

So wurde Integration zu einer gemeinsamen Sache des Teams

Integrationsvorhaben stellen sich im Hinblick auf kooperative Anforderungen hoch komplex dar. Diese Komplexität soll anhand von Erfahrungen in Integrationsklassen in der Sekundarstufe I an der Integrierten Gesamtschule (IGS) aufgezeigt werden. Die Darstellung bezieht sich auf drei Ebenen: Im ersten Teil beschreibt Barbara Beetz aus Lehrerperspektive die Arbeit im Team, im zweiten hebt Sven Jacobs die Unterstützung dieses Teams aus Sicht der an der IGS tätigen wissenschaftlichen Begleitung hervor und im dritten richtet Ursula Mahnke den Blick auf den mit der Teamentwicklung verbundenen Kompetenzerwerb.

Arbeit im Team bei heterogenen Lerngruppen

LehrerInnen der IGS finden, wie eigentlich LehrerInnen aller Schulformen, in ihren Klassen heterogene Lerngruppen vor. Sie planen diese Heterogenität jedoch in ihren Unterricht ein und ihr Anliegen ist es, individuell zu fördern, so dass alle SchülerInnen die für sie möglichen Ziele erreichen. Somit ist es nur noch ein kleiner Schritt, in ihren Unterricht auch SchülerInnen mit einem Lernhandicap zu integrieren.

Für diese Individualisierung des Unterrichts ist an unserer IGS das Arbeiten nach dem Team-Kleingruppen-Modell besonders günstig. Innerhalb der für SchülerInnen und LehrerInnen oft unüberschaubaren Schule werden kleine Einheiten von acht LehrerInnen gebildet, die gemeinsam die SchülerInnen einer einzigen Klassenstufe unterrichten. Diese Jahrgangsteams sind für die Planung des Lernens selbst verantwortlich. Das Setzen von Lernzielen für die und mit den Kindern kann gemeinsam für alle Lernbereiche erfolgen, Schwierigkeiten lassen sich in Teamsitzungen besprechen und Lösungswege werden gemeinsam gesucht.

Für diese Art des Arbeitens sind aber auch besondere Kompetenzen der Lehrenden gefragt. Für unseren Unterricht mit festen Phasen der Wochenplanarbeit, der Freiarbeit, des fächerübergreifenden Unterrichts und mit anderen offenen Unterrichtsformen, wie Stationenlernen, Gruppenarbeit und Projektarbeit, benötigen wir zunächst erweiterte methodische und didaktische Kenntnisse. Da in unserem Fall die Notengebung innerhalb des Schulversuchs für zwei Jahre ausgesetzt war, mussten wir nach alternativen Möglichkeiten der Bewertung auf der Grundlage des Curriculums und der Beurteilung des individuellen Lernfortschritts suchen. Im Mittelpunkt stehen jedoch kommunikative und kooperative Fähigkeiten.

Die Vorbereitung

Zwei Jahre vor dem Schulversuch wurden alle LehrerInnen von der Schulleitung angesprochen, ob sie sich vorstellen könnten in Integrationsklassen zu unterrichten und als Vorbereitung darauf an einem zweijährigen Montessori-Kurs berufsbegleitend teilzunehmen. Die Hälfte der LehrerInnen, die später im Schulversuch arbeitete, legte das Montessori-Diplom ab.

Diese Ausbildung stärkte zum einen den Zusammenhalt der LehrerInnen, die sich eine deutlich reformpädagogische Schule wünschten. Zum anderen wurden wir mit der Pädagogik von Maria Montessori vertraut und lernten, das Lehrerpult zu verlassen, in die Klasse hineinzugehen und uns neben die Kinder zu setzen, um mit ihnen zu arbeiten, uns in sie hineinzusetzen, ihre Interessen, Stärken und Schwächen zu erkennen, sie zu fördern. Wir individualisierten unseren

Unterricht und bekamen wieder sehr viel Freude und Ideen bei der Arbeit. Wir lernten Methoden, die das selbstständige Arbeiten der Kinder und dadurch auch die nötige Differenzierung in heterogenen Lerngruppen ermöglichten. Durch die Reflexion über ihre Arbeit und die Möglichkeit der Selbstkontrollen kann sich das Selbsteinschätzungsvermögen der Kinder und durch das voneinander Lernen ihr Selbstwertgefühl besser entwickeln.

Die Teamfindung

Im Landesschulversuch waren immer zwei LehrerInnen als TutorInnen, d.h. als KlassenleiterInnen für eine Klasse verantwortlich. Als günstig für die Zusammensetzung der Teams erwies es sich, dass die LehrerInnen vom Alter her gemischt waren. Es entstand eine Neugierde der Lehrerinnen, die gerade das Referendariat abgeschlossen hatten, auf die Erfahrung der Älteren und umgekehrt der Erfahreneren auf neue Ideen und Einstellungen der Jüngeren. Mit einer Teamgröße von acht KollegInnen blieb sowohl für SchülerInnen als auch für die LehrerInnen selbst das Team überschaubar und gemeinsam handlungsfähig. Durch die Bereitschaft mancher LehrerInnen, auch fachfremd zu unterrichten, war aber gleichzeitig das Team auch groß genug, so dass für den Abschnitt der Förderstufe fast jedes Fach durch eine entsprechend ausgebildete LehrerIn vertreten war.

Der Schulversuch

Die Situation der Teams und der Klassen in sozialer Hinsicht war zu Anfang des Schulversuchs die gleiche. Neu zusammengesetzt mussten sich alle erst kennen lernen. Hierfür wurde den SchülerInnen in den ersten zwei Wochen besonders viele Möglichkeiten im Unterricht gegeben, z.B. durch Kennenlernspiele, Selbstdarstellungen, Partnerinterviews und gemeinsames Gestalten des Klassenraumes. Ein Methodentraining zum selbstständigen Umgang mit Texten half den SchülerInnen bei ihren neuen Arbeitsweisen. Das Team traf sich in dieser Zeit täglich zur Planung des Unterrichts und zur gemeinsamen Stärkung. Die einwöchige Klassenfahrt nach zwei Wochen war das erste große gemeinsame Erlebnis.

In den folgenden zwei Jahren durchliefen SchülerInnen wie LehrerInnen die typischen Stadien der Teamentwicklung, bis sie zu effektiven Arbeitsgruppen wurden (vgl. PHILIPP 2000, 29). Diese Entwicklung wurde für die SchülerInnen besonders in den dafür zur Verfügung stehenden Tutorenstunden wöchentlich mit Hilfe gezielter Übungen zum sozialen Lernen gefördert. Das Lehrerteam nutzte die wöchentlichen Sitzungen nicht nur zur Arbeit *im* Team, sondern auch *am* Team. Dabei wurde es durch die wissenschaftliche Begleitung unterstützt, die regelmäßig teilnahm.

Wir LehrerInnen hatten schon bald die Scheu voneinander abgelegt und viel Freude daran, gemeinsam Unterricht vorzubereiten und während des offenen Unterrichts die Klassen zu zweit zu betreuen. Gegenseitige Hospitationen hatten methodisch einen großen Lerneffekt. Alle zeigten eine hohe Bereitschaft zur Kooperation und Kommunikation und bejahten die Teamstruktur. Dennoch traten nach den Herbstferien die ersten Auseinandersetzungen zwischen den Teammitgliedern und auch mit Eltern auf. Ein Teil der LehrerInnen zweifelte daran, dass ihre SchülerInnen bei dem hohen Anteil an Freiarbeit in der vom Stoffverteilungsplan vorgegebenen Zeit das Lernpensum bewältigen, während ein anderer Teil befürchtete, dass die Freiarbeit immer mehr in eine monotone Wochenplanarbeit abgleitet. Wichtig war, dass in den Teamsitzungen die Zweifel an der gemeinsamen Arbeit deutlich angesprochen wurden. Diese wurden von der Teamsprecherin, die eine Mittlerfunktion zwischen Team und Schulleitung einnahm, so moderiert, dass immer

die eigene Befindlichkeit am Anfang jeder Teamsitzung abgefragt wurde und die Ursachen für Missempfindungen bearbeitet werden konnten. Diese Möglichkeit zur Offenheit und die Stärkung durch die Gruppe bewirkten, dass mit der Zeit das Vertrauen in die neuen Unterrichtsformen wuchs, die Rahmenrichtlinien zwar Beachtung fanden, aber das Kind in das Zentrum des eigenen Tuns rückte. Dieses steigende Selbstvertrauen setzte viel Kreativität frei, so dass auch LehrerInnen, die vorher immer lehrerzentriert unterrichtet hatten, Freude an den Ergebnissen der SchülerInnen hatten, ja sogar erkannten, dass in ihrem Unterricht noch nie so kreative, niveauvolle Arbeiten entstanden waren.

Materialien der Gruppe »Praxis Integrierter Naturwissenschaftlicher Grundbildung« vom Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel regte zur Ausarbeitung von fächerübergreifenden Gruppenarbeiten an (vgl. BEETZ 2002, 122). Hierbei zeigte sich, dass es wichtig für die fachliche Zusammenarbeit war, sich gegenseitig mit seinen Stärken und Schwächen zu kennen, die Arbeit des anderen wert zu schätzen und ihm zu vertrauen. Diese Voraussetzungen wurden in den Teamsitzungen, den gemeinsamen Unterrichtsstunden in einer Klasse und den Hospitationen gelegt. Der starke Kontakt miteinander ermöglichte ein enges Zusammenarbeiten.

Bei der Arbeit mit den Kindern mit besonderem Förderbedarf wurden wir von der wissenschaftlichen Begleitung sowohl in Teamsitzungen als auch bei Hospitationen unterstützt - und zwar bei der Diagnostik, der Material- und Literaturrecherche und dem Erstellen von Förderplänen. Aber diese Begleitung erwies sich auch als unser starker Verbündeter, der unsere Ziele teilte, mit Wohlwollen unsere Arbeit beobachtete und sie nach außen hin im Schulamt, im Ministerium und in der Öffentlichkeit vertrat. Besonders hilfreich empfand das Team die gemeinsame Erstellung von Förderplänen in Teamsitzungen. So wurde Integration zu einer gemeinsamen Sache des Teams.

Neben dem hohen Anteil an im Stundenplan ausgewiesenem offenen Unterricht eröffnete die Teamstruktur der Schule gute Möglichkeiten, zu den Kindern, aber auch zu den Eltern ein sehr persönliches Verhältnis aufzubauen. Eine kleine Gruppe von LehrerInnen, die ausschließlich in einem Jahrgang unterrichtete, trug dazu bei, einander gut kennen zu lernen, gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen zu schaffen und eine gemeinsame Erziehungsarbeit zu ermöglichen. Monatliche Elternabende dienten dazu, Eltern Einblick in das Tun und die Ergebnisse ihrer Kinder zu verschaffen, und mit den LehrerInnen gemeinsam Freiarbeitsmaterial zu erstellen. Dennoch trennten sich drei Eltern von unserer Schule, da sie daran zweifelten, dass Leistung auch ohne Zensuren von ihrem Kind erbracht werde. Die durch diese Abmeldungen entstandenen Selbstzweifel der Teammitglieder konnten durch eingehende Gespräche in und nach den Teamsitzungen gemildert werden.

Wenn Unterricht von Eltern, LehrerInnen sowie SchülerInnen als geglückt empfunden wird, hat dies viele Gründe. Ein wesentlicher Grund bei unserer Integrationsarbeit war mit Sicherheit die Teamstruktur, die eine große Nähe zwischen allen Betroffenen ermöglichte.

Wissenschaftliche Begleitung der Teamentwicklung

Innerhalb des Landesschulversuchs Integrationsklassen im Team-Kleingruppen-Modell in der Sekundarstufe I an der IGS in Halle/S. sollten Konzepte integrativen Unterrichts, die sich im Primarbereich bewährt haben, auf den Sekundarschulbereich übertragen und dem Bedarf entsprechend modifiziert werden (vgl. HEIMLICH 1996). Bewusst wurde für diesen Modellversuch eine Schule ausgewählt, die nach dem Team-Kleingruppen-Modell organisiert ist. Das Team ist in diesem Zusammenhang als Mittel zum Zweck anzusehen, d.h. durch die Zusammenarbeit der

LehrerInnen soll die Qualität des Unterrichts erhöht und damit zusammenhängend die individuelle, ganzheitliche Förderung aller SchülerInnen verbessert werden.

Die wissenschaftlichen Begleiter verstanden sich dabei als aktive Unterstützer und einflussnehmende Akteure innerhalb dieses Schulentwicklungsprozesses. Entsprechend den Erfordernissen innovativer Entwicklungsprozesse verschob sich der Aufgabenbereich der Begleiter im Verlauf des Landesschulversuchs: »So zeigt sich gerade in den ersten Monaten nach Einrichtung von Integrationsklassen meist ein ganzes Bündel von Alltagsproblemen, die häufig auch noch gleichzeitig und relativ kurzfristig zu bewältigen sind. Im Landesschulversuch an der IGS Halle/S. kann eine solche Pionier-Phase ebenfalls festgestellt werden. In diesem Zeitraum liegt der *Schwerpunkt* der Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung in der unmittelbaren Unterstützung bei der Lösung zahlreicher Praxisprobleme. Dazu zählt insbesondere die Bereitstellung von Fördermaterialien und förderdiagnostischen Materialien für die individuelle sonderpädagogische Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Darüber hinaus muss (...) das didaktisch-methodische Konzept des Gemeinsamen Unterrichts für den Sekundarbereich in seinen Grundzügen erst entwickelt und implementiert werden. (...) Auch die Teamebene bedarf jedoch zunächst intensiver Konzeptarbeit und verändert sich in den ersten Monaten des Landesschulversuchs mehrfach in sehr weitreichender Weise« (HEIMLICH & JACOBS 2001, 42f.).

Als wissenschaftlicher Begleiter war ich an mehreren Tagen in der Woche im Unterricht und habe an den wöchentlich stattfindenden Teamsitzungen teilgenommen. Für die LehrerInnen wichtige Fragestellungen wie z.B. Differenzierung, Wochenplanarbeit, Fallbesprechungen und die Erarbeitung einer Lernentwicklungsdokumentation wurden von der wissenschaftlichen Begleitung vor- und aufbereitet und im Rahmen der Teamsitzungen mit den LehrerInnen gemeinsam be- und erarbeitet. Die primäre Aufgabe lag allerdings in der Moderation der Teamsitzungen sowie in beratender Tätigkeit in Bezug auf thematische Schwerpunkte. Nach Einschätzung der LehrerInnen half diese Unterstützung dem Team, einen gemeinsamen Weg zu finden.

Es handelte sich in erster Linie um die Arbeit *im* Team, während die Arbeit *am* Team nur ansatzweise von der wissenschaftlichen Begleitung realisiert werden konnte: »Teamarbeit heißt, auf zwei Ebenen gleichzeitig tätig zu sein, heißt Arbeiten im Team, d.h. gemeinsame Bewältigung von Aufgaben, Lösung von Schwierigkeiten, und Arbeiten am Team, d.h. Reflexion der Zusammenarbeit, Klärung von Unstimmigkeiten und Entwicklung von Kooperationsformen« (SCHLEY 1992, 341).

Jede neu zusammengesetzte Gruppe von Individuen durchläuft spezifische Phasen der Entwicklung, bis von einem Team gesprochen werden kann (vgl. LANGMAACK & BRAUNE-KRICKAU 2000). Bei diesem Entwicklungsprozess ist es in der Regel für das werdende Team hilfreich, wenn in den verschiedenen Phasen Unterstützung vorhanden ist und eine außenstehende Person den Teammitgliedern einen Rahmen schafft, in dem Reflexion möglich ist, das Erreichte verdeutlicht und gemeinsam eine Perspektive erarbeitet wird. Diese Reflexionsprozesse in Bezug auf die Zusammenarbeit, also die Arbeit *am* Team, wurden in Form von zwei Teammoderationen umgesetzt - *Teamentwicklung und Teamkooperation* und *Abschied* (vgl. BAER u.a. 1998) des Teams, das nach dreijähriger Zusammenarbeit neu zusammengesetzt wurde.

Insbesondere die Teammoderation *Teamentwicklung und Teamkooperation* beinhaltete das Offenlegen der persönlichen Visionen der einzelnen Teammitglieder, um davon ausgehend an einer gemeinsamen Vision zu arbeiten, die weitere Arbeit des Teams zu strukturieren und möglichst einen Konsens zu schaffen. »Die entscheidende Schwierigkeit ist, dass schwer greifbare Vorstellungen/Visionen erst mitteilbar werden müssen und dem anderen auch vermittelt werden müssen, um dann zu klaren Absprachen kommen zu können. Das bedeutet einen hohen Anteil an

Selbst-Klärung wie an Bereitschaft und Fähigkeit zum offenen Dialog« (KÖBBERLING & SCHLEY 2000, 236). Hier wird deutlich, dass das Arbeiten in einem Team unter anderem hohe Anforderungen an die kooperativen und kommunikativen Kompetenzen jedes einzelnen Teammitgliedes stellt. An diesen Kompetenzen hat das Team auch ansatzweise im Rahmen von Teamsitzungen gearbeitet, in welchen es Übungen von STANFORD (1998) durchführte.

Für mich als wissenschaftlicher Begleiter waren zum einen Moderations- und Beratungskompetenzen sowie Kompetenzen zur Umsetzung der Integration im engeren Sinne notwendig. Die grundlegenden Kompetenzen für diesen Aufgabenkanon erwarb ich im Rahmen meiner universitären Ausbildung, auch wenn die konkrete Umsetzung der erworbenen Kompetenzen in die Praxis zahlreiche Herausforderungen beinhaltet. Aber: Wir waren ein Team, in welchem gegenseitige Hilfe sowie ein Kompetenzaustausch und -transfer im Mittelpunkt stand.

Kompetenzen in der Teamentwicklung

Es ist davon auszugehen, dass der Erwerb von Kompetenzen eng mit institutionellen Entwicklungen verknüpft ist - in diesem Fall mit der Teamentwicklung innerhalb des Team-Kleingruppen-Modells an der IGS Halle. Insofern erfordert Integration Kompetenzerwerb in zweierlei Hinsicht: zum einen zur Bewältigung konkreter Probleme im Einzelfall (z.B. allgemeinpädagogische, methodisch-didaktische Fähigkeiten), zum anderen Kompetenzen, die institutionelle Prozesse - in unserem Beispiel die Teamentwicklung - erleichtern. Damit sind institutionelle Kompetenzen gemeint, wie etwa planmäßiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen; konstruktive Konfliktlösungsstrategien sowie kommunikative Fähigkeiten (vgl. MAHNKE 2002, 94 ff.). Für den Erwerb dieser Kompetenzen ist bedeutsam, dass sich zwar konkrete Qualifikationsanforderungen für die Bewältigung des Einzelfalles ausmachen lassen, erforderliche Kompetenzen auf der zweiten Ebene - der Teamentwicklung - sich aber zunächst nur über die Beschreibung von Prozessen erschließen. Das hat Konsequenzen für den Erwerb dieser Kompetenzen.

Das Beispiel der IGS Halle gibt klare Belege für diese Annahme. So wird aus dem Bericht aus der Lehrerperspektive deutlich, in welchen Bereichen sich die KollegInnen auf die Integration vorbereitet haben: die gründliche Aneignung von methodisch-didaktischen Kenntnissen, Handlungskompetenzen in Fragen der Bewertung und Beurteilung sowie zur Differenzierung in heterogenen Lerngruppen (etwa durch das Montessori-Diplom). Für die Teamentwicklung werden global zwar kommunikative und kooperative Fähigkeiten benannt, diese nehmen aber erst konkrete Form an durch die Beschreibung des Teamentwicklungsprozesses, den die KollegInnen gemeinsam durchlaufen haben: Bereitschaft zur Auseinandersetzung, gegenseitiges Erkennen von Stärken und Schwächen, Wertschätzung der Arbeit der anderen, ›starker Kontakt‹. Daraus ist anzunehmen, dass die Aneignung bestimmter Kompetenzen für diesen Prozess erst innerhalb des Prozesses selbst erfolgt - abgesehen von Grundkenntnissen in Gesprächsführung, Konfliktlösungsstrategien oder Prozessmerkmalen (z.B. Phasen der Teamentwicklung).

Vergleichbares findet sich in der Beschreibung der Rolle der wissenschaftlichen Begleitung im zweiten Teil, der hier auf die des ›einflussnehmenden Akteurs‹ fokussiert (Forschungsaufgaben bleiben unberücksichtigt). Für die Wahrnehmung der Rolle des Unterstützers ›nach innen‹ werden Kompetenzen zur Umsetzung der Integration genannt sowie (auch hier wie im ersten Teil sehr allgemein) Moderations- und Beratungskompetenz. Konkretisiert werden diese Kompetenzen allerdings durch die Beschreibung auf der Handlungsebene: Fragestellungen vorbereiten, aufbereiten, bearbeiten; unmittelbare Unterstützung bei Praxisproblemen; Konzepterarbeitung des Teams; Rahmen schaffen für Reflexion und Perspektiven. Auch hier kann angenommen

werden, dass neben dem Erwerb von Techniken der Moderation und Gesprächsführung die o.g. institutionellen Kompetenzen im eigentlichen Sinne erst im Prozess selbst erworben werden.

Welche Konsequenzen können daraus für den Kompetenzerwerb gezogen werden? Institutionalisiert und systematisierter Kompetenzerwerb - etwa in Fortbildungsveranstaltungen - kann nur ein ganz bestimmtes Spektrum des für integrative Entwicklungsprozesse erforderlichen Kompetenzprofils vermitteln. Dazu wären - bezogen auf das Beispiel Teamentwicklung - Grundkenntnisse über Kommunikation, Gesprächsführung, Konfliktlösungsstrategien, Gruppenfindungsprozesse und Moderation zu zählen. Diese Grundkenntnisse erfordern eine Ergänzung durch anwendungsbezogenes Handlungswissen, also den Erwerb bestimmter Techniken - etwa Gesprächsverhalten, Moderationstechniken, Übungen zur Konfliktlösung u.a..

Der Erwerb von Kenntnissen und Handlungswissen macht aber nur Sinn, wenn ein (institutioneller) Rahmen geschaffen werden kann, beides auch anzuwenden. Es muss also in einer Schule bzw. in einer Lehrergruppe Konsens darüber hergestellt werden (können), dass Integration als innovative (Team-)Aufgabe zu verstehen ist. Erst dann kann das Handlungswissen angewandt und die in Fortbildungsveranstaltungen eher ›isoliert‹ erworbenen Techniken in sinnvolle Handlungszusammenhänge eingebunden werden. Die Bedeutung von Teamarbeit für integrative Innovation ist vielfach nachgewiesen. So stellt SCHLEY fest: »Das Team ist Träger des Organisationsentwicklungsprozesses, denn aus der Summe einzelner inhaltlicher Vorstellungen erwächst noch kein Konzept, das von einem gemeinsamen überindividuellen Horizont an Werten und Leitgedanken getragen wird. Grenzüberschreitungen in pädagogisches Neuland können auch von einzelnen vollzogen werden, ein ideenstiftender pädagogischer Konsens entsteht so nicht« (1990, 149).

Wie das Beispiel der IGS Halle zeigt, sind bestimmte Kompetenzen nicht nur Voraussetzung für Teamentwicklung, sondern Teamentwicklungsprozesse selbst haben gleichzeitig qualifizierende Funktion. Dazu sind sie allerdings - wie das Beispiel auch zeigt - anfangs qualifiziert zu begleiten, um diese Funktion auch wahrnehmen zu können. Ob - wie in diesem Fall - für die Begleitung von Teamentwicklungsprozessen tatsächlich eine wissenschaftliche Begleitung erforderlich ist, wäre eine andere Frage.

Literatur

- BAER, Ulrich u.a. (1998): Sag beim Abschied ... Band 1: Grundlagen: Didaktik der Schlussphase. Seelze-Velber: Kallmeyer
- BEETZ, Barbara (2002): Fächerübergreifender Unterricht. In: MAHNKE, Ursula (Hrsg.): Schulische Integration in Sachsen. Handbuch zur Unterstützung von Integrationsprozessen. Kronach u.a.: Link, 122-128
- HEIMLICH, Ulrich (1996): Konzept des Landesschulversuchs »Integrationsklassen im Team-Kleingruppen-Modell in der Sekundarstufe I«. Leipzig: Unveröff. Skript
- HEIMLICH, Ulrich & JACOBS, Sven (2001): Gemeinsamer Unterricht im Sekundarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- KÖBBERLING, Almut & SCHLEY, Wilfried (2000): Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs der Sekundarstufe. Weinheim/München: Juventa
- LANGMAACK, Barbara & BRAUNE-KRICKAU, Michael (2000): Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Weinheim: Beltz
- MAHNKE, Ursula (2002): Qualifikation ist mehr als Fortbildung. St. Ingbert: Röhrig
- PHILLIPP, Elmar (2000): Teamentwicklung in der Schule. Weinheim: Beltz
- SCHLEY, Wilfried (1992): Teamentwicklung in Integrationsklassen. In: SCHLEY, Wilfried, BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Hamburg: Curio, 329-348
- SCHLEY, Wilfried (1990): Wissenschaftliche Begleitung als Team-Supervision. In: SCHUCK, Karl Dieter (Hrsg.): Beiträge zur integrativen Pädagogik. Hamburg: Feldhaus, 138-166
- STANFORD, Gene (1998): Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Aachen-Hahn: Hahner VG