

In diesem Kapitel soll zunächst die Entwicklung und Einordnung der Teamarbeit in Arbeitskontexten im Allgemeinen und im Besonderen der Sozial- und Kindheitspädagogik skizziert sowie der Forschungsstand dargestellt werden. Wenn auch nicht von einem Teambegriff ausgegangen wird, der die idealtypische Umsetzung praxistheoretischer Konzepte umschreibt, so wird doch vermutet, dass die Verwendung des Begriffs nicht völlig frei von seiner Geschichte geschieht und die arbeitshistorische Rahmung von Teamstrukturen zumindest als Vergleichsfolie herangezogen werden kann (2.1). Als Grundlage für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Teamarbeit lassen sich daran anschließend vier relevante Perspektiven ausmachen (2.2), die zum Zwecke der eigenen Verortung diskutiert werden. Anschließend wird der vorliegende Forschungsstand zu Teamarbeit in pädagogischen Arbeitsfeldern zusammengefasst (2.3), um auf dieser Basis die Zielsetzung der hier vorliegenden Arbeit zu präzisieren und ihre Bedeutung zu begründen (2.4).

2.1 Geschichte der Teamarbeit

Die historischen und arbeitstheoretischen Bezüge spiegeln sich in den Diskussionen um und der Perspektive auf Teamarbeit in pädagogischen Kontexten wider und beeinflussen vielleicht – das wird sich im Verlauf dieser Arbeit zeigen – die Gestalt der Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen, indem sie sich als praktische Kontextualisierungen der Zusammenarbeit verwirklichen. Die heutige Selbstverständlichkeit von Teamarbeitsstrukturen ist dabei das Ergebnis eines langwierigen Veränderungsprozesses.

2.1.1 Entwicklung und Kategorisierungen des Begriffs in Arbeitszusammenhängen

Seinen Ursprung nimmt der Begriff „Teamarbeit“ in der Human-Relations-Bewegung der zwanziger und dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts. Bei Daimler-Benz wurden Gruppenarbeitskonzepte als „moderne Form der Arbeitsorganisation“ (Antoni 2004, 45) bereits um 1920 probeweise eingeführt. In den sogenannten Hawthorne-Experimenten (USA), die sich ursprünglich mit dem Zusammenhang von Arbeitsleistung und der Lichtverhältnissen am Arbeitsplatz beschäftigen, wird festgestellt, dass vertrauensvolle, freundliche Beziehungen mit Kolleg_innen und ein kooperativer, zugewandter Führungsstil positiv auf das Wohlbefinden und die Arbeitsleistung der Mitarbeiter_innen wirken. Die Experimente werden zwar in Folge als methodisch unsauber sowie ideologisch gefärbt kritisiert, dennoch haben ihre Ergebnisse enormen Einfluss auf Ansätze der Organisationsentwicklung (Kieser und Walgenbach 2003, 37f). Dem Zusammenhang von Arbeitsleistung und zwischenmenschlichen Beziehungen wird in Folge (mit einer Unterbrechung durch den Nationalsozialismus) gezielt nachgegangen, verspricht man sich davon schließlich eine Erhöhung des betrieblichen Outputs und ein möglichst effektives, flexibles und transparentes Verhältnis von Mensch und Technik (Engeström 2010, 6; Krainz 2011, 144f). Dass mit der Fokussierung zwischenmenschlicher Beziehungen und der Etablierung von Teamstrukturen auch das Wohlergehen der Mitarbeiter_innen gesteigert und betriebliche Demokratisierungsprozesse vollzogen werden könnten, thematisieren zu diesem Zeitpunkt lediglich sozialphilosophische Schriften zur Humanisierung der industriellen Arbeitswelt. In ihnen taucht die Vorstellung einer Zusammenarbeit autonomer Subjekte auf, welche verantwortlich, reflektiert und gleichberechtigt agieren und die in ihrem Interesse aneinander sowie an der gemeinsamen Aufgabe verbunden sind, wodurch Herrschaftsstrukturen überflüssig würden (Weil 1934/2012, 83f). Gleichzeitig und vielleicht auch gerade wegen der Verbindung von Teamarbeit mit der Humanisierungsidee wird dieser Form der Arbeitsorganisation bis in die 1980er Jahre hinein mit Skepsis begegnet (Voigt 2004, 167).

Ab den 1970er Jahren verändert sich das gesellschaftspolitische Klima. Auf der Grundlage einer breiten Autoritätskritik wird die Forderung nach einer Veränderung von Arbeitsstrukturen laut. Die Arbeit in Gruppen wird „zum idealen Gegengewicht gegen eine sozial nicht mehr zeitgemäße (...) hierarchische Arbeits- und Lebensform“ (Buchinger 2004, 212f). Nicht zuletzt als politische Folge davon wird 1974 das Bundesprogramm „Humanisierung der Arbeitswelt“ etabliert (Fecht und Unbehend 2003, 23f). Während die einen die langsame Durchsetzung von Gruppenarbeitsstrukturen in der Industrie als „kulturrevolutionäre Errungen-

schaft“ (Krainz 2011, 145) feiern, halten andere den Beitrag der Humanisierungsprojekte für die Verbreitung von Teamarbeit für gering (Schlick u. a. 2010, 499; Buchinger 2004, 213; Rosenstiel 1980, 13). Der Teamarbeits-Boom der 1990er Jahre wird dann auch nicht mit dem Aufgreifen des Humanisierungsgedankens erklärt, sondern mit der Annahme zu erzielender Effizienzsteigerung (Antoni 2003, 448). In den Diskussionen dieser Zeit scheint der „alte Gegensatz von Team und Hierarchie“ (Buchinger 2004, 216) überholt zu sein. Neben projekt- bzw. bereichsbezogenen teilautonomen Arbeitsgruppen etablieren sich ab den 1980er Jahren sogenannte Qualitätszirkel als Sonderform von Teamarbeit (Schlick u. a. 2010, 500). Sie basieren auf der Idee, dass sich Mitarbeiter_innen zu „Nachdenkgruppen“ (Krainz 2011, 151) zusammenfinden, um die Produktion zu verbessern. Qualitätszirkel dienen vornehmlich dem funktionalen Interesse, der zunehmenden Komplexität von Aufgabenstellungen effektiv Rechnung zu tragen.

Engeström geht davon aus, dass sich mittlerweile ein Teambegriff herausgebildet hat, der für eine Vielzahl an Formen der kooperativen Arbeit genutzt wird: „There is no single linear form in which team arrangements are shaped in the new economy. It actually seems that the term team is being used as a placeholder for an increasing variety of forms of collaborative work“ (Engeström 2010, 15). Seiner Meinung nach gewinnen innovations- und wissensbezogene Formen von Teamarbeit an Bedeutung. Die Herausforderung dieser Teams besteht in der transparenten Vernetzung von spezialisierten Expert_innen, die über eine neue Form der Autorität in der Organisation verfügen, welche auf exklusivem Wissen und nicht auf Status beruht (Engeström 2010, 17f).

Zusammenfassend lassen sich für die Entwicklung von Teamarbeitsstrukturen folglich drei zentrale Vorzeichen ausmachen. Erstens wird Teamarbeit als ein Beitrag zur Humanisierung der Arbeitswelt erachtet. Zweites wird in ihr eine Möglichkeit der Steigerung von Arbeitsleistung gesehen. Und drittens dient sie als Antwort auf komplexer werdende Arbeitszusammenhänge, die neue Formen der Vernetzung und Spezialisierung notwendig machen, die in hierarchischen Arbeitsstrukturen nicht abgebildet werden können. Grundlegend und übereinstimmend gehen alle Definitionen davon aus, dass Teamarbeit „dadurch gekennzeichnet ist, dass ein Arbeitsauftrag an mehr als zwei Arbeitspersonen übertragen wird, von diesen Arbeitspersonen als gemeinsame Arbeitsaufgabe (re-)definiert sowie interpretiert wird und schließlich in Kooperation, also gemeinschaftlich und eigenverantwortlich, bearbeitet wird“ (Schlick u. a. 2010, 495). Differenziert wird im Weiteren zwischen einer arbeitswissenschaftlichen Sicht auf Teamarbeit, welche die aufgabenbezogene Notwendigkeit zur Kooperation als entscheidendes Merkmal in den Blick nimmt, und einer gruppendynamischen Perspektive, die eher nach der Bereitschaft zur und der Art und Weise von Kooperation fragt (Schlick u. a. 2010, 496). Das Team, so Schattenhofer, ist im gängigen Verständnis also „einerseits ein

Arbeitsinstrument zur Erfüllung einer Aufgabe und andererseits ein soziales System, das eine eigene Dynamik, eigene Normen, Rollen und Werte entwickelt, die das Verhalten der Mitglieder steuern“ (Schattenhofer 2004, 110). Stumpf und Thomas (2003, IX) kategorisieren die Bestimmung von Teamarbeit entlang von acht Dimensionen. Die Auseinandersetzung mit Teamarbeit bezieht sich demnach auf das Aufgabenspektrum, vorhandene Entscheidungskompetenzen und -strukturen, die organisationale Einbindung, die Dauer und die Geschichte des Bestehens, die Zusammensetzung der Mitglieder und die Interaktionsstrukturen. Eine Randdiskussion zur Frage, was Teamarbeit ist, stellt die Differenzierung von Gruppen- und Teamarbeit dar (Schlick u. a. 2010, 497; Busch 2008, 10; Antoni 2003, 449; Boedecker 2011, 17). Diese Diskussion wird hier nicht weiter verfolgt und der Begriff „Gruppenarbeit“ nicht in Bezug auf die Formierung der Mitarbeiter_innen genutzt. Zum einen findet er in der Praxis von Kindertageseinrichtungen keine Verwendung in Bezug auf die Zusammenarbeit, zum anderen steht er in sozial- und kindheitspädagogischen Kontexten für eine Methode in der Arbeit mit den Adressat_innen (Galuske 1998, 91), weshalb seine Verwendung den Blick auf den Gegenstand Teamarbeit verstellen würde.

2.1.2 Teamarbeitsstrukturen in sozial- und kindheitspädagogischen Handlungsfeldern

In der Sozialen Arbeit wird Teamarbeit seit Ende der 1960er Jahre als Organisationskonzept diskutiert. Der Begriff wird also in einer Zeit adaptiert, als Teamarbeit verstärkt als Humanisierungsprojekt verstanden wird. In den „Empfehlungen zur Teamarbeit in sozialen Diensten“ des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (1976) ist davon allerdings kaum etwas zu spüren. In der Vorbemerkung wird die Notwendigkeit, Teamarbeitsstrukturen zu installieren, damit begründet, dass „den zunehmenden Schwierigkeiten bei der Lösung komplexer Probleme Rechnung getragen werden“ muss, weil „[e]in einzelner (...) alle Möglichkeiten immer weniger übersehen“ kann (Deutscher Verein 1976, 11). Zugleich wird betont, dass Teamarbeit keine durchgängig geeignete Arbeitsform darstelle, sondern vorrangig bei besonders problematischen Einzelfällen im Sinne der kollegialen Fallberatung eingesetzt würde bzw. als Instrument geeignet sei, um „grundsätzliche Angelegenheiten“ zu klären (Deutscher Verein 1976, 13). Teamarbeit solle lineare Strukturen ergänzen, nicht aber ablösen (ebd.). Laut Strahmer (2013, 965) stand Teamarbeit auch in der Sozialen Arbeit zunächst unter dem Verdacht, die organisationale Ordnung durch ideologische Einflussnahme zu gefährden. In Fachpublikationen der 1970er Jahre wird das Team als Beratungs- und

Reflexionsort zwar überwiegend positiv rezipiert, allerdings werden auch berufsfeldspezifische Hindernisse, wie etwa der individualisierte Adressat_innenkontakt oder die Schweigepflicht, gesehen (Schenker 1975, Beneke 1979, Höhle 1973, Just 1973). Mit Arbeitsstrukturen, in welchen die Mitarbeiter_innen ohnehin aufgrund personeller Notwendigkeit zusammenarbeiten, z. B. in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe oder Kindertageseinrichtungen, wird sie nicht unweigerlich verbunden. Analog zu den Bezügen in anderen Arbeitskontexten wird Teamarbeit als spezifische Konzeptionierung der Zusammenarbeit gefasst, die es ermöglicht, zunehmend komplexer werdende Anforderungen in effizienter und effektiver Weise zu bedienen (Bauer 2011).

Die Literatur zu Teamarbeit in sozial- und kindheitspädagogischen Handlungsfeldern weist bislang eine ausgesprochene Methodenorientierung auf und kann überwiegend als Ratgeberliteratur eingeordnet werden. In Anlehnung an gruppendynamische Modelle widmet sie sich vorrangig konzeptionellen Aspekten der Teamgestaltung und -entwicklung (Hekele 2005; Fischer 1991; Münnich 2013; Erger 2012; Dröge 1999; Pesch 2014; Pesch 2005; Merten 2015; Schäfer 2015). Betont werden die Synergieeffekte und die Qualitätssteigerung der jeweiligen sozialen Dienstleistung. Ohne Rückgriff auf empirische Befunde zu den besonderen Bedingungen der Zusammenarbeit in sozial- und kindheitspädagogischen Handlungsfeldern, werden allgemeine Konzepte adaptiert, indem z. B. der Adressat_innenbezug in der Zieldefinition hervorgehoben (Hekele 2005, 142) oder die gesetzliche und institutionelle Anforderung nach Zusammenarbeit betont wird (Fischer 1991, 9; Bernitzke 2009, 14). Zentrale Rollen spielen in diesem Zusammenhang zum einen die Befähigung der Mitarbeiter_innen zur gemeinsamen kritischen Reflexion der Arbeit mit den Adressat_innen und zum anderen die effektive Gestaltung der Auseinandersetzung mit den teaminternen Beziehungen sowie den damit verbundenen Strukturen (Merten 2015). Mal wird Teamarbeit als optimale Möglichkeit gesehen, um individuelle Stärken der Mitarbeiter_innen einzubringen (Bernitzke 2009, 14), mal wird vor einem solchen Ansatz gewarnt, weil auf diese Weise die Mitarbeiter_innen „sich selbst – nicht die Kinder, nicht die Profilentwicklung einer Einrichtung, nicht die Qualitätsverbesserung des Tätigkeitsfeldes – zum eigentlichen Ausgangs- und Mittelpunkt“ (Krenz 2002) ihrer Zusammenarbeit machen würden. Zu den organisationskonzeptionellen Methoden des Teams, welche als sinnvolle Bereicherung für die Arbeit mit den Adressat_innen eingeordnet werden, zählen zum Beispiel strukturierte Dienstbesprechungen, kollegiale Beratungen und Fallgespräche sowie Feedbackrunden, Reflexionsgespräche und Supervision. Teamarbeit wird in diesen Publikationen folglich als das Miteinandersprechen über die Arbeit gerahmt. Möglicherweise aufgrund der methodischen Fixierung von Teamarbeit bleibt in der Auseinandersetzung weitge-

hend unberücksichtigt, dass sich die Zusammenarbeit im Team zumindest in manchen Handlungsfeldern gleichfalls im alltäglichen Miteinander der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen vollzieht.

2.2 Theoretische & empirische Perspektiven auf Teamarbeit

Die wissenschaftliche Betrachtung von Teamarbeit dominieren betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Zugänge. Die betriebswirtschaftliche Inblicknahme (2.2.1) zielt darauf ab, Teamarbeit als Instrument der Leistungssteigerung auszuloten, um das Output von Unternehmen zu erhöhen. Die Gruppendynamik respektive die Sozialpsychologie versteht Teamarbeit als zwischenmenschlichen Prozess in Arbeitszusammenhängen und verfolgt das Ziel, Funktionen in, Einflussgrößen auf und die „innere Ordnung“ (Edding und Schattenhofer 2012) von Teams zu bestimmen (2.2.2). Insbesondere mit Blick auf pädagogische Handlungsfelder reicht es jedoch nicht aus, Teamarbeit aus diesen klassischen Perspektiven zu betrachten. So stellt sich aus professionstheoretischer Perspektive die Frage, ob und wenn ja unter welchen Bedingungen Teamarbeit mit den Anforderungen an professionelles Handeln vereinbar ist (2.2.3). Auch hier zeichnen sich, ähnlich wie in der betriebswirtschaftlichen Perspektive, Kriterien ab, an denen sich Teamarbeit messen lassen muss, wenn entsprechende Kategorien auch einer gänzlich anderen Ausrichtung folgen. Im Mittelpunkt der professionstheoretischen Betrachtung stehen die Spezifika nicht-standardisierbarer Tätigkeiten im Kontext personenbezogener Dienstleistungen, die im Prozess des professionellen Handelns bearbeitet werden. Als Basis einer entsprechenden theoretischen Auseinandersetzung bietet sich die handlungstheoretische Inblicknahme von Teamarbeit als soziales Phänomen in Arbeitszusammenhängen an (2.2.4).

2.2.1 Teamarbeit als unternehmerische Leistungsstrategie

Die betriebswirtschaftliche Perspektive kennzeichnet, dass Teamarbeit nicht als grundsätzlich erstrebenswerte Arbeitsform präsentiert wird. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sie sich als Arbeitsinstrument nur bei einer bestimmten Struktur der Arbeitsaufgabe als sinnvoll und brauchbar erweist. Sie stellt also „eines von mehreren Instrumenten mit begrenztem Stellenwert“ (Buchinger 2004, 218) dar, deren Vor- und Nachteile für die Organisationsziele abgewogen werden (Nerdinger 2011, 99ff). Wenn geklärt ist, dass eine Aufgabe am besten in Teamarbeit er-

füllt werden kann, etwa weil sie aufgrund ihrer Komplexität die Expertise verschiedener Spezialisten verlangt (Busch 2008, 5), werden im zweiten Schritt Faktoren bestimmt, die eine effiziente Gestaltung dieser Zusammenarbeit gewährleisten. Entscheidend dafür, Teamarbeit als förderlich für die Unternehmensziele zu bestimmen, sind ökonomische Faktoren: Wettbewerbsfähigkeit, Flexibilität, Produktivität, Qualität oder Kundenzufriedenheit sollen erhöht, Kosten und Personalausfälle sollen reduziert werden. Abgewogen werden deshalb zum Beispiel der Widerspruch zwischen der Intensivierung der Arbeitsfähigkeit in kontinuierlichen Teams und der unternehmerischen Notwendigkeit, das Personal flexibel einsetzen zu können, oder auch der durch Teamarbeit zu erzielende Mehrwert und die zu erwartenden Prozessverluste durch die Notwendigkeit von Zeit für Selbstorganisation und Beziehungsarbeit (Buchinger 2004, 215).

Als bedeutsames Erklärungsmodell für die Einsatzmöglichkeiten und Gestaltungsnotwendigkeit von Teamarbeit gilt das sogenannte Input-Process-Output-Modell (IPO-Modelle), mit dessen Hilfe relevante Größen für effiziente Teamarbeit berechnet werden. Grundsätzlich nehmen Forschungsarbeiten, die mit einem solchen Modell arbeiten, an, dass zu bestimmende Inputfaktoren linear auf den Prozess der Zusammenarbeit wirken, was wiederum das Arbeitsergebnis beeinflusst (Stock 2004, 276). Bei den Input-Faktoren wird zwischen individuellen, gruppenbezogenen und organisationsstrukturellen Merkmalen unterschieden. Prozessfaktoren umfassen Führungs-, Mitbestimmungs- und Kommunikationsaspekte. Zu den Output-Faktoren zählen schließlich Leistungsmerkmale, aber auch soziale Kriterien, wie etwa die Mitgliederzufriedenheit und die Gruppenkohäsion (Busch 2008, 1f; Holtorf 2010, 60). Überblicksartige Darstellungen von IPO-Modellen sowie deren Modifizierung und Weiterentwicklung in entsprechenden Studien der Teamerfolgsforschung finden sich zum Beispiel bei Stock (2004), Holtorf (2011), Gfrörer (2007) sowie Dick und West (2013). Sie finden auch in der Wirkungsforschung in sozial- und kindheitspädagogischen Arbeitszusammenhängen Anwendung (Wertfein u. a 2013).

2.2.2 Teamarbeit als gruppendynamischer Prozess

Gruppendynamische und sozialpsychologische Zugänge zu Teamarbeit nehmen ihren Ausgang in der Kleingruppenforschung von Kurt Lewin. Sie basiert auf der Idee, dass Gruppen eigene Gesetzmäßigkeiten unabhängig von der Einflussnahme des einzelnen Mitglieds entwickeln (Lewin 1963, 227). Die Gruppe, so Lewin, bildet sich nicht durch die Gemeinsamkeit struktureller Eigenschaften heraus, sondern durch Interdependenzen der Personen. Daraus folgend wird die Gruppe als „eine fremde Hülle, die Regelmäßigkeiten aufweist und wissenschaftlich erforscht

und analysiert werden kann“ (Back und Neary 1992, 104) verstanden. Lewins Forschungsinteresse gilt der Struktur von Gruppen und ihrem Verhältnis bzw. ihrer Wechselwirkung zum einzelnen Mitglied, aber auch zu der sie umgebenden Organisation. Er plädiert ausdrücklich für experimentelle Verfahren unter Beteiligung der verantwortlichen Wissenschaftler_innen, was die Möglichkeit der „operationalen Definition“ (Lewin 1963, 228) des Geschehens böte. Bekannte Projekte, welche dieser Vorstellung folgten, sind das Milgram-Experiment (1974) und das Stanford-Gefangenen-Experiment (1973). Auch Garfinkel, der seine Studierenden immer wieder zu Alltagsexperimenten auffordert, erwähnt, dass er sich mit Lewin und dessen Feld-Studien auseinandergesetzt habe (Garfinkel 2002, 83). Für die gruppendynamische Teamforschung sind die Arbeiten Lewins von zentraler Bedeutung. Als Anwendungsforschung zielt sie darauf ab, Regelmäßigkeiten und grundlegende Prinzipien zu bestimmen, die das „hoch sensible und störanfällige Handwerk“ (Buchinger 2008, 93) Teamarbeit erlernbar werden lassen. Forschungsergebnisse dienen folglich der Entwicklung von Seminaren und Workshops, sogenannten „gruppendynamischen Laboratorien“ (Wellhöfer 2012, 17).

Die gruppendynamische Teamforschung befasst sich zum Beispiel mit den Phasen der Teamentwicklung (integriertes Modell für „aufgaben- und zielorientierte Gruppen“: Wellhöfer 2012, 23ff; Überblick über klassische Modelle: Simon 2003; kritisch: Buchinger 2008, 95f), den Rollen und Funktionen der Mitglieder in Teams (Belbin 1993), dem Konflikt- und Leistungspotential von multiprofessionellen und multinationalen Teams (im Überblick: Boedeker 2011), den Faktoren für innovative Teamleistungen (Sencar 2004) oder auch den Selbststeuerungspotentialen in unterschiedlichen Organisationsformen (Schattenhofer 2004). Ergänzend zur gruppendynamisch ausgerichteten Forschung nimmt die Sozialpsychologie den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen der individuellen Gruppenmitglieder und von strukturellen Merkmalen der Organisation in den Blick (zusammenfassend: Linneweber 2004; Angehrn 2004). Insbesondere die Modelle der Gruppenphasen sowie Rollen- und Konfliktmodelle finden breite Rezeption in Praxismodellen zu Teamarbeit in pädagogischen Arbeitsfeldern (für Kindertageseinrichtungen z. B. bei Bernitzke 2009; Pesch 2014; Fialka 2011).

2.2.3 Teamarbeit als professionelle Kooperation

Teamarbeit mit einem professionstheoretisch orientierten Zugang in den Blick zu nehmen, kann sowohl bedeuten, Machtkämpfe von Angehörigen unterschiedlicher Berufsgruppen zu fokussieren, als auch die Zusammenarbeit zu den spezifischen Anforderungen professioneller, personenbezogener Dienstleistungen ins Verhältnis zu setzen. Nach den bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel scheint dieses

Anliegen von vorne herein ein schwieriges Unterfangen zu sein. Nicht nur sind die mit Teamarbeit verbundenen Kategorien der Effizienz und Effektivität Teil eines Qualitätsdiskurses, der nicht mit der dem professionellen Handeln inhärenten Notwendigkeit zu prognostischer Risikobereitschaft unter den Bedingungen von Ungewissheit vereinbar ist (Helsper 2008, 164; Wimmer 1996, 446). Teamarbeit scheint auch im Widerspruch zur professionellen Autonomie zu stehen, die Freidson als „the very soul of professionalism“ (Freidson 2001, 217) bezeichnet. Entsprechend verwundert es kaum, dass die Möglichkeit eines arbeitsteiligen Vorgehens in professionellen Handlungsfeldern wenig Enthusiasmus evoziert. Als Teil der Paradoxien professionellen Handelns sieht etwa Schütze vorrangig „das Problem der Hintereinanderschaltung (...) und Koordination der Arbeitsschritte in integrierenden Arbeitsbögen“ (Schütze 1996, 193), welches eine permanente Aus Handlungsnotwendigkeit mit sich brächte. Schütze erkennt an, dass arbeitsteiliges Handeln in manchen Arbeitsfeldern und Handlungszusammenhängen aufgrund von Betreuungszeiten (ebd., 224) oder dem Bedarf an verschiedenen Spezialisierungen (ebd., 226f) erforderlich ist. Vorrangig betont er aber „die Gefahr (...), dass der Fallüberblick verloren geht und daß keine der beteiligten Professionellen (...) sich für das Gesamtproblem und die Lebenssituation des Klienten bzw. der Klientin verantwortlich weiß“ (Schütze 1996, 227). Als kollektiven Akteur, der die Organisations- und Professionsanforderungen ausbalanciert und als Schnittstelle autonome Teilbereiche einzelner Professioneller koordiniert (Bauer 2011), zieht Schütze das Team nicht in Betracht.

Folgt man Gildemeister (1983), liegt der Ausschluss dieser Option in der widersprüchlichen Verfasstheit sozialpädagogischer Professionalität begründet. Einerseits folgten die Akteur_innen in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit dem Ideal der professionellen Autonomie, andererseits gehörten kollegiale Abstimmung und wechselseitige fachliche Kontrolle ebenso zu dem Selbstbild und der Realität von Sozialarbeiter_innen (Gildemeister 1983, 99). Um in diesem Spannungsfeld handlungsfähig zu sein, sei der Austausch unter Kolleg_innen informellen Regularien unterworfen: „Die Kontrafaktizität der Geltungsansprüche dieser professionellen Normen wird indes als solche von den Handelnden nicht erkannt bzw. findet keine Repräsentanz in ihrem Bewußtsein. Gerade daraus ergibt sich im handlungspraktischen Kontext von Kooperation und Gruppenarbeit ein Konfliktpotential, das von den einzelnen wie von der Gruppe (stillschweigend) ausbalanciert werden muß und im ‚normalen‘ Berufsalltag offensichtlich auch wird“ (Gildemeister 1983, 100). Gildemeister zeigt, wie Sozialarbeiter_innen in kollegialen Beratungen inkorporierte Techniken und Methoden anwenden, um die Einflussnahme auf das individuelle Handeln zu begrenzen und zu steuern. Aus

ihrer Sicht deutet dies darauf hin, dass die Beteiligung von Kolleg_innen an individuellen Handlungsentscheidungen eher als Beschränkung denn als Bereicherung erlebt wird.

Das Spannungsfeld zwischen professioneller Autonomie und kollegialer Zusammenarbeit beschäftigt auch Klatetzki, wobei er den Aspekt der Entlastung hervorhebt. In seiner 1993 erschienen Studie „Wissen, was man tut“ beschreibt er, dass Dienstbesprechungen in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe der Bildung von Kollektivität „im Bedeutungssystem der Professionalität“ (Klatetzki 1993, 151) dienen würden, die den und die Einzelne_n entlastet und bestätigt. Diese Transzendenzenerfahrung, so Klatetzki, zielt nicht auf intersubjektivität ab, sondern auf die „Konstitution der Idee des selbstreflexiven, souveränen Subjekts“ (Klatetzki 1993, 157). Der Austausch im Kolleg_innenkreis, so könnte man aus diesem Befund schlussfolgern, erweist sich dann als Katalysator individueller Professionalität. Allerdings verweist Klatetzki in einem späteren Aufsatz auf die engen Grenzen kollegialen Einflusses in professionellen Handlungsfeldern. Zwar sei das Kollegium aufgrund seiner Kontrollfunktion als „Veranstaltung zur Verhinderung von Hierarchie und damit Fremdbestimmung“ (Klatetzki 2005, 273) zu verstehen. Doch beschränke sich die Kritik im Interesse der vertrauensvollen Zusammenarbeit auf „grobe Fehler“ und würde äußerst zurückhaltend gestaltet, wie Klatetzki im Anschluss an Freidson feststellt (Klatetzki 2005, 275). Wenn auch die Einschränkung der Kontrollmöglichkeiten die autonome, eigenverantwortliche Berufsausübung gewährleistet und befördert, so erschwert die informelle Organisation professioneller Kontrolle zugleich den effizienten Umgang mit Fehlern, problematisiert dieser mit Blick auf die Profession par excellence, die Ärzteschaft (Freidson 1975, 72f). Insbesondere dann, wenn Professionelle sich das Maß von und die Beteiligung an einer Zusammenarbeit selbst aussuchen könnten, bestünde die Gefahr, dass sich „kollegiale Klüngel oder fraternisierende Cliques herausbilden“ (Freidson 1975, 72f). Unter diesen Bedingungen hätten die professionellen Akteur_innen dann „verhältnismäßig wenig Gelegenheit, ein Bewußtsein von der Existenz anderer Maßstäbe zu gewinnen“ (ebd.). Das heißt, in sich geschlossene kollegiale Netzwerke können die Möglichkeiten der professionellen Weiterentwicklung nicht nur befördern, sondern ebenso erschweren (Müller 2012, 187).

Dass die Zusammenarbeit im Kollegium dennoch auch jenseits gesellschaftlicher Machtansprüche als hohes professionelles Gut erachtet wird, begründet Oevermann mit Bezug auf den Lehrer_innenberuf. Schon in der Ausbildung bedürften Berufsnoviz_innen „der Anleitung durch jeweils erfahrenere Kollegen“, da professionelles Handeln nicht ausschließlich theoretisch erlernt werden könne (Oevermann 1996, 177; Oevermann 2000, 75). Aber nicht nur in der Ausbildung, auch in der späteren Berufstätigkeit sind laut Oevermann kollegiale Beratung und

Supervision von wesentlicher Bedeutung für die Weiterentwicklung der professionellen Handlungskompetenz (Oevermann 1996, 178). Er betont, dass die komplexer werdenden Anforderungen an das formale Bildungssystem erfordern, dass der kollegiale Austausch sich nicht nur auf Sanktionsmaßnahmen und die Notengebung bezieht, sondern die Option der „fallbezogene[n] kollegiale[n] Beratung im Hinblick auf pädagogische Förderung“ (ebd.) bietet. Die professionelle Weiterentwicklung der Institution Schule wird eng an die Vernetzung und kooperative Zusammenarbeit der Lehrkräfte gebunden (Berkemeyer u. a. 2011, 227; Bastian u. a. 2002, 424). Zu ähnlichen Schlüssen kommt Heiner (2004) für die Soziale Arbeit. Sie sieht in der „mangelnde[n] Institutionalisierung einer Reflexionskultur“ unter Kolleg_innen ein zentrales Hemmnis für die Ausbildung und Aktualisierung sozialpädagogischer Professionalität (Heiner 2004, 153). Und auch König, Stenger und Weltzien (2013) gehen für die Kindheitspädagogik davon aus, dass die Entwicklung eines forschenden Habitus bei den Mitarbeiter_innen in Kindertageseinrichtungen durch Teaminteraktionen gefördert werden könne: „Indem Einschätzungen und Einstellungen im fachlichen Diskurs mit anderen expliziert werden, tritt implizites Wissen ebenso hervor wie handlungsleitende Orientierungen, die sich von anderen deutlich unterscheiden können. (...) Eine fachlich ausgerichtete Dialogkultur im Team scheint daher ein wesentliches Gütekriterium des forschenden Zugangs zu Interaktion zu sein“ (König u. a. 2013, 23).

Wird der bis hier referierten Literatur gefolgt, bedarf professionelles Handeln folglich sowohl autonomer Handlungs- und Entscheidungsspielräume als auch eines kollegialen Beratungs- und Unterstützungsnetzwerks, welches nicht nur grobe Verstöße gegen berufsethische und fachliche Standards kontrolliert und sanktioniert, sondern die aktive fachliche Auseinandersetzung befördert. Auffällig ist, dass das „Team“ bislang fast nur in Zusammenhang mit Professionalisierungsprozessen in sozial- und kindheitspädagogischen Handlungsfeldern Erwähnung findet, während in der Auseinandersetzung mit klassischen Professionen bzw. anerkanntermaßen professionalisierungsbedürftigen Handlungsfeldern von kollegialer Zusammenarbeit gesprochen wird. Während Kollegialität als „Ausdruck von Profession im Sinne eines Autonomiegewinns“ (Reh 2008, 166) verstanden wird, scheint Teamarbeit von den beruflichen Akteur_innen zu fordern, ihre autonomen Handlungsbereiche zu öffnen oder gar aufzugeben und informelle Gespräche durch transparente Kommunikationsräume zu ergänzen oder zu ersetzen. Was für Fabrikarbeiter_innen möglicherweise die Humanisierung ihrer Arbeitsbedingungen bedeutet, stellt für Professionen in dieser Lesart vor allem den Verlust individueller Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume dar.

Darin, dass in Arbeitsfeldern der Sozial- und Kindheitspädagogik durchgehend vom Team und lediglich im Ausnahmefall vom Kollegium gesprochen wird,

eine Schwäche des berufsfeldspezifischen Professionalisierungsprozesses zu sehen und eine bürokratische bzw. manageriale Überformung zu vermuten, erscheint jedoch unangebracht. Vielmehr stellt sich die Frage, ob das Ideal des „seine Wahrheit suchenden und wahrhaftigen, pädagogisch authentischen Subjekts“ (Reh 2008, 181) für sozialpädagogische Handlungsfelder angemessen ist (Gildemeister 1983, 968). Müller etwa geht stattdessen davon aus, dass die „offene, ‚sozialpädagogische‘ Art der Professionalität für isolierte Einzelkämpfer kaum durchhaltbar ist, sondern nur dann, wenn sie von angemessenen Settings gestützt ist“ (Müller 2011, 968). Professionelle Teamarbeit bedeutet in diesem Sinne, autonomes pädagogisches Handeln verbindlich in den Kontext gemeinsamer Verantwortlichkeit zu stellen.

Wie sich im Abschnitt 2.3 zeigen wird, sind die professionstheoretischen Fragen für die empirische Auseinandersetzung mit Teamarbeit in sozial- und kindheitspädagogischen Arbeitskontexten hoch bedeutsam.

2.2.4 Teamarbeit als soziale Arbeitswirklichkeit

Theoretisch reduziert und streng empirisch orientiert, widmen sich ethnomethodologische und soziolinguistische Zugänge Aspekten der Zusammenarbeit von Kolleg_innen in Arbeitskontexten. Mit ihnen wird Teamarbeit als Phänomen im Arbeitsvollzug in den Blick genommen, um der Eigenlogik des Handlungsfeldes Raum zu geben und die Zusammenarbeit nicht auf Basis eines qualitativen bzw. theoretisch-normativen Rahmenkonzepts zu befragen. Teamarbeit stellt dann einen „in vivo-Code“ (Strauss und Corbin 1996, 50) aus dem Feld dar, der zunächst übernommen und erst durch die Analyse von Positionierungen, Adressierungen und wechselseitigen Bezugnahmen in seiner Form bestimmbar wird. Ethnomethodologisch gewendet wird das Team folglich „as a locally produced form of social organisation that is interactionally sustained and reproduced“ (Housley 2003, 119) verstanden.

Interaktions- und gesprächsanalytische Teamforschung beschäftigt sich mit gesprächsinternen und -externen Aspekten der Zusammenarbeit, die in der Interaktion hergestellt und relevant gemacht werden. In Bezug auf gesprächsinterne Abläufe konzentrieren sich die Forschungsarbeiten erstens auf die situative Konstruktion von Beteiligungsrollen und Interaktionsprofilen. Beleuchtet werden etwa die Herstellung von situativen Macht- und Leistungsansprüchen (Bayas-Linke 2009, Van Praet 2009) sowie von Zugehörigkeit und Opposition (Kangasharju 1996) oder auch Asymmetrien (Grosjean 2004), die Ausübung der Führungsrolle (Holmes u. a. 2007) und die Relevanzsetzung beruflicher Kompetenz für die Herstellung multidisziplinärer Teamarbeit (Housley 2003).

Zum zweiten wird die Konstruktion von spezifischen Gesprächsformaten unter Mitarbeiter_innen in den Blick genommen, also zum Beispiel der Frage nachgegangen, wie institutionelle Gespräche als solche erkennbar sind (Meier 2002, Domke 2006, Asmuß und Svennevig 2009). Der Teambegriff selbst spielt aus dieser Perspektive eine untergeordnete Rolle. Während er in englischsprachigen Studien zumindest in der Bezeichnung des Gegenstands („Team-Meeting“) vorkommt, wird er in den deutschen Studien, die sich mit Arbeitsbesprechungen auseinandersetzen, nur benutzt, wenn er von den Teilnehmer_innen des Feldes selbst eingeführt wird.

Teamarbeit als soziale Arbeitswirklichkeit in den Blick zu nehmen, kann drittens darauf abzielen, Gesprächs- und Entscheidungspraktiken auf ihre Funktion oder Form zu untersuchen. So beschäftigt sich etwa Arber (2008) mit der Funktion von Fragen im Teamgespräch, während sich Housley (2003) dem Einsatz von „we“ als Praktik der Herstellung von Zugehörigkeit und Abgrenzung widmet. Huisman (2001) hebt die teamkulturelle Dimension von Entscheidungsfindungsprozessen hervor, die sich durch das rekursive Formulieren von Situationen und Ereignissen auszeichne. Engeström (2010) wiederum zeigt die Funktion von Überlappungen, der Präferenz für Konditionalsätze und der zirkulären Themenprogression für die Herstellung von Kooperation in der Bewältigung gemeinsamer Arbeitsaufgaben.

Über das Gespräch hinaus werden Bezüge dann hergestellt, wenn das Teamgespräch als eine Art analytisches Medium genutzt wird, um sich der Konstruktion bestimmter Gesprächsgegenstände zuzuwenden. So fragen etwa White (2002) und Griffiths (2001) nach der Herstellung des „Falls“ in Teamgesprächen und Middleton (1996) arbeitet in Bezug auf die Funktion von Tür- und Angelgesprächen heraus, dass diese der (Re-)Aktivierung von Teamexpertise und kollektivem Wissen dienen.

Für die Soziale Arbeit sehen Hitzler und Messmer in der Analyse realer Gespräche „ein hohes Reflexions- und Veränderungspotential“ (Hitzler und Messmer 2008, 253), da durch sie die unsichtbaren, alltäglichen Praxen der Konstruktion disziplinspezifischer Zusammenarbeit sichtbar würden. Während mit der betriebswirtschaftlichen Perspektive versucht wird, den optimalen Nutzen von Teamarbeit auszuloten, gesprächsdynamische Zugänge Konstanten der Teilnehmer_innenrollen und des Prozessverlaufs aufdecken wollen und mit der professionstheoretischen Inblicknahme der Zusammenarbeit ein fachlicher Anspruch respektive die Annahme spezifischer fachlicher Herausforderungen einhergehen, verfolgen soziolinguistische und ethnomethodologische Annäherungen das Ziel, ausgehend vom praktischen Handeln der Teilnehmenden im Feld die Logik ihrer Beziehung nachzuvollziehen.

2.3 Forschung zu Teamarbeit in pädagogischen Kontexten

Teamarbeit in pädagogischen Kontexten ist insgesamt ein eher wenig bearbeiteter Forschungsgegenstand. Im Folgenden werden sowohl Forschungsarbeiten aus dem elementar- und sozialpädagogischen Kontext als auch aus der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung berücksichtigt. Trotz der daraus resultierenden Heterogenität in Bezug auf die Gestaltung der Zusammenarbeit, das gemeinsame Aufgabenspektrum, die organisationale Einbindung, den Formalisierungsgrad, die Zusammensetzung der Mitglieder sowie die Interaktionsstrukturen, erscheint dieses Vorgehen ertragreich. In der Forschung zur Teamarbeit im elementarpädagogischen Bereich werden sowohl Bezüge zur erziehungswissenschaftlichen als auch zur sozialpädagogischen Professions-, Wirkungs- und Interaktionsforschung hergestellt. In allen drei Handlungsfeldern stellt Multiprofessionalität ein zentrales Thema der Auseinandersetzung mit Teamarbeit dar (Breuer und Reh 2010; Wimmer u. a. 2013; Steiner 2010; Bührmann und Bücken 2015; Riemann 2000; Housley 2003; White 2002; Hall u. a. 2006; Bauer 2011; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014; Richter und Pant 2016).

Vor diesem Hintergrund wird der Forschungsstand im Folgenden unter zwei Fragestellungen diskutiert. Erstens finden sich Studien, die sich damit beschäftigen, wozu und unter welchen Bedingungen Teamarbeit in diesen Handlungsfeldern etwas nützt und wie sie wirkt (2.3.1). Zweitens beschäftigen sich verschiedene Studien mit der Frage, wie Teamarbeit in professionellen pädagogischen Handlungsfeldern hergestellt und die Beziehungen der Mitarbeiter_innen zueinander strukturiert werden (2.3.2).

2.3.1 *Bedingungen und Wirkung von Teamarbeit*

Eine Reihe von Studien zeigt, dass die Art und Weise, wie sich die Teamarbeit gestaltet und wie die Pädagog_innen ihre Zusammenarbeit einschätzen, Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit hat. In professionstheoretisch orientierten Studien wird das Team als Lernumfeld (Sylva u. a. 2004, Cloos 2008a), aber auch als Autonomie-Grenze für die einzelnen Pädagog_innen (Breuer und Reh 2010) eingeordnet. Diese Beschränkung individueller Handlungsmächtigkeit als Begleiterscheinung von Teamarbeit wird im Weiteren sehr unterschiedlich bewertet. Während Engeström in seiner gesprächsanalytischen Untersuchung von Lehrer_innenteams im Streben nach beruflicher Autonomie ein Hemmnis für das Innovationspotential des Teams sieht (Engeström 2010, 117), formuliert Whitebook (2003, 17) auf der Grundlage von Studien, die sich mit dem Zusammenhang der

Mitarbeiter_innen-Qualifikation und der Qualität frühkindlicher Bildung auseinanderzusetzen, die Befürchtung, dass individuelle Kompetenzen, die nicht im Team anschlussfähig sind, dem Gelingen der Zusammenarbeit geopfert werden. Die Befunde der Studie „Wissensbasierte Deutungs- und Handlungskompetenzen von pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen“ legen zumindest nahe, dass sich „die Sicht auf die eigene Praxis“ nicht unabhängig vom Team entwickelt (Thole u. a. 2015, 129). Wie sich das konkret gestaltet, scheint vor allem davon abzuhängen, wie die Beziehung im Team gestaltet wird. Ausgehend von sequenzanalytischen Interpretationen von Teamsitzungen in Schulen, in deren Rahmen Lehrer_innen und Erzieher_innen zusammenarbeiten, verorten Breuer und Reh (2010, 41) das Risiko, dass sich die Zusammenarbeit deprofessionalisierend auswirkt, nicht grundsätzlich im Konstrukt „Team“, sondern in Differenz neigenden Kooperationsstrategien. Folgt man den Ausführungen Bührmanns und Bükers (2015, 163) zur Zusammenarbeit von Lehrkräften, Schulsozialarbeiter_innen und Elementarpädagog_innen in einem sogenannten „Kinderbildungshaus“, scheint es für die erfolgreiche Zusammenarbeit der unterschiedlichen Berufsgruppen jedoch zugleich wichtig zu sein, eine fachliche Gemeinsamkeit zu finden und sich wechselseitig anzunähern.

Im schulischen Kontext wird die gestiegene Bedeutung von Teamarbeit vor allem mit der Leistungs- und Bedürfnisheterogenität der Schüler_innen begründet, die verschiedene Formen der Kooperation notwendig machten (Keller-Schneider und Albisser 2012, 130; Wimmer u. a. 2013, 327f; Richter und Pant 2016, 10). Zwar herrscht insgesamt hohe Einigkeit, dass Teamarbeit positive Effekte auf das Schulklima, den Lernerfolg der Schüler_innen und die berufliche Leistung der Lehrkräfte sowie deren persönliches Wohlbefinden habe (Vangrieken 2015, 35), zugleich wird aber vor erhöhten Erwartungen an die Kooperation gewarnt. So müsse die Zusammenarbeit von Lehr_innen mit anderen Berufsgruppen, laut Speck, Olk und Stimpel (2011, 193ff), „subjektiv wahrnehmbaren Nutzen“ versprechen, um tragfähig zu sein. Vangrieken u. a. (2015) heben auf der Grundlage ihrer Metastudie zu Lehrerk Kooperation hervor, dass unterstützende Maßnahmen hinsichtlich der Gruppen- und Kooperationsprozesse und gute strukturelle Rahmenbedingungen die Zusammenarbeit positiv beeinflussen, wenn auch die Beseitigung organisationaler Hürden alleine nicht ausreicht: „Even when a supportive atmosphere and structure are provided, teacher and groups need to be convinced to collaborate (...)“ (Vangrieken u. a. 2015, 36). Berkemeyer u. a. kommen zu dem Ergebnis, dass die kollegiale Kooperation unter Lehrer_innen dann positive Auswirkungen auf das individuelle pädagogische Handeln habe, wenn sie Wissenserweiterung ermögliche und die Reflexion subjektiver Überzeugungen, Routinen und Handlungsmuster befördere (Berkemeyer u. a. 2011, 230ff). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Reh (2008, 179), wenn sie feststellt, dass Teamarbeit

unter Lehrer_innen nicht durchgängig zu einer erhöhten Reflexionskompetenz hinsichtlich der eigenen Tätigkeit sowie der fachlichen Anforderungen führt, sondern eine Frage des „Team-Typs“ ist. Während Teams, die vorrangig die „Aufrechterhaltung von Kollegialität“ (Reh 2008, 173) anstreben, stark arbeitsteilig vorgehen und Aushandlungen vermeiden würden, zeichneten sich Teams mit der „Intimität des eingespielten Paares“ (ebd.) dadurch aus, dass sie sich häufiger austauschen und die Gemeinschaft nach außen verteidigen, wenngleich sie mitunter hierarchisch strukturiert sind. Das Team als „Steigerung“ (ebd.) zu verstehen, bedeutet laut Reh, dass die Mitglieder ihre Unterschiedlichkeit anerkennen und versuchen, sie in der Zusammenarbeit zu nutzen.

In der Kinder- und Jugendhilfe bestätigt sich der Zusammenhang von Teamqualität und Wirksamkeit bei Albus u. a. (2010, 161). Die „Qualität des Teamklimas“ misst sich demnach nicht am subjektiv empfundenen Arbeitsklima. Unter Qualität wird der „intensive Austausch und funktionierende, respektvolle Kommunikation über fachliche Fragen, Ziele und Veränderungsbedarfe im Team“ (ebd.) verstanden. Zu einem ganz ähnlichen Schluss kommen die Autor_innen der Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“. Wie auch Fröhlich-Gildhoff u. a. (2014, 114) sowie Wertfein u. a. (2015, 18f) stellen Viernickel u. a. (2013, 61) fest, dass unter Pädagog_innen in Kindertageseinrichtungen insgesamt eine hohe Zufriedenheit in Bezug auf den Zusammenhalt im Team herrscht. Für die professionelle Weiterentwicklung sei jedoch die Grundlage der Teamkohäsion entscheidend (Viernickel u. a. 2013, 71). Die positiv bewertete Zusammenarbeit münde nur dann in einen fachlichen, kritisch-diskursiven Austausch, wenn das Wir-Gefühl nicht aus der Betonung der persönlich guten Beziehungen resultiere, sondern auf der Anerkennung von Diversität beruhe (Viernickel u. a. 2013: 69). Während die persönliche Beziehung eher die Negation von Unterschieden bewirken würde (Cloos 2008a), zeichne sich die kritisch-diskursive Beziehung dadurch aus, dass zwar auch hier die „grundlegende Einigkeit“ als Voraussetzung betont wird, diese allerdings auf eine geteilte professionelle Orientierung zurückzuführen sei (Viernickel u. a. 2013, 70f; Weltzien 2014, 212f). Fröhlich-Gildhoff u. a. (2013, 108) gehen auf der Grundlage ihrer Befragung von Leitungskräften und Trägervertreter_innen davon aus, dass dafür weniger die beruflichen Hintergründe der Mitarbeiter_innen einer Kindertageseinrichtung entscheidend seien, sondern vielmehr, dass das Team sich gemeinsam weiterentwickelt und die pädagogische Konzeption im Austausch mit Leben füllt. Wie im Weiteren die Aufgaben zwischen den Pädagog_innen verteilt werden, gestalte sich dann sehr unterschiedlich, so die Autor_innen. Auf der Grundlage explorativer Gruppendiskussionen in ausgezeichneten Kindertageseinrichtungen kommen sie zu dem Schluss, dass in manchen Teams die Aufgaben in „großer Gemeinschaftlich-

keit“ erfüllt würden (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2013, 121), während andere die individuellen Aufgabenbereiche klar raum-, funktions- oder themenbezogen trennen (ebd., 122).

Ergebnisse von Wertfein, Müller und Danay (2013) geben Grund zu der Annahme, dass dem Prozess der Zusammenarbeit dringend Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, da Indikatoren der Struktur- und Orientierungsqualität in Kindertageseinrichtungen nur indirekt durch die Teamqualität Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Interaktionen nehmen würden. In ihrer für den Münchener Raum repräsentativen Studie greifen sie als Untersuchungsmodell auf ein Input-Output-Outcome-Modell zurück und nutzen das Teamklimainventar nach Brodbeck, Anderson und West (2000) sowie die teambezogenen Items „Interaktion und Kooperation der Erzieherinnen“, „Kontinuität der Erzieherinnen“, „Fachliche Unterstützung und Evaluation“ und „Fortbildungsmöglichkeiten“ aus dem Beobachtungsinstrument KRIPS-R (Tietze u. a. 2005). Im Ergebnis kommen die Autor_innen zu dem Schluss: „Je besser die Interaktion und Kooperation der Fachkräfte, je besser die fachliche Unterstützung im Team und je höher die Betreuungs- und Beziehungskontinuität, desto positiver, feinfühlicher und vorausschauender sind die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern“ (Wertfein u. a. 2013, 24f). Sie gehen von einer „vollständigen Mediation“ (ebd., 25) der Strukturqualität über die Teamqualität aus.

Hinweise darauf, dass die positive Bewertung der Zusammenarbeit durch die Fachkräfte qualitätssteigernd auf die pädagogische Arbeit mit Kindern wirkt, finden sich auch in der Studie „Was ist ein guter Kindergarten?“ von Honig, Joos und Schreiber (2004). So wird unter dem Aspekt „Arbeitsbelastung und Teamzusammenhalt“ ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Lärmbelastung im Gruppenraum und der Bewertung der Zusammenarbeit im Team festgestellt. Schreiber definiert ein „gutes Fachkräfteteam“ anhand der kontinuierlichen Verständigung über Erziehungsziele, dadurch, dass das „kollegiale Klima“ als angenehm empfunden wird und die Arbeit gegenseitige Wertschätzung erfährt. Er konstatiert auf dieser Grundlage: „Lässt der kollegiale Zusammenhalt der Erzieherinnen in der Kindergruppe zu wünschen übrig, ist die Lärmbelastung selbst dann noch auffallend hoch, wenn kein einziges Kind als verhaltensauffällig angesehen wird. (...) Schlechte Teams bescheinigen sich selbst meistens unklare Erziehungsleitlinien und schaffen dadurch eine fast ‚anomische‘ Situation, in der den Kindern die Spielregeln des wechselseitigen Umgangs nicht mehr klar sind“ (Schreiber 2004, 107; ohne Hervorheb.). Die „kollegiale Unterstützung“ im pädagogischen Alltag, so auch Bahr und Stalder (2015, 244), ist für die Pädagog_innen als Ressource des sozialen Rückhalts von zentraler Bedeutung.

Als Strukturfaktoren, welche die Qualität der Zusammenarbeit im Team steigern, lassen sich auf der Grundlage der „Studie zur Entwicklung von Ganztageschulen“ (StEG) die Dauer der Zusammenarbeit, die Form der organisationalen Einbindung und die zeitlichen Ressourcen einordnen. Die Daten zur Zusammenarbeit von Lehrer_innen und anderen Pädagog_innen im schulischen Ganzttag zeigen, dass die Kooperation in längeren Arbeitsbeziehungen intensiviert wird, während die Lehrkräfte mit neben- und ehrenamtlich Beschäftigten deutlich weniger kooperieren. Hervorgehoben wird des Weiteren die Bedeutung von Zeit für das „abgestimmte und geplante Miteinander verschiedener pädagogischer und fachlicher Expertise“ (Steiner 2010, 34). Dieser Befund wird in der Studie zur Lehrerteamkooperation in Deutschland von Richter und Pant (2016) bestätigt. Die Autoren stellen fest, dass sich die Ausweitung der Präsenzzeiten von Lehrkräften an Schulen sowie die Verfügbarkeit strukturierter Kooperationszeiten positiv auf die Zusammenarbeit sowohl unter den Lehrkräften als auch mit anderen Berufsgruppen auswirken (Richter und Pant 2016, 33). Aktuell würden Lehrer_innen der Kooperation mit Kolleg_innen zwar fast durchgängig positiv gegenüberstehen (ebd., 14) und auch verschiedene Formen des Austauschs nutzen, „kokonstruktive Kooperationsformen“, wie etwa Team-Teaching, wären an deutschen Schulen jedoch seltener anzutreffen als im OECD-Durchschnitt (ebd., 19f).

Die Relevanz der Formalisierung von Teamprozessen für die Wirkung der Zusammenarbeit wird auch von Schattenhofer (2004) hervorgehoben. Auf der Grundlage strukturierter Gruppeninterviews mit organisationsgebundenen und sogenannten „freien“ Teams in der Sozialen Arbeit kommt er zu dem Schluss, dass es bei Teamarbeit vorrangig darum gehe, die Sachaufgabe gemeinsam zu steuern, während „die Gruppe als soziales System (...) in den allermeisten Fällen nur bei konflikthafter Anlässe angesprochen“ wird (Schattenhofer 2004, 112). Im Unterschied zu freien Teams stellt für organisationsgebundene Teams die Organisation selbst einen bedeutsamen Referenzpunkt dar und zwar insofern, als dass sie „den Charakter eines Gemeinsamkeit und Identität stiftenden ‚feindlichen‘ Bezugspunktes“ habe. Gemein ist laut Schattenhofer wiederum allen Teams, dass sie einen niedrigen Formalisierungsgrad aufweisen. Dieses Ergebnis bewertet er kritisch, da aus seiner Sicht Abläufe und Zuständigkeiten funktionaler und effizienter gestaltet werden könnten. Entsprechende Teamentwicklungsprozesse scheiterten jedoch seiner Ansicht nach an den arbeitsfeldkulturellen Bemühungen um flache Hierarchien und Gleichberechtigung, welche häufig mit einer Scheu vor gegenseitiger Kontrolle und Kritik einhergingen (Schattenhofer 2004, 113).

Auch Pothmann und Wilk (2009) kommen in ihrer Studie „Wie entscheiden Teams im ASD über Hilfebedarf?“ in Bezug auf Fallberatungen in Teams des Allgemeinen Sozialen Dienstes zu dem Schluss, dass die Strukturierung der Gespräche durch eine Moderation und die Gliederung der Beratung in unterschiedliche

Phasen qualitätssteigernd wirkt. Auf diese Weise würde der ergebnisorientierte Verlauf des Gesprächs sichergestellt, die demokratischen, fachorientierten Teilnahmemöglichkeiten aller Teammitglieder gefördert und die fallführende Fachkraft sowohl zur kritischen Reflexion angeregt als auch entlastet (Pothmann und Wilk 2009, 93).

2.3.2 Praktiken und Prozesse von Teamarbeit

Untersuchungen von (Gesprächs-)Praktiken und Prozessen im Team fokussieren sowohl die Reziprozität des gemeinsamen Handelns als auch die Beziehungsstrukturierung. Sie verfolgen also die Fragen, als was Teamarbeit im praktischen Handeln hergestellt und wie sie gestaltet wird. Eine Grundannahme der qualitativen Forschungsarbeiten ist, dass Teamarbeit maßgeblich im Miteinandersprechen produziert und ausgehandelt wird. Mitunter setzen Autor_innen Teamarbeit sogar mit der Teambesprechung gleich. So begründet Housely seine ethnomethodologische Untersuchung von Teamsitzungen im Arbeitsfeld der Sozialbetreuung wie folgt: „Clearly, the team meeting is not the only expression of multidisciplinary team work, however it is representative of a fundamental expression of teamwork and (...) multidisciplinary practice. Indeed, in many respects meetings are the primary ways in which a sense of teamwork is realized” (Housley 2003, 36). Diese These schränkt er an späterer Stelle allerdings selbst ein. So habe er den Austausch von Erfahrungen und Perspektiven während der Besprechung kaum beobachten können, von den Teammitgliedern wisse er aber, dass dieser zum Beispiel im Kaffeeraum oder auf dem Flur stattfinden würde (Housley 2003, 55). Ergänzend dazu legen auch die Arbeiten Middletons (1996, 1997) nahe, dass die formale Teamsitzung mitnichten der einzige Ort des Erfahrungs- und Informationsaustausches ist, wenngleich sie die professionelle Bearbeitung praktischer Ungewissheiten in besonderer Weise ermöglicht (Middleton 1997, 407). Im Gegensatz zu der Annahme, die Abstimmung im Team würde die professionelle Autonomie einschränken, hält er ein Fehlen des kollegialen Austauschs für flexibilitätsgefährdend: „If we eliminate those circumstances where uncertainty can be addressed and acted on, we create the basis for inflexibility and a form of organisational amnesia over what we are about and how we maintain continuities of action in the circumstances of change“ (ebd.). Davon geht auch Cloos aus, der Teambesprechungen „als die Orte bezeichnet (...), an denen die separierten Erfahrungen der einzelnen Teammitglieder abgeglichen und in kollektive Deutungen überführt werden“ (Cloos 2009, 182; auch Klatetzki 1993, 151). Zugleich hebt aber auch er die Bedeutung

von alltäglichen Praktiken der „Inszenierung von Gemeinsamkeit“ an den „Grenzen von Privatheit und Beruf“ (Cloos 2008a, 283) für den Vollzug des Miteinanders hervor.

In Bezug auf interaktionsinterne Prozesse beschreibt Middleton (1996) das Team als „discursive ressource“ (Middleton 1996, 238). In seiner Studie zu multidisziplinärer Teamarbeit in einem Child Development Centre zeigt der Autor, wie mit präzisen Kontextualisierungen und konditionalen Positionierungen gemeinsame Handlungsstrategien entwickelt werden, die immer die Möglichkeit der Revision offenhalten. Dieses Vorgehen kann sowohl als ein Bestehen auf individuelle Entscheidungsspielräume, aber auch als professionelle Reaktion auf die Ungewissheit des beruflichen Alltags interpretiert werden, da auf diese Weise potentielle Veränderungen hinsichtlich der Entscheidungsgrundlage berücksichtigt werden (Middleton 1996, 246). Im Gespräch entwickeln die Mitarbeiter_innen „dialogical expertise“ (ebd, 234), indem sie vergangene Fälle aufrufen, Parallelen prüfen und auf dieser Basis die Handlungsoptionen im aktuellen Fall ausloten. Die Bedeutung des gemeinsamen Erinnerns hebt auch Riemann (2000, 261) vor dem Hintergrund seiner ethnografischen Untersuchung von Fallbesprechungen in der Sozialen Arbeit hervor. Ihm zufolge diene diese Praktik immer auch dazu, „die Geschichte und Identität der Wir-Gruppe“ (ebd.) zu aktualisieren.

Während Middleton den kumulativen Charakter der Teamgespräche betont, legen die Arbeiten von Hall, Selbrouck und Sarangi zu Fallbesprechungen in der Sozialen Arbeit nahe, dass eine gemeinsame Entscheidungsfindung im Team nicht zwingend als „groupthink“ (Hall u. a. 2006, 70) angelegt sein muss. Vielmehr können differente Positionierungen der einzelnen Professionellen unbeachtet bleiben, solange dies das notwendige Maß an Einigung nicht gefährdet. Mit Narrationen würden die Sozialarbeiter_innen ihre Kompetenz und die Komplexität ihrer Fälle darstellen sowie die Schwierigkeit konstruieren, Fallentscheidungen von außen zu beurteilen (Hall u. a. 2006, 52). Narrationen hätten folglich nicht nur, wie etwa Housley darlegt, eine Funktion als „resource for informing topical discussion and assessing organisational matters“ (Housley 2003, 113). Mit ihnen wird zugleich der eigene Zuständigkeitsbereich abgesteckt. Dies geschieht in Teamgesprächen auch reaktiv, so Riemann (2000, 263), etwa indem Vorschläge von Kolleg_innen als bereits durchdacht zurückgewiesen werden. Der Affront einer direkten Ablehnung wird auf diese Weise vermieden, ohne dass die Äußerungen des Gegenübers in die eigenen Überlegungen integriert werden müssen. In Bezug auf multiprofessionelle Teamkontexte beobachtet Sarangi (1998, 265) darüber hinaus, dass die eigene Autorität durch ein eher informationssammelndes denn informationsgebendes Vorgehen abgesichert wird. Die auf einer Fallstudie in sozialen Diensten basierenden Befunde Benekes (1979) gehen in Bezug auf die Sicherung

der professionellen Autonomie sogar noch einen Schritt weiter. Dem Autor zufolge würde der Grundkonsens zur Anerkennung autonomer Handlungsräume möglicherweise sogar dann gefährdet, wenn auf Beratungsbedürfnisse einzelner Mitarbeiter_innen eingegangen wird (Beneke 1979, 204). Die harmonische und zurückhaltende Gestaltung von teaminternen Aushandlungsprozessen hat folglich eine Autonomie stabilisierende Funktion. Darüber hinaus dient sie laut Pithouse (1985; 87) und Riemann (2000) aber auch der Bewältigung von beruflichen Belastungen. Es wäre ein „Verstoß gegen das Solidaritäts- und Kollegialitätsgebot, wenn zu grundsätzliche und irritierende Fragen aufgeworfen werden“, so Riemann (2000, 254).

Die sprachlichen Mittel, die zur Anwendung kommen, um teamintern Differenzierung herzustellen und Entscheidungsmacht zu erlangen, sind Gegenstand mehrerer Studien. So weisen Hall, Sarangi und Slembrouck (1999) auf die Rolle der Wiedergabe von Äußerungen der Adressat_innen zur Herstellung von Glaubwürdigkeit im Kolleg_innenkreis hin. Arber stellt fest, dass in multiprofessionellen Teams das Stellen von Fragen eine höfliche, zurückhaltende Form darstellt, um Einfluss auf den Gesprächsverlauf zu nehmen und Grenzen zu ziehen, die auch aus einer institutionell schwächeren Position heraus genutzt werden kann (Arber 2008, 1331f). Housley wiederum hebt hervor, dass mit der Verwendung von „Wir“ zwar einerseits Gemeinschaftlichkeit hergestellt würde, das Personalpronomen aber zugleich der teaminternen Distinktion in Bezug auf Rollen und Zuständigkeiten diene. So gehen etwa mit der Kategorie „being trained“ die Berechtigung und Fähigkeit einher, mit „serious problems“ umzugehen (Housley 2003, 69). Die Führungsrolle würde unter anderem dadurch hergestellt, dass für sich in Anspruch genommen wird, für alle Teammitglieder zu sprechen (Housley 2003, 77).

Anders als Housley (2003, 41), der mit Verweis auf sein strikt ethnomethodologisches Design das Heranziehen gesprächsexterner Kategorien ablehnt, sieht Cloos (2008a) die Positionierungen der Mitarbeiter_innen durch die jeweilige organisationsstrukturelle Position, Qualifikation und individuelle Disposition beeinflusst. In seiner ethnographischen Studie zeigt er, wie einerseits zur „distinktive[n] Abgrenzung zur Organisationsumwelt“ (Cloos 2008a, 300) Gemeinsamkeit inszeniert, zugleich aber in der Gestaltung des beruflichen Alltags Differenz hergestellt würde. So bewegten sich die Mitarbeiter_innen unterschiedlich im Raum-Zeit-Gefüge der Einrichtung und übernahmen verschiedene Arbeitsaufträge. Die Komplexität der Aufgaben sowie die Kompetenzansprüche reduzierten sich laut Cloos, je geringer die formale Qualifikation des oder der Mitarbeiter_in sei (Cloos 2008a, S. 230ff), während mit einer höheren Qualifikation die Komplexität von Deutungen zunähme, was Cloos in den Kontext einer „gesteigerte[n] Reflexions- und Begründungsverpflichtung“ (ebd., S. 311) stellt. Wird dem Autor gefolgt, bilden sich

die beruflich-habituellen Prägungen der Mitarbeiter_innen durchaus auch in Beziehung zueinander aus. So würden sich die nicht qualifizierte Mitarbeiter_innen in ihrem beruflichen Handeln durch Nachahmung an den Fachkräften orientieren (ebd., S. 307), die eigenen Aufgabenschwerpunkte in einen gemeinsamen Arbeitsbogen einbetten und die Deutungshoheit in Bezug auf pädagogische Fragen den einschlägig qualifizierten Fachkräften überlassen (ebd., S. 309). Die Anerkennung beruflich-habitueller Differenz wird nach Cloos immer wieder durch die Betonung der kollektiven Verantwortung und der „Inszenierung von Gemeinsamkeit“ verdeckt, die sich insbesondere in der Selbstpräsentation gegenüber Dritten zeigt (Cloos 2008a, 283f; auch Hitzler 2012, 153).

2.4 Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen: Das Forschungsvorhaben

Die zentralen Fragen, denen sich die hier vorliegende Arbeit widmet, sind:

- Wie wird unter den spezifischen Bedingungen des Alltags in Kindertageseinrichtungen die soziale Einheit „Team“ hergestellt?
- Welche Bedeutung wird ihr im praktischen Vollzug des Arbeitsbogens für die Bewältigung des Arbeitsauftrags von den Pädagog_innen zugeschrieben?

Die Auseinandersetzung mit der Entwicklung von und den Perspektiven auf Teamarbeit zeigt, dass sie vorrangig als Organisationskonzept verstanden wird, das einer aufgaben- und/oder personenbezogenen Zielsetzung folgt und sich unter bestimmten Bedingungen positiv auf die Qualität und die Wirkung der beruflichen Aktivitäten auswirkt. Während kollegiale Zusammenarbeit im professionstheoretischen Diskurs das Fundament fachlichen Handelns bildet, wird Teamarbeit mit organisationsstrategischer Einflussnahme und ökonomischer Wirkungsorientierung assoziiert, die in einem Spannungsverhältnis zur Möglichkeit von professionell Tätigen stehen, fallbezogen und situationsadäquat autonome Entscheidungen zu treffen. Zugleich verweisen selbst die professionstheoretisch orientierten Kritiker_innen von Teamarbeit auf die Unmöglichkeit des Verzichts auf arbeitsteilige und kooperative Vorgehensweisen hin, die sich aus dem quantitativen Umfang sowie der Komplexität und Kontingenz des pädagogischen Auftrags ergibt. Die Bewältigung der Anforderungen professioneller pädagogischer Arbeit bedarf der fachlich fundierten Abstimmung und kritisch-diskursiven Verhandlung mit Kolleg_innen. Sie wirkt sich positiv auf die Gestaltung des pädagogischen Feldes aus, daran lassen die einschlägig ausgerichteten Studien keinen Zweifel. Aufgrund der

Notwendigkeit, situationsoffen und an den Adressat_innen orientiert zu handeln, sind der Abstimmung im Team zugleich Grenzen gesetzt. Die professionstheoretisch und empirisch begründeten Argumente gegen die Aufgabe des Autonomie-Anspruchs weisen nachdrücklich auf die kontinuierliche Anforderung hin, diese widersprüchlichen Handlungsanforderungen auszubalancieren.

Auch wenn in den letzten Jahren vermehrt Forschungsbemühungen im Feld der Kindertagesbetreuung zu verzeichnen sind (z. B. König, Leu und Viernickel 2015; Hoffmann u. a. 2015; Tietze u. a. 2013; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2013; Stenger und Kägi 2012), so ist dennoch ein Forschungsdesiderat auf die oben genannten Fragen zu verzeichnen. Die vorliegenden Studien zur Teamarbeit in pädagogischen Handlungsfeldern orientieren sich eher an professionstheoretisch inspirierten oder kompetenzorientierten Vorstellungen von „guter Teamarbeit“, als dass sie darauf abzielen, die Herstellung und Kontextualisierung des Teams durch die Pädagog_innen selbst zu fokussieren. Für ein fundiertes Verständnis von Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen erscheint es jedoch notwendig, nicht nur den subjektiven Einschätzungen der Pädagog_innen und Institutionsvertreter_innen Beachtung zu schenken, sondern dezidiert die sozialen Herstellungspraxen und -prozesse in den Blick zu nehmen, in welchen die Gruppe der Mitarbeiter_innen gemeinschaftlich und/oder im Bezug aufeinander handelt.

Zur Bearbeitung dieser Fragen bietet sich ein ethnomethodologisch orientierter Zugang an. Er erlaubt der Eigenlogik der Praxis nachzuspüren, ohne Output-Größen und relevante Prozessfaktoren vorwegzunehmen, wie dies in betriebswirtschaftlichen Studien der Fall ist. Anders als mit einem gruppendynamischen Zugang wird Teamarbeit zudem nicht als kontextlose, reproduzierbare Erscheinung verstanden. Angenommen wird vielmehr, dass sie in einem reziproken Verhältnis zum Arbeitsbogen, also dem Bündel an geplanten und ungeplanten, sequentiellen und simultanen, notwendigen Tätigkeiten im beruflichen Alltag (Strauss 1985, 4; Strübing 1997, 370) steht. Teamarbeit als situierte Herstellungsleistung zu erfassen, bedeutet folglich für die hier vorliegende Forschungsarbeit, die hergestellten und genutzten Interaktionsformate in den Blick zu nehmen, Praktiken der Herstellung von Zusammengehörigkeit zu erfassen und die situierten Positionierungen und Beziehungskonstruktionen in ihrer Kontextspezifik zu untersuchen. Dies geschieht nicht zum Selbstzweck, sondern um eine Basis für die professionstheoretisch inspirierte Reflexion der Grenzen und Möglichkeiten einer Zusammenarbeit der Pädagog_innen in Kindertageseinrichtungen auch im Hinblick auf qualitative Ansprüche an ihren Arbeitsauftrag zu schaffen.

Die methodologischen Grundlagen und das methodische Vorgehen des Vorhabens sind Gegenstand des nächsten Kapitels. Im Mittelpunkt steht, welche Prämissen sich aus dem ethnomethodologischen Forschungsdesign ergeben und wie der damit verbundene Anspruch praktisch realisiert wird.

Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen

Eine ethnografisch-gesprächsanalytische Studie

Lochner, B.

2017, X, 338 S. 3 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-16707-3