLER und SELZER (1998 S. 180ff) zählen vier inhaltliche Basis-Lernfelder sozialer Kompetenz auf. Teamfähigkeit stellt eines dieser Lernfelder dar:

- Trainieren und Erfahren sozialer Wahrnehmung (z.B. Selbst- und Fremdwahrnehmung, Wahrnehmungsschulung),
- Teamfähigkeit (z.B. meine Rolle im Team, Flexibilität im Verhalten aufbauen, Teamverständnis entwickeln),
- Konfliktmanagement (eigenes Verhalten im Konflikt erleben, Konflikte erkennen, Konfliktlösestrategien),
- Führung von Gruppen (z.B: unterschiedliche Führungsstile kennenlernen, Sinn und Zweck von Führung hinterfragen, persönliche Voraussetzungen erarbeiten, Steuern von Gruppenprozessen).

KLIPPERT hat, mit unmittelbarem Bezug auf die Schule, ein *Bewertungsschema* für Gruppenarbeit im Unterricht vorgestellt, in dem Teamfähigkeit zum Zwecke der Selbst- und Fremdbewertung operationalisiert wird. Folgende Kategorien werden aufgeführt:

- „Hilft anderen geduldig und geschickt
- bringt mit seinen Ideen und Vorschlägen die Gruppe voran
- achtet darauf, daß zügig angefangen und gearbeitet wird
- bemüht sich sehr, dass alle in der Gruppe mitarbeiten
- kann gut zuhören und auf andere eingehen
- ist sachkundig und kann gut argumentieren
- arbeitet in der Gruppe aktiv und interessiert mit
- versteht es, bei Konflikten geschickt zu vermitteln
- spricht ‚Missstände‘ in der Gruppe offen an
- toleriert andere Meinungen und Vorschläge“ (KLIPPERT 1998, S. 67).

Er macht eine Reihe von Vorschlägen, wie diese Kriterien über Regeln, gemeinsame Vereinbarungen etc. in die gemeinsame Arbeit eingeführt und ihre Beachtung regelmäßig überprüft werden kann (ebd., S.57ff., S. 115ff, S. 159ff).

METHODENVERSTÄNDNIS

Lernen findet statt als Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt. In organisierten Lernsituationen vermitteln Methoden zwischen den lernenden Subjekten und dem Lerngegenstand, einem Ausschnitt der Wirklichkeit. Methoden können dabei verstanden werden als Wege oder Vorgehensweisen, mit deren Hilfe der Lerngegenstand bearbeitet wird, um ihm Erkenntnisse abzugewinnen, neue Erfahrungen zu machen und Fähigkeiten zu entwickeln (MÜLLER/PAPENKORT 1998, S. 3f.).

Im Zusammenhang mit handlungsorientierten Unterrichtskonzeptionen sind Methoden nun nicht mehr nur *Werkzeuge der Lehre*, sondern *Werkzeuge des Lernens*. Methoden bekommen damit *propädeutische Funktion*: Durch die Erfahrung methodischen Handelns in organisierten Lernsituationen sollen die Lernenden hingeführt werden zu *eigenem methodischen Handeln in Arbeitsprozessen und beim selbstorganisierten Lernen*. Konkret: Mit der Methode, mit der ein Schüler im Unterricht oder in der Ausbildung gelernt hat, soll er später auch an seinem Arbeitsplatz arbeiten und weiterlernen können.

Dazu muss der Methodeneinsatz *situationsorientiert* erfolgen, z.B. indem Lernsituationen zentrale Lebens- bzw. Arbeitssituationen nachbilden und ein Probehandeln in einem Erprobungsfeld mit reduziertem Risiko ermöglichen. Für dieses Probehandeln sind realitätsnahe Szenarien, Handlungsoptionen und (kognitive) Werkzeuge einzusetzen.

Der Methodeneinsatz sollte *reflektiert* erfolgen, so dass die Lernenden eigenes didaktisches Bewusstsein entwickeln können. Das methodische Vorgehen sollte daher den Lernenden begründet werden, und diese sollten über ihre Erfahrungen nachdenken und ihr Lernhandeln tendenziell eigenständig planen können.

VERMITTLUNG VON TEAMFÄHIGKEIT IM UNTERRICHT

Unternehmen wenden erhebliche Mittel auf, um im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung durch Maßnahmen wie „Teamtraining“ oder „Teamentwicklung“ Schlüsselqualifikationen gezielt zu entwickeln (z.B. COMELLI 1999). Im schulischen Bereich bzw. in der Ausbildung bietet sich ein doppelter Weg an:

Zum einen geht es darum, für Schüler Gelegenheiten zu schaffen, auf *indirektem Wege, im Zusammenhang mit einem fachlichen Lernangebot* Schlüsselqualifikationen erwerben und üben zu können. Unterricht sollte daher durchgängig so gestaltet werden, dass er Schlüsselqualifikationen entwickeln hilft. Für das Qualifikationsbündel „Teamfähigkeit“ ist es naheliegend, dabei zunächst an die *Sozialform Gruppenarbeit* zu denken.

Zum anderen können die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Teamfähigkeit gezielt unterstützt und begleitet werden, indem man explizit Übungsmöglichkeiten anbietet. KLIPPERT schlägt hier z.B. eine Trainingswoche „Teamentwicklung konkret“ vor (KLIPPERT 1998, S. 244ff)²

Im Folgenden sollen insbesondere die Möglichkeiten des erstgenannten Weges ausgelotet werden.

Gruppenarbeit im Unterricht. Unsere Leitfrage ist dabei: Wie lässt sich Gruppenarbeit im Unterricht so gestalten, dass Schüler sie als attraktive, motivierende und leistungsfördernde Lernform erfahren, mit deren Hilfe sie ihre Fähigkeiten zur kooperativen Zusammenarbeit erweitern können?

Wenden wir das oben entwickelte Methodenverständnis auf die geforderte Teamkompetenz an, so lautet eine erste Antwort auf unsere Frage: Wenn Schüler und Auszubildende lernen sollen, an ihrem späteren Arbeitsplatz im Team zusammenzuarbeiten, dann müssen sie bereits in der Schule und an ihrem Ausbildungsplatz im Team zusammenarbeiten und im Team zusammen lernen können.

Was auf den ersten Blick als banale Binsenweisheit erscheinen mag, entpuppt sich bei näherem Hinsehen als anspruchsvolle pädagogische Aufgabe. Legen wir nämlich den eingangs entwickelten Begriff von Teamarbeit und das dargestellte Methodenverständnis zugrunde, so müssen wir mindestens folgende Forderungen an den Einsatz von Gruppenarbeit in Bildungsprozessen stellen:

- **Geeignete Aufgaben**

Gruppenarbeit sollte nicht nur zur Bearbeitung kleiner (Teil-)Arbeitsschritte eingesetzt werden, sondern auch für komplexe, ganzheitliche und dadurch anspruchsvollere Aufgaben, die ein erhöhtes Maß an Selbststeuerungsfähigkeit erfordern. Das mittelfristige Ziel ist die *eigenständige Bearbeitung umfassender Lernprojekte durch Lerngruppen*.

Grundsätzlich sollten die Aufgaben so geartet sein, dass ihre Bearbeitung in Gruppen tatsächlich Vorteile bietet gegenüber Plenums-, Einzel- oder Gruppenarbeit,

d.h. in der Regel, dass das geforderte Ergebnis ein hohes Maß an Kommunikation und Kooperation erfordert.

- **Entscheidungsspielräume**

Den Lerngruppen sollte ein angemessenes Maß an Entscheidungsbefugnis eingeräumt werden. Mit zunehmender Erfahrung mit Gruppenarbeit – und entsprechendem Zuwachs an Fähigkeiten – sollte der Entscheidungsspielraum vergrößert werden (s.u.).

- **Reflexion des Gruppenprozesses**

Um Teamfähigkeit entwickeln zu können, ist reflektiertes Lernen notwendig. In Auswertungsphasen sollte regelmäßig auch über die Qualität des Arbeitsprozesses miteinander gesprochen werden: Wie haben wir kooperiert? Gab es Konflikte? Wie sind wir damit umgegangen? Wer hat welche Rollen übernommen? Was können wir tun, um künftig noch besser zusammenarbeiten zu können?

- **Einsatz spezifischer Kommunikationsformen**

Die Lernenden sollten mit Methoden zur Steuerung von Gruppenprozessen vertraut gemacht werden (z.B. Feedbackformen, Moderationsmethode, Visualisierung) und damit üben können.

Im Folgenden sollen nun einige Aspekte der Gestaltung von Gruppenarbeitsphasen angesprochen und daraufhin beleuchtet werden, wie den genannten Forderungen entsprochen werden kann.

Gruppengröße und -anzahl. Je kleiner die Gruppe, um so größere Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen sich für den einzelnen. Lernungewohnte tun sich daher mit kleineren Gruppen (3-4 Personen) leichter; mehr als 6-7 Personen können in der Regel nicht mehr sinnvoll miteinander arbeiten.

Arbeitszeit. Die absolute Untergrenze für Gruppenarbeitsphasen liegt bei ca. 10 Minuten. Eine so kurze Arbeitszeit eignet sich nur für einfache Aufträge wie z.B. „Sammeln Sie...“, „Welche Situationen fallen Ihnen ein ...?“. Schwierigere Aufgaben wie „Tauschen Sie Ihre Erfahrungen mit ... aus“ oder „Überlegen Sie Lösungsmöglichkeiten für ...“ erfordern mehr Zeit: ca. 20-30 Minuten.

Wenn der Entscheidungsspielraum für die Gruppe vergrößert wird – z.B. eigenständige Wahl der Präsentationsform –, muss zusätzliche Zeit eingeräumt werden.

Grundsätzlich gilt das Prinzip, die Lernenden durch zunächst kürzere, später längere Gruppenarbeitsphasen an die kompetente Gestaltung von Gruppenarbeit heranzuführen. Die Zeiten für Auswertung und Reflexion des Arbeitsprozesses sollen extra ausgewiesen, ihre Einhaltung kontrolliert werden. Allzu leicht fallen diese sonst zugunsten der „produktiven“ Tätigkeiten unter den Tisch. Erfahrene Lernende können ein gemeinsames Lernprojekt ggf. auch über mehrere Wochen hinweg verfolgen.

Arbeitsauftrag. Um effektiv arbeiten zu können, müssen die Gruppen genau wissen, was sie zu tun haben. Deswegen ist es wichtig, bei der Formulierung des Arbeitsauftrages besondere Sorgfalt walten zu lassen. Meist ist es notwendig, den Auftrag schriftlich zu erteilen und mündlich zu erläutern.

„Verpacken“ Sie den Arbeitsauftrag in einen attraktiven situativen Kontext: „Sie sind ein Team in der PKW-Entwicklung bei Mercedes-Benz. Ihre Aufgabe ist es ...“. Verwenden Sie Original-Logos auf den Arbeitsaufträgen, Formulare etc., um eine realistische Wirkung zu erzeugen.

In der Arbeit mit fortgeschritteneren Lernern kann auch einmal die Formulierung eines konkreten Arbeitsauftrages an die Gruppe übertragen werden z.B. „Wir wollen an dieser Problemstellung jetzt in den Gruppen weiterarbeiten. Bitte greifen Sie sich *eine* der aufgeworfenen Perspektiven heraus und entwickeln Sie in einem ersten Arbeitsschritt eine konkrete Fragestellung, die Sie gemeinsam verfolgen wollen“.

Gruppenbildung. Gruppen können aufgrund von Nachbarschaft, Zufall, Wahl, persönlichen und inhaltsbezogenen Merkmalen sowie Wissen und Können vergeben werden (ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996).

Um die Teilnehmer in Entscheidungsverantwortung einzubinden, bietet die *Wahl* die besten Möglichkeiten: Die Lernenden suchen sich selbst aus, welche Aufgabenstellung sie bearbeiten möchten. Da viele Lerner dazu neigen, nach und nach mit den immer gleichen Partnern zusammen zuarbeiten, ist es jedoch zu empfehlen, auch das *Zufallsprinzip* immer wieder einzusetzen. So wird eine bessere Durchmischung erreicht, es besteht Gelegenheit, evtl. vorhandene Vorurteile zu überwinden und die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern zu üben.

Präsentation von Gruppenergebnissen. Wenn in Gruppen gearbeitet wird, entsteht die Notwendigkeit, sich gegenseitig über die Ergebnisse zu informieren. In den meisten Fällen wird dies durch eine Form von *Präsentation im Plenum* geschehen. Dafür gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, z.B. Zettelprotokoll, Plakatmitschrift, Bild oder Collage gestalten, Stummer Bericht, Pantomime oder Rollenspiel, Gruppenreferat, Gruppendiskussion, Hearing oder Interview (ALSHEIMER/MÜLLER/PAPENKORT 1996, Lesekarten Gruppenarbeit). Medien wie z.B. Video, Tonband oder Foto erweitern das Repertoire erheblich. Bei der Planung der Präsentationsformen sollten Sie bewusst nach Wegen jenseits der rein sprachbasierten Berichte suchen: Welches *Produkt* könnten die Lernenden herstellen? Welche *Aufführung* könnten sie vorbereiten? In erfahrenen Lerngruppen kann die Art der Präsentation und/oder die Wahl des Mediums der Gruppe selbst überlassen werden.

Weiterarbeit im Plenum. Der Gedanke, in Lernsituationen Lebens- und berufliche Handlungssituationen abzubilden, kann auch für die nachfolgende Plenumsarbeit aufgegriffen und umgesetzt werden: Wenn wir das Plenum im ursprünglichen Wortsinne verstehen, also in seinem demokratischen Kontext, so bedeutet es die „Vollver-

sammlung“, also die Gesamtheit einer gemeinsam beratenden und entscheidenden Gemeinschaft. Hier werden Anträge gestellt und diskutiert, ein Hearing von Fachleuten veranstaltet, der Bericht eines Ausschussvertreters entgegengenommen, über wichtige Fragen abgestimmt usw. Selbstverständlich muss eine Vollversammlung gut vorbereitet sein. Das einzelne Mitglied, die Partner oder Gruppen haben im Vorfeld gearbeitet, sich informiert, Interessen geklärt, vielleicht „geklüngelt“, um Entscheidungen im gewünschten Sinne zu beeinflussen usw. Und nach der Sitzung ergeben sich aus den gemeinsamen Beschlüssen eine Fülle von Folgeaktivitäten, welche die Mitglieder des Gemeinwesens in der nächsten Zeit beschäftigen werden.

Die Präsentation von Gruppenergebnissen im Plenum könnte daher z.B. als Präsentation eines Entwurfes vor dem Stadtrat oder vor dem Vorstand des Unternehmens „inszeniert“ werden. So bietet die Präsentation von Gruppenergebnissen Gelegenheit, eine weitere Schlüsselqualifikation zu erwerben und zu üben: Sprechen vor einem Publikum. Gleichzeitig erhöht es die Ernsthaftigkeit der Vorbereitung in der Gruppenarbeitsphase, denn die Inszenierung macht jedes einzelne Ergebnis wichtig. „Es geht um etwas“ – wenn auch nur im Spiel.

Im Zusammenhang mit handlungsorientierten Unterrichtskonzepten, wie sie hinter Methoden wie z.B. Projektarbeit, Leittextmethode, Erkundung oder Zukunftswerkstatt stehen, läßt sich in der Plenumsarbeit sehr viel von dem oben skizzierten Hintergrund entdecken.

ZUSAMMENFASSUNG

Zur Vermittlung der auf Arbeitsprozesse bezogenen Sozialkompetenz „Teamfähigkeit“ wird vorgeschlagen, im Rahmen von Unterricht oder Ausbildung *grundsätzlich* regelmäßig auf geeignete Weise die Sozialform Gruppenarbeit sowie teamorientierte bzw. -geeignete Aktionsformen wie Projektmethode, Fallmethode oder Erkundung einzusetzen. Dabei ist nach und nach ein zunehmendes Maß an Selbstverantwortung auf die Lernenden zu übertragen. Die Arbeit in den Teams sollte durch eine kontinuierliche aber zurückhaltende Begleitung, durch die Vermittlung geeigneter Kommunikationsmethoden sowie durch regelmäßige Reflexions- und Feedbackphasen zum Gruppenprozess unterstützt werden.

LITERATUR

- ALSHEIMER, M./MÜLLER, U./PAPENKORT, U. (1996): Spielend Kurse planen. Die Methoden-Kartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München: Lexika
- ANTONI, C. H. (1996): Teilautonome Arbeitsgruppen. Ein Königsweg zu mehr Produktivität und einer menschengerechten Arbeit? Weinheim: Beltz
- BRATER, M./BAUER, H. G. (1990): Schlüsselqualifikationen – Der Einzug der Persönlichkeitsentwicklung in die berufliche Bildung? In: HERZNER/DYBOWSKI/BAUER 1990, S. 51-69

- COMELLI, G. (1999): Qualifikation für Gruppenarbeit: Teamentwicklungstraining. In: ROSENSTIEL/REGNET/DOMSCH 1999, S. 405-428
- DEHNBOSTEL, P. (1995): Dezentrales Lernen als didaktische Orientierung einer Modellversuchsreihe. In: DEHNBOSTEL/WALTER-LEZIUS 1995, S. 64-77
- DEHNBOSTEL, P./WALTER-LEZIUS, H.-J. (Hrsg.) (1995): Didaktik moderner Berufsbildung. Standorte, Entwicklungen, Perspektiven. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung
- FEIGL, J. (1999): Teamarbeit im unternehmensinternen Dienstleistungsbereich. Dissertation, Universität Eichstätt
- HERZNER, H./DYBOWSKI, G./BAUER, H. G. (Hrsg.) (1990): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender Bildung. Eschborn: RKW
- KLIPPERT, H. (1998): Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz
- MÜLLER, U. (1998): Sozialformen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Systemstelle 7.40.12. Neuwied: Luchterhand
- MÜLLER, U./PAPENKORT, U. (1998): Methoden der Erwachsenenbildung – ein systematischer Überblick. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Systemstelle 7.40.11. Neuwied: Luchterhand
- NIEBER, E./SELZER, H. M. (1998): Modul P1: Soziale Kompetenz. In: SELZER/WEINKAMM/HEESE 1998, S. 178-183
- ROSENSTIEL, L. VON/REGNET, E./DOMSCH, M. (1999): Führung von Mitarbeitern. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- ROSENSTIEL, L. VON (1999): Die Arbeitsgruppe. In: ROSENSTIEL, L. VON/REGNET, E./DOMSCH, M. (1999), S. 359-376
- SELZER, H. M./WEINKAMM, M./HEESE, C. (1998): Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern. Dettelbach: Röhl

ANMERKUNGEN

- 1 Die Argumentation wird im Folgenden am Beispiel der betrieblichen Qualifikationsanforderungen im Zusammenhang mit teilautonomen Arbeitsgruppen entwickelt. Sie ließe sich in ähnlicher Form z.B. auch von den Notwendigkeiten interdisziplinärer Zusammenarbeit bei der Lösung von Umweltproblemen ableiten.
- 2 KLIPPERT bietet in seinem Buch eine Fülle an konkreten und erprobten Anregungen, wie Teamentwicklung in der Schule umgesetzt werden kann. Insbesondere stellt er Instrumente zur Unterstützung der notwendigen Reflexionsprozesse vor.