Michael Sertl/Gabriele Khan-Svik/Burgi Wallner
(Redaktion)

TEAM TEACHING

Zwischen Reparatur-Pädagogik und neuer Lehrer-Rolle

UNIVERSITÄTS WIEN BIBLIOTHEK

Schulheft 73/1994

I
715.020/73

Das *schulheft* kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand S 250,–. Für Deutschland und die Schweiz: DM 35,–/sfr 35,–.
Preis dieser Einzelnummer: S 100,– zuzüglich Versandkosten, bzw. DM 15,–/sfr 15,–, Versandkosten extra.
Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des *schulheft* kostet S 500,–/DM 70,–/sfr 70,–.
Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

Titelblatt: Josef Seiter
Layout: Peter Sachartschenko

Impressum:
ISBN Nr. 3-224-19399-9 Jugend & Volk–Edition Wien–Dachs–Verlag Ges.m.b.H., Wien–München.
Alle Rechte vorbehalten.
Medieninhaber: Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6.
Verlags- und Herstellungsort: Wien.
Hersteller: Remaprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35.

Herausgeber/innen:
Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Susanne Eybl, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Edda Reiterer, Elke Renner, Lydia Saadat, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger.

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz
Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des *schulheft*. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des *schulheft*.
Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte: Susanne Pirstinger, Herwig Peterlik, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.
Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

Inhalt

Vorwort 5

GRUNDSTUFE

Werner Mayer
Anfangs ist das Vergessen viel wichtiger als das Lernen 9
Erfahrungen mit Teamteaching in der Volksschule

Susanne Jindra, Burgi Wallner
Wie aus Reparaturpädagogik Förderpädagogik werden sollte 20
Das Projekt „FörderlehrerInnen"

Selma Bozolan
Teamarbeit aus der Sicht einer Muttersprachlehrerin 30

HINTERGRÜNDE

Die Entdeckung des „ganzen" Menschen 33
Von Georg Hahn

Think positive... 37
General Motors produziert in Aspern bei Wien nach dem Teamkonzept und spricht dabei von Basisdemokratie
Von Yoyo Tischler

MITTELSTUFE

Michael Sertl
Von der Einzelverantwortlichkeit zur Teamverantwortlichkeit 40
Widersprüche und Tendenzen in der Teamarbeit von MittelstufenlehrerInnen

Renate Hoffelner
Pädagogische Begründungen und notwendige Rahmenbedingungen für Teamteaching in der Mittelstufe 53

Wien Stadtbibliothek Zentralbibliothek

Risse im Schulversuch Anton Krieger Gasse
Christian Hartlieb, Waltraud Weisch
Grundriß (Polierplan) 61
Christian Hartlieb, Waltraud Weisch
Das Dreamteam 67
Agnes Goldmann, Anna Wieselthaler
KavalierInnenriß 68
Martin Kompast
Team-Teaching ist nur ein Wort 70

Schulversuch Mittelschule- „Phasenmodell" 76

Schulversuch Mittelschule – „Bereichsmodell" 78

Erna Dittelbach, Gabriele Khan-Svik
Abschied von den „SolistInnen hinter den geschlossenen Klassentüren" 80
Wie die Lehrer/innen des Schulversuchs Mittelschule ihre Arbeit erleben

Gabriele Khan-Svik, Elisabeth Haslinger
Projekt „Stabile Kleinklassen" 91

Team Teaching in den USA 101
Eine Motivanalyse aus den 60er Jahren

OBERSTUFE

Karl Pleyl, Manfred Rott
Die Erfordernisse der multikulturellen Gesellschaft und die Höhere Schule 102
Anmerkungen zu einem Schulversuch an den Schulen des BFI-Wien: Freud und Leid des Team-Teachings

Heinz Anderwald, Johann Gaisbacher
Versuche in Zusammenarbeit 108
Erfahrungen in der Modellklasse der HTL Graz-Gösting

SCHULHEFT EXTRA

Hannes Krall
Unternehmen „Schule" – oder wie man Bildung nicht zu Markte tragen soll... 119

Rezension 137
Eva Zeltner: **Kinder schlagen zurück**

AutorInnenverzeichnis 143

Vorwort

Was wir mit diesem *Schulheft* versucht haben, ist nicht mehr und nicht weniger, als einige Bausteine zu einer Theorie des Team Teachings zusammenzutragen. Daß es wirklich nur Bausteine, Fragmente sind und noch kein Gebäude zu sehen ist, wird Eingeweihte nicht besonders überraschen. Allein die verschiedenen Schreibweisen (Team Teaching, Teamteaching, Team-Teaching u.a. – wir haben übrigens allen unseren AutorInnen ihre persönliche Schreibweise überlassen) geben einen Hinweis, wie sporadisch und unsystematisch die Auseinandersetzung mit Team Teaching in Österreich – und nicht nur da! – vonstatten geht. Hinter den verschiedenen Schreibweisen stehen manchmal auch unterschiedliche, oft unreflektierte, gar nicht bewußt formulierte Konzepte. So versteht ein Großteil der LehrerInnen in Österreich unter Team Teaching das gemeinsame Unterrichten, das 2- oder manchmal sogar 3-LehrerInnen-System für die einzelne Unterrichtsstunde. Die damit notwendigerweise verbundene LehrerInnenkooperation (Planung, Koordination), die über die 2 oder 3 beteiligten LehrerInnen weit hinausgeht und beispielsweise im Schulversuch Mittelschule das gesamte Jahrgangsteam, also alle LehrerInnen einer Schulstufe umfaßt, wird oft genug nicht mitgedacht – leider auch von den verantwortlichen Behörden! – und als „Teamarbeit" vom Team Teaching abgekoppelt.

Erste Ansätze zu einer Theorie des Team Teachings in Österreich kommen von Tiroler LehrerInnen und WissenschafterInnen (vgl. Schulen machen Schule 1991, Schratz 1993) und aus Wien, hier insbesondere vom Schulversuch Mittelschule. Letzterer ist auch Ausgangspunkt dieses *Schulhefts*. Alle drei HerausgeberInnen sind MitarbeiterInnen am Forschungsprojekt „Evaluation des Schulversuchs Mittelschule auf Lehrerebene" (vgl. Garnitschnig u.a. 1993). Worum wir uns bemüht haben, ist, problemorientierte Beiträge zum Team Teaching aus möglichst allen Schultypen und Altersstufen (Grundstufe, Mittelstufe, Oberstufe) zu sammeln. Bewußt ausgeklammert haben wir die Probleme in den Integrationsklassen, obwohl diese Form der Zusammenarbeit zwischen

LehrerInnen in absehbarer Zeit sicher den größten Anteil unter den Versuchen zum Team Teaching ausmachen wird. Die Selbstbeschränkung hat pragmatische Gründe: Aus Berichten von Wiener HauptschullehrerInnen wußten wir, daß in diesem Bereich der Team Teaching-Gedanke oft zu wenig bis gar nicht berücksichtigt wurde – mit entsprechend negativen Folgen (vgl. Apfl 1994). Auf der anderen Seite wollten wir nicht nur negativ berichten. (Aus der Steiermark z.B. bekamen wir ausgesprochen positive Berichte.) Eine umfassende und ausgewogene Darstellung, die dem großen Gewicht dieser bedeutenden Schulreform gerecht wird, hätte uns schlicht und einfach überfordert.

So liefern wir also Berichte aus dem Bereich der Grundschule (Mayer; Jindra/Wallner; Bozolan), der Mittelstufe (Sertl; Hoffelner; Hartlieb u.a.; Dittelbach/Khan-Svik; Khan-Svik/Haslinger) – hier natürlich schwerpunktmäßig aus dem Schulversuch Mittelschule – und überraschenderweise immerhin zwei Berichte aus der Oberstufe (Pleyl/Rott; Anderwald/Gaisbacher). Unter den letzteren befindet sich auch der einzige Nicht-Wiener Bericht, nämlich jener aus der HTL Graz-Gösting, einem Schultyp, von dem man pädagogische Innovationen von solchem Kaliber eigentlich nicht gewohnt ist. Eine sträfliche Unterschätzung, wie zwei HerausgeberInnen, Michael Sertl und Gabriele Khan-Svik, anläßlich der Begabungs-Enquete des BMUK im April 1994 in Wien erfahren mußten bzw. durften. In der von uns geleiteten Arbeitsgruppe kamen die gewagtesten und kreativsten Vorschläge (Auflösung der Jahrgangsklassen, Projektarbeit als „Reifeprüfung" u.ä.) von zwei HTL-Direktoren!

Zurück zum vorliegenden *Schulheft* bzw. zu seinem unübersehbaren Wiener Schwerpunkt. Wir haben uns bemüht, wenigstens die einschlägige „Wiener Szene" – abseits der Integrationsklassen – ein wenig auszuleuchten. Das ist uns im Falle der Mittelstufe nur unvollständig gelungen. Neben den Artikeln, die sich mit der Mittelschule befassen, wird nur über das Projekt „Kleinklasse" und das Projekt „Offene Lernformen" berichtet. Über den ganz normalen „Team-Alltag" in den vielen Wiener Hauptschulen, die sich mit einem hohen Anteil an Ausländerkindern, verhaltensauffälligen Kindern u.ä. herumschlagen müssen und deshalb mit allen möglichen SpeziallehrerInnen versorgt

sind (vgl. dazu den Artikel von Werner Mayer, S. 9), haben wir leider keinen Bericht bekommen.

Daß in diesem *Schulheft* der Schulversuch Mittelschule im Mittelpunkt steht, entspricht unserer Meinung nach seiner tatsächlichen Bedeutung für die Team Teaching-Reform, die wir programmatisch in den Titel dieses Heftes hineinformuliert haben: zwischen Reparaturpädagogik und neuer Lehrerrolle. Damit deuten wir an, daß oft genug ganz andere als pädagogische Überlegungen bei der Einführung von Team Teaching-Modellen Pate gestanden sind. Z.B. schlichter Raummangel: Anstatt Klassen fallweise zu teilen, hat man aus der Raumnot eine pädagogische Tugend gemacht und fallweise eine/n zweite/n LehrerIn zugeteilt. Daß das bestenfalls der Anfang von Team Teaching ist und meistens das Gegenteil davon, nämlich bloß das gegenseitige Im Weg Stehen und Nichts miteinander anfangen Können, ist evident. Daß man mit derartigen Problemen auch anders umgehen kann, zeigt das Kleinklassen-Modell (vgl. S. 91), wo sich LehrerInnen bewußt dieser Gefahr – und dieser Herausforderung – entziehen und die vergrößerten Personalressourcen für kleinere Klassen nutzen. Dabei tauchen natürlich einige Fragen auf: Wie steht´s jetzt mit der Förderung der ausländischen Kinder? Bewährt sich der Verzicht auf alle möglichen Teilungen (Leistungsgruppen, LÜ,...)? Wichtig war uns aber zu zeigen, daß Burnoutgefährdete LehrerInnen – und das sind Wiener HauptschullehrerInnen allemal, besonders wenn sie, wie im konkreten Fall, 15 Dienstjahre und mehr auf dem Buckel haben! – mit den unübersehbaren Problemen (hoher AusländerInnenanteil, Hauptschule als Restschule) sehr wohl kreativ umgehen können, auch wenn die Lösung dann nicht Team Teaching im Sinne des 2-LehrerInnen-Unterrichts heißt.

Ein bißchen „blind" ist dieses *Schulheft* auf dem politischen Auge. Einen grundsätzlichen Artikel darüber, wer denn nun der wirkliche Motor hinter den neuen Team-Bewegungen in der Schule ist, wessen Interessen denn dahinter stehen, haben wir nicht auftreiben können. Ein bißchen haben wir versucht, dieses Manko durch Materialien aus anderen Publikationen wettzumachen.

Viel Vergnügen beim Lesen!

Literatur

APFL 8: „Ich würde auf keinen Fall mehr in eine Integrationsklasse einsteigen!" Interview mit 2 KollegInnen aus Integrationsklassen für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen. – In: APFL 8 (Pädagogisch- und gewerkschaftskritisches Journal der Aktiven PflichtschullehrerInnen/ Unabhängige GewerkschafterInnen) vom März/April 1994, Wien, S. 5-8.

GARNITSCHNIG Karl, KHAN-SVIK Gabriele, SERTL Michael: Zwischenbericht der Evaluation des Schulversuchs Mittelschule auf Lehrerebene. – Ludwig Boltzmann-Institut für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung. Wien, Oktober 1993.

Schulen machen Schule. Regionale Schulentwicklung: Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. – Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag 1991.

SCHRATZ Michael: Methodenfreiheit – ja , aber... – In: Erziehung heute 3/ 1993, S. 55-58.

GRUNDSTUFE

Werner Mayer

Anfangs ist das Vergessen viel wichtiger als das Lernen

Erfahrungen mit Teamteaching in der Volksschule

„Wie soll das gehen, wenn zwei Lehrerinnen zur selben Zeit in einer Klasse unterrichten? Wie sollen da die Kinder wissen, auf wen sie hören sollen?" – So präzise drückte diese Fragestellung erst unlängst bei einer Informationsveranstaltung zum Thema Teamteaching das Dilemma aus.

Über Teamteaching wird wohl in jedem Lehrerzimmer diskutiert. Trotzdem sind die Vorstellungen von Teamteaching in den Köpfen der Beteiligten, der Interessierten, der Betroffenen oder auch nur der Neugierigen von schwindelerregender Vielfalt. Von Teamteaching mit jemandem zu reden und vorher nicht geklärt zu haben, was im einzelnen unter Teamteaching verstanden würde, ist beinahe fahrlässig.

Die oben zitierten Fragen weisen deutlich darauf hin, daß wir Lehrende – ob wir nun wollen oder nicht – in der Tradition des frontalen und für alle Lernenden simultan und synchron ablaufenden Unterrichts stehen. Diese generelle Vorstellung von Unterricht ist offensichtlich unausrottbar und wird darüber hinaus von der Vorstellung einer homogenen Bildbarkeit von Altersgruppen zementiert. Diese werden im Sinn einer fiktiven Norm beschrieben, nach einer standardisierten und von den Vorlieben der Lehrenden ausgewählten Methode unterrichtet und nach Kriterien der Zähl- und Vergleichbarkeit beurteilt. Unterricht kann anscheinend nur sein, wenn eine Lehrerin Bildungsgut über alle Schüler/innen ausgießt (und diese davon in deutlich unterscheidbarem Maß profitieren).

Teamteaching kann aus diesem Verständnis heraus tatsächlich nur als das Dilemma begriffen werden, das entsteht, wenn zwei

Lehrerinnen zur selben Zeit (synchron) versuchen, Bildungsgut auf alle Schüler/innen auszugießen. Oder anders gesagt: Teamteaching ist keine logische Entwicklung aus dem traditionellen Verständnis für Unterricht heraus und muß daher zu Konflikten führen.

Konflikte mit dem Teamteaching gibt es allerdings genug: entweder als Konflikte innerhalb des Teams oder mit dem Team oder bereits bei der Teambildung. Für diese drei Konfliktlinien gibt es jede Menge Belege – und sie würden wohl ausreichen, das Unternehmen Teamteaching als nicht zielführend zu betrachten. An dieser Stelle möchte ich daher schlicht und einfach behaupten, daß Teamteaching mit Unterricht in unverändert tradierter, linear und monoform fortschreitender Gestalt nicht vereinbar ist. Das Unternehmen Teamteaching scheitert dort, wo die Absicht fehlt, Unterricht im Sinne der differenten Individualität der Lehrenden wie der Lernenden zu verändern.

Wenn die Homogenität gestört wird

In den vergangenen zehn bis zwölf Jahren ergaben sich da und dort Gelegenheiten, kooperative Lehrverfahren im Rahmen schuladministrativer Bedingungen einzusetzen. Das waren in erster Linie Bedingungen, die durch Schulversuche eröffnet wurden. Diese Möglichkeiten sollen nicht diskreditiert werden, aber bemerkenswert ist es schon, daß die ersten Gelegenheiten, eine Klasse von mehr als einer Lehrerin zur selben Zeit unterrichten zu können, dort gewährt wurden, wo eine zu integrierende Schüler/innengruppe die vorgebliche Homogenität der Lerngruppe allzudeutlich störte. Gemeint sind hier die Kinder nichtdeutscher Muttersprache und die behinderten Kinder.

Mittlerweile sind die beiden Bereiche der Integration ins Regelschulwesen übergeführt und die der Integrationsaufgabe angepaßte Erhöhung der Lehrerinnenstunden für die Klasse gewährleistet.

Diese Regelung hat von Anfang an die Möglichkeit zu Teamteaching ins Auge gefaßt, wenn auch offenbar im Sinne der Überlegung, daß sich dieses Team die Aufgaben in der Weise teilt, daß eine Lehrerin den Regelunterricht führt und die andere

Spezialaufgaben übernimmt, die zur Integration notwendig sind. Als Beleg für diese Mutmaßung mag dienen, daß zusätzliche Qualifikationen für besondere Aufgaben der Integration ausschließlich von der „zusätzlichen" Lehrerin erwartet werden.

Ich kann nicht behaupten, daß zu irgendeinem Zeitpunkt dieser Entwicklung deutlich gesagt worden wäre, daß spezielle Behinderungen nur durch spezielle methodische Konzepte behoben werden könnten. Die logische Kette war bestechend einfach: (alle) Kinder, die dem Regelunterricht nicht folgen können, haben Defizite oder Defekte – Defizite oder Defekte müssen beseitigt oder gemildert werden – diese Therapierung kann nur von speziell dafür Ausgebildeten durchgeführt werden. Daraus folgt klar die oben gezeigte Arbeitsteilung zwischen Regelunterricht und spezieller Betreuung.

Dieser Ansatz begegnet gleichzeitig durchaus wirkungsvoll der subjektiv sehr stark empfundenen und objektiv gegebenen Überbürdung der Klassenlehrerin.

Der Aufgabenteilung entspricht genau die Teilung der Kinder einer Klasse: die einen, die im Regelunterricht verbleiben, und die, welche fallweise von der zusätzlichen Lehrerin betreut werden. So sind etwa die Begleitlehrerinnen und Stützlehrerinnen zu ihrem Ruf als „Kammerltherapeutinnen" gekommen. Die separate Betreuung deutlich abgrenzbarer Gruppen verlangt aber im wesentlichen keine gemeinsame Planung – am ehesten noch dort, wo die Speziallehrerin auf die Ziele des Regelunterrichts vorbereiten oder hinarbeiten soll.

Bis hierher können wir folgendermaßen zusammenfassen: In einer Klasse finden sich zunehmend Kinder, die „schuldlos" den Anforderungen des Regelunterrichts nicht gewachsen sind. Im einzelnen sind das also Kinder, die die Unterrichtssprache nicht beherrschen, oder Kinder mit manifesten Lerndefiziten oder Behinderungen. Die Betreuung dieser Kinder im Klassenverband überfordert die Kompetenz und die zeitlichen wie physischen Möglichkeiten der Klassenlehrerin. Für die Behandlung dieser Defizite werden Spezialistinnen bereitgestellt. Damit ist die Option zum Teamteaching gegeben – warum funktioniert das Verfahren aber nicht?

Spezialunterricht als Sackgasse

Ich denke, daß dieser Ansatz ziemlich rasch seine ursprüngliche Absicht aus den Augen verloren hat. Zu verlockend und beruhigend erscheinen die Angebote spezieller Betreuung: eine Auswahl aus rund einem Dutzend an solchen Spezialistinnen findet sich an beinahe jeder Schule. Diese Versorgung hat aber den deutlichen Nachteil, daß die Kinder einer Klasse beinahe nie komplett mit ihrer Klassenlehrerin zusammen sind – die Mobilität einzelner Kinder oder kleinerer Gruppen ist enorm hoch. Das bringt organisatorische Belastungen mit sich. Die Versorgung der Kinder einer Klasse verzettelt sich im eigentlichen Wortsinn.

Durch Delegierung von Spezialaufgaben kann wohl die Diskrepanz einiger Kinder zum Standard der Regelklasse gemildert werden, dafür gibt es genügend Belege. Und – das hat die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit sich gebracht – dem Standard der Regelklassen müssen gar nicht alle Kinder der Klasse entsprechen. Der Unterricht für einzelne Kinder nach einem anderen als dem Stufenlehrplan ist ein besonders deutlicher Schritt zur Delegation.

Alles in allem ist die Entwicklung schnell in der Sackgasse gelandet: wo Teamteaching erstmals möglich wurde, wurde Spezialunterricht in separaten Unternehmungen angeboten.

Schnell wurde die Entlastung der Klassenlehrerinnen durch solche Delegierungen erkannt.

Genauso schnell war aber auch klar, daß Einzelbetreuung oder Unterricht in Kleingruppen weniger belastet als die Arbeit mit 25 oder 30 Kindern. Zunehmend entlasteten sich Klassenlehrerinnen vom Regelunterricht und gingen – auch lange und manchmal kostspielige Spezialausbildungen in Kauf nehmend – in die Einzel- oder Kleingruppenbetreuung. Diese Entwicklung fördert das Teamteaching auch nicht.

Teamteaching als Zufall...

Daß es Teamteaching dennoch gibt, schreibe ich – vereinfachend sicherlich – eher dem Zufall als gezielter Überlegung oder gar Überzeugung zu. Der eine Zufall ist, daß sich zwei oder drei Gleichgesinnte gerade in einer Schule auf einer gemeinsamen

Schulstufe bzw. im Besitz einer Spezialqualifikation befinden, die für ein Team benötigt wird. Der andere Zufall ist, wenn eine Schule entdeckt, daß Teamteaching auch nach außen hin Profil verschaffen kann.

Zufällige Teams sind aber in den seltensten Fällen stabil. Der eine Zufall macht den Bestand des Teams von den zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen den Teampartnerinnen abhängig, der andere von Verfahren aus Management und Öffentlichkeitsarbeit.

Ich denke, daß ich weiß, wovon ich schreibe. Meine eigene Entwicklung in Richtung Teamteaching hat in etwa acht Jahren alle Höhen und Tiefen durchlaufen. Dieser Lernprozeß ist einer, bei dem zumindest anfangs das Vergessen viel wichtiger ist als das Lernen. Dem Versuch, sich in Richtung Teamteaching zu entwickeln, stehen eine Menge sehr probater und vertrauter Verhaltensweisen im Weg, die wir in unserer Ausbildung und Praxis als „Einzelkämpfer" erworben haben. Um einige davon aufzuzählen: ein ständiger globaler Überblick über Geschehen und Zustände in der gesamten Klasse; eine autonome Unterrichtsgestaltung, die mit niemandem abgestimmt werden muß; eine besondere Fähigkeit mit den eigenen Schwächen umzugehen, da sie nicht eingestanden werden müssen oder können...

...und als vorsichtiger Annäherungsprozeß

Ab dem Moment, in dem eine Teampartnerin die Klasse betritt, sind etliche Strategien der Klassenlehrerin in Gefahr. Hier kommt eine Kollegin, die ihr Handwerk genauso versteht wie sie und die ihre fallweisen Schwächen sofort bemerken muß. Wenn sie zusammen unterrichten sollen, läßt sich auf Dauer nicht vermeiden, daß die Arbeitspläne abgestimmt werden müssen. Das alles bedeutet Machtverlust und bei geringer Vorsicht auch Gesichtsverlust. Lange Zeit habe ich diese Berührungsängste gespürt und nicht verstanden und dann falsch gedeutet. Ich war lang genug Begleitlehrer mit einem starken Hang zum Teamteaching und wo ich nicht offen und deutlich gebeten wurde, meine Kinder aus der Klasse zu nehmen, hatte ich mühevoll zu lernen.

Der Schritt als zweite Lehrerin in die Klasse kann gelingen – auf

effektive Art, aber auch sehr schräg. Damit meine ich, daß es manchmal auch entlastend sein kann, wenn das Verhältnis zwischen der Klassen- und Begleitlehrerin das Einflußgefälle aufrechterhält. Die Begleitlehrerin kompensiert ihr Eindringen in die Klasse durch das Angebot von Hilfsdiensten, als die sie auch ihre speziellen Unterrichtsangebote deklariert.

Oder aber der Rückzug der Begleitlehrerin gestaltet sich als Rücknahme der optischen Präsenz in der Klasse. Das ergibt sich sehr häufig nebenbei, wenn sich die Begleitlehrerin auf die Suche nach Kindern begibt, die ihre Zuwendung momentan brauchen. Damit begibt sie sich auf die körperliche Höhe der Kinder. Die überragende Haltung, die einen ständigen Überblick über die Gesamtklasse gewährt, nimmt die Klassenlehrerin ein.

So erstaunlich das nun erscheinen mag: diese Rollenteilung ist wahrscheinlich der erste Meilenstein bei der Annäherung an das Teamteaching. Dem alle Kinder überschauenden Blick der Klassenlehrerin entgehen viele Details, auch Ausstiege und Hilfeersuchen von Kindern. Die Begleitlehrerin kann sich auf solche Details einlassen, weil sie die Klasse nicht im Blick hat und auch nicht haben muß. Selbst in einer Entwicklungsphase des Teamteachings, in der die Begleitlehrerin ohne eigenständiges Planungskonzept arbeitet, also detaillierte Hilfsangebote macht, kann dies zu einer ersten Aufgabenteilung führen. Dem Sichtwinkel der Begleitlehrerin, der markante Einzelheiten wahrnimmt, entspricht der Überblick über das größere Geschehen, den die Klassenlehrerin hat. Sie hat also den großen Entwurf im Auge und das ist dringend nötig.

Der dritte Schritt in Richtung Teamteaching könnte dann eine zunehmende Sensibilität der beiden sein, nicht nur die Bedürfnisse der Kinder in ihrer Gesamtheit wie in ihrer Individualität zu bemerken, sondern auch die der jeweiligen Teampartnerin. Damit wird die Deutung der Beweggründe immer sicherer. Die Vermutungen und die unausgesprochenen Erwartungen nehmen ab, also genau das, was Beziehungen auf Dauer schwer belasten könnte. Auch wenn hier die Teilung der Aufgaben nicht gleichmäßig erscheint, so sind in diesem Stadium der Teamentwicklung die gröbsten Hindernisse beseitigt.

Meist löst sich das Gefälle in dem Augenblick, in dem die beiden erkennen, daß sich die Rollen tauschen lassen. Entlastung

wird spürbar und Übernahme von Kompetenz honoriert. Die Arbeitsteilung gewinnt durch die sinnvolle Ergänzung der beiden. Der selbstgestellte Anspruch an eine universelle Zuständigkeit der Klassenlehrerin wie der an die Spezialistinnenrolle der Begleitlehrerin mildert sich zusehends und macht einer sinnvollen, auch ökonomischeren Verteilung Platz.

Das ist ein langer Weg. Letztlich zählt für den Erfolg der Teambildung wahrscheinlich nur die Zeit, die sich die Teampartnerinnen nehmen, diesen oder einen ganz anders verlaufenden Prozeß zu durchlaufen.

An dieser Stelle läßt sich zusammenfassen: Teamteaching kann nicht bloß beabsichtigt werden, um zu geschehen, es muß erlernt werden. Es müssen nicht nur die Vorstellungen eines ausschließlich frontalen Unterrichts verlassen werden, auch die Anmaßung einer universellen Kompetenz der Klassenlehrerin, die sich der speziellen Kompetenzen der Begleitlehrerin bedient.

Teamteaching kann nicht auf der Basis eines arbeitsteiligen Verfahrens beschrieben werden. Im Beziehungsgeflecht dieser Unterrichtsform spielen nicht nur die Lehrenden eine Rolle. Die Lernenden besetzen eine mindestens ebenso gewichtige Partie, und aus diesen beiden entwickeln sich die Aufgaben des entsprechenden Unterrichts. Lehrende – Lernende – Aufgaben beschreiben in übertragenem Sinn ein Dreieck und bestimmen ständig den Verlauf und das Geschick des Teamteachings. (Aus den einleitend beschriebenen Vorstellungen zum Teamteaching hätte der Anschein entstehen können, daß das Team der Lehrenden allein für das Teamteaching bestimmend sei.)

Teamteaching als Entlastung

Im folgenden möchte ich auf zwei Eckpunkte dieses Dreiecks – die Lehrenden und die Aufgaben – näher eingehen, den dritten Punkt – die Lernenden – aber als die eigentliche Bestimmungsgröße für einen sinnvollen Unterricht erklären, der als solcher kein eigenes Kapitel gewidmet werden muß.

In dem unterrichtstechnischen Verfahren Teamteaching fällt den Teampartnerinnen als Lehrende eine Reihe von Bedeutsamkeiten zu, die sie möglicherweise gar nicht als so vordergründig

wichtig halten. Dennoch setze ich zwei Punkte an den Beginn, weil mir eine Menge davon abzuhängen scheint.

Einer der beiden Punkte ist wohl eine Binsenweisheit: wenn sich die Lehrerin wohlfühlt, geht es auch den Kindern besser. Das ist am ehesten zu erreichen, wenn der Druck, der auf ihr lastet und subjektiv als zunehmend empfunden und der von ihr teilweise auch aufgebaut wird, allmählich gemindert wird. In den Bereichen Aufmerksamkeit und Verantwortung für die Lernenden kann eine Lastenverteilung auf die einzelnen Teampartnerinnen spürbar entlasten und Energien für andere Aufgaben freigeben. Die Möglichkeit, auch über subjektiv Unangenehmes mit jemanden sprechen zu können, der das Unternehmen kennt, und sich notfalls bei drohender Überforderung auch kurz zurückziehen zu können, sei nur stellvertretend erwähnt.

Der andere Punkt berührt den Umstand, daß eine Volksschullehrerin beinahe alle Fächer unterrichtet, auch wenn sie diese in unterschiedlichem Maß schätzt oder beherrscht. Dies entspricht auf längere Sicht auch der Ausbildung sehr differenter Kompetenz in der unterrichtlichen Umsetzung. Dieses Profil schließt aber meistens Unterrichtsbereiche ein, die in irgend einer Weise zu kurz kommen. Das Team besteht aber meist aus Lehrerinnen unterschiedlicher Profile. Die Verteilung der Kompetenzen im Team ist die Chance eines ausgewogenen Unterrichtsangebots.

Anders ausgedrückt würde das bedeuten, daß gelernt werden muß, Kompetenz und Verantwortung abgeben zu können – was im wesentlichen dem widerspricht, was wir ursprünglich gelernt haben.

Arbeitsteilung ist sicherlich nicht alleiniger Zweck des Teamteachings. Dennoch kann sie zu einem tragenden Element werden, wenn die Übernahme von Aufgaben für den Unterricht sehr sensibel vorbereitet werden kann. Die Vorliebe für bestimmte Teile des Unterrichts wird noch nicht das ausmachen, was für einen effektiven Unterricht gebraucht wird.

Wir können auch davon ausgehen, daß jede Lehrerin im Team über eine bestimmte Grundkompetenz verfügt, die ihr mehr oder weniger professionell von der Hand geht. Das könnte zunächst bedeuten, daß im Bereich des Regelunterrichts die Grenzen, die die Aufgaben teilten, zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern verlaufen könnten.

Weiters können wir davon ausgehen, daß die Absicht zur Teambildung von einer speziellen Aufgabe zur Integration ausgeht und zumindest ein Teammitglied über eine spezielle Zusatzqualifikation verfügt. Damit wäre logisch, daß die Grenzen zwischen den verteilten Aufgaben zwischen Regelunterricht und Sonderbetreuung laufen.

Beide Grenzverläufe lassen sich aus Erfahrung und auf Dauer nicht aufrecht erhalten. Teams arbeiten in bestimmten Zeitverbindlichkeiten und derzeit nur in Integrationsklassen ständig zusammen. Damit beginnt die Verteilung der Aufgaben eine Eigenart zu entwickeln, die eher spontan und der unmittelbaren Notwendigkeit gehorchend immer neu verhandelt und entschieden werden muß.

Im Lauf der Zusammenarbeit und wahrscheinlich nicht vorweg planbar stellt sich meist heraus, daß die Aufgabenverteilung nicht nur von der Disposition der Lehrenden bestimmt wird, sondern in zunehmendem Maß von der Art, wie einzelne Lernende den angebotenen Unterricht am besten annehmen können.

Die Grenzlinien der Aufgabenteilung laufen dann nicht nur zwischen Fächern oder Spezialaufgaben, sondern auch zwischen Lernprozessen mit eher exemplarischer Behandlung und Langzeitprozessen mit hohem Übungsanteil. So habe ich als Begleitlehrer mit Aufgaben wie langfristiges Artikeltraining eine Stärke in mir bemerkt, die ich im Team auch für das Kopfrechnen, für räumliches und logisches Denken und für Rechtschreibprogramme einsetzen sollte – Programme, die bekanntlich über die Grundschulzeit hinausreichen können.

Ich denke, daß genug Zeit ist, solch feine Kompetenzverteilungen im Team zu finden.

Wenn genug Zeit ist, ergibt sich auch Gelegenheit, Rollen im Team auszuprägen, die wiederum auf bestimmte Weise bestimmten Kindern entgegenkommen. Typische Verteilung solcher Rollen im Team sind das impulsiv-agile Element gegenüber dem ruhig-sammelnden Element. Diese Reihe könnte sich beliebig fortsetzen lassen. Es erstaunt immer wieder, wie sicher sich die Kinder genau die Bezugsperson auswählen können, die ihnen eher entspricht.

Obwohl die ausschließliche Verwendung der weiblichen Form

bei den Lehrerinnen in diesem Beitrag der überwältigenden Mehrheit der Frauen in diesem Beruf Rechnung tragen will: es gibt auch Lehrer und es gibt auch ein paar Lehrer, die im Team arbeiten! Das erwähne ich an dieser Stelle schlicht nur deshalb, weil mir als Mann die Zusammenarbeit in einem Team mit zwei Lehrerinnen sehr deutlich klar gemacht hat, daß Kinder diese Kombination schätzen und zu nützen wissen.

Grenzen des Teamteachings

Grenzen sind dem Teamteaching auf vielfache Weise gesetzt. Eine ist, daß bisher beschriebene Prozesse in dieser oder ähnlicher Weise nicht ablaufen können. Eine andere Grenze schafft sich das Team selbst, wenn seine Zusammenarbeit zum Selbstzweck wird. Das Phänomen läßt sich hin und wieder beobachten. Teamteaching kann besondere Fortschrittlichkeit signalisieren, kann mit einem nahezu religiösen Eifer betrieben werden und kann in Formen und Symptomen Lebensgemeinschaften ähnlich werden – so unangebracht dieser Hinweis hier auch scheinen mag.

Teamteaching kann daran scheitern, daß von Mitgliedern des Teams die Teilung der Aufgaben als Preisgabe von Teilen der Person und von Fähigkeiten erlebt wird.

Teamteaching kann einfach daran scheitern, daß die Freiwilligkeit zur Teambildung nicht oder nicht voll gewährleistet ist. Da mögen ganz pragmatische Überlegungen zur Teamentscheidung geführt haben. Störungen im Teambildungsprozeß können dramatische Formen annehmen, wenn auch nur ein Teil des Teams nicht freiwillig eingestiegen ist.

Teamteaching kann auch daran scheitern, wenn es mit Unterricht von mehr als einer Lehrerin zur selben Zeit in einer Klasse verwechselt wird. Irgendwie hat sich diese Vorstellung meist bei Lehrerinnen gebildet, die Teamteaching nur vom Hörensagen kennen. Theoretisch könnte Teamteaching auch beständig räumlich getrennt stattfinden! Teamteaching definiert sich weniger aus dem Unterrichtssetting als aus der gemeinsamen Planung, Aufgabenteilung und Beteiligung an der Herstellung der Unterrichtsmaterialien.

Die angeführten Gründe für ein mögliches Scheitern wären

noch zu ergänzen, zeigen aber insgesamt auf, wie wichtig die Pflege der Teams sein muß. Teamteaching kann nicht als Appell zur Innovation verstanden werden. Ich denke, daß Teamteaching ein hohes Maß an Fortbildung und Betreuung verlangt. Lernprozesse können nicht immer „auf der grünen Wiese" ablaufen, und zu lernen gibt es viel, wie wir gesehen haben. Teamteaching fordert einen hohen persönlichen Einsatz, und der kann am ehesten durch eine supervidierende Begleitung aufrechterhalten werden.

Die Erfahrungen mit Teamteaching bringen früher oder später eine Neueinschätzung der Aufgaben für die zusammenarbeitenden Lehrerinnen. Allgemein bemerkbar ist, daß es allmählich zu einer Ablösung linearer und frontaler Kursstrukturen des Unterrichts durch Formen des hochgradig individualisierenden Unterrichts kommt. Vereinfacht ausgedrückt: Wenn zwei Lehrerinnen in einer Klasse unterrichten, sind die ersten Bedingungen für einen Unterricht nach individuellen Programmen geschaffen.

Teamteaching hatte ursprünglich nicht Offenen Unterricht zum Ziel. Retrospektiv betrachtet bestätigt sich aber die Logik der Entwicklung. Entsprechend dem Gesagten kommt in dieser Unterrichtsform zum Tragen, daß die gemeinsam entwickelten Programme in den einzelnen Punkten die Handschrift der verschiedenen Kompetenzen, Schwerpunktsetzungen und Vorlieben trägt. Unterricht ist nicht weiterhin für alle Kinder gleichermaßen verbindlich, sondern für die einzelnen Kinder maßgeschneidert.

Die gemeinsame Planung erzeugt ein Curriculum, das in seiner Exaktheit kaum an die obligaten Lehrstoffverteilungen heranreicht. Die Methodenwahl verliert an Brisanz, weil im Teamteaching auch parallel unterschiedliche Methoden angeboten werden können. Was will ein Unterricht mehr, der den Lernenden entgegenkommen will?

Susanne Jindra, Burgi Wallner

Wie aus Reparaturpädagogik Förderpädagogik werden sollte

Das Projekt „FörderlehrerInnen"

Die Vorgeschichte

Der Stadtschulrat für Wien entwickelte vor längerer Zeit zwei Zusatzlehrersysteme. Interessierte Lehrer und Lehrerinnen konnten sich am Pädagogischen Institut der Stadt Wien zu *„BegleitlehrerInnen"* oder *„StützlehrerInnen"* ausbilden lassen.

Das BegleitlehrerInnensystem

BegleitlehrerInnen fördern Kinder mit anderer Muttersprache als Deutsch in der Entwicklung ihrer Zweitsprache entweder „unterrichtsbegleitend" oder „unterrichtsparallel", wie es in der Projektbeschreibung heißt.

Unter *„unterrichtsbegleitend"* ist die Mitarbeit innerhalb des Klassenverbandes zu verstehen, während *„unterrichtsparallel"* das Herausnehmen der betreffenden Schülergruppe aus dem Klassenverband und den Unterricht in einem anderen Raum bedeutet.

Ursprünglich waren die „unterrichtsparallel" arbeitenden LehrerInnen in der Überzahl, nicht etwa, weil sie nicht „begleitend" arbeiten hätten wollen, sondern weil ihnen viele KlassenlehrerInnen „die Tür vor der Nase zuschlugen", aus der Befürchtung heraus, ihre tradierte Rolle als „EinzelkämpferInnen" und „AlleinherrscherInnen" zu verlieren. Jemand, der einem bei der Arbeit über die Schulter schauen konnte, sich vielleicht manchmal kompetenter fühlte, war ungewohnt und nicht gewollt.

Die KlassenlehrerInnen nahmen aber auch kräftig Einfluß auf die Arbeit der „BegleitlehrerInnen" in deren „Kammerln". So durften diese nicht immer im gewünschten Außmaß an der Entwicklung der deutschen Sprache arbeiten, sondern mußten zunehmend „Auftragsarbeiten" übernehmen und mit den Kindern für Ansagen, Gedächtnisübungen und Schularbeiten „pauken".

Der Begriff „unterrichtsbegleitend" wurde nie näher definiert. In der konkreten Arbeit entwickelten sich unterschiedliche Spielarten. Waren einige BegleitlehrerInnen beliebte „Hilfslehrer", die von SchülerIn zu SchülerIn eilten, um all das den SchülerInnen näherzubringen, was diese nicht verstehen konnten oder einfach gemachte Fehler auszubessern, um den Unmut mancher KlassenlehrerInnen hintanzuhalten, gab es daneben auch die völlig „degradierten", die zum Hefte Korrigieren genauso herangezogen wurden wie etwa zum Tafellöschen oder zum Zuschneiden von Bastelmaterialien. BegleitlehrerInnen waren auch als „geheime Supplierreserven" sehr geschätzt.

Daneben begann sich langsam und zaghaft in manchen Klassen der Ansatz von Teamarbeit zu entwickeln. Wobei es sich meist um spontanes „Miteinander" in der Klasse handelte, da die Struktur des Systems für gemeinsame Planung und Unterrichtsorganisation ungeeignet war, weil BegleitlehrerInnen „in der Regel fünf Gruppen in je fünf Wochenstunden zu betreuen hätten", die im Stundenplan starr verankert waren.

Die beschriebenen Arbeitsformen stellten aber weder die LehrrerInnen zufrieden, noch brachten sie den SchülerInnen das entsprechende Maß an Förderung.

„Reparaturpädagogik" in Form von Drill auf der stofflichen Ebene gewann die Oberhand über Sprachentwicklung und Anerkennung sowie Förderung von Individualität und Multikulturalität.

Das StützlehrerInnensystem

StützlehrerInnen fördern vor allem Kinder im Schuleingangsbereich, die Lernschwächen oder Teilleistungsstörungen aufweisen. Auch das Stützlehrermodell ist von seinem Ursprung her nicht als Teammodell konzipiert, sondern auf Einzelförderung außerhalb des Klassenverbandes ausgelegt. Wohl gibt es auch hier einen Ansatz zum Teamteaching, der sich aber im großen und ganzen auf die Gestaltung von „Buchstabentagen" in der 1. Klasse bezieht. Und wo StützlehrerInnen mit Kindern aus höheren Schulstufen arbeiteten, wurden auch sie oft zu „Reparaturpädagogen". StützlehrerInnen werden allerdings nie „artfremd" verwendet, da sie zumeist SonderschullehrerInnen sind, daher einem eigenen Standschuldirektor im Bereich der Sonderschule unterstellt sind

und zudem eine zweisemestrige Zusatzausbildung haben, während die BegleitlehrerInnen sich ursprünglich mit einem Fünftages-Seminar als „Spezialausbildung" begnügen mußten.

Als es zunehmend üblich wurde, daß beide „Spezialisten" neben dem Klassenlehrer, der Klassenlehrerin an ein und demselben Kind „herumreparierten" (- es wurde nämlich zunächst von LehrerInnen und nicht von der Behörde entdeckt, daß Kinder anderer Muttersprache auch Teilleistungsstörungen haben können -) oder in gewagten Fällen sogar drei LehrerInnen gleichzeitig in der Klasse unterrichteten, wollte dies der Stadtschulrat für Wien im Sinne der Kinder (vielleicht stand auch ein Spargedanke dahinter) verhindern und ließ einen neuen Lehrer kreieren, eine Vereinigung der beiden Systeme „Begleitlehrer und Stützlehrer" zum Projekt *„FörderlehrerInnen"*.

Einer Gruppe von BegleitlehrerInnen (Arbeitsgemeinschaft „Interkulturelle Schule") und einer Gruppe von StützlehrerInnen wurde es übertragen, ein Design für diese Kreation zu entwerfen und vor allem die Ausbildung für „FörderlehrerInnen" zu konzipieren.

Aus unterschiedlichen Gründen standen beide Gruppen zunächst mit großer Skepsis dieser Kreation gegenüber, war doch nicht von der Hand zu weisen, daß dieses Modell einen „Superspezialisten" oder einen „Spitzenreparaturpädagogen" hervorbringen könnte, ohne daß sich an der Struktur der Arbeit in der Klasse etwas änderte und den Bedürfnissen der Kinder wieder nicht Rechnung getragen werden konnte. Für beide Gruppen bedeutete die „herrschende Schulrealität" das Festhalten an starren Methoden, die ihrem Ursprung nach an homogenen Klassengefügen orientiert waren. Die „herrschende gesellschaftliche Realität" mit ihrer Vielschichtigkeit und Multikulturlität verlangte nach einer Veränderung der Schule und ihrer Methoden. Die Gruppen sahen die Klasse als Spiegelbild der Gesellschaft in ihrer Heterogenität und erkannten, daß ein flexibles und individuelles Eingehen auf jeden einzelnen Schüler zu Gebote stand, das nicht durch einen „Superspezialisten" gewährleistet werden konnte. Es mußte sich vielmehr die Gesamtsituation in der Klasse ändern, Methoden überdacht werden, um optimale Lernsituationen für die SchülerInnen schaffen zu können. Im Zuge dieser Umstruktu-

rierung des Unterrichts sollten sich auch die Rollen der LehrerInnen verändern.

Der Ausbildungsplan entsteht

Zwei wesentliche Fragestellungen wurden der Erstellung des Ausbildungsplanes für *FörderlehrerInnen* zugrunde gelegt:

- Was soll das Projekt den SchülerInnen bringen?
- Was soll das Projekt den LehrerInnen (Klassen-und FörderlehrerInnen) bringen?

Durch die konkrete Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen von SchülerInnen und LehrerInnen wurde immer deutlicher, daß *ein/e* „KlassenlehrerIn" allen Ansprüchen nicht gerecht werden kann.

Bei allen weiteren Überlegungen wurde daher einem *„LehrerInnenteam"*, dessen Mitglieder in allen Bereichen *umfassend* und *grundlegend ausgebildet sein* und *im Team gleichverantwortlich arbeiten* sollten, der Vorzug gegeben.

Als Vorteile für die SchülerInnen bei der Betreuung durch ein LehrerInnenteam wurden angenommen:

- Lustbetontes Arbeiten durch Einbringung moderner Lernformen soll zur Verbesserung des Lernklimas führen.
- Durch Individualisierung soll auf das Leistungsvermögen jedes einzelnen Kindes Rücksicht genommen werden.
- Die soziale Befindlichkeit und damit die Stellung einzelner Kinder in der Klasse sollte verbessert werden.
- Jegliche Segregation (ob auf Grund von sprachlichen Problemen oder wegen „Lernschwächen") sollte vermieden werden.
- In der Klasse tätige LehrerInnen sollten gleichwertige Bezugspersonen sein – die Kinder aber gleichzeitig die Möglichkeit haben, die Person ihres Vertrauens ansprechen zu können.

Als Verbesserung der Arbeitssituation der LehrerInnen durch das Team wurde angenommen:

- Möglichkeiten zur Reflexion von Unterrichtsarbeit und der LehrerInnenrolle
- Möglichkeiten, durch Gespräche über die Kinder deren Bedürfnissen individueller gerecht werden zu können

- Arbeitsteilung unter den Teammitgliedern (Vorbereitung, Erstellung von Arbeits- und Lernmaterialien...)
- Entlastung der KlassenlehrerInnen vom Anspruch als „Einzelkämpfer" immer perfekt sein zu müssen und alle Probleme lösen zu können

Da der Arbeit im Team bisher weder in der Lehreraus- noch in der LehrerInnenfortbildung Rechnung getragen worden war, wurde für die Ausbildung zum/zur FörderlehrerIn ein Schwerpunkt unter dem Titel „Kommunikation" gesetzt, der ein Drittel der Ausbildungszeit ausmacht.

Weiters sollte die Ausbildung die wesentlichen Bereiche aus der Arbeit der BegleitlehrerInnen und der StützlehrerInnen sowie die Arbeit mit den „modernen Lernformen" (Offenes Lernen, Individualisierung, Lernen im Spiel, Arbeit mit Karteien,....) beinhalten.

Die Ausbildung wurde für 4 Semester zu je 4 Wochenstunden anberaumt.

Jedem Semester wurde ein Schwerpunkt zugeordnet:

- Wissenschaftliche Grundlagen (Sprachentwicklung, Lernstörungen...)
- Die Arbeit mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache (Zweitsprachenerwerb)
- Die Arbeit mit Kindern mit Lernstörungen (Teilleistungsstörungen)
- Neue Unterrichtsformen

Kommunikation (Teamarbeit) als durchlaufendes Angebot in jeder 3. Ausbildungswoche mit folgenden Inhalten:

- Erfassen von Situationen – Zielformulierung – Handeln, verstanden als doppelt vermittelter Interaktionsprozeß
- Spannungsfeld zwischen eigenen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten
- Trennung von Funktion und Person
- Erkennnen der eigenen Rolle und agieren in ihr
- Interessenskonflikte nicht als persönliche Konflikte sehen
- mit Situationen, die unsicher machen, umgehen lernen
- Umgehen mit Kindern, Eltern und Kollegen/Kolleginnen

Im September 1989 startete die Ausbildung.

FörderlehrerInnensystem als Teammodell

Der Teamgedanke, der vor allem auch von den TeilnehmerInnen des ersten Ausbildungslehrganges weiterentwickelt wurde, wurde ursprünglich vom Stadtschulrat für Wien sehr begrüßt.

Die Freiwilligkeit der Teambildung sollte auf jeden Fall gewährleistet bleiben. Nach und nach wurden Organisationsformen und Arbeitsweisen deutlicher strukturiert. Als beste Form wäre wohl allen beteiligten LehrerInnen ein Zweilehrersystem pro Klasse erschienen. Doch bei Gegebenheiten wie Dienstpostenplan und der behördlicherseits immer wieder geforderten „Kostenneutralität" bleibt diese Vorstellung wohl eine Utopie. Auch der Gedanke, daß alle LehrerInnen in einem Team „grundlegend und umfassend" ausgebildet sein sollen, bleibt wohl noch eine Zukunftsvision.

Realistisch vorstellbar, und mittlerweile auch in vielen Volksschulen etabliert, erschien das „Dreierteam":

Zwei 1.Volksschulklassen bekommen einen Förderlehrer zugeteilt, der jeder Klasse in etwa der Hälfte seiner Lehrverpflichtung (das sind im günstigsten Fall 11 Stunden) zur Verfügung steht. Die Teams sollen von der ersten bis zur vierten Volksschulklasse bestehen bleiben. Die innere Organisation im Team obliegt den LehrerInnen in Eigenverantwortlichkeit. Ihre Arbeit sollte als gleichwertig angesehen werden.

Eine völlige Gleichstellung von KlassenlehrerInnen und FörderlehrerInnen konnte leider nie erreicht werden, da das Landeslehrerdienstrechtsgesetz ausdrücklich den Klassenlehrer festschreibt und diesen mit besonderen Rechten (z.B. Abschlag für die Klassenführung, Bezug einer administrativen Abgeltung,...) ausstattet.

Für die innere Organisation eines Teams wurde folgender Rahmen erarbeitet:

- Festlegung der Unterrichtsmethoden bzw. der Lernformen
- Flexible Zuteilung der Teamstunden für die beteiligten Klassen nach dem jeweiligen Bedarf
- Entscheidung über zeitweilige Auflösung des Klassenverbandes (klassenübergreifender Unterricht)

- Entscheidung über Fördermaßnahmen:
  für einzelne Kinder und Kindergruppen
- Gemeinsame Leistungsbeurteilung (Verbalbeurteilung bevorzugt!)
- Gemeinsame Elterngespräche, Gespräche mit Sozialarbeitern, Beratungsstellen u.dgl.
- Gemeinsames Planen des Unterrichts
- Arbeitsteiliges Herstellen der Unterrichtsmaterialien
- Gemeinsame Nachbereitung und Reflexion
- Festlegen der individuellen Fördermaßnahmen
- Besuch von berufsbegleitenden Fortbildungsveranstaltungen

Da der Umfang der gemeinsamen Entscheidungs-und Planungsarbeiten sehr groß ist, wurde in vielen zähen Verhandlungen mit dem Stadtschulrat für Wien immer wieder eine „Besprechungsstunde" (entweder als Abschlag von der Lehrverpflichtung oder bezahlt als Mehrdienstleistung) gefordert. Unter Berufung auf das Landeslehrerdienstrechtsgesetz wurde diese Forderung bis heute nicht erfüllt. Es wurde lediglich FörderlehrerInnen, die Kinder aus mehr als einer Klasse betreuen, eine Abschlagstunde gewährt.

Die Realisierung

Nach Beendigung des ersten Ausbildungsdurchganges starteten im Schuljahr 1991/92 die ersten Teams. Nicht alle Förderlehrinnen hatten die Möglichkeit, die beschriebene Idealform des Teams zu finden, da an manchen Schulen zum Beispiel nur eine Klassenlehrerin zur Teamarbeit bereit war, an manchen Schulen fanden sich nach wie vor keine Teampartner. In anderen Schulen muß ein/e FörderlehrerIn den gesamten Förderbedarf des Hauses abdecken, da angeblich keine größeren Personalressourcen zur Verfügung stehen.

So bildeten sich ganz unterschiedliche Arbeitsweisen heraus:

- Arbeit im Dreierteam
- Arbeit mit einer Klassenlehrerin im Team (ca. halbe Lehrverpflichtung), restliche Stunden zur Einzel- und Gruppenbetreuung
- Arbeit mit einer Klassenlehrerin im Team (für einige Wochenstunden), restliche Stunden zur Einzel-und Gruppenbetreuung
- ausschließlich Einzel-und Gruppenbetreuung „quer durch das Schulhaus"

Bei näherer Betrachtung der verschiedenen Arbeitsweisen stellte sich erwartungsgemäß heraus, daß nur das Dreierteam wirklich innovative Unterrichtsarbeit leisten kann, alle anderen Organisationsformen aber wieder ein Abgleiten in die „Reparaturpädagogik" bedeuten. Als erfreuliche Tatsache kann jedoch gewertet werden, daß in Schulen, wo es ein funktionierendes Dreierteam gibt, das Interesse an Teamarbeit steigt, der Vorteil der Teamarbeit erkannt wird und sich für die folgenden ersten Schulstufen (soweit es die FörderlehrerInnenressourcen erlauben) neue Teams bilden.

Aus der Praxis – Team und LehrerInnenrolle

Auch die Dreierteams funktionieren sehr unterschiedlich, wie die Autorinnen in der Praxis erfahren konnten.

Die Lehrerinnen einer öffentlichen Wiener Schule gewährten in dankenswerter Weise Einblick in ihre Arbeit. An der betreffenden Schule arbeitet in jeder Schulstufe ein Team, bestehend aus zwei Klassenlehrerinnen und einer Förderlehrerin.

Einem Team gelingt es, wirklich gleichwertig zusammenzuarbeiten, den Unterricht entsprechend zu strukturieren, den Kindern ein großes Maß an individueller Betreuung zu gewährleisten, spezifischische Förderungen nicht in „separierten" Kleingruppen durchzuführen, sondern in klassenübergreifenden Stationen entsprechende Angebote zu erstellen und ihre einst uneingeschränkte Kompetenz mit den TeampartnerInnen zu teilen. Lernfortschritt, Handlungskompetenz und Selbständigkeit der SchülerInnen steigen in einem solchen System enorm. Das Sozialgefüge und die soziale Stellung der einzelnen SchülerInnen sind gefestigt. Die LehrerInnen werden gleichwertig angenommen.

Ein Team wagt sich noch nicht an das klassenübergreifende Arbeiten heran, agiert aber im übrigen wie das oben beschriebene Team. Für die SchülerInnen entsteht ein ähnlicher Ertrag, nur die Sozialkontakte bleiben auf die einzelnen Klassen beschränkt.

Im nächsten Team werden Schwerpunkte der Woche und der

1-2 mal wöchentlich stattfindende Stationentag gemeinsam geplant. Beim Stationentag findet auch das eigentliche Teamteaching statt. Die Arbeit der Förderlehrerin ist durch ihre Ausbildung klar definiert und findet unterrichtsbegleitend oder unterrichtsparallel nach Absprache mit den Klassenlehrerinnen statt.

Ein Team findet sich nur zu Teilen der Unterrichtsplanung zusammen, die KlassenlehrerInnen gehen bei der Arbeit in der Klasse ihre eigenen Wege. Die Förderlehrerin ist für die Erstellung von Zusatzmaterialien und spezifischen Lernbehelfen für Kinder mit Teilleistungsstörungen und Sprachproblemen zuständig.

Wenn hier auch keine absolute Übereinstimmung hinsichtlich der Methoden und der Unterrichtsgestaltung im Dreierteam vorliegt, kommt es doch zu einem gedeihlichen Teamteaching in den Klassen, das sich sehr positiv auf die Lernsituation der SchülerInnen auswirkt.

Die Lehrerinnen aller Teams betonen ihre gleichwertige Stellung. Sie sehen die Veränderung ihrer LehrerInnenrolle als durchwegs positiv und entlastend (bis auf eine Lehrerin, die keine Veränderung feststellt). Bei der Beurteilung ihrer Rolle setzten sie verschiedene Akzente. Für die Lehrerinnen eines Teams ist es wesentlich, nicht mehr „Einzelkämpferinnen" sein zu müssen, sie können mit mehr Flexibilität agieren und zeigen mehr Gelassenheit in belastenden Situationen. Eine Lehrerin aus einem anderem Team meint: „Ich glaube, ich wurde flexibler und offener, habe mehr Verständnis für andere Kollegen". Ein anderes Team sieht das Positive besonders in der Entlastung bei der Vorbereitung. Die Lehrerinnen sind froh darüber, Kompetenzen an eine andere des Teams abgeben zu können. Ein Team sieht das Zusammenwirken bei der Beurteilung der SchülerInnen als besonders entlastend an und ist auch überzeugt von der größeren Objektivität der im Team erstellten Beurteilung. Für eine Lehrerin muß das Team eine besonders schöne Erfahrung sein. Sie faßt global zusammen: „Schule macht mehr Spaß."

An dieser Stelle sei betont, daß die Intensität und das sich Einlassen auf Teamarbeit stark von der Persönlichkeitsstruktur der LehrerInnen abhängig ist. Auch bedeutet die Teamarbeit ein Überdenken der traditionellen LehrerInnenrolle als EinzelkämpferInnen (s.o.). Die Bereitschaft, in einem Team zu arbeiten, kann

als erster Schritt gewertet werden, sich auf eine neue Rolle einzulassen. Es ist hier zu fordern, daß dieser Prozeß in der Lehrerausund fortbildung durch kommunikative Angebote (Gesprächsführung, Gruppenprozesse....) verstärkt unterstützt werden muß.

Die Zukunftsperspektive

Die Idee, das FörderlehrerInnensystem als Teammodell zu sehen, wurde vor einigen Jahren vom Stadtschulrat für Wien sehr positiv aufgenommen, eine flächendeckende Versorgung der Wiener Volksschulen mit FörderlehrerInnen als Zukunftsvision ins Auge gefaßt. Die Praxis zeigt, daß das Teammodell sowohl die Lernsituation und die soziale Befindlichkeit der Kinder, wie auch die Rolle und die Befindlichkeit der LehrerInnen positiv beeinflussen kann. Aber die Idee wird wohl Vision bleiben.....

Durch die 15. SchOG-Novelle verlagerte sich im letzten Jahr der Schwerpunkt aller Zusatzmaßnahmen hin zur Integration von Kindern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf" (Integration von Behinderten, Integration von Schwerst-und Mehrfachbehinderten, Unterricht für lernschwache Kinder nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule oder nach dem Lehrplan einer niedrigeren Schulstufe...). Um dem gesetzlichen Auftrag gerecht werden zu können, müssen alle LehrerInnenressourcen ausgeschöpft werden. Da im Bereich des Stadtschulrates für Wien ohnehin zu wenige LehrerInnen bereit stehen, werden vermehrt FörderlehrerInnen für die Betreuung von Integrationsmodellen herangezogen. Es soll hier nicht bezweifelt werden, daß für einige Bereiche der Integration FörderlehrerInnen durch Ihre Ausbildung prädestiniert sind. Es ist auch nicht die Maßnahme der Integration aller Kinder in irgendeiner Weise zu kritisieren. Es schwinden aber die Chancen, in „normalen" Volksschulklassen (ohne Integration) Lehrerteams zu installieren.

Diese Entwicklung muß im Sinne der SchülerInnen und der LehrerInnen sehr bedauert werden, trägt doch manches FörderlehrerInnen-Team entscheidend dazu bei, daß zum Beispiel bei lernschwächern SchülerInnen „sonderpädagogische Maßnahmen" im Sinne der 15. SchOG-Novelle gar nicht erst ergriffen werden müssen.

Selma Bozolan

Teamarbeit aus der Sicht einer Muttersprachlehrerin

Seit fünf Jahren bin ich in Wien als Muttersprachliche Zusatzlehrerin für Türkisch tätig. Durch meine Mitarbeit in diversen Schulversuchen hatte ich ausreichend Gelegenheit, verschiedene Formen des Teamteachings zu erproben. Meine Erfahrungen mit dieser Unterrichtsform sind positiv.

Welche Vorteile bringt es für die Kinder, wenn ein Klassenlehrer mit dem Mu-Zu-Lehrer im Team unterrichtet?

- Sprachlich bedingte Verständnisprobleme der ausländischen Kinder (Begriffsklärung) können sofort beseitigt werden.
- Die Kinder können ein Thema von beiden Sprachen her behandeln und so intensiver und leichter aufnehmen.
- Aspekte beider Kulturen können im Unterricht berücksichtigt und verarbeitet werden.
- Kinder mit noch geringen Deutschkenntnissen (z.B. Seiteneinsteiger) haben durch die Anwesenheit des Mu-Zu-Lehrers Gelegenheit, auch ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in den Unterricht einzubringen.
- Die Integration von Seiteneinsteigern oder von Kindern mit großer Sprachhemmung gelingt leichter, da sie ihre Muttersprache benutzen können und nicht zur Stummheit verurteilt sind.
- Kulturspezifische Themen, Feste, Feiertage können in Anwesenheit des Mu-Zu-Lehrers der ganzen Klasse nähergebracht werden, wodurch das Verständnis der Kinder (und auch der Lehrer) füreinander gefördert wird.

Auch für die miteinander arbeitenden Kollegen sind die Vorteile offensichtlich:

- Die oft sehr unterschiedlichen Methoden der in- und ausländischen Lehrer können einander durchaus ergänzen.

- Muttersprachliche Lehrer kennen die Mentalität und die Familiensituation (Erziehungsmethoden ...) ihrer Schüler besser und können oft vermitteln und Probleme leichter in den Griff bekommen.
- Österreichische Lehrer/innen haben die Möglichkeit, von ihren ausländischen Kollegen wichtige Informationen über das Herkunftsland, die Kultur und die Sprache ihrer Schüler zu bekommen. Die Kenntnis von fremdländischen Gebräuchen oder von sprachlich bedingten Fehlerquellen sind oft eine große Hilfe für die Arbeit mit den ausländischen Kindern.
- Kulturellen Mißverständnissen kann gemeinsam begegnet werden.
- Bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung können Wissen und Erfahrungen beider Kollegen berücksichtigt werden, Themen können umfassender ausgearbeitet werden.
- Der Mu-Zu-Lehrer kann oft besser beurteilen, was seinen Schülern schwerfällt, und kann Hilfen anbieten, die zu besserem Verständnis beitragen.
- Die gemeinsame Arbeit bringt mit sich, daß die Kollegen viel voneinander lernen, was auch für jeden einzelnen eine persönliche Bereicherung darstellt.
- Vorausgesetzt, daß die in der Klasse zusammenarbeitenden Kollegen einander als gleichwertige Teampartner ansehen, ist diese neue Form des Unterrichts sicher eine positive Weiterentwicklung der Schule.

Sowohl meinen eigenen Erfahrungen als auch den Berichten vieler Kollegen entnehme ich, daß gerade in der Zusammenarbeit mit ausländischen Kollegen oft schwerwiegende Fehler gemacht werden, die zu Mißverständnissen führen und die Zusammenarbeit stark belasten können:

- Der Mu-Zu-Lehrer darf in der Klasse nur als Dolmetscher fungieren.
- Schuldzuweisungen, wenn die ausländischen Kinder etwas nicht schnell oder gut genug können oder verstehen: „Deine Kinder können das nicht!"
- Ohne den Kollegen über das zu behandelnde Thema vorher zu informieren, verlangen manche Klassenlehrer dann Hilfe aus

dem Stegreif („Wir sprechen eben über Schafzucht. Kannst du uns dazu etwas erzählen?").

- Oft werden Themen für den Sachunterricht ausgesucht, Projekte vorbereitet, ohne vorher mit dem Mu-Zu-Lehrer darüber zu sprechen. Oft bleiben so wichtige Aspekte unberücksichtigt, andere werden unnötig ausführlich behandelt, was für die ausländischen Kinder eher eine Belastung darstellt (Thema „Dinosaurier" z.B.).
- Soll der Mu-Zu-Lehrer beim Offenen Lernen anwesend sein, so hat er oft keine Möglichkeit, den Kindern Inhalte aus dem Bereich der Muttersprache zu vermitteln.

Die Bereitschaft der Lehrer des Muttersprachlichen Zusatzunterrichts, mit den österreichischen Kollegen zusammenzuarbeiten, ist sehr hoch. Leider wird diese Bereitschaft nicht immer angenommen. Vielfach bestehen Berührungsängste und/oder Bedenken bezüglich eventueller Verständigungsschwierigkeiten.

Oft gibt es auch noch die Vorstellung, daß Kollegen aus dem Ausland aufgrund ihrer anders gearteten Ausbildung den österreichischen Kollegen nicht gleichwertig sind. Dabei wird vergessen, daß ja auch die Kinder und deren Eltern aus demselben Land kommen und ausländische Kollegen gewisse Dinge automatisch besser verstehen, besser wissen und besser beurteilen können. So gesehen können sie auf jeden Fall den Unterricht bereichern.

Vielleicht kann in einigen Fällen ein gemeinsam geplantes und durchgeführtes Projekt der Anfang für weitere positive Zusammenarbeit sein. So ist es möglich, ein Thema unter dem Aspekt aller in den Klassen vertretenen Kulturen zu behandeln. Eine einseitige Betrachtungsweise kann so vermieden werden, und Punkte, die für einzelne Kindergruppen nicht so bedeutsam oder zu schwierig sind oder ihrem kulturellen Hintergrund nicht entsprechen, können so in eine bessere Relation zueinander gebracht werden.

Die Zusammenarbeit in- und ausländischer Kollegen/Kolleginnen bedeutet in jedem Fall für die Kinder Hilfe von zwei Seiten und damit größere Erfolgschancen. Und das sollte das wichtigste Anliegen jedes Lehrers sein.

HINTERGRÜNDE

Die Entdeckung des „ganzen" Menschen

Von Georg Hahn

Wenn sich nun das Ende des Taylor- bzw. Fordismus [1] ankündigt, dann gründet das in seinem wachsenden Unvermögen, die Marktchancen im Zeitalter der globalen Vernetzung der Wirtschaftsprozesse sichern zu können. Eine Schlüsselrolle kommt dabei den neuen Technologien zu.

Die Mikroelektronik schafft zum erstenmal in der Industriegeschichte die Möglichkeit einer Rationalisierung des Gesamtspektrums von inner- und außerbetrieblichen Informationsflüssen.

Das generelle Ziel dieser „systematischen Rationalisierung" ist – im Unterschied zur herkömmlichen Rationalisierung durch Arbeitsmittel – die Organisierung von wirtschaftlichen Austauschprozessen.

Dieser neue Rationalisierungstyp folgt konsequent den Trendbegriffen der achtziger Jahre: ganzheitlich, vernetzt, integriert. Der Hightech-Kapitalismus, dessen Dynamik dem globalen Wandel seiner Verwertungsbedingungen entspringt, zeigt bei der Verfolgung seiner Ziele keine geringe Wandlungsfähigkeit. Bedingt durch den technisch-wissenschaftlichen Fortschritt, den massiven Technikeinsatz, die internationale Vernetzung der Konzerne etc. bewegt er sich in einem Treibhaus der Konkurrenz.

Technisches Hochrüsten allein schafft heute keinen Vorsprung mehr auf dem Weltmarkt. Die Frage, ob die tayloristisch-fordistischen Rationalisierungskonzepte, die auf die „stoffliche Dimension von Arbeit", die mikroprozessorale Ausforschung des Arbeitsprozesses, die bedingungslose Bindung des Arbeiters an den Arbeitsplan und die Erzwingung des Fleißes durch das Akkordlohnsystem abgestellt sind, ausrei-

chen, um mehr Gestaltungschancen für die arbeitenden Menschen zu erreichen, stellt sich nun als wirtschaftliche Überlebensfrage. Folgt man relevanten Studien, kann diese Frage kaum positiv beantwortet werden. Das grundsätzliche Erfordernis am Ende des Taylorismus:

„Die Aufgabe heißt, Tag für Tag mobilisieren – die Männer und die Frauen im Unternehmen, ihre Intelligenz, ihren Einfallsreichtum, ihr Herz und ihren kritischen Verstand, ihre Freude am Spiel, am Träumen, an Qualität, ihre schöpferischen Fähigkeiten, ihre Kommunikationsfreudigkeit, ihre Beaobachtungsgabe, in einem Wort: ihre reiche Vielfalt.

Der industrielle Konkurrenzkampf wird immer unerbittlicher, und nur diese Mobilisierung wird es erlauben, sich siegreich zu behaupten."

Diese „Generalmobilmachung", vor allem in den modernen Industrien, hat weitreichende Folgen. Die erforderlichen Arbeitnehmerqualitäten (Kreativität, Phantasie, Identifikaton, Kooperation etc.) müssen von den Arbeitnehmern freiwillig gegeben werden. Sie können nicht im Maschinentakt erzwungen werden.

Gerade diese Zusatzqualitäten aber sind notwendig, um im Zeitalter der flexiblen Automation, mit der auch auf kleine Losgrößen reagiert werden kann, bei globaler Konkurrenz und steigenden Marktanforderungen (Produktqualität, Service, Kundenanforderungen etc.) „just in time" und kostensparend wirtschaften zu können.

Die Konsequenzen daraus sind:

- Die neuen Unternehmensphilosophien entdecken den „ganzen" Menschen und markieren ihren Paradigmenwechsel mit dem Credo: „Die Mitarbeiter sind unser Kapital!"

  Auch die Manager haben nun erkannt, wovon Zukunftsforscher seit längerem überzeugt sind: „In der Informationsgesellschaft sind die Schlüsselfaktoren des Erfolgs Information, Wissen, Kreativität. Es gibt nur eine Stelle, wo man diese Ressourcen findet – in den Mitarbeitern." Die wirtschaftliche Nutzung des „ganzen" Menschen als Quelle des betrieblichen Erfolges erfordert eine entsprechende „Unternehmenskultur".

  Darunter ist „die Gesamtheit von Normen, Wertvorstellungen und Denkhaltungen, die das Verhalten der Mitarbeiter aller Stufen und somit das Erscheinungsbild eines Unternehmens prägen", zu verstehen.
- Gruppenbezogene Leistungsverfahren, wie etwa Qualitätszirkel, Projektarbeit, und neue Sozialtechniken wie Coaching, Mentoring, Supervision etc. sind Indizien für die kapitalkonforme Erschließung jener „human resources", deren Gewinnung sich dem tayloristisch-fordistischen Rationalisierungstyp entzieht.
- „Wert"-lose Manager werden nun nach der Dominanz der Pragmatiker als Problem gesehen. Gefragt sind solche Führungskräfte, die ihre primäre Führungsaufgabe darin sehen, Werte zu gestalten und zu pflegen, und zwar analog dem berühmten Vorschlag von A. Saint-Exupéry:

  „Wenn du ein Schiff bauen willst,
  so trommle nicht Männer zusammen,
  um Holz zu beschaffen und
  Werkzeuge vorzubereiten oder
  die Arbeit einzuteilen und
  Aufgaben zu vergeben,
  sondern lehre die Männer die Sehnsucht
  nach dem endlosen weiten Meer."

Die Führungskräfte sollen „cross-culture-workers" bzw. „global workers" werden, die sich in und zwischen den Kulturen auf internationaler Plattform kompetent bewegen können.

Wenn man auch zu Recht dieser Entdeckung des „ganzen" Menschen in den modernen Industrien skeptisch gegenüberstehen kann, die intensivierte Nutzung der menschlichen Arbeitskraft durch Methoden unternehmerischer Sinnvermittlung beklagt oder die gefinkelte Ausschaltung des Betriebsrates dahinter vermutet, so werden – wenn auch aus Gründen der betrieblichen Wertschöpfung – immer auch Bruchstücke von legitimen Wünschen und Sehnsüchten der Arbeitnehmer eingelöst.

Viele Arbeitnehmer sind sich der Gefahren bewußt oder erfassen diese intuitiv. Daher ist ihre Haltung gegenüber diesen kooperativen Strategien moderner Unternehmens- und Menschenführung durchaus ambivalent.

Verglichen mit den früheren jedoch, generieren sie mehr Mitmenschlichkeit, als sie an sich beabsichtigen.
(aus: Georg Hahn: Die Krise der Erwachsenenbildung zwischen Taylorismus und lean production.- Wien 1994, S. 84-86)

Anmerkungen

1) Taylorismus bzw. Fordismus bezeichnen im fachwissenschaftlichen Jargon jene Form der Arbeitsorganisation, die als „Fließbandarbeit" in die Alltagssprache Eingang gefunden hat. Frederick W. Taylor hat zu Beginn unseres Jahrhunderts in den USA die wissenschaftlichen Grundlagen dafür geschaffen. (Hauptwerk: „Scientific Management", 1906) Henry Ford hat mit seinem berühmten Modell T diese Erkenntnisse zum ersten Mal systematisch angewendet. Die Begriffe Taylorismus und Fordismus beziehen sich aber nicht nur auf Organisation und Rationalisierung der Tätigkeiten und Handgriffe, sondern beschreiben das Verhältnis von planender und ausführender Tätigkeit u.a.m.

Think positive...

General Motors produziert in Aspern bei Wien nach dem Teamkonzept und spricht dabei von Basisdemokratie

Von Yoyo Tischler

Bei unserer vereinbarten Betriebsbesichtigung des General Motors-Werkes in Aspern geht es im Elektromobil auf weitläufigen Wegen vorbei an eindrucksvollen Produktionslinien, an denen vereinzelt Menschen arbeiten. Wir begegnen überwiegend jungen Arbeiterinnen auf Fahrrädern (die Halle ist über 1 km lang) und einem Reinigungswagen, der den ohnedies blanken Boden erneut säubert. Trotz der vielen Maschinen ist es nicht zu laut, um sich unterhalten zu können, auch der metallverarbeitenden Betrieben eigene Geruch ist minimal.

Vielfach werden die erst 12 Jahre alten Maschinen bereits durch neue ersetzt, welche in freundlichem Weiß gehalten sind.

Mitten auf einem sonst leeren quadratischen Platz steht ein Schild: „KVP, kontinuierlicher Verbesserungsprozeß". Überall stehen Tafeln herum mit Diagrammen, Ideenlisten und anderen Aufforderungen zur Kommunikation. Allgegenwärtig sind auch blaue Schilder, auf denen in Weiß „Denk positiv..." zu lesen steht: die Firmenphilosophie. Sie in einem Satz zu erklären würde überfordern. Grob gesagt bedeutet sie soviel wie: „Nicht nur schimpfen" oder etwas mehr sophisticated: „Man kann sagen, das Glas ist halb voll oder halb leer."

Das Team

Seit 15. Oktober 1982 haben über 5 Millionen Getriebe und 4 Millionen Fahrzeuge des GM-Konzerns das Werk im Osten Wiens verlassen. Mit großzügiger Subvention durch die öffentliche Hand war es zuvor erbaut worden und stellt eine der größten Betriebsansiedlungen der 2. Republik dar.

Vom ersten Tag an wurde nach dem sogenannten Teamkonzept gearbeitet. 6 bis 14 Arbeiterinnen sind dabei zu einem Team zusammengefaßt und als solches für einen bestimmten Fertigungsschritt verantwortlich. Einmal pro Woche findet während der Arbeitszeit

eine einstündige Teamsitzung statt, in der alle Belange des Teams diskutiert werden sollen. Von der Sicherheit über Wartungsnotwendigkeiten, zwischenmenschlichen Problemen in der Gruppe bis zu Verbesserungsvorschlägen soll dabei alles zur Sprache kommen. Das Team wählt aus seiner Mitte eine/n TeamsprecherIn, der/die es nach außen vertritt und für die Kommunikation in der Gruppe zuständig ist. Über den TeamsprecherInnen stehen die Meister, die ihrerseits zusammengefaßt einem Koordinator unterstehen. Der Betriebsrat kann jeder Teamsitzung beiwohnen oder muß es tun, so dies vom Team verlangt wird.

In Teamleadersitzungen („Befehlsausgabe" wie es ein ehemaliger GM-Arbeiter nennt) soll es zum Gedankenaustausch zwischen Management und den Teams kommen.

Das Hirn nicht in der Garderobe ablegen

2000 Menschen arbeiten bei GM in 170 derartigen Teams, darunter 100 Frauen. Viele nehmen für diese Arbeit einen beträchtlichen Anfahrtsweg in Kauf, wie ein Blick auf den Betriebsparkplatz verrät. In drei Schichten werden rund um die Uhr aus angelieferten Halbzeugen und kleinen Fertigteilen Getriebe und Motoren gefertigt, die vorzugsweise per Bahn vor allem nach Spanien, Deutschland und England gehen, wo sie selten länger als einen Tag ihrem Einbau in die jeweiligen Fahrzeuge harren.

Daß sich GM zur Gruppenarbeit entschlossen hat, sei nicht ganz uneigennützig gewesen, meint dazu Martin Pfundner von der Öffentlichkeitsabteilung. Denn die Mitarbeiter, wie die Beschäftigten hier ausnahmslos genannt werden, sollen ihr „Hirn nicht an der Garderobe ablegen". Verbesserungsvorschläge eines Teams werden nicht nur geduldet, sondern sind erwünscht. Die in der/dem am herkömmlichen Fließband stehenden ArbeiterIn schlummernden Fähigkeiten sollen durch kommunikative Arbeit im Team wachgerüttelt werden. Eine eigene Abteilung der Verwaltung, der auch zwei Psychologen angehören, ist dementsprechend mit Problemen der Teams beschäftigt.

Konkurrenz aus Japan

Warum Teamarbeit – warum gerade Aspern? In einem gänzlich neuen Werk seien neue Konzepte eben leichter durchsetzbar, meint Pfundner. Zumal der damalige Direktor Utsch zuvor einem Werk in Korea vorgestanden hatte und dort bereits Erfahrungen mit Teamkonzepten gemacht hatte. Man mußte auch hier auf die Konkurrenz aus Japan reagieren.

Mittlerweile bemüht sich der Konzern, die in Aspern gewonnenen Erfahrungen in anderen Niederlassungen zu verwerten.

Die Fähigkeiten des/der ArbeiterIn sollen dabei nicht auf einen Handgriff beschränkt bleiben. Kommt ein Neuling in eine Gruppe, die über dessen Aufnahme zuvor beraten kann, wird sie/er zunächst an einer Maschine eingeschult. Ziel ist es, die Arbeitskraft an jeder Position im Team einsetzen zu können.

Flex-Lohn

Schließlich kann man in ein neues Team wechseln. Sind endlich auch die Fertigkeiten im zweiten Team eworben, ist der Lohn um 40 Prozent gestiegen. Das heißt dann Flexibilitätsentlohnung (Flex-Lohn). Akkordbezahlung gibt es in Aspern nicht.

Die Arbeit an den modernen Fertigungsstraßen sowie computergesteuerten Bearbeitungsmaschinen machen eine gewisse Rotation notwendig. Oder anders ausgedrückt, nachdem die entsprechenden Kenntnisse zuvor ausgelagert und zur Software geworden sind, bleibt eine Restarbeit, die sich dann „die ArbeiterInnen brüderlich teilen sollen". Auf diesem Weg können außerdem Produktionsstillstände leichter vermieden werden. Fällt in einem Team eine oder mehrere Personen unerwartet aus, können die anderen einspringen. Die Personalpolster schrumpfen solcherart auf ein Minimum.

„Was man daraus macht"

Ein von uns gewünschtes Gespräch mit dem Betriebsratsobmann wird nicht gewährt. Noch vor drei Jahren hatte er der „AZ" gegenüber erklärt: „Im Grunde ist das hier dasselbe wie die Fließbandarbeit." Ein Eindruck, der auch in Gesprächen mit einigen Beschäftigten entsteht. Unser Interesse an der Teamarbeit im Werk wird nicht verstanden. Und was die Mitbestimmung betrifft, kommt es darauf an, „was man daraus macht".

(aus: Volksstimme Nr.17/ 28.April 1994, S.13)

MITTELSTUFE

Michael Sertl

Von der Einzelverantwortlichkeit zur Teamverantwortlichkeit

Widersprüche und Tendenzen in der Teamarbeit von MittelstufenlehrerInnen

Bei unseren Untersuchungen zur Teamarbeit im Schulversuch Mittelschule[1] schien uns besonders die Frage der Verantwortlichkeit interessant. Die zentrale Frage läßt sich dabei folgendermaßen formulieren: Wer ist für die Noten verantwortlich? Im traditionellen Mittelstufenunterricht ist die Antwort klar: der/die entsprechende FachlehrerIn.

Im Schulversuch Mittelschule ist diese Verantwortlichkeit mehrfach verkompliziert:

1. Die traditionellen Fächer sind (zumindest im sogenannten Bereichsmodell) zugunsten fächerübergreifender Bereiche aufgelöst: Sprachlich-Gesellschaftlicher Bereich (SGB), Naturwissenschaftlich-Technischer Bereich (NTB), Fremdsprachlicher Bereich (FB), Sportlicher Bereich (SB), Gestaltender Bereich (GB), Religiöser Bereich (RB).
2. Der Großteil des Unterrichts findet im 2-LehrerInnen-System statt (Team Teaching mit Bereichs- und AssistenzlehrerIn).
3. Für die Bereiche werden neben Ziffernnoten auch verbale Beurteilungen abgegeben.
4. Die Unterrichtsarbeit wird grundsätzlich im Team geplant, d.h. die Jahresarbeit (die Themen der sechs Abschnitte) und die Projekte werden im Jahrgangsteam geplant, für die Ebenen darunter (Wochenstoff u.ä.) ist das Bereichsteam zuständig.

Wenn ich sage, daß die Frage der Verantwortlichkeit mehrfach „verkompliziert" wurde, so reflektiere ich damit die Tatsache, daß

diese neuen Entwicklungen in der LehrerInnentätigkeit, die mit dem unscharfen Begriff „Team Teaching" angesprochen werden, der „alten LehrerInnen-Rolle" in mehrfacher Hinsicht widersprechen, mit ihr in Konflikt geraten. Diese alte LehrerInnen-Rolle ist beispielsweise in der Regelhauptschule mit drei Leistungsgruppen noch präsent und läßt sich grundsätzlich mit der Kurzformel 1 LehrerIn – 1 Klasse – 1 Stunde beschreiben.

Der amerikanische Bildungssoziologe Dan LORTIE hat sich mit der traditionellen LehrerInnen-Rolle ausführlich beschäftigt und für die hier interessanten Aspekte den Begriff „Autonomie-Paritäts-Muster" geprägt. Er sieht in der auffälligen Tatsache, daß traditioneller Unterricht von einer/einem LehrerIn allein hinter mehr oder weniger verschlossenen Türen durchgeführt wird, nicht nur eine physisch-räumliche Realität, sondern ein „soziales Muster".

„Bei dieser Regelung entzieht sich die Arbeit des Lehrers einer direkten Kontrolle, und ein Eindringen in seine Privatdomäne wird durch eine Reihe von Konventionen verhindert, die die Administratoren und seine Kollegen akzeptiert haben. Es gibt eine Reihe von Normen, die die ökologische Trennung zementieren helfen:

1. *Kein anderer Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen.*
2. *Lehrer sollen als Gleichberechtigte betrachtet und behandelt werden.*
3. *Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren.*

Da diese Normen offensichtlich als gegenseitige Verstärker wirken, kann man sie als ein 'Verhaltensmuster' betrachten – ein Muster, das wir als 'Autonomie- und Paritätsmuster' bezeichnen wollen." (LORTIE 1972, 42)

Es ist anzunehmen, daß dieses Verhaltensmuster nicht nur die informellen Beziehungen zwischen LehrerInnen und LehrerInnen bzw. zwischen LehrerInnen und anderen Erwachsenen (Vorgesetzten, Eltern) regelt, sondern daß es auch in den formellen, gesetzlich geregelten Beziehungen eine Rolle spielt. Schließlich geht es im Falle der öffentlich-rechtlichen Schule um eine geregelte Vergabe von staatlich garantierten Berechtigungen (Abschlußzeugnisse, Übertrittsberechtigungen, Reifeklauseln u.ä.). Ich vermute, daß dieses Autonomie-Paritäts-Muster ein informelles Re-

gulativ für das Verhalten von LehrerInnen im staatlich-gesetzlich geregelten System darstellt. Oder anders ausgedrückt: Das Autonomie-Paritäts-Muster beschreibt jene Verhaltensweisen – und die dahinter stehenden Normen und Wertorientierungen –, die LehrerInnen in einem staatlich-gesetzlich geregelten Schulsystem an den Tag legen.

Notengeben als Staatsakt

Offensichtlich ist auf jeden Fall, daß die Vergabe von Berechtigungen (Noten, Zeugnisse) bis jetzt vom Staat an den/die EinzellehrerIn delegiert wurde. Der/die einzelne LehrerIn handelt in diesem Falle sozusagen als „Vollzugsorgan" des Staates.
Ein Beispiel für dieses Verhältnis: Im Falle eines Einspruchs gegen eine Note ist nicht der/die notengebende LehrerIn Verhandlungspartnerin für den/die SchülerIn bzw. die Eltern, sondern die Behörde (entweder BMUK oder LSR). In unserer gesetzlichen Konstruktion von Schule[2] ist der Staat (vertreten durch BMUK oder LSR) die letztverantwortliche Institution, die ihre Agenden an die EinzellehrerInnen abgibt. LehrerInnen werden zu einzelverantwortlichen Beamten. Das Notengeben entspricht dem Fertigen von Akten. Im Falle eines Einspruchs gegen den Akt, sprich die Note, überprüft der Staat lediglich die Ordnungsgemäßheit der Notenvergabe, er schaut, ob die Fristen eingehalten wurden u.ä.

Wozu dieses Beispiel? Ich will damit klarstellen, daß eine wesentliche Dimension der Lehrerverantwortlichkeit und damit der Lehrertätigkeit, nämlich das Notengeben, bis jetzt an den/die EinzellehrerIn gebunden ist.

Ein weiteres Beispiel: Aufsichtspflicht! Viele TurnlehrerInnen (in HS und AHS) kennen das Problem: Das Wetter ist wunderbar. Man könnte so schön im Freien, am Sportplatz, turnen. Aber leider hat man/frau die Eltern nicht rechtzeitig verständigt (im Mitteilungsheft, mit Unterschrift!), ein Treffpunkt direkt am Sportplatz (der 15 Gehminuten von der Schule entfernt ist) „verletzt die Aufsichtspflicht". Also, man/frau muß sich mit den SchülerInnen vor oder in der Schule treffen, 15 Minuten zum Sportplatz gehen und 15 Minuten früher Schluß machen, um wieder rechtzeitig zurück zur Schule zu kommen. Mindestens 30 Minuten vertan...

Warum sind die Juristen da so pingelig, obwohl, so meine Interpretation dessen, was ich mir in zwanzig Jahren an einschlägigen Gewerkschaftspublikationen angelesen habe, der/die einzelne LehrerIn im Endeffekt nicht verantwortlich ist, wenn was passiert? Die Frage lautet in diesem Fall: Wer ist verantwortlich, wenn einem/einer SchülerIn auf dem Schulweg etwas zustößt?

Antwort: der Staat, und erst in zweiter Linie – als „Vollzugsbeamter" – der/die LehrerIn. Der Staat hat mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht[3] gegenüber den Eltern die Verantwortung für das körperliche und seelische Wohl der Kinder übernommen. Dieses körperliche und seelische Wohl „garantiert" er während der gesamten Unterrichtszeit und auch auf dem Schulweg. (Für diesen Zeitraum sind die Kinder unfallversichert.) Mit der Pingeligkeit der Juristen sichert sich der Staat in seiner – zweifellos übergroßen – Verantwortung gegenüber den Eltern ab, so gut es halt geht. Für die LehrerInnen als Vollzugsbeamte bedeutet das entsprechend bürokratische Regelungen der Aufsichtspflicht.

Diese Bürokratie ist Ausdruck für das grundsätzlich anonyme Verhältnis zwischen dem Staat auf der einen Seite und der Elternschaft auf der anderen Seite. Es besteht eben kein konkretes Verhältnis zwischen konkreten Eltern und konkreten LehrerInnen, sondern nur ein allgemeines, bürokratisch geregeltes. Das konkrete Verhältnis besteht erst zwischen LehrerIn und Staat, und zwar jenes zwischen letztverantwortlicher Institution (= Staat) und ausführendem Organ (= LehrerIn).

Allfällige Forderungen der Eltern im Falle eines Unfalls oder ähnliches sind grundsätzlich an den Staat gerichtet und sind von diesem zu erfüllen. Der/die einzelne LehrerIn kann nur über das Dienstrecht zur Verantwortung gezogen werden, sofern er/sie sich eines Vergehens schuldig gemacht hat.

Worauf ich mit diesem Beispiel wieder hinauswill, ist folgendes: LehrerInnen-Verantwortlichkeit ist in unserem System der öffentlich-rechtlichen Schule als Beamtenverantwortlichkeit in einem bürokratischen System definiert. Die Letztverantwortlichkeit liegt beim Staat, der sie an den/die einzelne LehrerIn delegiert hat.

Zwischen pädagogischer Freiheit und Weisungsrecht – eine Grauzone

Hier könnte man einwenden, daß die beiden Beispiele – Notengeben und Aufsichtspflicht – Tätigkeiten bzw. Verantwortungsbereiche beschreiben, die keine pädagogischen Tätigkeiten im eigentlichen Sinne sind. In der einschlägigen Literatur (z.B. FAUSER 1986) wird immer wieder darauf hingewiesen, daß sich die eigentliche pädagogische Arbeit nicht reglementieren lasse; daß sich pädagogische Freiheit bzw. Methodenfreiheit, wie der einschlägige Begriff in der österreichischen Judikatur lautet, und bürokratische Weisungsgebundenheit grundsätzlich widersprechen. Zuletzt hat der mit der österreichischen LehrerInnenbewegung eng verbundene Gewerkschaftsjurist René SCHINDLER dieses Thema wieder bearbeitet. In seinen Thesen zu „Dienstrecht und Methodenfreiheit" (SCHINDLER 1993) weist er darauf hin, daß die spezifische Methode, wie das Rechtssystem mit derart widersprüchlichen Anforderungen umgeht, die Methode der „Nebelbildung" ist: Und zwar *„dadurch, daß es (das Rechtssystem, M.S.) widersprüchliche Anordnungen trifft, die es jedem Beteiligten ermöglichen, einen ihm genehmen Rechtssatz als Stütze seiner persönlichen Überzeugung heranzuziehen, ohne daß aber zwischen den offenkundig unvereinbaren Rechtssätzen eine endgültige Lösung möglich ist; Alles verbleibt in Unklarheit, und keiner der Beteiligten ist in der Lage, mit scheinbar juridischen Argumenten mangelnde pädagogisch-didaktische Überzeugungskraft zu vertuschen.*

Das ist auch genau die in Österreich getroffene Lösung: zwischen der dienstrechtlich angeordneten strikten Weisungsbindung und der schulrechtlich mehrfach betonten eigenverantwortlichen Unterrichtsarbeit besteht ein juridisch unlösbarer Widerspruch. Er hat sich bewährt: In Jahrzehnten seines Bestehens ist kein ernsthafter Versuch gemacht worden, ihn aufzulösen. Alle Beteiligten leben mit dem Nebel, der juridischen Unsicherheit und vermeiden die Eskalation von Konflikten." (a.a.O., S. 54)

Ich bin der Meinung, daß diese beiden Absätze die juridischen Grundlagen formulieren, auf denen die informellen Regelungen des Autonomie-Paritäts-Musters basieren. Genau diese widersprüchliche Grauzone zwischen pädagogischer Freiheit und bürokratischer Einzelverantwortlichkeit, konkretisiert und handlungsfähig gemacht durch die informellen Regelungen des Autonomie-Paritäts-Musters, sind die Grundbestandteile dessen, was ich die „alte LehrerInnen-Rolle" genannt habe.

Einen Aspekt dieser alten LehrerInnen-Rolle möchte ich noch kurz beleuchten, und zwar einen Aspekt, der sich mehr oder weniger zwingend ergibt und die Teamarbeit unter LehrerInnen u.U. massiv erschweren kann: den Schutz, den die alte LehrerInnen-Rolle den Schwachen und Unwilligen bietet. Schutz finden insbesondere solche LehrerInnen, die angesichts der Überfülle an Anforderungen ihre Anstrengungen auf ein Minimum reduzieren und gerade das Notwendigste tun.[4] In der alten LehrerInnen-Rolle bleibt nämlich die Definition dessen, was als Minimum anzusehen ist bzw. was ein guter und sinnvoller Unterricht ist, dem/der einzelnen LehrerIn überlassen. Infolge des Paritätsmusters bzw. des Kollegialitätsprinzips (jedes Mitglied des Kollegiums ist als gleichwertig zu betrachten, unabhängig von den tatsächlichen Leistungen und Qualifikationen) kommt es u.U. zu einer Nivellierung nach unten. Wenn alle gleichviel bezahlt bekommen, unabhängig von Qualifikation und Einsatz, warum sich dann noch anstrengen?!

Ich glaube, es ist klar geworden, daß die alte LehrerInnen-Rolle in vielen Bereichen mit jener Arbeitsweise in Konflikt geraten muß, wie sie im Schulversuch Mittelschule angestrebt wird und wie sie zu Beginn beschrieben worden ist. Festzuhalten ist dabei, daß diese neuen Arbeitsformen (LehrerInnenkooperation auf allen Ebenen der Planung und Koordination und Zwei-LehrerInnen-System im Unterricht) zuerst einmal idealtypisch in der Schulversuchsbeschreibung formuliert wurden, und dabei auf keinerlei Vorerfahrungen zurückgegriffen bzw. aufgebaut werden konnte.[5] Die einzige Unterstützung, die die Schulversuchs-LehrerInnen von seiten des Auftrags- und Gesetzgebers erfuhren, waren bezahlte Werteinheiten bzw. LehrerInnenstunden, die für Planung, Koordination und Erfahrungsaustausch (Teamsitzungen) zur Verfügung gestellt wurden. Diese Werteinheiten machten ca. 20 Prozent der Lehrverpflichtung aus.

Erste Schritte auf absolutem Neuland – und Rückschritte!

Eine Vorbereitung auf bzw. ein Training in diesen neuen Arbeitsformen fand nicht statt. Allerdings wurde schon im ersten Schulversuchsjahr von einigen LehrerInnen bzw. von Arbeitsgruppen der Wunsch nach externer Betreuung und Begleitung der Teamarbeit, z.B. in Form von Supervision, geäußert[6]. Im Februar 1987 wurde ein erstes „Beratungs- und Betreuungskonzept" vorgelegt mit konkreten Supervisionsangeboten von einschlägig qualifizierten LehrerInnen und TherapeutInnen (vgl. HIEBL/OSINGER). Schließlich bekam ab dem Schuljahr 1988/89 jeder SV-Standort ein Budget von 50 PI-Stunden pro Semester für externe Beratung und andere Formen der schulinternen LehrerInnenfortbildung zur Verfügung gestellt.

Zu Beginn des zweiten Durchgangs nahmen die SV-LehrerInnen einen neuen Anlauf in Sachen Teamarbeit: Die DOKU-Gruppe[7] erarbeitete eine „Handreichung", in der die wesentlichen Anliegen und Probleme des Team Teachings thematisiert wurden (vgl. DRESSEL u.a. 1990). Damit dokumentierten die SV-LehrerInnen meiner Meinung nach, daß sie sich in einer Phase der handlungsorientierten Selbstreflexion befanden. Diese Selbstreflexion in Sachen Teamarbeit wurde gleich wieder konterkariert durch die radikale Kürzung der Teamplanungsstunden um insgesamt 75 Prozent ab dem Schuljahr 1992/93. Eine systematische Auseinandersetzung mit der Teamarbeit der LehrerInnen fand eigentlich erst im Rahmen unseres Forschungsprojekts statt (vgl. FN1).

Welche erste Aussagen können nun aufgrund unserer Beobachtungen[8] gemacht werden? Wie gehen die SV-LehrerInnen mit den angedeuteten Widersprüchen um?

Als wichtigstes Ergebnis sehe ich an, daß die SV-LehrerInnen das Autonomie-Paritäts-Muster grundsätzlich beibehalten haben. Der erste Satz der LORTIEschen Formulierung – Kein anderer Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen (s.w.o.) – ist durch das Zwei-LehrerInnen-System nur auf den ersten Blick in Frage gestellt. De facto achten die „Pair Teacher" sehr genau darauf, daß es zu keinem „Eingriff" in die Methoden

und Arbeitsweisen des Partners kommt. Das drückt sich auch schon in der SV-internen Terminologie von der BereichslehrerIn und der AssistenzlehrerIn aus. Letztere ist eben bloß AssistentIn ohne Eingriffsrechte. Dies entspricht ganz genau dem dritten Satz von LORTIE: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren.

Die interessantesten Schlüsse lassen sich meiner Meinung nach aus dem zweiten Satz von LORTIE ziehen: Lehrer sollen als gleichberechtigt betrachtet und behandelt werden. Gerade diese Parität zwischen den einzelnen Teammitgliedern, also die absolute Gleichwertigkeit, stellt eine Conditio sine qua non für Teamarbeit dar. Das bedeutet z.B., daß formelle Aufgaben, z.B. Protokoll führen oder Kontakte zur Direktion, grundsätzlich freiwillig bzw. im „Radl" übernommen werden. Nur so ist die absolute Gleich-Betroffenheit gewährleistet. Diese Parität ist im derzeitigen Schulversuch durch zwei Probleme in Frage gestellt:

1. Die Zusammenstellung der Teams, die Teamfindung ist oft auch durch äußere organisatorische Notwendigkeiten beeinflußt bzw. diktiert. So finden sich in den Teams Mitglieder, die freiwillig da sind, und solche, die gezwungenermaßen dem Team angehören.
2. Es gibt ungleichwertige Dienstverhältnisse in den Teams: einerseits AHS- und HauptschullehrerInnen mit entsprechend unterschiedlicher Bezahlung und Lehrverpflichtung; andererseits gibt es auch unter den HS-LehrerInnen noch unterprivilegierte Gruppen, bspw. Religions- oder ArbeitslehrerInnen.[9]

Man muß also exakter formulieren: Das Paritäts-Muster, das Prinzip der *Gleichwertigkeit* ist untrennbar verbunden mit dem Prinzip der *Freiwilligkeit*. Was die Autonomie des/der EinzellehrerIn betrifft, so beobachte bzw. vermute ich eine Tendenz weg von der Einzelverantwortlichkeit hin zur Teamverantwortlichkeit. Konkret steht einem tendenziellen Verlust an Autonomie der EinzellehrerIn ein imposanter Gewinn an Autonomie bzw. Dispositionsfreiheit auf seiten des Jahrgangsteams gegenüber. An den meisten SV-Standorten werden Lehrfächerverteilung und Stundenplan von den Jahrgangsteams in nur durch organisatorische Notwendigkeiten eingeschränkter Eigenverantwortlichkeit gestaltet.

Etwas komplizierter stellt sich Teamarbeit auf der inhaltlichen Ebene dar. Hier basiert die Teamarbeit darauf – so würde ich die Beobachtungen interpretieren -, daß alle Teammitglieder alle anstehenden Aufgaben immer mitdenken und sie jederzeit im Hinterkopf parat haben. Grundsätzlich bleibt weiterhin jede/r LehrerIn für alles verantwortlich. „Kollegialität" und „Anstand", so die Formulierung von Teammitgliedern, gewährleisten, daß jede/r seinen/ihren Teil der Aufgaben übernimmt. Die Teammitglieder nehmen voneinander an, daß jede/r alle Aufgaben kennt und grundsätzlich gleich gut erfüllen kann. Allerdings hat dieses Kollegialitätsprinzip im Team einen ganz anderen Charakter als im Kollegium. Hier kennen sich die LehrerInnen, zumindest in den Bereichsteams, von der gemeinsamen Unterrichtsarbeit im Zwei-LehrerInnen-System; mit all ihren Stärken und Schwächen, also auch mit ihren verwundbaren Stellen, etwas, was in der traditionellen LehrerInnen-Rolle eher ein möglichst gut gehütetes Geheimnis bleibt.

Teamarbeit: Öffentlichkeit und Verbindlichkeit

Hier, beim gemeinsamen Unterrichten, zeigt sich auch, ob zwei LehrerInnen „miteinander können" oder nicht. Neben den Ziel- und Wertkonflikten, wie sie jedes Kollegium zur Genüge kennt und die jedes Kollegium in mindestens zwei Fraktionen spalten[10], sind es hauptsächlich diese Konflikte, nämlich die unterschiedlichen Werthaltungen in der praktischen Unterrichtsarbeit, die die Teamarbeit belasten. Diese Konflikte übertragen sich auf die nächsthöheren Ebenen der Zusammenarbeit und können diese unter Umständen sogar gefährden. Dabei ist die durch das Zwei-LehrerInnen-System erzwungene Offenheit und Öffentlichkeit der LehrerInnenarbeit der entscheidend neue Punkt in der Teamarbeit im Schulversuch Mittelschule und meiner Meinung nach ein wesentliches Element einer neuen LehrerInnenrolle. Diese Offenheit erlaubt, das alte Autonomie-Paritäts-Muster grundsätzlich aufrechtzuerhalten und trotzdem die individuellen Stärken der einzelnen Teammitglieder effektiv zu nützen und allfällige Schwächen zu neutralisieren. Diesen Sachverhalt nenne ich eine Tendenz von der Einzelverantwortlichkeit zur Teamverantwortlichkeit.

Die volle Entfaltung der Stärken der Teamarbeit setzt allerdings geänderte Arbeitsweisen und Arbeitshaltungen voraus:

- Die Teammitglieder müssen sich in der Teamarbeit bewußt als Individualitäten mit Stärken und Schwächen einbringen.
- Die Planungs- und Organisationsaufgaben müssen als bewußter Akt der Arbeitsteilung aufgefaßt werden. Bewußte Teamarbeit bedeutet auch klar abgegrenzte Verantwortlichkeiten und klare Verbindlichkeiten. Diese Arbeitsteilung mit größerer Verbindlichkeit würde ich als eine Einschränkung der traditionellen LehrerInnenautonomie ansehen. Eine Einschränkung, die viele LehrerInnen – teilweise auch im Schulversuch Mittelschule – noch nicht bereit sind in Kauf zu nehmen. Hier ist es noch eine weiter Weg zur neuen LehrerInnen-Rolle.

Daß die neue LehrerInnen-Rolle auch eine neue Verteilung der Verantwortlichkeiten zwischen Staat und LehrerIn beinhalten muß, steht meiner Meinung nach außer Frage. Mit den aktuellen Entwicklungen zur Autonomie der Schule scheint mir ein erster Beitrag in dieser Richtung geleistet. Interessant und ein Beleg für die hier vorgetragenen Überlegungen ist die Beobachtung des holländischen Bildungsforschers Ernst MARX, daß eine größere Autonomie der Schule zwangsweise eine Einschränkung der LehrerInnen-Autonomie bedeutet (vgl. MARX 1993).

Gleichzeitig muß man aber festhalten, daß mit der Kürzung der Planungs- bzw. Teamstunden ein neuerliches Hindernis bei der Entwicklung einer neuen LehrerInnen-Rolle aufgebaut wurde und daß ein Rückfall ins alte Autonomie-Paritäts-Muster aufgrund mangelnder Planungs- und Koordinationszeiten droht. Ein Vorschlag meinerseits zu dieser Problematik: Die LehrerInnen im Schulversuch Mittelschule sollten prüfen, ob der Stundenplan nicht so umorganisiert werden kann, daß einige assistierte Unterrichtsstunden eingespart und dafür vermehrte Planungsstunden geschaffen werden können. Diese Umorganisationsarbeit setzt eine hohe Planungskompetenz und Planungssouveränität voraus, Voraussetzungen, wie sie im Schulversuch Mittelschule grundsätzlich gegeben sind. Dort können Lehrfächerverteilung und Stundenplan von den Jahrgangsteams selbst gestaltet werden. Wahrscheinlich ist es aber mit einer einmaligen Umorganisation von Assistenzstun-

den auf Planungsstunden nicht getan, diese Umorganisation müßte flexibel gestaltet werden: je nach Bedarf werden die LehrerInnenstunden einmal als Assistenzstunden, ein andermal zu Planungszwecken genutzt. Damit stößt man aber an die Grenzen der Machbarkeit, denn wie soll die Arbeitszeit von 8, 10 oder mehr LehrerInnen flexibel koordiniert werden, und zwar für alle gleich und gerecht, ohne daß der eine mehr „Fenster" abzusitzen hat und dem anderen gar Unterricht ausfällt. In kleineren Teams, z.B. in den Bereichsteams, ist das aber sicher machbar und wird auch gemacht.

Hindernis Arbeitszeit der LehrerInnen

Trotz dieses Hoffnungsschimmers denke ich aber doch, daß die Entwicklung von Teamarbeit unter LehrerInnen auf ein monumentales Hindernis stößt, und dieses Hindernis ist die traditionelle Arbeitszeitregelung der LehrerInnen. Als überprüfbare Arbeitszeit für LehrerInnen gilt, auch im Schulversuch Mittelschule, nur die in der Lehrfächerverteilung ausgewiesene Unterrichtszeit, bestehend aus echter Unterrichtszeit und den für Administrationstätigkeiten vorgesehenen Abschlagstunden. Dazu kommen noch Zeiten für Konferenzen, Elternsprechtage u.ä. Im Schulversuch Mittelschule besteht insofern schon eine Aufweichung bzw. Erweiterung dieser Regelung, als die Planungszeiten als halbwertig gelten, d.h. daß eine bezahlte Planungsstunde durch eine unbezahlte ergänzt wird. Konkret kannte das von mir beobachtete Team eine „Teamplanungsstunde" für das gesamte Jahrgangsteam und insgesamt drei „Bereichsplanungsstunden" für NTB, SGB und FB. Planungsstunden für die anderen Bereiche gibt es seit der Kürzung nicht mehr. In die Lehrverpflichtung eingerechnet bekommt aber jedes Mitglied des Teams nur eine Planungsstunde. Alles, was über diesen im Stundenplan bzw. durch Konferenztermine u.ä. festgeschriebenen Bereich hinausgeht, fällt in der traditionellen Sichtweise unter die für LehrerInnen frei verfügbare bzw. in Einzelverantwortlichkeit verfügbare Zeit. Damit ist nicht bestritten, daß sich LehrerInnen – auch außerhalb des Schulversuchs Mittelschule – nicht auch „privat" treffen, um schulische Belange zu besprechen, ganz im Sinne einer Teamarbeit. Aber der Terminus „privat" zeigt das ganze Dilemma dieser

Regelung. Um effektive Teamarbeit für die Schule zu leisten, müssen LehrerInnen auf ihre privat verfügte Zeit zurückgreifen, und dieser Rückgriff auf's Private muß notwendigerweise mit den unterschiedlichen Ansprüchen und Notwendigkeiten der betroffenen LehrerInnen kollidieren. Die Mutter bzw. – warum nicht? – der Vater mit drei Kindern ist als LehrerIn nicht so flexibel, ebensowenig der vielbeschäftigte Multifunktionär. Hier treten oft unüberwindliche Hindernisse auf, die mit der „doppelten" Arbeitszeitregelung der LehrerInnen zusammenhängen; doppelt im Sinne von zwei Arbeitsplätzen: erstens die Schule und zweitens der private Arbeitsplatz für Hefte Verbessern, Vorbereitung usw. Und doppelt im Sinne von: einmal staatlich geregelt durch die Lehrverpflichtung und einmal „frei verfügbar" und einzelverantwortlich und ohne Kontrolle. Diese Art der „Doppelbelastung" ist noch viel zu wenig diskutiert und harrt insbesondere einer gewerkschaftlichen Bearbeitung[11]. Erste Schritte zu dieser Bearbeitung haben für Österreich z.B. die Unabhängigen GewerkschafterInnen getan (vgl. dazu MUCK 1993 bzw. AKULIOÖ-UG-Zeitung Nr. 30/1994, S.11-17).

Anmerkungen

[1] Vgl. GARNITSCHNIG Karl, KHAN-SVIK Gabriele, SERTL Michael: Zwischenbericht der Evaluation des Schulversuchs Mittelschule auf Lehrerebene. – Ludwig Boltzmann-Institut für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung. Wien, Oktober 1993.

[2] Für Privatschulen stellt sich die Situation sicher anders dar.

[3] Ich ignoriere hier die spitzfindigen Unterschiede zwischen Schul- und Unterrichtspflicht.

[4] Ich bin mir bewußt, daß ich hier pauschale Verdächtigungen formuliere. Meine Aussage beruht auf Beobachtungen in 18 Jahren aktiver Hauptschullehrertätigkeit in Wien und bezieht sich auf einen marginal kleinen Personenkreis. Gleichzeitig fühle ich mich absolut selbst angesprochen, als mein eigener Schutzmechanismus gegen die systematische Überforderung im Lehrerberuf oft genug die Verweigerung, das Nicht-Tun war.

[5] Die einzige Form der kollegialen Zusammenarbeit, die die alte LehrerInnen-Rolle kennt, ist die Konferenz. Im Zuge der Hauptschulreform wurden neue, jahrgangsbezogene Teamabsprachen entwickelt, die aber von der Komplexität der Teamarbeit im Schulversuch Mittelschule noch weit entfernt sind.

[6] Ein sehr anspruchsvolles Konzept, das „systemische Beratung" auf allen Ebenen von Beginn an in den Schulversuch integrieren wollte, war gescheitert (vgl. WIMMER/OSWALD 1987).

[7] Eine Gruppe aus VertreterInnen [illegible] SV-Standort, die die SV-spezifische LehrerInnenfortbildung [illegible]t.

Universitätsbibliothek

[8] Alle im folgenden formulierten Aussagen beziehen sich auf Teambeobachtungen, die *nach* der Kürzung der Planungsstunden stattgefunden haben. Ob die Teamarbeit vor dieser Kürzung anders, möglicherweise besser, funktioniert hat, entzieht sich meiner Kenntnis. Nach Aussagen von LehrerInnen des von mir beobachteten Teams hat sich die Kürzung besonders auf die Bereichsplanung negativ ausgewirkt, für didaktische Absprachen bleibt einfach keine Zeit mehr. Eine klare Verschlechterung besteht auch darin, daß für die Planung der „Nicht-Hauptfach-Bereiche" SB und GB keine Zeit mehr vorgesehen ist.

[9] Bei unseren Beobachtungen haben diese dienstrechtlichen Unterschiede keinen negativen Einfluß auf die Zusammenarbeit in den Temas gehabt.

[10] Ich habe LehrerInnenkollegien in meiner 18jährigen Dienstzeit immer als „gespalten" erlebt; als stofforientierte vs. schülerInnenorientierte KollegInnen, als fortschrittliche vs. konservative oder wie immer man die diversen „Demarkationslinien" ziehen mag.

[11] „Eine kleine Revolution" stellt in diesem Zusammenhang die neue, seit 1.8.1993 gültige, Arbeitszeitregelung für die LehrerInnen in Dänemark dar. Sie erklärt LehrerInnen zu Angestellten der Gemeinden mit einer ganz normalen Arbeitszeit und 5 Wochen Urlaub. Bei der eigentlichen Arbeitszeit wird zwischen U-, V- und S-Zeit unterschieden, also Zeit für den Unterricht, Zeit für Vor- und Nachbereitung und Zeit für sonstige pädagogische und administrative Aufgaben (vgl. Christensen 1994).

Literatur:

AKULIOÖ-UG-ZEITUNG 30/1994, Zeitung der Arbeitsgemeinschaft kritischer, unabhängiger LehrerInnen-Initiativen Oberösterreichs; S. 11ff. Freistadt.

CHRISTENSEN Erik: Eine kleine Revolution. Dänisches Arbeitszeitmodell. – In: Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, 2/94, S.19f. Frankfurt am Main.

DRESSEL Johannes u.a. (Hg.): Team Teaching – eine Handreichung. – Manuskript der DOKU-Gruppe, Wien 1990.

FAUSER Peter: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. – Weinheim: Beltz 1986.

HIEBL Wolfram, OSINGER Dietmar: Beratungs- und Betreuungskonzept (Schulversuch „Mittelschule"). – Pädagogisches Institut der Stadt Wien: MS, o.J.

LORTIE Dan: Team Teaching: Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. – In: DECHERT Hans-Wilhelm (Hg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper 1972, S.37-76.

MARX Ernst: Bedingungen der Schulautonomisierung in Holland. – In: Erziehung heute 3/1993, S.24f.

MUCK Kurt: Versuch einer LehrerInnenarbeitsplatzbeschreibung. – Unveröffentlichtes Manuskript der Fraktion Unabhängiger GewerkschafterInnen für mehr Demokratie. Wien, Dezember 1993.

SCHINDLER René: Thesen zu „Dienstrecht und Methodenfreiheit". – In: Erziehung heute 3/1993, S.54f.

WIMMER Rudolf, OSWALD Margit: Organisationsberatung im Schulversuch. Möglichkeiten und Grenzen systemischer Beratung in der Institution Schule. – In: BOETTCHER W., BREMERICH-VOSS A. (Hg.): „Kollegiale Beratung" in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung. Frankfurt: Peter Lang 1987, S.123-176.

Renate Hoffelner

Pädagogische Begründungen und notwendige Rahmenbedingungen für Teamteaching in der Mittelstufe

Im Zusammenhang mit Teamteaching (TT) werden immer wieder Fragen über seine Sinnhaftigkeit und über notwendige, erforderliche Rahmenbedingungen gestellt. In diesem Aufsatz möchte ich kurz darstellen, was aus pädagogischer Sicht für TT spricht und zwar sowohl auf der Ebene der Schüler/ Schülerinnen, als auch auf der Ebene der Lehrer/ Lehrerinnen und des Unterrichts. Weiters werde ich auf die zwingenden Voraussetzungen im organisatorischen, sachlich-inhaltlichen und persönlich-individuellen Bereich eingehen, ohne die TT nicht denkbar und nicht optimal verwirklichbar ist.

Zur Veranschaulichung der unten genannten Punkte führe ich Ausschnitte aus Interviews, die ich mit Kollegen/ Kolleginnen geführt habe, an geeigneter Stelle an.

(Dieser Aufsatz ist eine Kurzdarstellung. Eine ausführliche Sichtweise zur angeschnittenen Problematik kann in meiner Diplomarbeit „Teamteaching. Entwicklungen." Wien 1994, nachgelesen werden.)

Pädagogische Begründungen für Teamteaching

Vorteile für die Schüler/ Schülerinnen durch TT

- Durch TT wird erst eine innere Differenzierung ermöglicht, da sich zwei Lehrer/ Lehrerinnen die notwendigen Vorbereitungsarbeiten und Durchführungsmodalitäten aufteilen können.
- Durch TT kann auf die individuellen Bedürfnisse von Schülern/ Schülerinnen eher eingegangen werden.
- Durch TT ist ein schnelleres Feedback an die Schüler/ Schülerinnen über Erfolg oder Mißerfolg möglich.
- Durch TT wird die Konzentration der Schüler/ Schülerinnen eher aufrechterhalten, da ein Stimuluswechsel erfolgt.

- Durch TT kann der zweite Lehrer/ die zweite Lehrerin lenkend und ergänzend in den Unterricht eingreifen, wenn er/sie merkt, daß die Konzentration nachläßt oder Schüler/Schülerinnen etwas nicht verstanden haben.
- Durch TT können Formen des eigenständigen Verarbeitungslernens, wie Einzel- und Partnerarbeit, aber insbesondere Gruppenarbeiten besser betreut werden.
- Durch TT wird die Leistungsbeurteilung objektiver, da zwei Lehrer/ Lehrerinnen über den individuellen Leistungszuwachs, über den Leistungsstand, urteilen.
- Durch TT können die Schüler/ Schülerinnen unter zwei Bezugspersonen wählen.
- Durch TT wird das zwischenmenschliche Wahrnehmungslernen vermehrt ermöglicht, da Schüler/ Schülerinnen Gelegenheit haben zu beobachten, wie Erwachsene Konflikte austragen, sich positive Erwartungen zeigen, mit Mißerfolgen umgehen, sich Feedback geben u.a.

Interviewpartnerin A: „Das TT bietet für unsere Kinder insofern Vorteile, als zwei Lehrer mehr auf ihre individuellen Bedürfnisse eingehen können, wenn sie diese Phase auch wirklich intensiv vorbereitet und geplant haben. Das Erklären wird auf jeden Fall schülerzentrierter, da jeder Lehrer eine andere Sichtweise hat und von einem anderen Blickwinkel aus die Sache erklären kann. Deswegen glaube ich auch, daß fachbereichsfremde Partner oft ein Vorteil wären, da sie nicht „betriebsblind" sind. Ein weiterer Vorteil für unsere Kinder ist, daß sie nun zwischen zwei Bezugspersonen wählen können; ein ganz besonderer Vorteil ist es, wenn -wie in meinem Fall- Mann und Frau das Partnerteam bilden. Für Schüler kann es aber auch schwierig werden mit zwei Lehrern, denn diese zwei Lehrer wollen manchmal etwas Verschiedenes. Meistens nur bei Kleinigkeiten, da die „großen Sachen" ja abgesprochen sind. Ich denke jetzt zum Beispiel daran, daß ein Lehrer sagt: „Du darfst das unterwellen", und der zweite schimpft dann das Kind, da für ihn das Unterwellen eine schlechte Angewohnheit ist."

Interviewpartnerin B: „Ich merke, wie Spannungen, die manchmal zwischen mir und meiner Partnerin auftreten, auf die Kinder abfärben. Sie übernehmen diese unangenehme Stimmung. Aber meistens ist es für Schüler günstig, von zwei Lehrern oder Lehrerinnen unterrichtet zu werden, denn es besteht die Möglichkeit der Gruppenteilung, individuelle Betreuung wird möglich. Auch wird die Sichtweise, die man von einem Schüler hat, durch den zweiten objektiver."

Interviewpartnerin C: „Besonders gute oder besonders schlechte Schülerinnen und Schüler erhalten durch den zweiten Lehrer/die zweite Lehrerin eine vermehrte Zuwendung, vermehrte Förderung und Forderung. Besonders den schlechten Schülerinnen/ Schülern tut das gut, denn so können sie zur Arbeit ermuntert werden, sie bauen auch dadurch ein persönlicheres Verhältnis zur Lehrerin/ zum Lehrer auf. Allgemein merke ich, daß das persönliche Verhältnis zwischen Lehrerinnen/ Lehrern und den Schülerinnen/ Schülern viel besser geworden ist, seit wir im TT arbeiten, da wir zu zweit wirklich mehr Zeit haben, uns den Kindern zu widmen, außerdem teilt sich das in unserem Fall mit den Bezugspersonen recht gut auf. Ich muß gestehen, daß ich darüber froh bin, denn ich kann auch nicht mit jedem Kind gleich gut. Ein weiterer Vorteil für die Kinder ist, daß zwei Lehrer mehr Ideen einbringen und so der Unterricht für sie interessanter und spannender geworden ist. Nachteile für die Schülerinnen/ Schüler sehe ich durch das TT keine."

Interviewpartner D: „Beim TT ist das Miteinander notwendig, ein Miteinander der Lehrer und der Schüler, denn wenn wir nicht im richtigen Maß auf die Schüler eingehen, dann kommt es zur Überforderung. Wenn das Miteinander zwischen den Lehrern nicht funktioniert, wenn beide auf ihren persönlichen Standpunkten verharren, wird es schwierig, auch für die Schüler. Obwohl sehr gute Schüler darunter nicht leiden würden, weil sie verschiedene Zielsetzungen, Methoden und Schwerpunkte erleben."

Vorteile für die Lehrer/ Lehrerinnen durch TT

- Durch TT kommt es vermehrt zu Innovationen im pädagogischen Alltag, da durch die intensive Zusammenarbeit von Lehrern/ Lehrerinnen neue Ansätze und Ideen einfließen.
- Durch TT werden Lehrer/ Lehrerinnen entlastet, da sich die Arbeit auf zwei Personen aufteilt, da der zweite Lehrer/ die zweite Lehrerin für Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts mitverantwortlich ist, da Lehrer/ Lehrerinnen bei Kontakten mit der vorgesetzten Schulbehörde etwa oder Eltern

gegenüber nicht mehr allein zuständig und verantwortlich sind.

- Durch TT fühlen sich Lehrer/Lehrerinnen in der Klasse wohler.
- Durch TT kommt es zum ersten Mal zu einem kompetenten Erwachsenen-Feedback für Lehrer/ Lehrerinnen.
- Durch TT wird die Isolation von Lehrern/ Lehrerinnen durchbrochen, da eine gedeihliche Zusammenarbeit nur über Kooperation und Kommunikation laufen kann.

Interviewpartnerin A: „Seit ich im TT unterrichte, habe ich viel dazugelernt, denn mein Partner ist ein ausgezeichneter Lehrer und schafft es immer, die Kinder höchst zu motivieren. Ich denke seither auch mehr über mein Tun nach. Was mich am Anfang sehr gestört hat, war der größere Arbeitslärm, der automatisch durch den zweiten entsteht, wenn dieser einem Schüler oder einer Schülergruppe etwas erklärt und ich eigentlich absolute Ruhe haben wollte. Inzwischen habe ich mich daran gewöhnt und mit meinem Partner ausgemacht, daß nur bei einem Lehrervortrag absolute Ruhe herrschen muß."

Interviewpartnerin B: „Das Allerwichtigste aus meiner Erfahrung ist, daß die zwei Lehrer, die in der Klasse stehen, auch wirklich zusammenpassen. Ich meine damit, daß die zwischenmenschliche Komponente stimmen muß, da es sonst häufig Spannungen gibt, unter denen ich zum Beispiel sehr leide. Durch den zweiten wird einer mehr entlastet. In unseren Stunden ist es so, daß einer ca. 70% und der andere zu 30% am Unterricht beteiligt ist in der Stunde. In der nächsten Stunde ist es umgekehrt. Ich habe aber noch kaum erlebt, daß wir in ein und derselben Stunde 50 zu 50% eingesetzt sind. Ich bin froh, daß ich mir mit meinem Partner die Korrekturarbeiten aufteilen kann, so habe ich mehr Zeit zum Verbessern. Auch bei der Vorbereitung kann man sich die Arbeit aufteilen. Obwohl ich gestehen muß, daß ich, seit ich im TT unterrichte, mehr vorbereite, daß ich mich mehr anstrenge, weil ich mich ein bißchen vom anderen kontrolliert fühle, obwohl er das Gegenteil beteuert. Aber es ist halt alles transparenter, und ein offener Vergleich mit den anderen wird möglich. Das kann aber auch ein Vorteil sein, weil ich mir sicher bin, daß ich nicht in so eine Routine hineinkomme, wenn ich mich jedes Mal bemühe, eine gute Stunde zu halten. Auch glaube ich, daß es Schwierigkeiten geben kann hinsichtlich der Bezugspersonen. Ich glaube, daß sicher Eifersucht im Spiel ist, wenn Kinder beispielsweise ganz offen eher einen Partner vorziehen. Bei mir kommt das nicht vor, dennoch glaube ich, daß es in dieser Hinsicht zu Problemen kommen kann."

Interviewpartnerin C: „Ich staune immer wieder, wie toll wir uns ergänzen. Ich arbeite mit zwei verschiedenen Partnerinnen zusammen, wovon die eine mir sehr ähnlich ist, die andere aber ein gänzlich kontroversieller Typ. Anfangs dachte ich, daß dies Probleme bringen werde, und prompt traten diese auf. Aber inzwischen haben wir es uns „gerichtet". Ich bin ein sehr strukturierter Typ, die eine Lehrerin eine äußerst kreative, aber ziemlich chaotische Person. Sie hat wahnsinnig gute Ideen, kann sie aber nur schlecht umsetzen. Das kann ich aber recht gut. Seit wir erkannt haben, wie fein wir uns ergänzen, sehen wir unsere Verschiedenheiten als unbezahlbaren Vorteil. Das Unterrichten ist seither spannender geworden für uns beide. Und meine Unflexibilität, die ich mir nach all den Dienstjahren schon angewöhnt hatte, wird etwas durcheinandergeschüttelt."

Interviewpartner D: „Für mich heißt TT Teilen von Arbeitsaufwand, Unterrichtsmethoden, Stoff und Kindergruppen. Es ist ein Versuch, die Verschiedenartigkeit von zwei Lehrern zu verbinden und einen Konsens zu finden. Das Interessante ist, daß die Persönlichkeit eines jeden dabei erhalten geblieben ist und daß es eine hervorragende Methode ist, mehr Abwechslung in den Unterricht zu bringen und gegen den einseitigen Trott anzukämpfen. Auch merke ich, wie wir in wechselseitiger Ergänzung eigene Löcher auffüllen, die wir sowohl im stofflichen wie auch im methodischen Bereich haben. Insgesamt kann ich sagen, daß unser Unterricht wegen unserer Andersartigkeit ideenreicher geworden ist."

Interviewpartnerin E: „TT heißt für mich, miteinander Unterricht gestalten, Verantwortung aufteilen und miteinander reflektieren. Wir versuchen zu zweit immer, Neues auszuprobieren, wir experimentieren gerne. Ich glaube aber, daß es auch schwer fallen kann, immer auf jemand zweiten Rücksicht nehmen zu müssen, weil dadurch die eigene Spontaneität eingeschränkt werden kann."

Vorteile für den Unterricht durch TT

- Durch TT wird die Qualität des Unterrichts verbessert, da zwei Lehrer/ Lehrerinnen ihre Ideen, Erfahrungen und Zeit einbringen.

- Durch TT kann der Unterrichtsablauf aufrechterhalten werden, auch wenn ein Lehrer/ eine Lehrerin – etwa durch Krankheit- ausfällt, da der/die andere über Lehr-/ Lernziele, Inhalte, Schülerpersönlichkeiten u.a. informiert ist.
- Durch TT wird Unterricht transparent, denn erstmals wird die eigene Arbeit von anderen gesehen und gleichzeitig beurteilt.
- Durch TT kommen didaktische Lernorte wie Bibliotheken, Arbeitsateliers und Medien wie technische Hilfsmittel oder Lernspiele häufiger zum Einsatz.

Interviewpartnerin A: „Seit wir im Team arbeiten, gibt es kaum mehr Frontalunterricht. Meine früheren Monologe, die ich oft gehalten habe, sind nun nicht mehr möglich. Aber, ehrlich gesagt, bin ich mir bis heute nicht sicher, ob das TT ist, was wir machen. Von Anfang an fühlte ich mich hier alleingelassen. Ich würde dringend Weiterbildungskurse brauchen, die aber nicht theoretisch, sondern ganz praktisch und konkret aufgebaut sind."

Interviewpartnerin B: „Wie gesagt, ich finde, daß der Unterricht transparenter wird. Bei mir hat das zum Ziel, daß ich mich vermehrt anstrenge, denn ich will im Vergleich bestehen."

Interviewpartnerin C. „Wir haben jetzt mehr Zeit, offene Lernphasen oder andere arbeitsintensive Unterrichtsformen durchzuführen, da wir uns die notwendige Vorbereitungsarbeit teilen können. Selbst Spiele entwickeln wir manchmal oder führen Experimente über einen längeren Zeitraum durch. Manchmal bereiten wir spontan einen oder zwei Projekttage vor, die uns sinnvoll erscheinen. Das Gute daran ist, daß durch unsere Teamplanungen die Organisation sehr einfach zu bewerkstelligen ist. Wir haben uns den Unterricht auch etwas nach unseren Stärken und Schwächen aufgeteilt, jede macht das, was sie besonders gut kann, dadurch wird der Unterricht automatisch besser, weil wir ganz anders dahinterstehen."

Interviewpartner D: „Zu zweit wird der Unterricht besser, da sich zwei verschiedene Stile mischen, da die Ziele jetzt genauer formuliert werden müssen, damit jeder weiß, wohin der andere will. Es gibt mehr Abwechslung für uns, die Kinder und den Unterricht."

Interviewpartnerin E: „Der Unterricht wird zu zweit gestaltet, dadurch wird er automatisch gehaltvoller, wir „klopfen" Themen nun viel besser ab, überlegen ihre Auswahl gemeinsam. Wir machen uns auch Gedanken über die Methoden und die Hilfsmittel, die sich für diesen Zweck besonders eignen. Jetzt ist es häufig so, daß wir eher technische oder andere Hilfsmittel heranziehen, weil wir zu zweit mehr Zeit haben. Ich finde den Unterricht jetzt schülerzentrierter, und wir bemühen uns auch, prozeßorientierter zu arbeiten."

Die oben genannten pädagogischen Begründungen treten nicht automatisch, nicht in jeder Situation und nicht in jedem Fall auf. Sie sind an gewisse Bedingungen geknüpft, auf die nun eingegangen werden soll.

Notwendige Rahmenbedingungen für Teamteaching

Organisatorische Bedingungen

- TT darf nicht von „oben" verordnet werden, sondern muß freiwillig erfolgen.
- Den Mitgliedern der Teams muß eine regelmäßige und bezahlte Planungszeit zur Verfügung stehen.
- Die Teamfindung, insbesondere in den Partnerteams, sollte so weit wie möglich den Mitgliedern im Lehrkörper vorbehalten sein.
- Ein sinnvoller Betreuungsmodus muß vorhanden sein.
- Es müssen genügend Räumlichkeiten für flexible Schülergruppierungen bereitstehen.

Sachlich-inhaltliche Bedingungen

- Den Mitgliedern der Teams muß Wissen um geeignete Planungsstrategien zugänglich gemacht werden.
- Den Mitgliedern der Teams muß Wissen um einen sinnvollen Einsatz des zweiten Lehrers/ der zweiten Lehrerin zugänglich gemacht werden.
- Den Mitgliedern der Teams muß Wissen um konkrete Möglichkeiten und Vorgangsweisen bei der inneren Differenzierung zugänglich gemacht werden.
- Den Mitgliedern der Teams muß Wissen um Konfliktlösungsmöglichkeiten zugänglich gemacht werden.
- Den Mitgliedern der Teams muß Wissen um konstruktive Feedback-Möglichkeiten zugänglich gemacht werden.

- Den Mitgliedern der Teams muß Wissen um mögliche und sinnvolle Schülergruppierungen zugänglich gemacht werden.

Persönlich-individuelle Bedingungen

- Die Mitglieder der Teams müssen teamfähig sein.
- Die Mitglieder der Teams müssen Bereitschaft zur Kommunikation und Kooperation zeigen.
- Die Mitglieder der Teams müssen ähnliche oder gegenseitig akzeptierbare Erziehungsziele haben.
- Innerhalb der Teams müssen unter den Mitgliedern Akzeptanz und Toleranz herrschen.

Wünschenswert erscheint zusätzlich, daß die Mitglieder innovationsfreudig sind, daß sie um ihre eigenen Stärken und Schwächen wissen und daß Unterrichtsmaterial vorhanden ist, das speziell auf innere Differenzierung und auf Individualisierung aufbereitet wurde.

Sind diese Bedingungen nicht annähernd gegeben, kommen die Vorteile des TT nicht zum Tragen, denn Lehrer/ Lehrerinnen fühlen sich (1) emotional überfordert, wenn sie etwa gezwungen werden, im Team zu arbeiten, (2) ausgenutzt, da beispielsweise kaum oder zu wenig Vorbereitungszeit zur Verfügung gestellt wird, (3) unfähig, im Team zu arbeiten, weil sie darauf in keiner Weise vorbereitet wurden oder (4) von den Inhalten überfordert, da niemand ihnen notwendiges Wissen zukommen läßt. Ja, es können sogar erheblich mehr Konflikte entstehen, als es ohne TT der Fall wäre. Das heißt aber nicht, daß die pädagogische Idee des TT ungeeignet ist, sondern daß an der Verwirklichung der Bedingungen gearbeitet werden muß, die die positiven Ansätze von TT unterstützen und fördern.

Literaturangabe:

HOFFELNER, R.: Unveröffentl. Diplomarbeit zum Thema „Teamteaching. Entwicklungen." Wien 1994.

Risse im Schulversuch Anton Krieger Gasse

Christian Hartlieb, Waltraud Weisch

Grundriß (Polierplan)

Teamarbeit: Utopie und Realität

Ausgangssituation

Erfahrungen aus 10 Jahren Unterrichtstätigkeit im Schulversuch Integrierte Gesamtschule (1974 – 1984) waren bei der Konzeption des neuen Schulversuchs „Mittelschule" ausschlaggebend. Abschlagstunden für die Leistungsgruppenfächer wie in der IGS führten nur zur Möglichkeit, relativ einfach zu Überstunden zu kommen. Sobald die Einstufungsabläufe und die Stofforganisation institutionalisiert waren, erübrigten sich die meisten Fachkonferenzen in den Schularbeitsfächern. Im Regelfall war die Gruppengröße in den Leistungsgruppen geringer als im Klassenverband. Immer wieder kam es zu einer Zusammenarbeit mit Fachkolleg/inn/en aus parallelen Gruppen, aber es gab kaum Kontakt mit den anderen Klassenlehrer/inne/n.

Aus diesen Rahmenbedingungen ergaben sich starke Benachteiligungen für Lehrer/innen, die nicht Deutsch, Englisch oder Mathematik unterrichteten. Sie waren häufig als Klassenvorstände eingesetzt, bei Klassenschülerzahlen bis zu 35 in den „heterogenen" Stammklassen. Die soziale Arbeit sollte in diesen Stunden geleistet werden und war offensichtlich nichts wert.

Ansprüche an die Lehrer/innenarbeit im SV „Mittelschule"

Um die Ziele des Schulversuchs zu erreichen, war eine Umorganisation der Lehrer/innenarbeit nötig – frei sein unter anderem auch für andere Tätigkeiten als vor den Schüler/inne/n zu stehen. Aus den IGS-Erfahrungen heraus war es notwendig, alle Lehrer/

innen einer Klasse gleichwertig und unabhängig von ihren Fächern einzubeziehen und auch für alle die gleichen Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Alle Lehrer/innen einer Klasse bilden ein Team und koordinieren gemeinsam die Auswahl und die methodische Aufarbeitung der Themen. Sie planen miteinander den Unterricht.

Die intensive Zusammenarbeit der Lehrer/innen ermöglicht es, auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler/innen gezielt einzugehen. Das erleichtert auch die Zusammenarbeit zwischen Schüler/inne/n, Lehrer/inne/n und Eltern. Ein Lehrer/innenteam betreut zwei Parallelklassen.

Der Unterricht basiert auf einem Projektsystem, in dem fächerübergreifend der geforderte Lehrstoff in Themen zusammengefaßt wird. Die Vielschichtigkeit solcher Themen und die inneren Zusammenhänge werden möglichst wirklichkeitsnahe in verschiedenen Fächern erarbeitet. Das ergibt Wissen durch Verstehen der Zusammenhänge.

Unsere Form des Projektunterrrichts gliedert sich in drei Phasen: Die Integrativphase beinhaltet den ganzheitlichen Zugang zu einem Thema, die traditionellen Unterrichtsfächer werden dabei aufgelöst. In der Fachphase wird in den einzelnen Gegenständen das Thema unter Berücksichtigung des fachspezifischen Aspekts behandelt. Nach Möglichkeit erfolgt dies fächerübergreifend. In der Individual- oder Kursphase haben die Schüler/innen die Möglichkeit, ein individuelles Kursprogramm zusammenzustellen, indem sie aus einem Angebot von Kursen auswählen. Sie können ihren Interessen nachgehen, Lücken füllen, Kenntnisse erweitern und vertiefen.

Im Schulversuch beruht die Arbeit auf einer Gesamtverantwortung des Lehrer/innenteams für alle Vorgänge im fachlichen und sozialen Bereich, die sich im Verlauf von vier Jahren in zwei Klassen ergeben. Um diese Verantwortung auch wahrnehmen zu können, wurde das Teamstundenkonzept entwickelt.

Teamstunde – Das Ei des Schulversuchs

Für die Bewältigung dieser Aufgaben werden jedem Lehrer/jeder Lehrerin Teamstunden in die Lehrverpflichtung eingerechnet. Jedem Lehrer/jeder Lehrerin standen ursprünglich 4 Teamstunden und eine Koordinationsstunde zur Verfügung, bei den Kürzungen wurde unter anderem eine Teamstunde gestrichen. Die Teamstunden sind im Stundenplan verankert, aber sowohl arbeitsmäßig als auch zeitlich flexibel einsetzbar. Die Koordinationsstunde findet für alle Teammitglieder gleichzeitig an einem Nachmittag statt.

„Arbeitsrechtlich" bedeutet dieses Konzept einen gewaltigen Einschnitt. Es wird festgelegt, daß Lehrer/innen gemeinsam vorzugehen haben und daß sie alle für das Geschehen verantwortlich sind. Weiters ist die bezahlte Lehrer/innenstunde nicht mehr ausschließlich vor und mit Schüler/inne/n definiert, und die Arbeitszeit wurde in kleinem Maße flexibilisiert.

Folgende Verwendungsmöglichkeiten der Teamstunde in der Unterrichtsarbeit lassen sich aus dem 3-Phasen-Modell ableiten:

- **Integrativphase mit Team-teaching:**
  Mehrere Lehrer/innen sollen projektbezogen in den Klassen arbeiten und eine Gruppe von Lehrer/inne/n soll einen Projektabschnitt kontinuierlich betreuen können.
- **Fachphase mit Assistenzen:**
  Im Fachphasenplan sollen 2 Teamstunden als Assistenz verankert sein, ausgenommen es sind wichtige Planungsarbeiten im Team zu verrichten. Für diese Vorgangsweise sprechen folgende Argumente:
  - Verbindung zur Integrativphase
  - Fortsetzung der fächerübergreifenden Elemente des Themas durch gemeinsame Planung
  - verstärkter sozialer Kontakt mit den Schüler/inne/n und bessere Information über den Unterrricht und das Klassengeschehen
  - unterrichtsbegleitende Beobachtung (gemeinsameReflexion über das Unterrichtsgeschehen)

  Die Planung für die Assistenzstunden findet vornehmlich im „Nachmittagsanteil" der jeweiligen Unterrichts- bzw. Teamstunde statt.
- **Individualphase mit Kleingruppen:**
  Angebot von möglichst vielen parallelen Kursen mit jeweils geringen Schüler/innenzahlen.

Jedes Team entscheidet autonom über folgende Bereiche:

- Auswahl, Gestaltung und Anzahl der Themen
- Dauer der einzelnen Phasen
- Angebote im Rahmen der Individualphase
- Entscheidung über Verwendung der einzelnen Teamstunde (Planung oder Assistenz)

Verwässerung der Theorie

1. Teamarbeit in der Praxis

In der Umsetzung der theoretischen Ansprüche zeigt sich, daß Teamarbeit nicht in allen Phasen unseres Projektsystems der gleiche Stellenwert zukommt. In Integrativphasen gelingt im allgemeinen die praktische Umsetzung der theoretischen Überlegungen. In Individualphasen werden die Ansprüche nur teilweise eingelöst und in Fachphasen hat sich von Beginn an eine dem Konzept widersprechende Eigendynamik entwickelt.

Im folgenden nun die Skizzierung der Teamarbeit in den einzelnen Phasen in den ersten Jahren des Schulversuchs:

- **Integrativphase**
  In dieser Phase werden gemeinsam Inhalte und Methoden geplant. In der Praxis werden einerseits bewährte Themen – wie z.B. Kennenlernen, Sexualität, Berufe – immer wieder gewählt, andererseits geschieht die Themenfindung in einem gruppen- dynamischen Prozeß innerhalb des Teams. In dieser Phase wird der Unterricht gemeinsam geplant, und es erfolgt eine Koordination des Unterrichtsablaufs.

  Auch bei der Umsetzung werden die Schüler/innen häufig im Klassenverband oder in Untergruppen von zwei oder mehr Lehrer/inne/n betreut. Diese Phase erleben die Schüler/innen oft als einen Ausstieg aus der Schulrealität, da die Inhalte zunächst nicht fachspezifisch orientiert sind und es auch daher keine fachspezifische Beurteilung gibt.

  Team-teaching wird von uns Lehrer/inne/n in dieser Phase als gleichwertige Unterrichtstätigkeit empfunden, mit gleichen Kompetenzen und gleicher Verantwortung. Es kann Spaß machen, den Unterricht beleben und eine Erweiterung des Blickwinkels mit sich bringen. Lehrer/innen erleben sich dabei häufig in einer anderen Rolle, als Lernende, als Fragende,...

- **Fachunterricht**
  In dieser Phase wird der Unterricht eher nur in Ausnahmefällen gemeinsam geplant, fächerübergreifende Aspekte werden nicht gezielt vorbereitet, sondern entstehen eher zufällig. Der Rückfall in den individuellen, traditionellen Unterricht ist in dieser Phase augenscheinlich.

  Zwar stehen manchmal noch immer zwei Lehrer/innen in der Klasse, aber nicht mehr als gleichwertige Partner/innen. Der Fachlehrer/die Fachlehrerin trägt die alleinige Verantwortung für die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie für die Beurteilung der Schüler/innen. Dem „Zweitlehrer"/der „Zweitlehrerin" wird entweder die Aufgabe eines Hilfssheriffs oder eines Hilfslehrers/einer Hilfslehrerin zugewiesen. Sowohl bei der Erhaltung der Disziplin als auch bei der Betreuung von Schüler/inne/n bei selbsttätigen Arbeitsformen entlastet die Assistenz den Fachlehrer/die Fachlehrerin.

  Vom Leistungsdruck befreit, wandelt die Assistenz unbefangen auf anderen Pfaden durch die Schüler/innenreihen.

- **Individualphase**
  Der Unterricht erfolgt fast ausschließlich in Kleingruppen. Das Team verwaltet organisatorisch nur die Arbeitszeit, die gemeinsame inhaltliche Planung beschränkt sich auf die Angabe der „Kurstitel". Inhalt und Methode liegen wieder in der Einzelverantwortlichkeit des Lehrers/der Lehrerin.

2. Die Auflösung des 3- Phasen-Modells

Die Verkürzung der Teamzeiten durch das BMUK ab dem Schuljahr 1991/92 bot eine Gelegenheit, das 3-Phasen-Modell weiter aufzuweichen und die bislang weitgehend theoriekonformen Phasen des Schulversuchs zu minimieren. Integrativ- und Individualphase wurden zeitlich zugunsten des traditionellen Fachunterrichts verkürzt. Die meisten Projektthemen sind abgehoben vom sonstigen Unterricht, Integrativ- und Individualphase werden häufig in einer Woche zusammengelegt. In Teamsitzungen ist der Fachunterricht kein Thema mehr.

Äußere Rahmenbedingungen des Schulversuchs

1 BMUK
1 SSR für Wien
1 Direktor und keine Direktorin
1 Administrator und 1/2 Administratorin
2 1/2 Sekretärinnen
1 Bibliothek
1 Buffettangestellte
1 Buffettpächterin
1 grauslicher Festsaal
5 Konferenzzimmer
65 Lehrer und 124 Lehrerinnen
2 nicht brauchbare Aulen
1 Oberschulwart mit Hund
22 Oberstufenklassen
1 Psychagoge
1 Schularzt und 1 Schulärztin
531 Schüler und 550 Schülerinnen
2 Schulwarte und 15 Schulwartinnen
12 Teams
1 TSH
24 Unterstufenklassen

Christian Hartlieb, Waltraud Weisch

Das Dreamteam

Neuer Enthusiasmus im alten pragmatischen Schlauch

Man sollte meinen, daß Neue Schule Versuchen nicht nur bedeutet, tolle didaktische und pädagogische Konzepte zu entwerfen, sondern auch heißt, andere Organisations- und Verwaltungsformen zu erproben. Die zeitliche und personelle Organisation des Normalfalls Schule müßte verändert werden. Dazu gehören die Lehrfächerverteilung, die Stundentafeln, die Lehrpläne, Stundenpläne und Qualifikationen, die neues Tun ermöglichen.

Doch, an dieser Stelle angelangt, wird klar, daß es diese bürokratischen Strukturen sind, die Schulversuche an die kurze Leine legen.

Der kurze Traum

Fröhliches Eintragen in Listen, nach Absprachen untereinander, findet statt – die ersten persönlichen Wunden werden geleckt. Noch darf geträumt werden, nur wenige wachen in Restteams auf.

Das schmerzlich-lange Erwachen

Dieser Frei(t)raum war nur von kurzer Dauer. Sobald der SV alle Schulstufen umfaßte, fand man sich am Boden der schulischen Realität wieder.

- Bürokratische Zwänge stehen im Vordergrund, teambildnerische Träume müssen zurückstehen.
- Geheimdiplomatie ersetzt Transparenz.

Der/die Träumer/in wird zum/zur Schnippchenschläger/in.

Zwang konkret – Wer muß hinein, wer darf hinaus?

Direktion, Administration und Personalvertretung nehmen die Sache in die Hand.

Der Wunsch ist kein Befehl, sondern höchstens eine Richtlinie.

Die Mixtur von Fächerkombinationen, Lehrverpflichtungsgruppen, LehrerInnenkategorien – gereiht nach Vertrag und Dienstalter und Stundenkontingente – ergibt primär die Zusammensetzung sowohl neuer als auch bestehender Teams.

Wo ist der Wunsch geblieben?

Er ist noch da – dann kollidiert er mit keinen anderen Interessen. Das kann Zufall, die Position im Lehrkörper oder strategisch gut geplant sein.

Der Wunsch ist verschwunden – Engagement, Teamfähigkeit und alternative Qualifikationen können mit auf der Strecke geblieben sein. Traurig, aber wahr.

Der Traum ist ausgeträumt.

Agnes Goldmann, Anna Wieselthaler[1]

KavalierInnenriß

Team-Teaching

Stellen Sie Sich vor: Beim Vorübergehen an einer stinknormalen Klassentüre vernehmen Sie gar keine stinknormalen, unterrichtsüblichen Geräusche. Da ertönt nicht nur eine verzweifelt gegen fünfundzwanzig andere ankämpfende Stimme, sondern auch eine zweite Lehrperson müht sich offensichtlich damit ab, in jene 25 Köpfe den Aufbau der „Reported Speech" einzutrichtern.

Aber wundern Sie sich nicht, es ist dies ja auch kein stinknormaler Unterricht. Wenn zum Beispiel unser „Light Athletics"-Fanatiker und Turnlehrer zusammen mit unserem Mathematiklehrer das Klassenzimmer betritt, wissen wir sofort: „Teamteaching" ist angesagt. In der Regel stellt sich der in Mathe ohnehin nicht sehr bewanderte Zweitlehrer noch ahnungsloser, als er sowieso schon ist, um uns den Stoff der letzten Stunde aus den Nasen zu ziehen. Falls irgendwo ein Unverständnis auftaucht und unser Mathematiklehrer anderweitig beschäftigt sein sollte, haben wir zumindest die Chance, mit einem Spitzensportler über diverse Bruchlösungen zu rätseln.

In Physik genossen wir letztes Jahr das Beisein unserer Biologielehrerin, heuer klärt uns unser Mathe-Lehrer über anfallende rechnerische Probleme auf. Letzteres halten wir beide für eine gut abgestimmte Lehrerdosierung. Ebenso unterrichtet uns in Musik nicht nur der, der Ihnen vielleicht für dieses Fach typisch erscheinen mag, sondern auch unsere Geographielehrerin tauscht den Hölzel Unterstufenatlas einmal wöchentlich mit dem „Lady Madonna-Wisch" aus. Bleiben noch die Fächer, in denen die Zweitlehrer wirklich die Ausbildung dafür absolviert haben. Ohne Zweifel bedeutet das eine Lachmuskelerschlaffung mal 25, aber gleichzeitig eine Verbesserung des Unterrichts. Das birgt viele Möglichkeiten, zum Beispiel die der Teilung in zwei Gruppen in Englisch und Turnen, in sich.

Wir sprechen aus vierjähriger kostbarer Schulversuchserfahrung: Mit Team-teaching lernt es sich leichter, denn: In Kleingruppen wird auf jeden einzelnen mehr eingegangen, man kommt öfters dran, dementsprechend leichter geht das Kapieren von speziellen Lernstoffen, die noch im Rahmen der gesamten Klasse Probleme gemacht haben.

Genauso von Vorteil ist es auch, wenn die Klasse zwar nicht geteilt, aber von zwei Lehrer/innen gleichzeitig unterrichtet wird.

Nicht nur in Werken, das übrigens ein Gemisch aus Textil- und technischen Arbeiten ist, wäre uns der Ein-Mann- bzw. Ein-Frau-Unterricht unvorstellbar.

Auch über alle anderen Fächer, kurz: MA, ME, PH, GZ, die von Lehrer/innen mit eigentlich anderer Fachausbildung assistiert werden, sowie über E und LÜ, in welchen nur Lehrkörper mit der „richtigen" Ausbildung zu uns sprechen, müssen wir uns, wider alle Schülertradition, wohl oder übel löblich äußern.

Nicht, aber schon gar nicht zu vergessen: Auch in den schulversuchseigenen Projektphasen, die in Kurs- und Integrativphasen gegliedert sind, gibt es Team-teaching.

In Integrativphasen, in denen die Klasse vereint „unterrichtet" wird, sind meistens zwei oder mehrere Lehrer/innen anwesend. Anders ist es da in den Kursphasen: Wir können zwischen einzelnen Kursen wählen, wobei ein Kurs auch manchmal von 2 Lehrer/inne/n gestaltet wird. Zum Unterschied zur erstgenannten Form vom Projektphasenunterricht ist die Anzahl der Kursteilnehmer sehr gering. Dieser Umstand erhöht unseren Genuß an den Kursphasen geradezu ungeheuerlich.

[1] Schülerinnen der 4.E Klasse

Martin Kompast

Team-Teaching ist nur ein Wort

Einwütung

Mit Waltraud und Christian etwas zu schreiben, das ist okay. Schon die gemeinsamen Diskussionen, das Innehalten, das Schärferhinschauen, das die Dingeaufdenpunktzubringenversuchen, das Satirischsichluftmachen, das ist es wert. Einen Artikel für das Schulheft zu schreiben, das kommt halt in langen Abständen doch immer wieder vor. Vielleicht ein etwas isoliertes Vergnügen. Eine Schublade mit Abonnementcharakter, nun ja. (Ein Schulheft zum Thema LehrerInnenpublikationen wär auch nicht schlecht, wenn auch ziemlich schräg.) Das Thema Team-Teaching, das hat gesessen. Ein wohlgezielter Schlag auf den Scolarplexus. Schweres Unbehagen und ein beachtlicher Adrenalinschub. Ausgerechnet, na klar, warum nur, um alles in der Welt, jetzt auch noch das Schulheft, von allen guten Geistern verlassen, mit nachtwandlerischer Sicherheit das Blödeste gegriffen, dieses Monstrum, unsägliches Wortungetüm, pseudoprogressive Ikone, beamtete Worthülse, Knüppel auf das LehrerInnenhaupt, daran sich festschreibend, es festschreiben, zum Gegenstand der alternativen Diskussion zu adeln, es in den Schulhefthimmel der wahrhaft progressiven Literatur zu erheben, Wahnsinn, Torheit, Niedertracht. Dem Ansinnen kann nur ein heroisches NEIN NIEMALS! entgegengeschmettert werden.

Der Vogel denkt, er frißt, wäscht das Geschirr und schreibt.

Das Leben mit Begriffen in der Schule

Der Begriff an sich ist nachvollziehbar, akzeptabel. Er zielt auf etwas hin. Er steht in einem Vorstellungszusammenhang. Er ist fertig gedacht. Er kann auf den Prüfstand einer Praxis gestellt werden. So kommt er in die Schule. Dort aber entzieht er sich der Prüfung und Begreifung. Er verflüchtigt sich, um paradox entgeistigt manifest zu werden. Kaum ist er drin, schon wird er pragmatisiert und schulfest gemacht. Man könnte ihn Herr Begriffrat nennen. Als organisatorische Einheit hat er sich bescheiden vor- und wird als solche angestellt, in das Prokrustesbett des Stundenplans verankert. Seine Ziele und Absichten hat er zunächst einmal verschoben, man braucht einfach nur zu sagen, was man von ihm erwartet. Dafür steht er dann loyal gerade. Der Gute, gleicht er doch uns selbst in seiner Demut bis auf´s Haar – da wollen wir ihn auch lieben. Vom reinen Lieben abgesehen – wie können Begriffe zu Bedeutung kommen?

Es ist wieder ein- oder auch das erste Mal soweit. Irgendetwas hat dich von deiner schulischen Routine abgelenkt. Du hast nachgedacht, was du da eigentlich tust. Du hast keine Gelegenheit gehabt, rechtzeitig damit aufzuhören. Es hat dir sogar Spaß gemacht. Du bist, egal in welcher emotionalen Tönung, ein wenig oder auch enorm unternehmungslustig. Du hast mit KollegInnen, vielleicht sogar mit Eltern und SchülerInnen oder ganz Fremden zu sprechen begonnen. Du hast festgestellt, daß die Zeit günstig ist – man hat dir zugehört, man hat zum Mitreden begonnen. Es ist etwas in Gang geraten. Man sieht etwas, das man in der Schule verändern könnte oder sogar sollte, und es gibt Ideen und Vorstellungen, wie das zu verwirklichen wäre. Jetzt stehen dir eigentlich nur mehr ein paar Amtswege bevor. Ämter gibt es viele, von Direktion bis Unterrichtsministerium, je nach der Kühnheit deines Unterfangens, Strategien im Umgang mit ihnen gibt es noch mehr, die Erfahrungen mit ihnen sind ebenso zahlreich, aber erstaunlich einschlägig. Was für ein Verfahren du auch wählst, du wirst sehen, der Begriff wird dein treuer Begleiter sein.

Du wählst eine sehr pragmatische Variante und adaptierst dein Änderungsvorhaben als zusätzliche oder alternative Interpretation des vorhandenen Begriffsinstrumentariums. Damit kannst du dir zwar jeden Amtsweg sparen, hast dich aber auch schon untergeordnet und dir den Wind selbst aus den Segeln genommen. Wenn die vorhandenen Begriffe, in ihrer inhaltlichen Interpretation, organisatorischen Ausprägung und Wertungs- und Bedeutungshierarchie, bislang die gewünschte Veränderung nicht induziert, bewirkt oder zugelassen haben, ist es unwahrscheinlich, daß jetzt etwas passieren wird.

Du entscheidest dich für eine listige, pragmatische Variante und koppelst deine Pläne durch etliche Verrenkungen an einen Begriff, von dem du weißt, oder glaubst, daß ihm das angesteuerte Amt eine gewisse Neigung entgegenbringt. Allerdings benötigst

du einige Genehmigungen, meistens solche, die das Aussetzen des Bedarfs von Genehmigungen genehmigen, und überdies noch einige kleine Umschichtungen, Verschiebungen, Abstriche, Zusätze und Flexibilisierungen im schulischen Organisationsrahmen. Amtlich gesprochen muß dein Vorhaben doch ein wenig pädagogisiert werden. Du gehst in´s Amt. Die Sache mit der Neigung stimmt. Du wirst gehört. Dann hörst du das Amt ein Loblied singen. Zwar nicht auf dich, doch auf den Begriff, auf den du schlau gesetzt. Es muß sich auch ein wenig selber loben, daß es den Begriff erlaubt, ermöglicht, zugelassen. Fürwahr das Amt und auch die Schule sind modern. Dran gibt es nichts zu rütteln und auch nichts weiter zu verändern. Du vernimmst mit Staunen, daß mit dem Begriff von Anfang an dein Plan mit-, neben-, hauptgemeint war. Denn der Begriff ist wirklich weit. Alles ist möglich. Was du auch willst, du brauchst es nur zu tun, warum hast du es noch nicht getan. Das Amt, es hat sein Füllhorn bereits ausgeschüttet, die LehrerInnenschaft verwöhnt mit Möglichkeiten und unermessnen Weiten. Was soll das zögerliche Fragen, Klagen, Jammern, Meckern, Betteln. Nur frisch hinaus, hinein und tüchtig zugepackt. Begriff ist da, du mußt ihn schlicht ergreifen. Das einzige, was dir noch fehlt, ist sichtlich Mut. Soweit das Amt. Du solltest jetzt vielleicht schon gehen. Du bleibst und fühlst dich leicht befleckt, nimmst deinen bereits als klein entlarvten Mut zusammen und beharrst. Du lenkst das Gespräch zurück auf das Konkrete. Du Glücklicher, du Glückliche, das Amt war dir geneigt, jetzt will´s dir wohl. Es stimmt dir zu, daß es in Kleinigkeiten noch Dinge gibt, die dich behindern. Dein Wunsch an sich ist nicht ganz unberechtigt, obzwar auf jeden Fall im Endeffekt zu teuer. Offiziell ist leider nichts zu machen, und schriftlich schon gar nicht – das könnte groben Ärger geben. Aber so ein wenig im Geheimen, da gäb es Möglichkeiten, da ließe sich was dulden. Nun gut, du darfst es tun. Aber voll Verständnis, mit Bedacht, den Bogen ja nicht überspannen, es soll das Boot, in dem das Amt und du nun einmal sitzen, nicht gleich und auch nicht später kentern. Das Amt will, seine Augen nicht gerade schließend, doch mit denselben zwinkernd, deine Enge mit der höchstmöglichen Weite betrachten und deine Maßnahmen sehr entgegenkommend interpretieren. Wie gut das geht und auch wie lange, das wird man

dann schon sehen. Respekt, jetzt warst du beharrlich und besonnen, soweit es ging, hast du gewonnen. Du kannst voll Stolz nach Schule gehen. Das tust du auch und gehst mit ziemlich leeren Händen. Mit Nüchternheit gesehen und in der Praxis ist dir nicht viel mehr als der Begriff geblieben.

Du warst nicht nur unternehmungslustig, sondern geradezu übermütig. Du hast das mit Schule verändern sehr ernst genommen und bist sehr weit gegangen. Du hast, die vorhandenen Begriffe außer Acht lassend, neue gefunden, von denen du dir mehr versprichst. Du brauchst keine Korrekturen und Erweiterungen des vorhandenen Organisationsrahmens. Im Grunde genommen brauchst du auch einen neuen Organisationsrahmen, mit Elementen, die es in deiner Schule noch nie oder schon sehr lange nicht mehr gegeben hat. Deine Begriffe haben das so in sich. Jetzt hast du keine Wahl mehr: Dir stehen einige schwere Amtswege bevor. Du hast keine Begriffe, hinter denen du dich bedeckt halten kannst, du hast welche, die du verkaufen mußt. Die Varianten werden nunmehr die Ämter wählen.

Das Amt ist schroff. Ihm reicht´s, mit Forderungen, Änderungsplänen und Begriffen. Es hat genug getan. Das Amt ist sauer. Es hat in letzter Zeit zu wenig Dank und Anerkennung und auch Geld bekommen. Auch Ämter sind nur Menschen. Es weist dich ab. Es hat überhaupt keine Lust auf neue Begriffe, und auf neue Organisationsrahmen schon gar nicht. Es ist ein gebranntes und daher kluges Amt. Es schickt dich zurück in die Schule, nicht ohne dir für deinen Überschuß an Tatendrang etliche, von ihm in der Schule installierte Begriffe wärmstens ans Herz zu legen. Du gehst und weißt – der Amtsweg ist unpassierbar geworden.

Das Amt ist ziemlich ausgeschlafen und strotzt vor reformerischer Lust.

Es ist ihm bis vor kurzem noch nicht gut gegangen. Die Probleme haben sich in letzter Zeit gehäuft. Eine ruhige Phase geht dem Ende zu. Einige Dinge kann man beim besten Willen nicht einfach weiterdümpeln lassen, es gibt Altlasten, die endlich bereinigt werden müssen, und es ist an der Zeit für Neuerungen. Das Amt hat eingesehen, daß irgendetwas getan werden muß und daß Aktivität ja auch Spaß macht. Seitdem geht es ihm viel besser. Es ist gut gelaunt und hat wieder Lust auf Besuche, Gespräche und

Unternehmungen. Auch Ämter haben ihre Zyklen. Du hast es gut getroffen, du kommst dem Amt gerade recht. Du kannst es nicht fassen, aber das Amt verbündet sich mit dir. Dir schießt dieser Passus mit der Ausnutzung eines Abhängigkeitsverhältnisses durch den Kopf, um ihn gleich wieder zu vergessen. Die Atmosphäre ist zu herzlich, das Amt zu überzeugend freundlich, du kannst nicht immer nur mißtrauisch sein. Das Amt und du, ihr kommt zur Sache, und auch die läßt sich erfreulich an. Dem Amt gefallen deine Pläne ausgesprochen gut, es hat sich selbst schon ähnliches gedacht, von deinen Begriffen ist es geradezu begeistert, das ist die Richtung, in die Schule richtig geht, und der neue Organisationsrahmen ist ein harter Brocken, doch ihm scheint vieles möglich. Ja, das Ganze ist eine richtige Aufgabe, aber das Amt sucht momentan die Herausforderung. Es hat viel Ahnung, wie man so etwas in die Praxis umsetzt. Am besten läßt man alles da, es ist in besten Händen. Dann kann das Amt gleich beginnen mit Gesetzeslageprüfen, Abwägen, Interpretieren, Umsetzen, Kalkulieren, und auch ein wenig mit Verhandeln, dazu ist ein Amt ja da. Du kannst bis zum nächsten Treffen in aller Ruhe unterrichten. Das tust du auch und kommst dann wieder.

Du stockst ein wenig vor der Türe – ob es sich das Amt nicht anders überlegt hat -, du trittst ein. War das Amt das letzte Mal schon heiter, heute ist es fast euphorisch. Es hat sich´s nicht anders, im Gegenteil, es hat sich sogar anderes überlegt. Das Amt eröffnet dir begeistert, es hat jetzt selbst Begriffe und keine schwachen. Bessre noch als deine, mit ihnen wird´s ein leichtes sein, eure gemeinsamen reformerischen Ziele erfolgreich anzupeilen. Es dankt nochmals für dein Konzept und präsentiert dir strahlend sein Modell. Du liest, du bist verwirrt. Wieso Konzept, wieso Modell, wo sind Begriffe, was sind die deinen, was die seinen, was sind die Ziele, wo wollen wir hin? Zu spät. Das Amt war wieselschnell. Es hat dich überrumpelt. Du läßt es weiterreden. Das Amt kann heut Gedanken lesen, es gibt dir Einblick in geheime Dinge. Von Zielen und Begriffen soll man in Amtsmodellen nicht viel schreiben. Wozu auch, wen interessiert das schon und wer versteht´s. Es reicht, wenn Amt und du von ihnen wissen. Was wirklich zählt ist Pädagogisieren und damit der Organisationsrahmen. Jetzt platzt es fast, das Amt. Es weiß, du hast noch nicht

erkannt, daß ihm das Meisterstück gelungen, es darf´s dir selber sagen. Das Modell, das du in Händen hältst, ist bereits der Organisationsrahmen, um den ihr euch das letzte Mal noch solche Sorgen gemacht habt. Aber wie sich das Amt dann richtig hingesetzt hat, da war es auf einmal ganz leicht. Das Amt hat halt Erfahrung und schnell erkannt, daß man in Wirklichkeit gar keinen ganz neuen braucht. Der alte reicht sehr wohl, ist fast ideal. Einige kleine Umschichtungen, Verschiebungen, Abstriche, Zusätze und die Sache war gelaufen. Sogar jede Flexibilisierung konnte das Amt vermeiden und jeden Freiraum für Lehrkraft, Inhalt, Neuerung verstand es geschickt, als bindende Verpflichtung zu kanalisieren. Das Amt kann Risken minimieren. Da war es dann recht leicht verhandeln. Ihr habt es fast geschafft, es riecht schon sanft nach Schulversuch. Die letzten Runden nur sind heikel. Da geht es um die Kosten. Man will ja Personalstand und den Mittelzufluß halten, wenn nicht in bescheidnem Maß erhöhen. Das Amt ist vordergründig nur verwaltend, in Wahrheit ist´s sozial. Du bist recht still und willst jetzt gehen. Du glaubst, daß das Amt dich nicht mehr benötigt. Da hast du dich getäuscht. Das Amt braucht dich. Es setzt große Stücke auf dich. Es ist von dir geradezu abhängig. Du bist dazu auserwählt, euren kühnen Plan in die schulische Tat umzusetzen. Du sollst erklären, überreden, überzeugen, schmackhaft machen, begeistern und das Amt vor Ort unterstützen. Nur an deinem Engagement soll es liegen, ob aus der Sache ein Erfolg wird. Somit aufgemuntert und, wie das Amt vermeint, getröstet, verläßt du es. Diesmal bist du wirklich reich beschert. Zunächst bringst du deine eigenen Begriffe, die das Amt nicht wirklich benötigt hat, die es aber doch irgendwie überlebt haben, wieder mit. Zusätzlich hast du die Begriffe des Amtes, die du vielleicht noch gar nicht richtig durchschaut hast, dabei. Und als Krönung trägst du den neuen alten Organisationsrahmen in der Tasche. Du stehst vor der Schule und weißt nicht genau, was du deinen Lieben, die im Vertrauen auf dich daheimgeblieben sind, jetzt sagen sollst.

Schulversuch Mittelschule- „Phasenmodell"

Das „Phasenmodell" ist eine schulstandortspezifische Variante des Schulversuches Mittelschule an einem AHS – Standort, die von den LehrerInnen dieser Schule entwikkelt wurde.

Motive und Ansprüche

Modernisierung der Schule der 10-14jährigen unter folgenden Aspekten: Einbeziehung neuer praktischer, aktueller Bildungsinhalte, Vorbereiten auf ein selbstbestimmtes Leben unter geänderten Arbeits-und Freizeitbedingungen in einer demokratischen Gesellschaft.

Lösungsansätze und Ziele

Fächerintegration und Themenzentrierung sollen Behandlung neuer Bildungsinhalte ermöglichen.

Individualiserung und Differenzierung: Berücksichtigung der Interessen und der Entwicklungsstadien der Kinder, Aufschieben der Leistungsdifferenzierung bis zur 8. Schulstufe, Unterricht in der heterogenen Gruppe

Selbsttätige Arbeits- und Lernformen sollen Wissenserwerb und Persönlichkeitsentwicklung erleichtern, in partnerschaftlichen Arbeitsformen sollen gesellschaftliche Prozesse bewußt gemacht werden.

Soziale Integration: Bewußtmachen gesellschaftlicher Prozesse in partnerschaftlichen Arbeitsformen

Inhaltliche und pädagogische Organisation des Unterrichts

Die Umsetzung dieser Ziele erfolgt in einem *dreiphasigen Projektsystem,* den inhaltlichen Rahmen bildet e[illegible]

Integrativphase: Diese Phase ist der Fächerintegration gewidmet. Der Inhalt wird ausschließlich vom gewählten Thema bestimmt, der traditionelle Fachunterricht wird aufgehoben. Die Arbeitsweise ist projektorientiert. Planung und Durchführung dieser Phase durch das gesamte LehrerInnenteam.

Fachphase: Der Unterricht erfolgt in gewohnten Fächern. Nach Möglichkeit Bezugnahme auf fachspezifische Aspekte des Themas, sonst Erfüllen fachgebundener Ansprüche.

Individual- oder Kursphase: Individuelle Wahlmöglichkeit durch die SchülerInnen aus einem Kursangebot. Setzen von Interessensschwerpunkten, Vertiefen von Kenntnissen, Füllen von Lücken etc. Planung und Durchführung durch das gesamte LehrerInnenteam.

Teamteaching: Die LehrerInnen zweier Parallelklassen bilden ein Team zur Planung und Koordination der Unterrichtsphasen und Unterrichtsassistenzen (pair-teaching), Teamstunden sind im Stundenplan verankert.

Aufnahme- und Übertrittsmöglichkeiten

Für SchülerInnen ohne AHS-Reife ist ein *Aufnahmegespräch* anstelle der Aufnahmeprüfung vorgesehen. Mit dem positiven Abschluß der 8. Schulstufe erhalten die SchülerInnen ein Zeugnis des Realgymnasiums. Zur Wahl der weiteren Schullaufbahn werden intensive Beratungen mit den Erziehungsberechtigten geführt.

aus: Informationsblatt Schulverbund „Mittelschule", Das Modell Anton Krieger Gasse 25

Schulversuch Mittelschule – „Bereichsmodell"

Die Schwerpunkte des Schulversuches Mittelschule-"Bereichsmodell", das an den Wiener Hauptschul-Versuchsstandorten praktiziert wird, liegen in folgenden Bereichen:

Ein didaktischer Akzent – Der fächerübergreifende Unterricht

Der Unterricht erfolgt nicht in den herkömmlichen Unterrichtsgegenständen, sondern in Lern- und Handlungsfeldern (Lernbereiche). Mehrere, zusammengefaßte Unterrichtsgegenstände ergeben ein Lern- und Handlungsfeld.

Die Zuordnung von Unterrichtsfächern zu Lernbereichen ist untenstehender Tabelle zu entnehmen:

Sprachlich-Gesellschaftlicher Bereich (SGB)	Naturwissenschaftlich-Technischer Bereich (NTB)	Fremdsprachlicher Bereich (FB)	Gestaltender Bereich (GB)
Deutsch Geographie und Wirtschaftskunde Geschichte und Sozialkunde	Mathematik Biologie und Umweltkunde Physik und Chemie Geometrisch Zeichnen (ab 7. Schst.)	Englisch	Musikerziehung Bildnerische Erziehung Werkerziehung Hauswirtschaft (ab 7. Schst.)

Aus dieser Organisation ergeben sich Konsequenzen: Unterrichtsinhalte werden leichter und besser aufeinander abgestimmt. In allen Bereichen wird zu einem Thema gearbeitet, das heißt ein Thema wird im gleichen Zeitraum von verschiedenen Seiten her beleuchtet. Diese Vorgangsweise ermöglicht es den Schülern, Zusammenhänge besser zu verstehen und mehrere Aspekte einer Thematik kennenzulernen. Der Ausdruck „Lern- und Handlungsfelder" (Lernbereiche) meint weiters: Die Schüler sollen nicht bloß Lerninhalte verstehen, sondern vielmehr auch

durch praktisches Arbeiten mit einer Sache vertraut werden.

Kleinere, stabile Klassen

Schulversuchsklassen haben höchstens 24 Schüler. Die Schüler bleiben auch immer in ihrem vertrauten Verband, weil es im Schulversuch Mittelschule keine Trennung durch Leistungsgruppenunterricht, Auf- und Abstufungen etc. gibt.

Teamteaching

Teamteaching ermöglicht bessere Betreuung der Kinder. Zwei Drittel der Stunden sind mit zwei Lehrern besetzt.

Der Lehrer als Bezugsperson

Die Schüler haben im Schulversuch Mittelschule weniger unterrichtende Lehrkräfte, daher

- können sie sich auf die Lehrer besser einstellen,
- ist die Beziehung Lehrer-Schüler intensiver und
- treten disziplinäre Probleme seltener auf.

Planung des Unterrichts

Die Planung erfolgt im Jahrgangsteam bzw. in den Bereichsteams.

Elternarbeit

Der Schulversuch Mittelschule ist an einer engeren Zusammenarbeit mit den Eltern interessiert, z.B. durch Mitarbeit an Projekten.

Projektunterricht

Mehrmals pro Jahr wird der herkömmliche Stundenplan aufgehoben, und es wird in Projektform unterrichtet, wobei besonderes Augenmerk auf die aktive Mitarbeit der Schüler gelegt wird.

aus: Schulverbund Mittelschule. Informationsschrift des Stadtschulrates für Wien. Wien, im Dezember 1989

Erna Dittelbach, Gabriele Khan-Svik

Abschied von den „SolistInnen hinter den geschlossenen Klassentüren"

Wie die Lehrer/innen des Schulversuchs Mittelschule ihre Arbeit erleben

1. Formen und Bedingungen der Zusammenarbeit von Lehrer/innen im Schulversuch Mittelschule

Die Lehrpersonen arbeiten in Jahrgangsteams zusammen, wobei meist zwei oder drei Klassen von einem Team über vier Jahre hindurch betreut werden. Für die Planung der gemeinsamen Arbeit gibt es eine Stunde Besprechungszeit/Woche. In zwei Drittel der Unterrichtsstunden arbeiten zwei Kolleg/inn/en im Teamteaching zusammen, für die Planung des gemeinsamen Unterrichts in den Bereichen (Hauptschulstandorte) oder Integrativphasen (AHS-Standort) steht ebenfalls eine Stunde Besprechungszeit zur Verfügung, wovon nur eine Stunde in die Lehrverpflichtung eingerechnet wird, die zweite nicht. (Während der Befragung reduzierte das BMfUK die Besprechungszeit von einem Fünftel der gehaltenen Unterrichtsstunden auf ein Zwanzigstel.) Der AHS-Standort legt einen Stundenpool an, dessen Stunden je nach Bedarf für Besprechungen, Unterricht in kleinen Schüler/innengruppen bzw. für Teamteaching verwendet werden.

2. Entstehungsgeschichte der Fragebogenerhebung

Seit Beginn des Schulversuchs Mittelschule im Herbst 1985 waren zwar mehrere Anläufe zu einer Evaluation gestartet worden, diese verliefen aber ehe unbefriedigend, weil weder entsprechende finanzielle noch personelle Ressourcen aufgetrieben werden konnten[1]. Ein wesentlicher Anspruch des Schulversuchs, Erfahrungen aus der Praxis in die Schulversuchsbeschreibung mitaufzunehmen, eine „innere Entwicklung" theoretisch zu erfassen, wurde daher in wesentlichen Bereichen nicht eingelöst.

Im Seminar für DOKU-Lehrer- und Lehrerinnen[2], im Herbst 1990, wurde das dringende Bedürfnis einer solchen Bestandsaufnahme

formuliert und eine Gruppe mit der Arbeit betraut. Den Kolleg/inn/en in der Arbeitsgruppe war klar, daß sie nicht alle Möglichkeiten der empirischen Sozialforschung würden ausschöpfen können, aber sie erwarteten doch einige qualifizierte Antworten.

Die Fragebögen hatte einige Vorteile:

- Sie waren von „Insidern" entworfen und legten möglicherweise von vornherein den „Daumen auf kritische Stellen".
- Sie wurde von Kolleginnen und Kollegen präsentiert – das ließ auf eine hohe Rücklaufquote hoffen und auch auf große Ehrlichkeit der Antworten, weil vielleicht die Abschirmung gegenüber Außenstehenden wegfallen würde.

Man konnte zweierlei erwarten:

1. Durch das Austeilen und Beantworten der Fragebögen einen Anstoß für die Diskussion in der Lehrerschaft; wir wollten den „Stein der inneren Diskussion ins Rollen bringen".
2. Einen Einblick, ob und wie die hohen Ansprüche des Schulversuchs in die Realität umgesetzt werden konnten.

3. Die Durchführung der Erhebung

In den Schuljahren 1991 und 1992 wurde von den Mitgliedern der DOKU-Gruppe für den Schulversuch Mittelschule eine Lehrer/innenbefragung anhand des von ihnen entwickelten Fragebogens durchgeführt.

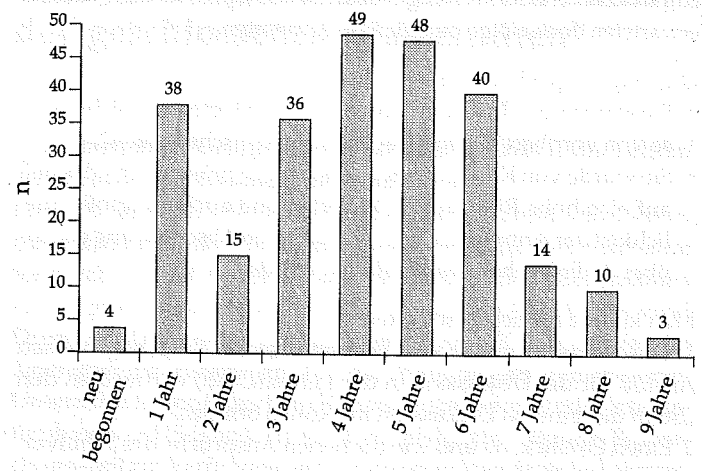
An der Erhebung waren Lehrer/innen aus neun Schulversuchsstandorten beteiligt. Von den ausgesendeten Fragebögen wurden insgesamt 258 retourniert, in der ersten Erhebungsphase 185 (1991), in der zweiten 72 (1992); die Rücklaufquote streute je nach Schule zwischen 30% und 77%. Ein Fragebogen konnte aufgrund der fehlenden Schuladresse nicht zugeordnet werden, und wurde daher in der Auswertung nicht berücksichtigt.

4. Beschreibung der Stichprobe

Im folgenden wird ein kurzer Überblick gegeben, wie lange die Befragten im Schulversuch tätig sind (s. Abb.1) und für welche Schultype sie ausgebildet wurden (s. Abb.2).

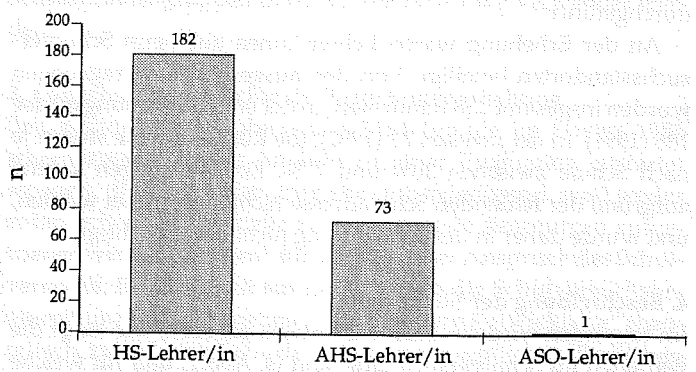
Ein Blick auf die Abbildung 1 zeigt, daß das Gros der Lehrer/innen entweder 3 bis 6 Jahre oder 1 Jahr im Schulversuch tätig ist.

Abb. 1: Seit wie vielen Jahren am Schulversuch Mittelschule mitarbeitend (n=257)



Die Mehrheit der Befragten entstammt der Berufsgruppe Hauptschullehrer/in (s. Abb.2).

Abb. 2: Ausbildungssparte (n=256)



5. Die Auswertung der Fragebögen

Die Auswertung der Daten erfolgte in zwei Schritten:

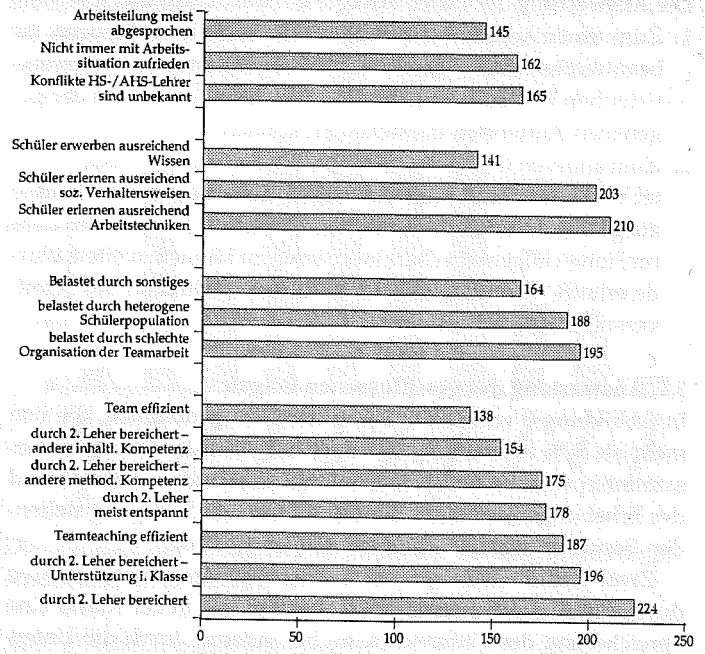
1. Zum einen wurden die Fragen, die mittels Ankreuzen zu beantworten waren (geschlossene Fragen), einer einfachen statistischen Prozedur unterzogen[3], um die Häufigkeiten der gegebenen Antworten darstellen zu können.
2. Zum anderen wurden die Fragen, die ausführlicher beantwortet werden konnten (offene Fragen) für das gesamte Sample ausgewertet[4] in dem Bestreben, die Befindlichkeit der Lehrer/innen allgemein charakterisieren zu können; weiters wurde erhofft, Grundlagenmaterial für die Evaluation des Schulversuchs zu erhalten.

5.1. Auswertung der geschlossenen Fragen

In Abbildung 3 wurden alle jene Items aufgenommen, die von mehr als 50% aller Befragten angekreuzt wurden. Bei einer Gesamtinterpretation muß jedoch mitbedacht werden, daß während des Erhebungszeitraumes die Dauer der zur Verfügung stehenden Besprechungszeit erheblich reduziert wurde.

Zwei Drittel (172 Vpn.) oder mehr Lehrer/innen erfuhren durch die Anwesenheit eines zweiten Lehrers in der Klasse eine Bereicherung des Unterrichts, im besonderen durch die Unterstützung in der Klassensituation und durch andere methodische Ideen des Zweitlehrers. Viele Lehrer/innen fühlen sich während der Anwesenheit einer zweiten Lehrperson im Klassenraum „meist entspannt". Sie schätzen das Teamteaching für effizient ein und glauben, daß den Schülern ausreichend Arbeitstechniken und soziale Verhaltensweisen vermittelt werden konnten. Belastet fühlen sich viele Lehrer/innen durch die schlechte Organisation der Teamarbeit und durch die heterogene Schüler/innenpopulation.

Abb. 3: Mehr als die Hälfte aller Befragten (n=257) gaben an ...



Zwischen 50% und 66% der befragten Lehrer/innen fühlen sich durch die Anwesenheit eines zweiten Lehrers in der Klasse bereichert wegen dessen anderer inhaltlicher Kompetenz. Sie geben an, daß die Arbeitsteilung meist abgesprochen ist, das Team effizient arbeitet und den Schüler/innen ausreichend Wissen vermittelt wird. Weiters sind ihnen Konflikte zwischen AHS- und HS-Lehrer/innen unbekannt. Darüber hinaus erklären sie sich als nicht immer zufrieden mit der Arbeitssituation und geben „sonstige Belastungen" an.

5.2. Auswertung der offenen Fragen

Die Auswertung der frei formulierten Antworten erfolgte in Hinblick auf die beiden Bereiche „Probleme und Belastungen im Schulversuch" und „Positive Aspekte der Arbeit im Schulversuch". Die nachfolgenden vier Tabellen geben die wesentlichen Antworten wider.

Tab. 1: Probleme und Belastungen, die aus dem System resultieren

durch die Arbeitsbedingungen Folgende Antworten wurden relativ häufig gegeben: zu wenig Planungszeit, daher nicht effizient (15), Streß durch Zeitdruck (14), Behinderungen durch die Ungleichstellung von HS- und AHS-Lehrer/innen, zu wenige Absprachen mit AHS-Lehrer/innen an HS-Standorten aus organisatorischen Gründen (12) und schlechte Organisation, zu viel Organisation, zu „aufgeblasen" (11). Weiters wurden genannt: zu hoher Planungsaufwand; zu viel Arbeitsaufwand; zu wenige Beratungslehrer/innen bzw. Psychago/inn/en; veraltete Einrichtung; zu wenig flexibler Einsatz von Teamteachings- und Koordinationsstunden (AHS-Standort); zu wenig Selbständigkeit und zu wenige Freiräume.	**72**
durch Bereiche, Fächer, Projekte 18 Personen fühlten sich durch die Bereiche bzw. Bereichsnoten belastet. Weiters wurden genannt: durch Benachteiligung der Einzelfächer, zu wenig Unterricht durch geprüfte Lehrer/innen; zu viele, zu frühe, nicht gut genug umgesetzte Projekte, daher Streß für die Schüler/innen, Ausweichen in Nichtstun; Zusammensetzung der Bereiche, zu wenig Verknüpfung, lieber Bereichsnoten in der 4. Klasse.	**40**
zu wenig Unterstützung erfolgte durch einengende, bürokratische, schlampige, uneinsichtige Behörde; durch Materialien, Lehrbücher; durch Aus- und Fortbildung; insgesamt zu wenig Ressourcen; durch wissenschaftliche Betreuung, Evaluation.	**38**
durch nicht erreichte Ziele 16 Personen nannten: zu traditionell, zu wenig Neues, zu wenig Innere Differenzierung, Ziffernnoten stören. Weiters wurden angeführt: zu wenig Wissen, Leistung, Grundtätigkeiten; geringe Leistungsbereitschaft mangels Anreizen.	**26**
zu hohe Anforderungen an die Lehrer/innen ... durch die Modellbeschreibung, durch Widersprüche zwischen angestrebten Zielen und der Realität, zu ungenau formulierte Erwartungen; durch Schulleitung, Administration, Bürokratie; durch widersprüchliche Erwartungen von Eltern, Drang der Eltern in die AHS.	**24**
durch die Schüler/innenbefindlichkeit Sie sind zu wenig selbständig in Ganztagsschulen (mangelnde Rückzugsgelegenheiten, überbehütet); Irritation durch die 2. Lehrperson beim Teamteaching; Noten für schlechtere Schüler/innen demotivierend; organisatorisch überfordert.	**13**
Bildungspolitik im Schulversuch	**6**
Summe	**219**

Tab. 2: Persönliche Probleme und Belastungen

durch die Arbeit im Team Dazu nannten nicht weniger als 29 Lehrer/innen Belastungen durch zu unterschiedliche Einstellungen zu Zielen, Methoden und Inhalten. Weiters wurden genannt: Koordinationsschwierigkeiten, mangelnde Kommunikation, Bereich zu wenig abgesprochen, zu wenig Toleranz, Konflikte im Team, daher zu wenig effizient; persönliche Widerstände gegen eine Zusammenarbeit, gegen den Schulversuch und Nichtansprechen dieser Widerstände; Vorgang der Teambildung, keine Berücksichtigung von Einstellungen, nicht abgesprochene Lehrfächerverteilung; Team zu groß; schlechtes Teamteaching, kann Kollege/in nicht beim Teamteaching kennenlernen; Arbeit in mehreren Teams; Zwang zur Teamarbeit, muß in Gruppen arbeiten.	93
durch die Schüler/innen/population ... zu große Bandbreite, kein repräsentativer Querschnitt; zu viele verhaltensauffällige Schüler/innen; zu viele schlechte, zu wenig gute Schüler/innen; zu schlechte Volksschulvorbildung, sinkendes Schülerniveau.	34
durch mehr Kontakte im Team bei gleichzeitiger Abnahme der Kontakte zu anderen Kolleg/inn/en	34
durch das Verhältnis zu Kolleg/inn/en ... mangelnde Konfliktfähigkeit, latente Konflikte, negative Lösungen; große fachliche Niveauunterschiede, Inkompetenz; negative Arbeitseinstellung, Decken von Nichtstuern; Karriereerscheinungen, Profilierung auf Kosten der Kolleg/inn/en, negative Veränderungen; persönliche Querelen, Machtkämpfe, zu viele Kompetenzen bei einzelnen Kolleg/inn/en; zu wenig Bereitschaft zu Neuem, Fürchten vor Neuem, Anderem.	33
durch zu hohe Anforderungen ... durch mich selbst; durch das Team, durch andere Kolleg/inn/en.	4
Summe	198

Tab. 3: Probleme und Belastungen, die nicht eindeutig genug definiert sind, um zugeordnet werden zu können

die Kontakte sind anders geworden, intensivere Arbeitskontakte	21
Abhängigkeit von der/den Kolleg/inn/en	20
mein Gefühlsbereich wird positiv oder negativ stark beeinflußt	4
Summe	45

Tab. 4: Aspekte, die als Verbesserung des Systems aufgefaßt werden

größere Intensität der Arbeit mit Schüler/innen Arbeit mit kleineren Gruppen, bessere Erfassung von Schüler/innen und Klassen, Individualisierung möglich, Probleme gemeinsam lösen, mehr auf Interessen der Schüler/innen eingehen, verbale Beurteilung, mehr Mitbestimmung der Schüler/innen, Schüler/innen werden selbständiger, Zahlenverhältnis von Lehrer/innen zu Schüler/innen, angenehme Lernsituation, bessere Beziehung Eltern-Schüler-Lehrer die Kontakte sind anders geworden, intensivere Arbeitskontakte	217
bessere Qualität des Unterrichts mehr Abstimmung unter den Fächern, fächerübergreifend, Lernen an Themen, ganzheitliches Lernen, mehr Kreativität in der Umsetzung von Ideen, mehr Spaß, Bereichsunterricht, Abwechslung durch Phasen, Reflexion der Stunden, gegenseitiges Beobachten und aktiver Erfahrungsaustausch, Supervision	175
vielfältigerer Methodeneinsatz, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Lehrer/innen wagen Neues, offenere Unterrichtsformen, Ausprobieren verschiedener Arbeitsmethoden	84
pauschale, allgemeine Bemerkungen	17
größere Bedeutung des sozialen Lernens	15
Summe	508

Tab. 5: Persönlich als positiv empfundene Aspekte

die Zusammenarbeit im Team und beim Teamteaching mehr Mitbestimmung, mehr Zeit nehmen, mehr Freiheit, nach selbstaufgestellten Richtlinien handeln, Verantwortung im eigenen Team, Verantwortung für einen Schüler/innen/jahrgang, zusammen an einem Strang ziehen, Flexibilität bei der Zeiteinteilung, Stundenblökke, Planung, Arbeitsteilung, Teamteaching	177
Die Lehrer/innen fühlen sich ergänzt, bereichert, unterstützt, angeregt, motiviert, herausgefordert, merken Interesse der Kolleg/inn/en am Schulversuch	89
Die Lehrer/innen fühlen sich gut, entspannt, im Gleichklang, erleben die Gemeinschaft intensiver, spüren viel Verständnis u.v.a.	60
Summe	326

Tab. 6: Positiv empfundene Aspekte, die bei guter Zusammenarbeit auftraten

Positive Meinung, sofern die Zusammenarbeit mit den Kolleg/inn/en den Erwartungen entspricht	**25**
Summe	**25**

6. Interpretation der Ergebnisse

Auffallend ist die hohe und große Anzahl positiver Stellungnahmen zur Praxis der Zusammenarbeit in einer sehr engen Form, die sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Analyse belegt werden konnte. Dies ist besonders *merk-würdig* – im wahrsten Sinne des Wortes -, weil hier Personen sprechen, die von ihrer Ausbildung und dem Berufsbild her als „Solist/inn/en hinter der geschlossenen Klassentür" charakterisiert werden.

Parallel dazu wird deutlich ausgesagt, daß durch diese Zusammenarbeit auch ein hohes Ausmaß an Belastungen entsteht. Einige Ursachen können unserer Meinung nach darin liegen,

- daß es in Schulen bisher nicht üblich war, einer konsequenten inhaltlichen Auseinandersetzung über pädagogische und didaktische Fragen ausreichend Raum und Zeit zu geben,
- daß die Einigung auf ein gemeinsames Ziel und die Arbeit daran eher Ausnahmesituationen darstellten,
- daß Strukturen von Teamarbeit nicht gebraucht wurden und daher unbekannt waren und
- daß durch den Übergang von einer vertikalen (Schulleiter-) zu einer eher horizontalen Kompetenzverteilung auf die Jahrgangsteams vermehrt Entscheidungssituationen auftreten, zu deren Bewältigung Kommunikations- und Interaktionsmuster fehlen bzw. erst mühsam entwickelt werden müssen.

Dazu kommt, daß der Faktor *Zeit*, ein bisher relativ wenig beachteter Aspekt, im Schulversuch eine zentrale Rolle spielt (s. Belastungen durch die Arbeitsbedingungen). Inhalt der Berufserfahrung vor Eintritt in den Schulversuch war, wieviel Zeit nötig ist, um die selbstgestellten Anforderungen erfüllen zu können. Dies eröffnete der Lehrperson gleichzeitig die Möglichkeit, die Qualität der Vorbereitung auf den Unterricht bei Zeitmangel oder

in besonderen Drucksituationen etwas zu reduzieren und damit Streß zu vermindern.

Im Schulversuch gibt es erhöhte Anforderungen in pädagogischer und didaktischer Hinsicht durch die Modellbeschreibung bzw. durch Teamkolleg/inn/en. Das motiviert manche dazu, für einen qualitativ verbesserten Unterricht sehr viel Vorbereitungszeit zu investieren. Die Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en im Jahrgangsteam bzw. das Teamteaching erfordert Zeit für bisher nicht gekannte Aspekte des Berufsalltags, nämlich Kommunikation über Inhalte der beruflichen Aufgaben. Die Fixierung der Besprechungszeit im Stundenplan und die notwendigen Terminabsprachen engen die gewohnte Freiheit der Zeitnutzung empfindlich ein.

In dieser Situation werden Widersprüche (hohe Zufriedenheit versus hohe Belastungen) besonders stark erlebt, Ausbildungsdefizite besonders sichtbar und die Unterschiede im Interesse der Lehrpersonen an beruflichen Inhalten und Anforderungen besonders störend erlebt.

Da die Schulversuchsbeschreibung nur einen organisatorischen bzw. didaktischen Rahmen formuliert, stehen die Teams vor der Anforderung, zusätzlich zu ihrer eigentlichen Hauptrolle als Lehrer und Pädagogen, in der Klasse pädagogische Entwicklungsarbeit zu leisten und eine neue Organisationsform zu entwickeln, zu erproben und zu verbessern.

Oder wird es für staatliche Schulen eine Neuformulierung des Zielparagraphen geben, welche klar sagt, daß Schüler/innen nach Absolvierung der Schule unter anderem auch fähiger und motivierter zur aktiven Teilnahme an einem demokratischen System sein sollen? Dann wäre allerdings nötig, an staatlichen Schulen eine Diskussionskultur zu entwickeln, die eine Prüfung der pädagogischen Ziele und Vorgangsweisen in Hinblick auf ihre Brauchbarkeit möglich macht, dieses Bildungsziel auch wirklich anzustreben.

Die Lehrer und Lehrerinnen erwarten sich viel Positives, wenn sie mit den Teamkolleg/inn/en in Zielen und Vorgangsweisen der Arbeit übereinstimmen. Diese Erwartung scheint angesichts der Fülle positiv erlebter Aspekte bei guter Zusammenarbeit berechtigt. Hier könnte sich einerseits eine realistische Sichtweise

zeigen. Die Lehrer und Lehrerinnen vermuten, daß Einigungs- und Arbeitsprozesse im Team kürzer und reibungsloser verlaufen würden. Andererseits könnte hier der Wunsch ausgedrückt werden, daß die Zusammenarbeit gleichgesinnter Menschen harmonisch und konfliktfrei verlaufen wird. Das erinnert ein bißchen an die Erwartungen an die erste Ehe.

Sollte die Teamarbeit einmal zum Berufsprofil von Lehrer/innen gehören, in der Aus- und Fortbildung den nötigen Rahmen einnehmen und die Arbeitszeit entsprechend geregelt sein, könnte interessant werden, wie die Diskussion um die verschiedenen Ziele und Vorgangsweisen geführt werden wird. Werden sich staatliche Schulen mit deklarierten pädagogischen Profilen entwickeln, an die sich die „passenden" Lehrer/innen bewerben? Könnte das bedeuten, daß Schulen mit unterschiedlichsten Zielen, z.B. starke Betonung selbständigen Lernens, innere Differenzierung und Begabungsförderung in gemeinsamen Klassen, soziales und individuelles Lernen versus starke Betonung fachspezifischer Inhalte, leistungsdifferenzierte Klassen, Lehrer/innenzentrierter Unterricht, Vermitteln eines möglichst umfangreichen Wissensfundamentes, gleichberechtigt nebeneinander existieren werden?

Anmerkungen

[1] Der in Kapitel zwei formulierte Text bezieht sich auf die Jahre 1985–1990. Im Jahr 1992 wurde eine breit angelegte Evaluation begonnen; in Auftrag gegeben vom Wiener Stadtschulrat, durchgeführt vom Ludwig Boltzmann-Institut für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung und von der Abteilung für Empirische Pädagogik des Institutes für Erziehungswissenschaften der Universität Wien.

[2] Doku-LehrerInnen stehen einige Wochenstunden zur Verfügung, um die Kooperation der LehrerInnen am eigenen Standort und den Informationsaustausch bzw. die Diskussion inhaltlicher Themen zwischen Schulversuchsstandorten zu fördern.

[3] Es wurde die Häufigkeit (frequencies) berechnet (mit Hilfe des Programms SPSS-X), durchgeführt von der Ko-Autorin.

[4] Die qualitative Auswertung wurde von drei Mitgliedern der DOKU-Gruppe, der Autorin, Gabriela Gned und Dr. Margarete Lazar, vorgenommen.

Gabriele Khan-Svik, Elisabeth Haslinger

Projekt „Stabile Kleinklassen"

Der steinige Weg

Aufgrund der großen disziplinären Probleme der Schüler/innen und der beruflichen Unzufriedenheit, die sich im Kreise der Kolleg/inn/en regelmäßig im Laufe des Schuljahres steigerte, hat eine Lehrerin, Ilse Mayer, ihr besonderes Augenmerk auf das vorprogrammierte „pädagogische Chaos" gelegt (vgl. Projekt Kleinklassen 1994). Für die zuletzt von ihr als Klassenvorstand geführte 4. Klasse (1990/91) stellte sie folgende Statistik auf:

„Meine Klasse
‚durchliefen' innerhalb von vier Jahren
43 Schüler
bei einer durchschnittlichen Schülerzahl von 24,8
und einer Fluktuation (=Zu- und Abgänger) von 81,4%,
wobei in der 4. Klasse
28 Schüler -
7 davon waren außerordentlich –
in 20 Gruppenkonstellationen,
gebildet aus 87 Schülern,
von 13 Lehrern
Zusammenarbeit lernen sollten."
(Projekt Kleinklassen 1994)

Besonders drastisch wirkte sich die ständig wechselnde Gruppenzusammensetzung auf Seiteneinsteiger aus. Ilse Mayer nennt als Beispiel die Situation eines 14jährigen Schülers aus dem ehemaligen Jugoslawien, der am Beginn der 4. Klasse nach Österreich gekommen war. Befragt nach seinen Bezugspersonen im Kreise der Schüler/innen nannte er als beste Freunde fast alle in derselben Jahrgangsstufe unterrichteten „jugoslawischen" Mitschüler. Von den 24 österreichischen Mitschüler/innen, mit denen er die Klasse oder eine oder mehrere Leistungsgruppen besuchte, nannte der Schüler einen „Freund" (beherrschte die serbokroatische Sprache), zwei lehnte er ab, fünf waren ihm gleichgültig; fünf

weitere Mitschüler und alle elf deutschsprachigen Mitschülerinnen waren ihm namentlich unbekannt.

Zusammenfassend läßt sich feststellen: Diese Hauptschule (und alle anderen Hauptschulen, die unter ähnlichen Bedingungen bestehen müssen) litt unter zu hohen Klassenschülerzahlen, einer hohen Fluktuationsrate und zu vielen sozialen Bezugsgruppen und -personen.

Den Anstoß zur Entwicklung des neuen schulorganisatorischen Modells „Stabile Kleinklassen" gab eine einfache Schlußrechnung: „Für die 34 Unterrichtsstunden der 28 Schüler [deren Klassenvorstand Ilse Mayer war – d. Verf.] waren (inkl. Ermäßigungsstunden) 56,5 Lehrerstunden erforderlich. In einer stabilen Kleinklasse wären (inkl. Ermäßigungsstunden) nur 38 Lehrerstunden – also ein Drittel weniger – erforderlich. Man könnte daher – kostenneutral – die Schülerzahl um ein Drittel senken." (Projekt Kleinklassen 1994)

Nach Präsentation dieser Ergebnisse im Lehrer/innen/kollegium bekannten sich 22 der 24 Kolleg/inn/en sofort zu diesem Modell, zwei vertraten eher die Ansicht, Teamteaching für Ausländerintegration sei besser. Zwei Überlegungen trugen schließlich zu dem einstimmigen Beschluß für die „Stabilen Kleinklassen" bei:

1. Das Gruppenchaos wird durch das Modell Teamteaching nicht behoben und,
2. da häufig suppliert werden mußte, bestand die Angst, letztendlich wieder allein in einer Klasse stehen zu müssen.

Nach der Entwicklung des Konzeptes galt es, die Schulbehörden von dessen Durchführbarkeit und Effizienz zu überzeugen. Im Jänner 1991 wurde das erste Mal mit dem zuständigen Bezirksschulinspektor Kontakt aufgenommen. Daraufhin folgte eine Reihe von Gesprächen mit Vertretern des Stadtschulrates und dem Unterrichtsministerium.

Mit der offiziellen Zusage, daß Kleinklassen im Rahmen von Schulautonomie frühestens im Schuljahr 1993/94 eingerichtet werden könnten, gaben sich die Lehrer/innen nicht zufrieden. Nach einem offenen Brief an den Präsidenten des Wiener Stadtschulrates, unterschrieben von 150 Lehrer/innen, in dem eine sofortige Senkung der Klassenschülerhöchstzahlen auf max. 18

Kinder (in Schulen mit mehr als 50% Ausländeranteil) und eine Ausrichtung auf ein weitgehendes Klassenlehrersystem gefordert wurde, und nach Einbeziehung der lokalen Presse wurde am 2.3.1992 das „Projekt Kleinklassen" vom Stadtschulrat genehmigt. Am 30.4.92 wurde es unter dem Namen „Stabile Lerngruppen" in das Schulversuchsprogramm aufgenommen (ab dem heurigen Schuljahr zählt es als Projekt im Rahmen der Autonomie der Schule). Seit dem Schuljahr 1992/93 sind an 5 Wiener Hauptschulen und einem Polytechnischen Lehrgang „Stabile Kleinklassen" eingerichtet. (vgl. Projekt Kleinklassen 1994)

Was unterscheidet „Stabile Kleinklassen" von einer „normalen" Hauptschule?

Der Projektbeschreibung sind folgende Aspekte zu entnehmen, die deutlich machen, worin sich das Projekt von der „normalen" Hauptschule (mit Leistungsgruppensystem) unterscheidet:

Organisatorisch wird eine Senkung der Klassenschülerzahl (aus 2 Hauptschulklassen werden 3 Kleinklassen und aus 3 Hauptschulklassen 4 Kleinklassen gebildet) und eine massive Reduktion der Gruppenvielzahl angestrebt.

Dadurch kommen folgende pädagogische Aspekte zu Tragen:

- Zusammenarbeit der Lehrer/innen in kleinen Lehrer/innen/teams.
- Der/die Lehrer/in wird für den/die Schüler/innen wieder zur Bezugsperson.
- Die Schüler/innen können intensive Beziehungen zu Mitschüler/innen und Lehrer/innen aufbauen.
- Förderung der „sozialen Intelligenz" der Schüler/innen – die Klasse wird zur Klassengemeinschaft.
- „Den unterschiedlichen Leistungsanforderungen einer heterogenen Klasse kann entsprochen werden."
- Der Unterrichtsgrundsatz „Konzentration der Bildung" kann leichter verwirklicht werden.
- Förderung und Integration von Seiteneinsteigern ist möglich. Die sprachliche Förderung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache erfolgt durch den/die Klassenlehrer/in im Klassenverband. Der/die Begleitlehrer/in kann in Form eines kurz-

fristigen Teamteachings ebenfalls in der Klasse mitarbeiten.

- Die Integration aller Kinder ist auch durch den koedukativen Sportunterricht möglich. (vgl. Projekt Kleinklassen 1994)

Exemplarisch: Lehrer/innenteam und Schüler/innen einer zweiten Klasse

Die nationale Zusammensetzung dieser Klasse stellt ein getreues Abbild der typischen Wiener Hauptschule in Bezirken mit „relativ" billigen Wohnungen dar. Die Herkunft der Schüler/innen ist untenstehender Tabelle zu entnehmen.

Nationalität	männlich	weiblich	gesamt
ehem. Jugoslawien	4[1]	3	7
Österreich	4	1	5
Türkei	2	0	2
USA	1	0	1
Chile	0	1	1
Polen	0	1	1
Albanien	0	1	1

Die Gruppe der 18 Schüler/innen werden von einem Lehrer/innenteam betreut, das sich den Unterricht in folgender Weise aufteilt: von den überwiegend am Schulversuch beteiligten Lehrer/innen (alle haben eine mehr als 15jährige Berufserfahrung) unterrichtet jeweils eine Person

A. Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Musikerziehung, Informatik, Maschinschreiben (zusätzlicher Unterricht in weiteren 4 Klassen),
B. Englisch, Geographie und Wirtschaftskunde, Biologie, Leibesübungen (koedukativ) (zusätzlicher Unterricht in weiteren 2 Klassen),
C. Mathematik, Bildnerische Erziehung, Deutsch für Ausländer (zusätzlicher Unterricht in 3 Klassen).

Weiters sind je ein/e Religionslehrer/in, ein/e Physiklehrer/in und zwei Werklehrer/innen (der Werkunterricht wird noch in geteilter Form durchgeführt) in die Betreuung der Kinder eingebunden. Für das nächste Schuljahr ist geplant, das Team um eine Lehrkraft zu reduzieren: eine Werklehrer/in übernimmt den Physikunterricht, die zweite Werklehrer/in den Hauswirtschaftsunterricht und Lehrer/in C den Unterricht in Geometrisch Zeichnen.

Gemeinsamer, ungeteilter Unterricht findet in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Informatik und Leibesübungen statt.

Zwischen den am meisten eingesetzten Lehrer/innen A, B und C besteht eine rege Zusammenarbeit. Die Makroplanung des Unterrichts erfolgt in institutionalisierter Form viermal pro Jahr in der Dreiergruppe (A, B und C, Dauer ca. 2h30), weiters treffen sich A und B monatlich zu einem ca. 2 Stunden dauernden Planungsgespräch (beide Arten von Planungssitzungen werden nicht bezahlt). Die Mikroplanung und kurzfristige Absprachen erfolgen mehrmals wöchentlich in den Pausen, beim Kaffee oder telefonisch, wobei auch die Lehrer/innen, die nur stundenweise in dieser Klasse unterrichten, einbezogen werden.

In den Planungseinheiten stehen sowohl organisatorische und inhaltliche als auch erzieherische Themen auf dem Programm. Neben einer Abstimmung der anfallenden Termine (max. ein Termin für Schularbeiten, Prüfungen, Tests pro Woche, Lehrausgänge, Weiterbildungsveranstaltungen der Lehrer/innen) wird in den Gesprächen vor allem fächerübergreifender Unterricht geplant. Es ist die Intention der Lehrer/innen, an den inhaltlichen Schwerpunkten (z.B. Wald) viele Fächer zu beteiligen (z.B. Deutsch, Englisch, Biologie, Bildnerische Erziehung, Informatik), um den Kindern eine vielgestaltige Auseinandersetzung zu ermöglichen. Ein weiteres wichtiges Element der Planungssitzungen sind die Gespräche über die Kinder, ihre Leistungen (die Lehrer/innen informieren sich immer gegenseitig über Schularbeits- oder Testnoten), Schwierigkeiten und Probleme, und wie diesen zu begegnen sei.

Der fächerübergreifende Ansatz findet seinen besonderen Ausdruck in Projektarbeit. Für das im Mai durchgeführte Projekt (Dauer: 4 bis 5 Tage) unter dem Titel „Freizeitgestaltung" hatte das Lehrer/innenteam folgende inhaltliche Schwerpunkte festgelegt:

- Theaterbesuch (Cyrano de Bergerac; Theater im Zentrum)
- Konzert- bzw. Tanzveranstaltung

- Sportmöglichkeiten: Besuch eines Fitneßcenters, Besuch einer Sportveranstaltung, Schülermatch
- Spiele: selbst gestaltet oder mitgebracht (z.B. Trivial pursuit, Activity)
- Bibliotheksbesuch
- Fotografie
- Ausstellungsbesuch bzw. selbst Gestalten einer Ausstellung
- Gestaltende Tätigkeiten wie z.B. Malen, Basteln, Töpfern etc.
- Pflanzenpflege, Tierpflege

Die Kinder sollten aktiv mitarbeiten, indem sie in einem ersten Schritt den Mitschülern die eigenen Interessen (Hobbys) in einem Kurzreferat vorstellen. Diese Berichte sollten auch in schriftlicher Form vorgelegt werden, um in die abschließende Projektdokumentation aufgenommen werden zu können.

Danach wurden die Schüler/innen mit einer ganzen Palette von Freizeitmöglichkeiten vertraut gemacht, wobei sie so viel als möglich selbst ausprobieren und erleben sollten.

Höhepunkt des Projektes war die Gestaltung einer Präsentationsfläche, die die Vielfältigkeit von Hobbys und Tätigkeiten in der Freizeit abbildete.

Was hat sich geändert im Erleben der Schule?

In einem Rückblick auf die zweijährige Erfahrung mit dem Schulversuch/Modell und eine langjährige Erfahrung mit der Regelschule haben die Lehrer/innen festgestellt, daß sich vor allem Veränderungen im Verhalten der Kinder und auch im Verhalten der Lehrer/innen[2] ergeben haben.

Der Kontakt mit den *Eltern* hat sich kaum geändert: es gibt nach wie vor schulinteressierte und desinteressierte. Jedoch kann jetzt bei Problemen schneller reagiert werden, und die Eltern können zu einem Gespräch mit dem gesamten Lehrer/innenteam (A, B und C) geladen werden.

Die *Eltern* bewiesen am Ende der 5. Schulstufe jedoch sehr wohl ihre positive Einstellung gegenüber dem Schulmodell. Aufgrund ihrer Intervention bei der Schulbehörde gelang es, die Bewilligung für die Weiterführung der „Stabilen Kleinklassen", über deren Fortdauer noch nicht entschieden worden war, zu erhalten.

Die Leistungsergebnisse der *Kinder* sind eher besser geworden, was auf die Möglichkeit zurückzuführen ist, daß Lerndefizite schneller erkannt werden und das gemeinsame Vorgehen der drei Hauptlehrer/innen darauf abgestimmt wird. Die Kinder sind mehr als in der Regelschule zum Lernen motiviert und sehr interessiert an selbständigen Arbeitsformen.

Das soziale Verhalten der *Kinder* ist außergewöhnlich, was von den Lehrer/innen auch auf den gemeinsamen Unterricht in Turnen zurückgeführt wird. Weitere bedeutende Ursachen sind ihrer Meinung nach: die intensive Zusammenarbeit der Lehrer/innen, vor allem in Hinblick auf erzieherische Fragen, mehr Gruppen- und Partnerarbeit, als in den früheren Klassen durchgeführt werden konnte, eine gezielt zusammengestellte Sitzordnung und mehr Möglichkeiten, miteinander zu spielen oder Lehrinhalte spielerisch zu erarbeiten. Die wenigen Konflikte, die auftreten, werden in fairer Weise ausgetragen, und die Kinder helfen einander – unaufgefordert – bei Lern- und Übungsaufgaben. Die unterschiedlichen Muttersprachen der Schüler/innen sind kein Problem, Seiteneinsteiger werden durch gleichsprachige Mitschüler/innen, die in der Anfangsphase als Dolmetscher agieren, problemlos integriert.

Natürlich gibt es auch noch die institutionalisierte Betreuung von nichtdeutschsprachigen Kindern, Deutsch für Ausländer bzw. der Einsatz eines/r Begleitlehrers/in wurde jedoch von 6 auf 3 Stunden reduziert, da einerseits nicht mehr, wie früher, schulstufenübergreifende Ausländerbetreuung, sondern nur mehr eine klassenspezifische durchgeführt wird, und andererseits durch die enge fachliche Zusammenarbeit des/r Begleitlehrers/in mit den drei Hauptlehrer/innen mehr Betreuung in der normalen Unterrichtssituation möglich ist. Darüber hinaus werden auch bei Bedarf Seiteneinsteigerkurse angeboten.

Die *Schüler/innen* betrachten die drei Hauptlehrer/innen als wichtige Bezugspersonen und sind um guten Kontakt bemüht.

Die *Lehrer/innen* heben im Vergleich zur Regelschule hervor, daß sie tiefe Zufriedenheit in ihrer Arbeit empfinden (was sowohl auf den freundschaftlichen Umgang der Mitglieder als auch auf die geringe Zahl der zu betreuenden Kinder zurückzuführen ist) und daß sie – seit langer Zeit das erste Mal – Erfolgserlebnisse

haben. Sie verweisen darauf, daß sie nunmehr in der Lage sind, sich sofort um Problemkinder kümmern zu können; unter anderem befindet sich in dieser Klasse ein Kind, dem im Anschluß an eine psychologische Testung Sonderschulbedürftigkeit bescheinigt worden war – dieses Kind wird nicht nur „mitgeschleppt", sondern es gelang, es in einem Ausmaß zu fördern, daß es positive Leistungen erbringen kann.

Die Lehrer/innen sind daher, ebenso wie die Schüler/innen, hoch motiviert, unter diesen guten Arbeitsbedingungen wieder mit Freude zu lehren und zu lernen.

Anmerkungen

[1] Im Laufe des Schuljahres mußte von den ursprünglich 5 „jugoslawischen" Schülern einer rückversetzt werden.
[2] Die Beschreibung der Veränderungen basiert auf den subjektiven Einschätzungen der Klassenlehrer/innen A, B und C.

Literatur

Mayer, Ilse (1991): Brief an Herrn Bundesminister Dr. Rudolf Scholten. 10.7.1991.
Projekt Kleinklassen (1994, voraussichtliches Erscheinungsjahr), Informatikhauptschule, 1140 Wien, Märzstraße 178. In: Pädagogisches Institut (Hg.): Autonomie-"Lesebuch" (Arbeitstitel).

Vom Aussteiger zum Einsteiger

Wien, 15. Oktober 1993
Servus Andrea!

Vielen Dank für Deine lieben Karten aus Thailand – ich habe mich sehr darüber gefreut, und mir wurde etwas wehmütig ums Herz, daß nun schon einige Jahre vergangen sind, seit ich mit diesen liebenswerten Menschen einen Teil meiner Freizeit verbringen konnte. Daß Dir nun der Schulbeginn schwerfällt, ist verständlich. Dazu muß ich Dir allerdings erzählen, daß dies bei mir neuerdings nicht mehr so ist. Wir haben seit einem Schuljahr sogenannte „Kleinklassen". Dies ergab sich aus verschiedenen Gründen.

Für viele Kollegen von uns (und ich nehme an, daß Du Dich an einige meiner frustrierten Briefe bzw. Erzählungen erinnerst) wurde die Situation als Lehrer unerträglich. Es begann mit der Einführung der Leistungsgruppen. Dies hatte für mich zur Folge,

daß ich einen Jahrgang von der ersten bis zur vierten Klasse führte und dann glücklich war, die Verantwortung als Klassenvorstand zurückzulegen.

Genaugenommen begann bei mir eine Flucht aus der Klasse – ich nahm mehr Begleitstunden, das heißt, ich unterrichtete Deutsch für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache. In dieser Lehrerrolle fühlte ich mich einigermaßen wohl – wenigstens waren bei den Kindern Lernfortschritte zu bemerken. Allerdings ist es bei unserem Lehrermangel üblich, daß die Begleitlehrer für notwendige Supplierungen verwendet werden – und das sind im Laufe eines Jahres ungeheuer viele Stunden.

Bald darauf spielte ich mit dem Gedanken eines Berufswechsels, doch sind hier die Verhältnisse ähnlich wie in Deutschland – welche Qualifikation hat schon eine Lehrerin?

Diese Schwierigkeiten lasteten nicht nur auf meiner Seele, sie waren im Kollegium allgemein spürbar. Aufgrund dieser Situation machte eine Kollegin einen Vorstoß. Mit einer Akribie stellte sie eine Untersuchung an, was seit Einführung der Leistungsgruppen in den diversen Klassen passiert ist. Die Ergebnisse waren erschütternd. Es wurde aufgezeigt, welch starke Fluktuation herrschte, daß die Schüler einander zum Teil gar nicht kennen, von Klassengemeinschaften keine Spur ...

Nun stellte sie eine einfache Rechnung an – wenn auf Teilungen (Leistungsgruppen, Informatik, Leibesübungen ...) verzichtet wird, können aus zwei Parallelklassen mit derselben Anzahl von Lehrern drei Kleinklassen gebildet werden. Es war nicht leicht, dies bei der Behörde durchzusetzen, doch seit einem Jahr unterrichte ich in einer dieser Klassen. Im Lehrerteam sind wir sieben Kollegen, die alle Gegenstände abdecken. Da wir ein wirklich gutes Team sind, funktionieren die Zusammenarbeit und auch der fächerübergreifende Unterricht tadellos. Die Schüler haben eine sehr gute Gemeinschaft. Natürlich gibt es Streit, aber viel stärker spüre ich ihre Zuneigung zueinander. Sie ermahnen einander, schneller zu arbeiten, einander zuzuhören, sie erklären einander (es sind Kinder verschiedenster Nationalitäten), sie lernen Rücksichtnahme und Fairness im Turnunterricht, denn auch das wird im Klassenverband unterrichtet. Sie sind einfach meine „Bussiklasse". Das ist mein Name für diese Klasse, da ich endlich wieder

das Gefühl habe, Mensch, Zuwendungsperson und Lehrer zu sein und jedes Kind mit seinen Eigenheiten, Schwierigkeiten und Liebenswürdigkeiten kenne und schätze.

In diesem Schuljahr kamen nun allerdings vier neue Schüler dazu, doch sehe ich bisher keine Schwierigkeiten darin, sie wurden in eine gut funktionierende Klassengemeinschaft aufgenommen und sind am besten Weg, voll integriert zu werden. Daß ich mich daher sehr wohl fühle, wirst Du nun verstehen. Ich bin sogar so weit, darüber nachzudenken, wieder eine Klasse zu übernehmen. (Pikanterie am Rande: Die Leistung des dritten Klassenvorstands wird nicht wie die der beiden anderen honoriert, – und dennoch scheint uns allen dieses System eindeutig besser zu sein.)

Doch nun genug vom Beruf, meine Ferien verbrachte ich ...

Elisabeth Haslinger
(aus: Projekt Kleinklassen)

Team Teaching in den USA

Eine Motivanalyse aus den 60er Jahren

1. Die Team Teaching Bewegung wurde von einem Bündel von Motiven in Gang gesetzt und fast ein Jahrzehnt in Gang gehalten.

2. Unter den zehn Motiven und Argumenten für das Team Teaching ragen die Motive „Lehrermangel", „Lehrergehalt", „Aufstiegschancen" und „Verbesserung der Schülerleistungen" besonders hervor.

3. Bis auf die Motive „Lehrerweiterbildung" und „Stundenpläne" stellten sich alle anderen insofern als illusorisch heraus, als durch sie die intendierten Verbesserungen nicht erreicht wurden.

4. Am längsten hielt sich das Motiv, das auf eine Verbesserung des Unterrichts und eine Anhebung der Schülerleistungen gerichtet war. Als auch Daten vorlagen, die keine signifikanten Unterschiede zwischen Schulleistungen im herkömmlichen Unterricht und im Team Teaching-Verfahren ermittelten, leitete diese Desillusion das Abflachen der Team Teaching-Bewegung ein.

5. Neun der zehn Motivklassen stehen eindeutig unter dem Horizont von „efficiency and affectiveness". Sie sind an einer Perfektionierung des Status quo interessiert und entbehren – trotz mancher verständlicher Zwänge – jeder pädagogischen Legitimation.

6. Allein die zehnte Motivklasse und die z.T. gegen das Team Teaching sich aussprechende Argumentationsebene lassen Ansätze einer pädagogisch-emanzipatorischen Strategie erkennen. Sie wurden jedoch kaum aufgenommen, von der Bewegung selbst ignoriert und erfuhren erst nach dem Bewußtsein einer abermals „gescheiterten" Reform Beachtung.

7. Die Team Teaching-Bewegung hat, wie die Analyse zeigte, von zwei Seiten her ihre Beschleunigung verloren. Einmal wurden ihr ihre Ziele z.T. als unerreichbar (z.B. mehr Zeit), z.T. als unter den bestehenden Verhältnissen als illusorisch (z.B. mehr Geld) bewußt gemacht. Zum anderen sind gerade diese Ziele auf ihre Berechtigung hinterfragt worden, d.h. sie mußten es sich gefallen lassen, in die Überlegungen einer kritischen Pädagogik und Gesellschaftstheorie einbezogen zu werden. Dieser Prüfung haben sie nicht standgehalten.

8. Auf viele Lehrer hat dieser Aufklärungsprozeß eine lähmende Wirkung ausgeübt, die sie reformungläubig gemacht hat. Man fühlt sich angesichts der Fakten und der Kritik betrogen und um das notwendige Engagement gebracht.

(aus: Rainer Winkel: Theorie und Praxis des Team Teaching. – Braunschweig 1974, S.137)

OBERSTUFE

Karl Pleyl, Manfred Rott

Die Erfordernisse der multikulturellen Gesellschaft und die Höhere Schule

Anmerkungen zu einem Schulversuch an den Schulen des BFI-Wien: Freud und Leid des Team-Teachings

Ausgangslage

Ein Drittel der Wiener PflichtschülerInnen hat nicht Deutsch als Muttersprache. Diese Zahl sagt natürlich nichts über deren Geburtsort und bisherige Schullaufbahn aus. Sie können beispielsweise als Kinder von ArbeitsmigrantInnen hier geboren oder später zugewandert oder aber erst in letzter Zeit dem Krieg im ehemaligen Jugoslawien oder anderswo entkommen sein. Aus diesen unterschiedlichen Situationen ergeben sich unterschiedliche Vorkenntnisse, Lebensbedingungen und Einstellungen. Das Etikett „Ausländerkind" hilft hier gar nichts, es nährt nur Angst und Vorurteile.

Bislang blieb dem Großteil dieser SchülerInnen der *Zugang zu Höheren Schulen verschlossen.* Die serbische/kroatische, kurdische, polnische und türkische Sprache sind Teil der gelebten Kultur in Österreich; sie müssen daher auch in Österreichs Höheren Schulen berücksichtigt werden. Es ist unglaubwürdig, ein sprachlich vielfältiges gemeinsames Europa anzustreben und der sprachlichen Vielfalt im eigenen Land die Anerkennung zu versagen. Abgesehen von ökonomischen Gegebenheiten, die nur dem Englischen einen Vorzug geben, gibt es keinen vernünftigen Grund, die Sprachen unterschiedlich zu bewerten. Für einen Kurden oder eine Türkin ist seine/ihre Sprache als Medium der kulturellen Mitteilung genauso wichtig wie für eine Italienierin oder einen Spanier.

Alles, was der Schulbehörde bisher dazu eingefallen ist, sind Fördermaßnahmen zum Erwerb der Verkehrssprache Deutsch. Diese sind zwar ein notwendiger Teil des schulischen Programms, dürfen aber nicht als Vorwand mißbraucht werden, die Bedeutung der Muttersprache zu schmälern. Unbestritten ist die lernpsychologische Bedeutung der Muttersprache für den Erwerb der Zweitsprache (Deutsch) und aller weiteren Fach- und Fremdsprachen. Gleichzeitig macht man aber durch die *alleinige* Betonung des Förderns die in Wien geborenen oder schon Jahre hier lebenden Jugendlichen zu Problemfällen, anstatt ihre *sprachlichen Fähigkeiten hervorzustreichen.* SchülerInnen, die der türkischen, kurdischen, deutschen, englischen (und eventuell einer zweiten schulischen Fremd)Sprache mächtig sind, haben vielleicht gewisse Defizite im schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache, aber sie können vier oder fünf Sprachen sprechen! Nicht zu reden davon, daß hier Wissen und Kenntnisse ungenützt bleiben.

Ein Lösungsversuch

Die genannten unterschiedlichen Voraussetzungen bei den SchülerInnen erfordern unterschiedliche Reaktionen der Schulbehörde sowie der einzelnen Schulen. Zu oft allerdings werden LehrerInnen und SchülerInnen in dieser Situation von der Behörde allein gelassen. Zudem ist die Schule gezwungen, an Problemen zu arbeiten, die außerschulisch entstanden sind und auch nur politisch gelöst werden können (siehe Wohnungspolitik, Arbeitsmarktpolitik,...). SchülerInnen, die zuhause keinen ungestörten Platz zum Lernen haben, fehlt eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg. Eine Wohn- und Siedlungspolitik, die ArbeitsmigrantInnen in einzelnen Bezirksteilen zusammendrängt, schafft damit Schulklassen, in denen die Bildungsaufgabe sowie die interkulturellen Lernprozesse durch vorhandene soziale Probleme zurückgestellt werden.

In diesem skizzierten Spannungsfeld wird an den Schulen des BFI-Wien eine mögliche Antwort erprobt. Von folgender Idee ließen wir uns leiten: nur ein mehrsprachiger Unterricht, ein Unterricht, der die SchülerInnen ständig mit dem Deutschen und ihrer jeweiligen Muttersprache konfrontiert, kann das Zurück-

bleiben vieler auf einem gering entwickelten sprachlichen Niveau verhindern. *„Das Team-Teaching ermöglicht dann, für den Lernprozeß beide Sprachen zu nützen, und zwar auch wechselseitig kompensierend. D.h. es ist davon auszugehen, daß viele SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache über keine ausgewogene Zweisprachigkeit verfügen, sondern deutliche Defizite in ihrer Muttersprache – z.B. was die Begriffs- und Konzeptbildung betrifft – aufweisen und im Deutschen z.B. über ein eingeschränktes Inventar syntaktischer Ausdrucksmittel verfügen, bestimmte Stilebenen nicht beherrschen etc. Die Defizite können auch in beiden Sprachen so gravierend sein, daß man von sogenannter „Halbsprachigkeit" sprechen muß, also von dem Resultat eines mißglückten Erwerbs einer ausgewogenen Zweisprachigkeit. Die Zahl der „Halbsprachigen" nimmt zu, vor allem deshalb, weil in den wenigsten Grundschulen eine einigermaßen konsequente Erziehung zur Zweisprachigkeit möglich ist. Hier ist der Ansatz des deutsch-muttersprachlichen Team-Teachings die einzige Möglichkeit, auf die eben geschilderten sprachlichen Handicaps adäquat zu reagieren."* Im Rahmen des Schulversuchs wird in den Gegenständen Deutsch, Englisch, Französisch und Betriebswirtschaftslehre im Team unterrichtet. Dabei betreuen in einem gewissen Stundenausmaß serbisch/ kroatisch bzw. türkisch sprechende KollegInnen gemeinsam mit den FachkollegInnen die (in Gruppen) arbeitenden SchülerInnen. Ziel des Schulversuchs ist es, Rahmenbedingungen für interkulturelles Lernen, sprachliche Förderung sowie eigenständiges Arbeiten in der Gruppe zu schaffen. Im besonderen sind damit folgende Ziele verbunden

(a) für die SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache:

- Verbesserung der sprachlichen Kompetenz in ihrer Muttersprache; dadurch Erleichterung beim Erlernen ihrer Zweitsprache Deutsch bzw. einer weiteren Fremdsprache
- Erleichterung beim Erlernen neuer Strukturen (Fachsprachen und Fremdsprachen), indem auf ihre Muttersprache zurückgegriffen werden kann
- Überwindung der gerade bei uns bei vielen SchülerInnen beobachtbaren „Halbsprachigkeit" (i.e. mangelnde Kompetenz in ihrer Muttersprache und in Deutsch)
- Aufwertung ihrer Muttersprache, deren Kenntnis eine zusätzliche Fähigkeit und keinen Mangel darstellt

(b) für alle SchülerInnen:

- Verbesserung der sprachlichen Kompetenz und allgemeinen Sprachbeherrschung durch Kennenlernen von neuen Idiomen
- Leistungssteigerungen, indem unterschiedliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen berücksichtigt werden können; d.h.: notwendige Förderung von Leistungsschwachen und angemessenes Eingehen auf Leistungsstärkere, also auf SchülerInnen, die im Regelunterricht oftmals unterfordert sind
- Förderung von Eigenverantwortlichkeit und Teamfähigkeit durch eigenständiges Arbeiten in der Gruppe
- Belebung des Unterrichts durch Meinungsvielfalt
- Förderung des Verständnisses der verschiedenen Sprach- und Kulturgruppen besonders in Hinblick auf reale Probleme in der Arbeitswelt (Arbeitsmigration)
- Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten als Voraussetzung für soziales Lernen und damit für die Möglichkeit der Integration in der Schule als Ort der interkulturellen Begegnung

Methoden

Die angeführten Ziele erfordern
(a) das Hinzuziehen einer / eines Lehrerin / Lehrers mit serbokroatischer und/oder türkischer Muttersprache,
(b) die Beibehaltung des Klassenverbandes, um das interkulturelle Lernen zu gewährleisten,
(c) Möglichkeiten zum sozialen Lernen in der Gruppe.

Durch den Einsatz zweier LehrerInnen (d.h. FachlehrerIn und muttersprachliche / r LehrerIn) im Rahmen des Klassenunterrichts ergeben sich mehr Möglichkeiten,
(a) „auf die Heterogenität einer Schulklasse, auf die differenzierten Ansprüche einzelner Schülergruppen und auf die individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder Rücksicht zu nehmen" (SSR f. Wien, Schulversuchsmitteilungen, Statistik 1990/91),
(b) Gruppen bei gleichzeitiger Wahrung des Gesamtüberblicks flexibel zu betreuen,
(c) das eigene Lehrerverhalten durch gegenseitiges Beobachten zu reflektieren,
(d) durch ständige Konfrontation der deutschen Sprache mit der

jeweiligen Muttersprache der SchülerInnen an der Überwindung deren „Halbsprachigkeit" zu arbeiten.

Seitens des Ministeriums wurde der Versuch allerdings nur für das laufende Schuljahr bewilligt. Evaluiert und wissenschaftlich begleitet wird dieser Schulversuch von Univ.-Doz. Dr. Gero Fischer.

Kultur und Sprache unserer nicht deutschsprachigen SchülerInnen werden insofern aufgewertet, als wir deren Muttersprache/n öffentlich anbieten und in den Klassen zu einem unvoreingenommenen Kulturvergleich anregen. Das vergrößert die Chance, das *persönliche Selbstwertgefühl* auch über die eigene kulturelle Entwicklung aufzubauen. Die Muttersprache/n hingegen nicht zu pflegen heißt, junge Menschen über mangelnde Kommunikationsfähigkeit sprachlos zu machen. Sprachlosigkeit bedingt Nichtteilnahme am gesellschaftlichen Entscheidungsprozeß!

Eindrücke nach einem Halbjahr Team-Teaching

Den oben angeführten inhaltlichen Zielen des Team-Unterrichts haben wir uns in Ansätzen – mit unterschiedlicher Gewichtung – genähert. Für uns LehrerInnen ergeben sich ebenfalls neue Entwicklungen: mehr Chancen zur Reflexion und damit die Isolierung im Unterrichtsgeschehen aufzubrechen. Außerdem ist das gemeinsame Arbeiten inhaltlich bereichernd. Es macht einfach mehr Spaß !

Das heißt aber nicht, daß es keine Schwierigkeiten gäbe. Die KollegInnen setzen – nicht zuletzt aufgrund ihres Zeitbudgets – unterschiedliche Wichtigkeiten; wir alle finden uns an unterschiedlichen Stellen in der Hierarchie der Gruppe. Das kann zu Kränkungen führen. Nicht absichtlich. Wir arbeiten noch an einer klaren Kompetenzaufteilung in den Teams; z.B.: wer trägt wieviel zur Benotung bei? Die Schwierigkeit ergibt sich daraus, daß unsere Muttersprachen-LehrerInnen nicht gleichzeitig Deutsch-, Englisch-, Französisch- und Betriebswirtschafts-LehrerInnen sein können. Vor allem mangelt es an Zeit. Die Unterlagen für den Team-Unterricht müssen völlig neu erstellt werden, da es keine vergleichbaren Erfahrungen gibt, auf die zurückgegriffen werden

kann. Die Vor- und Nachbereitung des Team-Unterrichts muß in der Freizeit erfolgen. All diese fehlenden Voraussetzungen führen dazu, daß die persönlichen Beziehungen (zu) stark belastet werden. Das ist allerdings in der Schule nichts Neues.

Hoffnung und Ausblick

Die bunte, multikulturelle Zusammensetzung vieler Schulklassen kann den Weg zu Verständnis und Toleranz ebnen. Die Kenntnis fremder Sprachen und Kulturen kann national-bornierten und vorurteilsbeladenen Haltungen entgegenwirken. Damit zeigt die Schule, was auch gesellschaftlich möglich wäre. Selbstbewußte Jugendliche, die *Neugierde und keine Angst* dem Anderen gegenüber empfinden, müssen daher das Ziel der schulischen Bildung sein.

Heinz Anderwald, Johann Gaisbacher

Versuche in Zusammenarbeit

Erfahrungen in der Modellklasse der HTL Graz-Gösting

Die Ausgangssituation ...

Die Höhere Technische Bundeslehr- und Versuchsanstalt (HTBLuVA) Graz-Gösting – vielen noch unter dem früheren Namen BULME bekannt – ist die größte Schule der Steiermark und die drittgrößte Österreichs. In vier Abteilungen (Abteilung für Elektronik – Ausbildungszweige Nachrichtentechnik und Informatik, Abteilung für Elektrotechnik – Ausbildungszweig Energietechnik und Leistungselektronik, Abteilung für Maschinenbau und Abteilung für Maschinenbau/Betriebstechnik) werden ca. 1950 SchülerInnen an der Tagesschule, der Abendschule und in Kollegs von 217 LehrerInnen in drei Fächergruppen unterrichtet: im Werkstättenunterricht, im fachtheoretischen Unterricht und in den allgemeinbildenden Gegenständen.

... und erste Schritte

Die Unzufriedenheit mit der pädagogischen Situation an der HTBLuVA, dem sozialen Klima und bürokratischen Einschränkungen des Unterrichts führte 1989 dazu, daß in sogenannten „Freitag-Treffs" die Probleme im kleinen Kreis einiger LehrerInnen angesprochen und Wünsche und Utopien diskutiert wurden. In diesen Sitzungen wurde die Initiative für ein selbstorganisiertes Seminar ergriffen, in dessen Rahmen konkrete Schritte vorbereitet werden sollten. Dieses Seminar fand im Juli 1990 statt und wurde vom Pädagogischen Institut (PI) finanziert. Dreizehn LehrerInnen verschiedener Abteilungen und der Werkstätte haben daran teilgenommen und das Projekt „Gemeinsam Unterrichten" mit folgenden Zielvorstellungen konzipiert:

- Förderung von Selbstverantwortung, selbständigem Arbeiten, vernetztem und kritischem Denken und von Kreativität.

- Realisierung fächerübergreifenden Unterrichts, projektorientierten Unterrichts und sozialen Lernens.

LehrerInnen, die sich diese Zielsetzungen zu eigen machten, sollten als Team in einer Klasse unterrichten und auch außerhalb der Unterrichtsstunden zum Erwerb von Zusatzqualifikationen im Bereich des „Sozialen Lernens" bereit sein.

Im Schuljahr 1990/91 wurde dieses Vorhaben in drei weiteren eintägigen Seminaren innerhalb der Abteilung für Elektronik konkretisiert und ein LehrerInnenteam zusammengestellt, das bereit war, eine Klasse bis zur Matura zu begleiten.

Im Schuljahr 1991/92 wurde eine 1. Klasse des Ausbildungszweiges Informatik, die 1BIH, als Modellklasse geführt, wobei der bestehende Lehrplan nicht verändert wurde, aber innerhalb des Lehrplans die eingangs erwähnten, durch die allgemeinen Bildungsziele legitimierten Schwerpunkte gesetzt wurden.

Von der Direktion und den weiteren vorgesetzten Stellen – die die Initiative genehmigten – wurden folgende Rahmenbedingungen zugestanden:

- Durchführung von Lehrer-Schüler-Konferenzen während der Unterrichtszeit,
- die Genehmigung eines zweiwöchigen fächerübergreifenden Projekts (bei aufgelöstem Stundenplan) und von Projektzeiten während des Unterrichts,
- Reservierung von 2 Wochenstunden für gemeinsame Besprechungen der LehrerInnen.
- Das PI bewilligte drei projektbezogene Fortbildungstage pro Jahr, für die ein externer Berater zur Verfügung stand und die je nach Bedarf beansprucht werden konnten.

Die Zustimmung der Eltern- und LehrerInnenvertretung und des Schulgemeinschaftsausschusses erleichterte die Realisierung der schulreformerischen Initiative wesentlich.

Unterrichtsinitiativen

Im Rahmen des lehrplanmäßigen Unterrichts wurde besonderes Augenmerk auf die inhaltliche und pädagogische Zusammenarbeit der einzelnen Fächer gelegt. Das Forum für diese Koordina-

tionsarbeit waren die regelmäßigen Teambesprechungen. U. a. erfolgten folgende Initiativen:

- Während der ersten Schultage wurde in mehreren Fächern Gelegenheit zum Kennenlernen der Schüler untereinander (Vorstellen, Erwartungen in bezug auf die Mitschüler und Lehrer, gegenseitiges Fotografieren etc.), der Lehrer (Lehrerinterviews in Englisch) und der Schule (Führungen) geboten.
- In der Zusammenarbeit zwischen Englisch und Darstellender Geometrie wurden Vokabular und Sprachfunktionen erarbeitet, um auf englisch gestellte geometrische Aufgaben lösen und um Objekte des täglichen Gebrauches in ihrer Form und Lage im Raum beschreiben zu können.
- Werkstättenorganisation: Grundsätzlich wird der Werkstättenunterricht in der Modellklasse wie in den Parallelklassen an zwei Tagen geführt. Eine entscheidende Änderung betrifft aber den Gruppenwechselplan: Bisher war es so, daß ein Schüler (z. B. der 1BIH Gruppe 3) u.U. erst am Ende des Schuljahres in die Werkstattgruppe für die Grundausbildung Elektrotechnik kam. Daß die fachspezifische Ausbildung darunter zu leiden hatte, liegt auf der Hand, da das Defizit der im ersten Halbjahr „fehlenden" Grundausbildung nicht kompensiert werden konnte.

In der Modellklasse gibt es eine tageweise Trennung von Maschinenbau- und Elektrotechnikwerkstätten. Dadurch ist es möglich, zu Beginn des Schuljahres jeden Schüler in den manuellen Grundfertigkeiten der E-Technik zu unterrichten. Erst ab dem ersten Gruppenwechsel konzentriert sich jeder Werkstättenlehrer auf seine fachspezifischen Ausbildungsschwerpunkte, wobei die Zusammenarbeit mit dem fachtheoretischen Unterricht forciert werden kann. Für den Theorieunterricht ist somit ein homogener Ausbildungsstand der Klassenschüler gegeben.

- Durch die Umstellung des Ablaufes im Werkstättenunterricht konnte eine enge Abstimmung mit den Gegenständen Grundlagen der Elektrotechnik (GET) und Fertigungstechnik und Konstruktionslehre (FTKL) hergestellt werden. Was in GET theoretisch gelernt wurde, konnte im Werkstättenunterricht praktisch erprobt werden.
- Im Deutschunterricht wurden Arbeitsabläufe des Werkstättenunterrichts in Form von Gebrauchsanweisungen verschriftlicht.

Um die SchülerInnen mit den Techniken des Lernens vertraut zu machen, wurde ein Seminar zum Thema „Lernen lernen" (6 Unterrichtsstunden) angeboten (Leitung: Prof. Simon).

- Außerdem wurde in der Freizeit von einigen LehrerInnen und SchülerInnen das Klassenzimmer neu ausgemalt und renoviert.
- Der Vorbereitung auf die Projektwochen diente ein Projekt zum Thema „ZEIT" (Deutsch/Religion). Das Buch „Momo" von Michael Ende war der Ausgangspunkt. In Teams zu je 3 SchülerInnen wurden wahlweise Interviews, Umfragen oder Gespräche zu diesem Thema vorbereitet und in der Grazer Innenstadt durchgeführt. Diese Arbeiten wurden ausgewertet und der ganzen Klasse in Form von Vorträgen vorgestellt. Abschließend wurde der Verlauf der Teamarbeit reflektiert. Ergänzt wurde die Auseinandersetzung mit dem Thema „ZEIT" im Religionsunterricht durch eine Besprechung kirchlicher Feiertage.

Projektwoche

Einen besonderen Stellenwert im Rahmen des Projekts „Gemeinsam Unterrichten" hatten die Projektwochen zum Thema „Leuchtturm". Sie erstreckten sich über zehn Unterrichtstage und hatten folgende Merkmale: Es wurden Arbeitsgruppen zu diesem Thema gebildet, die sehr selbständig arbeiten konnten. Der Stundenplan war aufgehoben, und die 40 Unterrichtsstunden wurden gruppenspezifisch festgelegt. Die Klassenlehrer hatten neben dem stundenplanmäßigen Unterricht die Gruppen zu betreuen.

Das Projekt gliederte sich in eine Vorbereitungsphase von etwa einem halben Jahr, in die beiden Projektwochen (10 Tage) und in die Reflexionsphase (mehrere Stunden in der darauffolgenden Woche). Die Vorbereitung und die Festlegung des Projektthemas war arbeitsintensiv und komplex, weil alle Unterrichtsgegenstände miteinbezogen werden sollten und das Projekt im Rahmen der Möglichkeiten der Werkstätte durchführbar sein sollte. Die Folge war, daß die Schüler das gewählte Thema zwar annehmen oder ablehnen, aber nicht grundlegend mitbestimmen konnten. In die

weitere Organisation der Arbeit wurden die Schüler allerdings intensiv einbezogen (auch im Rahmen der Lehrerteambesprechungen).

Für die Dauer des Projekts wurde die Klasse in drei Arbeitsgruppen unterteilt:

- Entwurf und Produktion des Leuchtturms (Skizze, Konstruktion – auch dreidimensional – und Fertigung in der Werkstätte)
- Ökologische Dimensionen der Produktion (die Sinnhaftigkeit der verwendeten Materialen – PVC, Alu etc. – und die Probleme ihrer Entsorgung wurden in Vorträgen, Lehrausgängen usw. besprochen;)
- Dokumentation (Erstellen eines Videofilms, einer Zeitung und von Plakaten für eine Ausstellung)

Zum Abschluß wurden die Ergebnisse des Projekts vorgestellt und in einer Podiumsdiskussion mit Vertretern der Handelskammer, des Interuniversitären Forschungszentrums für Technik, Arbeit und Kultur und der Ingenieurkammer für Steiermark und Kärnten die „Ökologische Verantwortung des Technikers" und die Bedeutung des Projektunterrichts erörtert.

Begleitende Reflexion: die Lehrer-Schüler-Konferenz[1]

LehrerInnen und SchülerInnen kamen periodisch in Lehrer-Schüler-Konferenzen (LSK) zusammen, um Probleme und Schwierigkeiten – und natürlich auch positive Erfahrungen – zu besprechen. Damit sollten einerseits Konflikte vermieden bzw. besser aufgearbeitet werden, andererseits die Teamarbeit in der Gruppe geübt, Artikulationsfähigkeit und Präsentationstechniken erworben werden.

Im Schuljahr wurden fünf derartige Konferenzen durchgeführt. In den ersten beiden Konferenzen wurden „Wünsche, Kritik und Anregungen" und offene Fragen in bezug auf den Unterricht besprochen. In der dritten Konferenz wurde eine Bilanz der Projektwochen erstellt, in der vierten wurde versucht, die Unstimmigkeiten mit einem Lehrer zu beseitigen, in der fünften und letzten Konferenz wurde eine Bilanz des Unterrichtsjahres (mit „Wünschen für das nächste Jahr") vorgenommen. Die Einberufung der Konferenzen stand LehrerInnen und SchülerInnen frei; die SchülerInnen beriefen eine Konferenz (die vierte) in eigener Initiative ein.

Die Konferenzen wurden in Kleingruppen (zu je fünf SchülerInnen) vorbereitet: Wünsche etc. wurden gesammelt und auf Packpapier geschrieben, die Plakate in der Klasse aufgehängt. Für diese Vorbereitung standen 30 Minuten zur Verfügung. In der Konferenz selbst wurden die Inhalte den MitschülerInnen und anwesenden LehrerInnen präsentiert und anschließend zur Diskussion gestellt. Für die Diskussionsleitung der meist zweistündigen, während der Unterrichtszeit stattfindenden Konferenzen stand ein externer Berater zur Verfügung.

Wie bewährte sich die Lehrer-Schüler-Konferenz?

Mit der Durchführung der Konferenzen betraten wir pädagogisches Neuland. Im Sinne einer Evaluierung gab es daher immer wieder Versuche, den Konferenzablauf effizienter zu gestalten und eine möglichst breite Beteiligung aller SchülerInnen zu erreichen, wobei auch eine möglichst vollständige Anwesenheit des LehrerInnenteams sehr wichtig war. Die LSK hat sich als Kommunikationsform der am Unterrichtsgeschehen direkt beteiligten Gruppen bewährt. Durch sie wurde im Laufe der Zeit eine Diskussionskultur entwickelt, die erlaubte, Probleme und Wünsche in einer für alle Betroffenen annehmbaren Form vorzubringen. Konflikte konnten teils vermieden, teils besser aufgearbeitet werden. Es blieb damit auch mehr Zeit für die Erarbeitung und Vermittlung von Lehrinhalten.

Die LSK war aber auch eine konkrete Berufsvorbereitung, weil Erfahrungen mit Teamarbeit und mit der Aufarbeitung von Konflikten für die zukünftige Berufspraxis von Bedeutung sind und die SchülerInnen wohl auch an Artikulationsfähigkeit gewonnen haben.

Die Grenzen der LSK lagen dort, wo Persönlichkeitsmerkmale von LehrerInnen grundsätzlich in Frage gestellt wurden. Auf die Schwierigkeiten, jahrelang praktiziertes Verhalten zu ändern, muß hier nicht eingegangen werden. Für SchülerInnen war es aber auch lehrreich zu verstehen, wieso ein Lehrer auf bestimmte Weise handelt, welchen Ängsten er unterworfen ist, welche Wün-

sche er indirekt ausdrückt bzw. wo die Kompetenz der Schule überschritten wird (z.B. war die Forderung nach dem unterrichtsfreien Samstag an der Schule nicht einlösbar). Grenzen ergaben sich aber auch durch die Wünsche der SchülerInnen, bestimmte Themen (z.B. Probleme einzelner SchülerInnen mit LehrerInnen bzw. „Persönliches") nicht ansprechen zu wollen. Ob die Konferenz ein geeignetes Forum darstellt, Probleme unter den SchülerInnen zu bearbeiten, kann aufgrund der vorliegenden Erfahrungen nicht beantwortet werden.

Der Konferenz waren nicht zuletzt durch die schulische Hierarchie Grenzen gesetzt. Sie stellte einen Dialog zwischen letztendlich ungleichen Partnern (Benotende und Benotete) dar, vermittelte aber zumindest in unserem Konzept nicht das Gefühl unbeschränkter Einflußmöglichkeiten und damit Illusionen über Demokratisierungsmöglichkeiten in der Schule. Bei der konkreten Durchführung der LSK erwies sich eine flexible Gestaltung ebenso wichtig wie die Bereitschaft, äußere Hemmnisse, wie Zeitmangel wegen unmittelbar bevorstehender schriftlicher Prüfungen, auszuschalten.

Als besonders vorteilhaft erwies sich aber, daß der Moderator kein Lehrer der Klasse bzw. Schule war und dadurch als unparteiischer Dritter agieren konnte. Als schulfremde Person hatte er eher die nötige Distanz zu beiden Diskussionsgruppen, den SchülerInnen und den LehrerInnen, und war besser in der Lage, den Diskussionsverlauf objektiver zu beurteilen und entsprechend einzugreifen.

Begleitende Planung: die Teambesprechungen

Wöchentlich waren zwei Stunden für Teambesprechungen reserviert, an denen alle KlassenlehrerInnen teilnehmen konnten. Sie dienten der inhaltlichen und organisatorischen Besprechung der anfallenden Aufgaben. Für einige dieser Teambesprechungen stand uns ein externer Berater für Beobachtungen, Feedback, Impulsreferate (je nach Wunsch) zur Seite; seine Arbeit wurde vom Pädagogischen Institut bezahlt.

Folgende Schlüsselprobleme tauchten in den Teambesprechungen auf bzw. wurden zu lösen versucht:

- Effiziente Leitung der Sitzungen: Anfangs wurden die Sitzungen abwechselnd geleitet, später durch ein Leitungsteam (drei Personen), das auf einem PI-Seminar mit Hilfe eines Anforderungsprofils von den LehrerInnen gewählt wurde. Um den inhaltlichen Ablauf besser zu strukturieren und eine Vorbereitung der Sitzungen zu gewährleisten, wurde die Tagesordnung vor den Sitzungen bekanntgegeben.
- Die Berücksichtigung von Gruppeninteressen bei Teambesprechungen: Zunächst wurde für alle eine Übersicht im Plenum gegeben, dann folgte die Besprechung in Arbeitsgruppen. Die letzten 20 Minuten wurden für eine „Plauderrunde" reserviert.

Im zweiten Halbjahr wurde die gemeinsame Teambesprechung vom Einwochenrhythmus auf einen Zweiwochenrhythmus umgestellt. Die Besprechung in den Arbeitsgruppen wurde ausgelagert und frei zwischen den betroffenen Lehrern organisiert.

- Bei der Vorbereitung der Projektwochen wurden auch Schüler der 1BIH zu den Teambesprechungen eingeladen.
- Innerhalb des Teams wurden drei Arbeitsgruppen (für Dokumentation, Projektplanung und Öffentlichkeitsarbeit) eingerichtet, um für wichtige Aufgaben kontinuierlich arbeitende Gruppen zu haben. Die Gruppe für Öffentlichkeitsarbeit organisierte u.a. einen Informationsabend für LehrerInnen der Schule und verfaßte Beschreibungen der Modellklasse für Publikationen („Soziale Technik", „Bulme-Spiegel", „Innonet", „Die Steirische").

Der Direktor der Schule erlaubte uns, auf den Jahresabschlußkonferenzen kurz über die Arbeit in der Modellklasse zu referieren.

Begleitende Lehrerfortbildung am Pädagogischen Institut

Die Zeit für die Teambesprechungen (2x45 Minuten) verging meist wie im Flug, daher waren die Seminartage für eine grundsätzliche Reflexion der Arbeit, das gegenseitige Kennenlernen, den Austausch von unterschiedlichen Erwartungen und Wünschen sowie den Umgang mit Spannungen von wesentlicher Bedeutung. Vom Pädagogischen Institut wurden insgesamt 3x8 Stunden für seminaristische Fortbildung zugestanden. Umfang

und Zeitpunkt dieser Fortbildung während des Unterrichtsjahres konnten von den LehrerInnen selbständig festgelegt werden.

Beim ersten Seminar (13.1.92) wurden folgende Schwerpunkte behandelt: Was fördert mich? Was hindert mich bei der Bearbeitung von Sachthemen, bei organisatorischen Fragen, bei der Teamarbeit, bei selbständiger Arbeit? Dabei ging es um die Aufarbeitung von Konflikten, die Erarbeitung von passenden organisatorischen Strukturen (z.B. Leitungsteam), eine effiziente Zuteilung von Kompetenzen und das Kennenlernen der unterschiedlichen Zielvorstellungen und Erwartungen und deren Integration in die Arbeit in der „Modellklasse".

Beim zweiten Seminar (30.3.92) erfolgte die Nachbesprechung der Projektwochen, beim dritten (29.6.92) eine Reflexion des gesamten Jahres, wobei folgende Fragestellungen im Zentrum standen: Was wurde erreicht? Was könnte im nächsten Schuljahr verbessert werden?

Für das Gelingen des Modellversuchs war diese begleitende Fortbildung von großer Bedeutung.

Anmerkungen

1 Eine genauere Analyse der Lehrer-Schüler-Konferenz findet sich in: Johann Gaisbacher, Reflexion des Unterrichts durch Lehrer-Schüler-Konferenzen; Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen", herausgegeben von der Arbeitsgruppe „Schule und gesellschaftliches Lernen" des Interuniversitären Instituts für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung, Reihe „PFL-Mathematik", Nr. 13, Klagenfurt, 1993.

(gekürzt: IP-Reihe Nr. 11, Graz 1993. Siehe nächste Seite!)

Innovationsprojekt Steiermark

Seit zwei Jahren läuft es nun schon, das Innovationsprojekt oder Aktionsforschungsprojekt **FÖRDERLICHE UND HEMMENDE BEDINGUNGEN FÜR INNOVATIONEN** an Schulen, wie es mit seinem vollen Namen heißt.

Dieses steiermarkweite Projekt hat zum Ziel, Schulreform von der Basis zu unterstützen und gleichzeitig zu erforschen. Konkret bedeutet das, daß LehrerInnenteams an einzelnen Schulen, unterstützt durch externe wissenschaftliche BetreuerInnen, Reformtätigkeit betreiben, indem sie ihre innovative Praxis erforschen und weiterentwickeln. Im einzelnen stellen sich folgende Aufgaben:

- Betreuung von Schulen bei der Erforschung und Weiterentwicklung von selbst initiierten Innovationen durch Aktionsforschung
- Förderung des professionellen Umgangs mit Freiräumen an Schulen
- Aufbau von lokaler und regionaler Kommunikation und Vernetzung von LehrerInnenwissen
- Formulierung von förderlichen und hemmenden Bedingungen für Schulentwicklung von der Basis
- Erarbeitung bildungspolitischer Implikationen

Und herausgekommen sind einige lesenswerte Fallstudien. Die zuletzt publizierte haben Sie auf den vorhergehenden Seiten gelesen. Alle Fallstudien sind gratis bei den BetreuerInnen des Projekts erhältlich.

Hier finden Sie die vollständige Liste aller bisher erschienenen Fallstudien (erhältlich beim Innovationsprojekt, Klusemannstraße 25, 8053 Graz, Tel/Fax 0316/274284).

Else Flooh, Margareta Foroutan, Helga Malischnik, Siegbert Rosenberger, Angelika Teller-Kainer: Der (beinahe) vergessene Schüler. Graz (Innovationsprojekt), 1993. IP-Reihe Nr.1

Günter Cresnar, Erika Schatzdorfer, Elisabeth Thoma, Elisabeth Wendler: Berufsorientierung, Graz (Innovationsprojekt), 1993, IP-Reihe Nr.2

Oswin Donnerer, Werner Laminger, Hannes Schwarz: Schülerradio HTL, Weiz. Ein Versuch zum sozialen Lernen an einer technischen Schule. Graz (Innovationsprojekt), 1993, IP-Reihe Nr.3

Elgrid Messner, Franz Rauch: Betreuung aktionsforschender LehrerInnen. Graz (Innovationsprojekt), 1993, IP-Reihe Nr.4

Wolfgang Erker, Lotte Hilbert, Klaus Tasch, Ulla Winners: Über die Klarheit zur Freiheit. Graz (Innovationsprojekt), 1993, IP-Reihe Nr.5

Günter Hirner, Heidrun Huber-Klammer, Grete Müller, Johann Schögler: Projektunterricht und das Problem seiner Organisation. Graz (Innovationsprojekt), 1993, IP-Reihe Nr.6

Christa Bauer: Einführung der lernzielorientierten Leistungsbeurteilung: Warum war es so mühsam? Graz (Innovationsprojekt), 1993. IP-Reihe Nr.7

Dieter Grivec, Argyro Kollaritsch, Gerda Rosenberger, Wolfgang Seereiter: Landschule als Kulturträger. Unsere Schule im Umbau. Graz (Innovationsprojekt), 1993. IP-Reihe Nr.8

Sigrid Binder, Doris Mayerl, Gudrun Schmidinger, Barbara Zenz: Zwei Schritte vor, ein Schritt zurück – Zur Geschichte eines Schulversuchs. Binnendifferenzierte Mittelstufe Frohnleiten. Graz (Innovationsprojekt), 1993. IP-Reihe Nr.9

Herta Eichinger, Werner Götz, Reinhard Kattnig: Hat die Zukunft schon begonnen? Erfahrungen mit Organisationsentwicklung an der HAK für Berufstätige. Graz (Innovationsprojekt), 1993. IP-Reihe Nr.10

Heinz Anderwald, Johann Gaisbacher: Versuche in Zusammenarbeit. Erfahrungen in der Modellklasse der HTL Graz-Gösting. Graz (Innovationsprojekt), 1993, IP-Reihe Nr.11

SCHULHEFT EXTRA

Hannes Krall

Unternehmen „Schule" – oder wie man Bildung nicht zu Markte tragen soll...

„Marktorientierung im Bildungswesen" heißt ein Zauberspruch, der aus Schulen leistungsfähige und effiziente Bildungseinrichtungen machen soll, die sich selbst – den Wünschen der Kunden und den Bedingungen des Marktes folgend – immerfort weiterentwickeln und verbessern. Bei genauerem Hinsehen weisen marktorientierte Ansätze im Schulwesen erhebliche Differenzen auf, je nachdem, wer welche Rahmenbedingungen setzen und die Spielregeln bestimmen kann und was unter Begriffen wie beispielsweise „Kunde", „Produkt", „Markt" usw. zu verstehen ist. Ich möchte mich in diesem Beitrag mit konkreten Vorschlägen zur Umsetzung eines marktorientierten Schulwesens auseinandersetzen. Als Grundlagen meiner Analyse dienen Erfahrungen und Prognosen im Zusammenhang mit dem marktorientierten englischen Reformmodell und eine vom BMUK in Österreich in Auftrag gegebene Studie zum Thema „Organisationsentwicklungskonzept zum Ausbau der Dezentralisation, Autonomie und der Mitbestimmungsmöglichkeiten an den Schulen" (Friedrich 1992).

1. Beispiel England

In England[1] ist man seit der Verabschiedung der Education Reform Act im Jahre 1988 damit beschäftigt, das Erziehungssystem grundlegend umzugestalten. Mit der Einführung eines *National Curriculums* wird versucht, das sowohl in pädagogischen als auch in administrativen Fragen autonome Schulsystem in England zu zentralisieren und damit einen nationalen Bil-

dungsstandard anzustreben. Genau die entgegengesetzte Entwicklung also, wie wir sie derzeit in Österreich beobachten, wo Dezentralisierung angesagt ist. Das ist jedoch nur eine Seite der Medaille. Bei genauerem Hinsehen gibt es auch sehr viele Gemeinsamkeiten in der Diskussion. Das zeigt sich nicht nur in der verwendeten Rhetorik, wie finanzielle Selbstverwaltung der Schulen („Local Management of Schools") oder Mobilisierung von Marktkräften im Bildungsbereich („market force") durch die Wahlmöglichkeit der Eltern („parental choice"). Die Erfahrungen in England ermöglichen eine kritische Reflexion.

Die von der konservativen Regierung in England durch den 1988 beschlossenen „Education Reform Act" verfolgte Bildungspolitik bringt weitreichende Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen im Bildungssektor, die nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können:

a) Die Einführung eines *National Curriculums*
b) Ein „Local Management of Schools"
c) Ein ausgeweitetes externes Prüfungssystem
d) Die schulbezogene Veröffentlichung der Testergebnisse
e) Die Mobilisierung von Marktkräften durch die Möglichkeit der Eltern, die Schule für ihre Kinder zu wählen

Aufgrund der historischen Entwicklungen hatten Schulen in England[2] einen hohen Grad an Autonomie. Es gibt zwar für *primary* und *secondary education* in Form des „Department of Education and Science" eine zentrale Verwaltungsstelle in London, die aber keinen direkten Einfluß auf das Schulgeschehen ausüben konnte. An der Spitze dieser Einrichtung steht der „Secretary of State for Education and Science", der wiederum über die HMI's („Her Majesty's Inspector") in direktem Kontakt mit der Schule steht. Die Aufgaben dieser Institutionen blieben aber alle mehr oder weniger auf Beratung der Schule beschränkt. Die wichtigsten Entscheidungen hinsichtlich Curriculum und Schuladministration wurden in den einzelnen L.E.A.'s („Local Education Authorities") der verschiedenen *counties* und in den Schulen selbst getroffen. Man sprach von einem „national educational system, locally administered".

Wenn es auch keine nationale Instanz gab, die einen direkten

Einfluß auf das Curriculum hatte, so gab es doch durch die sogenannten „examination boards", die externe Prüfungen abhielten, einen indirekten Kontrollmechanismus, der auch Vergleichsmöglichkeiten bot. John Elliott relativiert mit Hinweis auf dieses Prüfungssystems die Bedeutung der Autonomie einzelner Schulen und meint, daß die externen Prüfungen sowohl Struktur und Inhalt des Curriculums als auch methodische Fragen der Vermittlung wesentlich beeinflußten (vgl. Elliott 1992, S. 215). Trotz der normierenden Funktion der externen Prüfungen gab es für die Lehrkräfte große pädagogische Freiräume, die mit der Einführung des *National Curriculums* in Frage gestellt wurden. Während also auf der einen Seite wichtige Entscheidungen mit der Aufforderung an die Schule delegiert werden, sich am Bildungsmarkt der Konkurrenz zu stellen, soll das *National Curriculum* landesweite Standards und eine Vergleichbarkeit der Schulen sicherstellen. Dafür listet das *National Curriculum* in aufwendiger Weise die Zielvorgaben („attainment targets") in den einzelnen Gegenständen auf zehn verschiedenen Leistungsstufen auf und gibt verschiedene Operationen („Programmes of Study") an, wie diese erreicht werden können. Bildungsinhalte, wie Persönlichkeitserziehung, soziales Lernen, Umwelterziehung usw., die nicht einem einzelnen Gegenstand zugeordnet werden können, werden ähnlich den „Unterrichtsprinzipien" in Österreich als „cross-curricular elements" zusammengefaßt. Es lohnt sich, die Struktur des *National Curriculum* genauer zu betrachten, was ich hier allerdings aus Platzgründen nicht ausführen kann.

1.1. Lehreridentität in der Krise – Das Schulbuch weist den Weg...

Aus der Sicht vieler LehrerInnen bringt diese Neuerung eine Fülle von Mißverständnissen bei der Verwendung des bürokratisch in Zielvorgaben geordneten und zu vermittelnden „Wissens". In Gesprächen klagen LehrerInnen über den präskriptiven und in pädagogischen Fragen stark einengenden Charakter des *National Curriculums*. Kreative pädagogische Arbeit würde dadurch unterbunden und zusammenhängende Lerninhalte in einzelne operationalisierte Elemente zerlegt, verschiedenen Ent-

wicklungsstufen zugeordnet und anschließend wieder künstlich zusammengesetzt. Maggie MacLure und John Elliott sehen in den Auswirkungen des *National Curriculums* ein „traumatisches Ereignis" für die LehrerInnen in der Primarschule, da sowohl deren Entscheidungsfreiräume als auch methodische Prinzipien wie schülerzentriertes, entdeckendes Lernen, Projektunterricht usw. dadurch in Frage gestellt würden (vgl. Mac Lure/Elliott 1992, S. 1). Der Lehrer erhält die Funktion eines ausführenden Organs, der die zum Teil widersprüchlichen Anforderungen im *National Curriculum* in die Realität umsetzen soll. Der „teacher in trouble" ersetzt den „teacher as professional", meinen MacLure und Elliott polemisch. Die beiden Autoren analysieren ausführlich, wie der Schulbuchmarkt bereits sensibel auf die „deficit version of the teacher identity" reagiert hat und verspricht, den Lehrer sicher durch seine neuen Aufgaben im Sinne eines „cross-country"-Laufes zu führen (vgl. Mac Lure/Elliott 1992, S. 3).

Die Verunsicherung der Lehrkräfte könnte längerfristig eine zunehmende Orientierung am Lehrbuch bewirken. Die Ausrichtung des Unterrichtes am fiktiven „Durchschnittsschüler", dessen Lernfortschritt im Idealfall einer kontinuierlich ansteigenden Lernkurve gleichen soll, bietet wenig Raum für eine Unterrichtsgestaltung, die sich sowohl an den spezifischen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen als auch den Möglichkeiten der Umgebung orientiert. So kann zum Beispiel die ethnische Vielfalt der SchülerInnen im Geschichteunterricht nur schwer berücksichtigt werden. In England könnte dies bedeuten, daß in Geschichte wieder verstärkt „britische Geschichte" aus der Sicht der weißen Mittelklasse gelehrt wird. Auch das exemplarische Lernen am Einzelfall, die Einbeziehung lokaler Bildungsinteressen und das Behandeln aktueller Ereignisse könnten in den Hintergrund treten. Einer von den Schulbuchherstellern gelieferten „Unterrichtstechnologie" würde somit Priorität gegenüber einer kreativen Gestaltung des Unterrichts im Sinne einer flexiblen Anpassung an die gegebenen Lernbedingungen eingeräumt.

In Österreich hat die Verwendung des Schulbuches in vielen Bereichen als heimlicher Lehrplan bereits eine so selbstverständliche Funktion, daß diese Veränderung der Lehrerrolle durch

das *National Curriculum* für manche wahrscheinlich nur sehr schwer nachvollziehbar ist.

1.2. Der neue „Schüler"

Das neue *National Curriculum* in England hinterläßt seine Spur nicht nur in der Lehreridentität, auch jene des Schülers wird auf subtile Weise der Zeit angepaßt. Maggie MacLure und Ian Stronach analysieren verschiedene Schüleridentitäten, die explizit oder implizit mit dem neuen Curriculum mitgeliefert werden. Der Schüler als „Manager" und „Unternehmensleiter" ist dabei eine immer wiederkehrende Variante (vgl. MacLure/Stronach 1992, S.12). Eine Art curriculares Pendant zum österreichischen Werbeslogan „Abenteuer Wirtschaft". Der „Produzent" und der „Geschäftsmann" kommen dabei selbstverständlich immer in einem positiven Kontext vor, kooperativ und erfolgreich. Der „Lohnarbeiter", der zahlenmäßig einen weit gewichtigeren Bevölkerungsanteil repräsentiert, wird hingegen nicht als erstrebenswerte Rolle gesehen.

Die Analyse der entworfenen Schüleridentitäten unterstreicht die starke Orientierung am Ideal eines selbstbestimmten, ökonomisch unabhängigen Individuums. Dies widerspricht der sozialen Realität in England vollkommen und soll möglicherweise suggerieren, daß Erfolg allein durch subjektive Anstrengung des einzelnen erreicht werden könne. Ein Großteil der SchülerInnen wird jene Welt im Berufsleben jedoch nicht vorfinden, mit der sie in der Schule konfrontiert werden. Dies soll aber selbstverständlich nicht heißen, daß grundsätzlich Ziele für einen zukünftigen „Manager" nicht auch für Lohnarbeiter oder Arbeitslose erstrebenswert sind.

1.3. Freier Bildungsmarkt als „Konsumentendemokratie"

Während sich die Lehrkräfte in England vor allem gegen den bürokratischen Mehraufwand, gegen die Einengung ihres pädagogischen Handlungsspielraumes und die Kontrolle von außen zur Wehr setzen, erscheint mir die Rolle der externen Prüfungen und die schulbezogene Veröffentlichung der Testergebnisse weitaus problematischer. Diese geben dem *National Curriculum*, das sonst in manchen Fragen für Interessierte auch als

anregende Lektüre betrachtet werden könnte, erst die bürokratisch kontrollierende Gewalt.

Entsprechend der neuen Bestimmungen werden die SchülerInnen während ihrer Pflichtschullaufbahn viermal extern getestet. Die sogenannten vier „key stages" entsprechen den vier Altersstufen 7, 11, 14 und 16 Jahren. Konnte man bereits die Sinnhaftigkeit eines *National Curriculums* in Frage stellen und die Möglichkeiten der Leistungstests, ein gültiger Gradmesser für den Erziehungsprozeß zu sein, anzweifeln, so bekamen beide „Innovationen" erst ihre „besondere Note", als man daranging, die Testergebnisse bezogen auf die jeweilige „Erfolgsquote" der Schulen in einer Broschüre publik zu machen. Mit der Argumentation, die Eltern hätten ein „right to know", wurde so eine nationale Reihung von Schulen entsprechend der ermittelten Testergebnisse vorgenommen. Eltern sollten über die Leistungsfähigkeit ihrer Schule informiert werden und die Möglichkeiten der Schulwahl erhalten. „Elternwahlrecht" und „Marktkräfte" waren die häufig zitierten Argumente für diese Form der „Dezentralisierung" (hier im Sinne einer Orientierung am Kunden). Folgt man der Kritik von John Elliott (1992, S.226) so bringt diese Form der „Dezentralisierung" keinen erhöhten Entscheidungsspielraum in pädagogischen Fragen für den Lehrer, sondern vielmehr eine andere Form von Kontrolle, die den Gesetzen des „freien Marktes" folgt. Dies könnte eine Schule dazu zwingen, bei wichtigen Entscheidungen jenen Handlungsstrategien gegenüber pädagogischen Argumenten den Vorzug zu geben, die die Schule nach außen besser aussehen lassen. In manchen Fällen könnte dies im krassen Widerspruch zu einer pädagogisch sinnvollen Vorgangsweise stehen.

2. Freier Bildungsmarkt in Österreich

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die „Schulautonomie" in Österreich wurde von verschiedenen Seiten auch eine verstärkte Markt- und Wettbewerbsorientierung der Schulen gefordert. Die Idee des freien Marktes ist zumeist mit einer Kritik am Schulwesen verbunden, die ernst genommen werden sollte. Es sind dies vor allem Fragen hinsichtlich der effektiven Nutzung

zur Verfügung gestellter Ressourcen, der Kontrolle der erbrachten Leistung, der notwendigen flexiblen Anpassung an neue Erfordernisse, der Vergleichbarkeit von unterschiedlichen Schulen und der Möglichkeit der Eltern, selbst wichtige Bildungsentscheidungen treffen zu können. Michael Sertl hat verschiedene marktorientierte Ansätze im Kontext der Diskussionen um die Realisierung der Schulautonomie in Österreich verglichen. Folgende Forderungen scheinen dabei immer wieder auf:

- Schule als Dienstleistungsbetrieb (Kundenorientierung)
- Profilbildung der einzelnen Schulen
- externe Leistungstests
- Subjektförderung (Bildungsgutscheine)
- leistungsorientiertes Personalsystem
- inhaltlich/organisatorische, personelle und finanzielle Autonomie der Schule (vgl. Sertl 1992, S. 91ff)

In einer neueren vom BMUK in Auftrag gegebenen Studie zum Thema „Organisationsentwicklungskonzept zum Ausbau der Dezentralisation, Autonomie und der Mitbestimmungsmöglichkeiten an den Schulen" hat die Managementberatung Friedrich & Partner Vorschläge für eine „betriebsähnliche Führung von Schulen" erarbeitet:

„Es ist anzustreben, die Schulen betriebsähnlich zu führen und die Mittelzuweisung im Sinne einer strikt funktionellen Veranschlagung nicht an Planstellen etc., sondern an Schülerzahlen (in Verbindung mit freier Schulwahl), Bedarf (aus den Lernzielen einerseits, den Lernvoraussetzungen der Schüler andererseits resultierende Ausstattungserfordernisse) und qualitativen Kriterien zu orientieren. Verbunden mit einer freien Schulwahl würden dadurch ‚gute' Schulen durch höhere Budgetmittel ‚belohnt', während sie heute durch eine Mehrbelastung bei zunächst gleicher räumlicher und personeller Ausstattung ‚bestraft' werden." (Friedrich 1992, S. 48)

Friedrich führt nicht im Detail aus, inwieweit nun die Zuteilung von Budgetmitteln durch die Schülerzahl, also dem „Markt", oder zum Beispiel durch „qualitative Kriterien" bestimmt wird. Es wäre zum Beispiel zu fragen, wie die „Lernvoraussetzungen" der SchülerInnen ermittelt bzw. wie diese Voraussetzungen bei der Ressourcenvergabe gewichtet werden.

Friedrich möchte mit diesem Ansatz vor allem Elemente des Wettbewerbes in das traditionelle Schulwesen einbauen und der ausschließlichen „Kontrolle des Mittelbedarfes (Input-Kontrolle)" eine „Kontrolle des pädagogischen Erfolges der Schule (Output-Kontrolle)" entgegensetzen (ebd. S. 50).

Friedrich selbst lehnt den Begriff des „Marktmodelles" für sein Konzept ab und bevorzugt im Gegensatz dazu die Bezeichnung der Schule als „Dienstleistungsbetrieb" (ebd. S. 47). Wenn er im Zusammenhang mit der Rolle des „Kunden" von „Angebot und Nachfrage" (ebd. S.59) spricht, so geht er im Detail jedoch nicht darauf ein, inwieweit ein marktwirtschaftlicher Mechanismus gewissermaßen selbstregulierend unter Vorgabe einiger allgemeiner Richtlinien funktionieren soll.

Ebenso ließe sich der Begriff „Kunde" mehrfach interpretieren. Der Entwurf läßt verschiedene Interpretationsmöglichkeiten offen:

- Der Schüler als Empfänger der Leistung (vgl. z.B. S. 19): Friedrich meint hier, daß „die Schüler – und nur die Schüler – als Kunden der Schule anzusehen" sind. Eltern, potentielle Arbeitgeber usw. sind zweitrangig. Und er argumentiert: „Wenn die Schüler keine gesicherte berufliche Tätigkeit finden, weil an den Arbeitsmarktbedürfnissen vorbei qualifiziert wird, hat die Schule ihren Kunden keinen Nutzen gebracht". „Kunde" bedeutet hier Adressat oder möglicherweise auch „Produkt" einer Leistung.
- Die Eltern als „Konsumenten", die über die erbrachte Leistung entscheiden und eine Schulwahl treffen. „Schule wendet sich an die Eltern als kritische Konsumenten" (ebd. S.60). In einem Beispiel weist Friedrich selbst auf den möglichen Gegensatz zwischen dem Schüler und den Eltern als „Kunden" hin (vgl. S. 19). Die letzte Entscheidungskompetenz über die Schulwahl bleibt aber eindeutig bei den Eltern oder Erziehungsberechtigten. „Kunde" könnte hier „Käufer" bedeuten. Auf die wichtige Frage nach der Grundlage für diese („Kauf-") Entscheidung (Wie werden Qualitätsmerkmale der Schule ermittelt bzw. wie werden die Eltern darüber informert? usw.) möchte ich später genauer eingehen.
- Der Staat als „Kunde": „Schule rechtfertigt ihre Existenz durch ihre Wirkung auf die Entwicklung der Schüler im Sinne gesellschaftlich erwünschter Ziele" (ebd. S. 27). Die von Friedrich zwar nicht ausgesprochene aber m.E. implizit enthaltene Überlegung, daß das individuelle Interesse der Eltern bei der Schulwahl sowohl zu einer pädagogisch richtigen Entscheidung im Sinne des einzelnen Schülers als auch im Sinne der „gesellschaftlich erwünschten Ziele" führt, ist zumindest fragwürdig. Auf jeden Fall hat Friedrich, wenn er von „gesellschaftlich erwünschten Zielen" spricht, einen – wenn auch etwas imaginären – „Kunden" im Auge, den ich hier sehr undifferenziert als „Staat"[3] bezeichne. Die oft unklaren Vorstellungen von „Unternehmer", „Produkt" und „Kunden" im Bildungswesen könnten zu Fehlinterpretationen führen.

Ziel eines marktwirtschaftlich orientierten Betriebes ist die Gewinnoptimierung. Qualitätsmerkmale sind nur insofern bedeutsam, als sie sich angemessen vermarkten lassen. Ein Eigeninteresse am Produkt des Unternehmers, das keine kurz- oder längerfristige Bedeutung für den Verkauf hat, wäre nur schwer zu rechtfertigen.

Wenn man Schule als „Unternehmen" betrachtet, ist das anders. Der „Unternehmer", also die für das Erziehungswesen beauftragten Personen, an deren Spitze der Unterrichtsminister steht, haben im Idealfall ein primäres Interesse am „Produkt" und sind somit in gewisser Weise auch „Kunden". Ihr Interesse am „Produkt" leitet sich aus ihrer Aufgabe ab, das gesellschaftliche Allgemeinwohl im Auge zu behalten. Daher ist es auch sinnvoll, Ziele für ein Schulsystem zu definieren, die sich direkt auf das „Produkt" (Schüler) im Kontext seiner sozialen, kulturellen, ökonomischen, politischen usw. Umwelt beziehen.

Will man trotzdem an der Analogie „Unternehmen" und Schule festhalten, so könnte man argumentieren, daß der Staat auch am freien Markt das Allgemeininteresse im Auge haben muß, und von daher Rahmenvorgaben für die Produkte liefert (z.B. Sicherheitsstandards bei den Autos oder bestimmte Kontrollvorgaben bei der Produktion von Lebensmitteln). Obwohl sich hier keine eindeutige Grenze ziehen läßt, liegt der Unterschied m.E. in einem aktiven Interesse der Vertreter des Staates, auf die Qualität des Produktes im Bildungsbereich Einfluß zu

nehmen. Im Gegensatz dazu agiert der Staat am freien Markt eher passiv und greift erst bei zu erwartenden negativen Auswirkungen aktiv ein.

2.1. Zielstellungen und Erfolgskontrolle als Steuerungsinstrument

Ein wesentliches Steuerungsinstrument für die Entwicklung der Schulen sind in dem erarbeiteten Konzept die Zielvorgaben und deren Erfolgskontrolle (ebd. S. 43). Friedrich fordert, daß ein „Katalog von Bildungszielen", also ein „allen Schulen gemeinsames ‚Fundamentum'" erstellt wird, das sowohl von den einzelnen Schulen errreicht werden als auch einer Erfolgskontrolle unterzogen werden kann.

Im Zusammenhang mit der Frage der Durchlässigkeit des Schulwesens spricht Friedrich von einer „Umstellung der Lehrpläne auf operationalisierte Zieldefinitionen für ein Fundamentum" (ebd. S. 54). Ausgehend von diesem Zitat kann angenommen werden, daß die „allen Schulen gemeinsamen" operationalisierten Fundamentum-Ziele national erstellt werden. Dazu im Widerspruch steht die verstärkte Möglichkeit lokaler Instanzen, wesentliche Bildungsentscheidungen treffen zu können. Friedrich schreibt dazu bezogen auf das von ihm befürwortete Subsidiaritätsprinzip[4], daß erst auf nachgeordneten organisatorischen Ebenen eine Detaillierung vorgenommen werden soll.

„Die derzeitigen detaillierten Lehrpläne sollten als ‚echte' Rahmenlehrpläne gestaltet werden, die genügend Spielraum für einen mehrstufigen Detaillierungsprozeß durch die nachgeordneten organisatorischen Ebenen lassen. ... In allen Fällen sind zentrale Vorschläge zu Umsetzungsmaßnahmen in Varianten sinnvoll und erforderlich." (ebd. S. 51)

Wenn auch der von Friedrich ausgeführte Vorschlag unterschiedlich interpretiert werden kann, gehe ich davon aus, daß diese Fundamentum-Ziele gewissermaßen einen nationalen Bildungsstand sicherstellen sollen und somit auch – ähnlich dem *National Curriculum* – auf nationaler Ebene entwickelt und formuliert werden. Eine Operationalisierung von sowohl fachspezifischen als auch fachübergreifenden Bildungsinhalten würde einen äußerst großen Aufwand erfordern und sich allein aus

administrativen Gründen auf der Bezirks- oder Schulebene nur schwer verwirklichen lassen. Außerdem würde man wesentliche Vorteile, wie zum Beispiel die Vergleichbarkeit verschiedener Schulen, durch so einen *„echten* Rahmenlehrplan", der erst auf lokaler Ebene konkretisiert wird, wieder einbüßen.

2.2. Evaluation des Schulerfolges

Die Frage der Evaluation schulischer Leistung wird vor allem im Zusammenhang mit der Schulautonomie in Zukunft eine gewichtigere Rolle spielen. Friedrich äußert sich zu Fragen bezüglich externer Tests und Evaluation schulischer Leistung zwar mehrmals, geht aber über eine ansatzweise Behandlung nicht hinaus. Dies macht es schwierig, ein klares Bild für eine Einschätzung seiner Position zu bekommen.

Die Evaluation soll im Auftrag des Landesschulrates (ebd. S. 79) erfolgen und von externen Projektteams durchgeführt werden. Die Evaluationsstudie soll vermutlich eine Kombination aus einem Leistungstest und einer qualitativen Studie sein, die über das schulische Alltagsgeschehen hinausgeht („Die Befragung von Schulabsolventen, die Verfolgung ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn, ihre gesundheitlichen Entwicklungen"). Diese Vorgangsweise könnte folgende Verbesserungen bringen:

- Die Ergebnisse der Evaluationsstudie könnten als „Grundlage für eine Beratung und Unterstützung der Schulen durch den Landesschulrat bei der Entwicklung zu ‚guten' Schulen" (ebd. S. 116) dienen.
- Das BMUK bekommt wichtige Informationen über den Leistungsstand der Schulen und hat eine empirische Basis für die zukünftige Bildungsplanung
- Der Lehrer bekommt durch die Testergebnisse eine Vergleichsmöglichkeit und kann seine eigene Leistungsbeurteilung an einem Durchschnittswert messen.

Die vorgeschlagene Evaluation wirft aber auch einige Probleme auf, wenn sie den oben genannten Ansprüchen gerecht werden soll:

- Sie bedeutet einen großen Arbeitsaufwand und erfordert zusätzliche personelle Kapazitäten, um die durch die Evaluation gewonnenen Daten sinnvoll zu verarbeiten.

- Es läßt sich anzweifeln, welchen Gewinn eine Beratung durch den Landesschulrat, der gleichzeitig eine kontrollierende Funktion ausübt, für eine Verbesserung der schulischen Praxis hat.
- Eine Verbesserung des Unterrichtes durch den Lehrer läßt sich nur beschränkt erwarten. Die Beurteilung des Unterrichtes in Form einer „standardisierten Evaluation" (ebd. S. 115) kann weder gezielt Probleme des Lehrers im Unterricht ansprechen, noch werden irgendwelche neuen Handlungsperspektiven für die Lehrkraft eröffnet.

Da in dem Konzept die Evaluation als kontrollierendes Instrument in den Händen der Schulaufsicht gesehen wird, kann auch bezweifelt werden, ob das Projektteam in einer qualitativen Untersuchung relevante Daten zum Beispiel über die Schulqualität gewinnen kann. Es ist eher zu erwarten, daß die Betroffenen ein „rosarotes Bild" der Schulrealität zeichnen, das in einem Bericht positiv zur Geltung kommt. Die Verbindung der Evaluation mit der Kontrollfunktion könnte vor allem dazu führen, daß LehrerInnen zunehmend bemüht wären, Probleme zu verdekken und nicht anzusprechen.

Es kann auch erwartet werden, daß den Ergebnissen aus den Leistungstests eine viel stärkere Bedeutung beigemessen wird als zum Beispiel irgendwelchen qualitativen Beschreibungen eines Unterrichtsprojektes. Eine verstärkte Orientierung an den in den Leistungstests geforderten Fähigkeiten wäre die Folge. Dies könnte zum Beispiel gerade solche von Friedrich vorgeschlagene Unterrichtsformen – wie Projektunterricht, spielerische Formen des Unterrichtes (Montessori) (ebd. S. 115) oder freie Lernformen, weniger Drill (ebd. S. 93) – gefährden. Auch könnte die von Friedrich erhoffte verbesserte Anpassung an lokale Bildungsbedürfnisse (vgl. S. 113) durch eine Orientierung an den standardisierten Tests im Unterricht geschwächt werden.

2.3. Schulwahl der Eltern

Aus dem von Friedrich entworfenen Konzept einer Evaluation geht nicht hervor, welche Rolle der Evaluationsbericht für die mit der Möglichkeit der Schulwahl konfrontierten Eltern hat. Erhalten die Eltern keine Einsicht, so stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage sie eine angemessene Entscheidung treffen können. Erhalten sie jedoch Einsicht, stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen von seiten der Eltern angenommen werden können, einen Testbericht oder eine qualitative Studie zu lesen und angemessen zu interpretieren. Es wäre wünschenswert, mehr darüber zu erfahren, wie sich „die Schule an die Eltern als kritische Konsumenten wenden" könnte. Den Eltern, ähnlich wie in England, die Erfolgsquote der einzelnen Schulen zur Verfügung zu stellen, wird wahrscheinlich unbefriedigend bleiben, da Tests – wie zum Beispiel Friedrich selbst unterstreicht – nur einen kleinen Ausschnitt der Schulrealität wiedergeben können.

3. Schule am „freien Markt"

Folgende Annahmen scheinen den besprochenen Modellen einer verstärkten Marktorientierung zugrunde zu liegen:

- Mit klaren und überprüfbaren Zielbeschreibungen von seiten des Staates gemeinsam mit der Möglichkeit des „Kunden" (Eltern), über die Zielerreichung mittels der freien Schulwahl zu urteilen, wird sowohl dem nationalen als auch dem individuellen Bildungsinteresse am ehesten entsprochen.
- Es gibt eine relativ homogene Klientel von „Bildungskonsumenten" in bezug auf Lernvoraussetzungen, Möglichkeiten zur freien Schulwahl, Mobilität, Informationsstand hinsichtlich relevanter Fragen für die Schulwahl usw.
- Mit einer streng „betriebswirtschaftlichen Unternehmensführung" von Schulen werden sowohl pädagogische als auch betriebswirtschaftliche Interessen optimale Berücksichtigung finden.

Wenn also das „Produkt" des Bildungsprozesses relativ klar bestimmbar ist, der „Konsument" ausreichend informiert ist und auch faktisch die Möglichkeit zur freien Schulwahl hat, kann mit Berechtigung angenommen werden, daß eine Wettbewerbsorienterung und betriebswirtschaftlich effiziente Führung des Unternehmens „Schule" qualitative Verbesserungen des Bildungsprozesses mit sich bringt. Die Wettbewerbssituation

könnte so zukünftig eine wünschenswerte Weiterentwicklung des Schulsystems und eine leistungsgerechte Ressourcenzuteilung sicherstellen. Die „guten" Schulen erhalten Zulauf und verstärkte finanzielle Unterstützung, die „schlechten" Schulen müssen sich in Zukunft mehr anstrengen oder werden zugesperrt. Ganz einfach, objektiv und leistungsorientiert.

Aus verschiedenen Gründen läßt sich ein Erfolg eines Marktmodelles in der Realität jedoch bezweifeln. Obwohl niemand genau die Dynamik vorhersehen kann, die eine Reform des Schulwesens im Sinne eines freien Bildungsmarktes auslösen würde, so möchte ich im folgenden einige Problembereiche ansprechen, die m.E. genauer betrachtet werden sollten.

- Ein Schulsystem nach den Regeln des freien Marktes würde Marketingentscheidungen der Schule pädagogischen Entscheidungen zwangsläufig vorschalten. Pädagogisches Handeln würde möglicherweise vermehrt nach dem „Verkaufswert" bemessen. Welches Projekt läßt die Schule in der Öffentlichkeit gut aussehen?

  Ein sehr anschauliches Beispiel dafür liefert eine Hauptschule, die mit dem Problem konfrontiert war, eine alljährlich zunehmende Anzahl von Flüchtlingskindern in den Unterricht zu integrieren. Der Direktor sorgte sich um den Ruf der Schule und befürchtete, daß sie dadurch im Wettstreit um SchülerInnen mit dem Gymnasium zusätzlich SchülerInnen verlieren könnte. Um das Image der Schule zu heben, bemühte sich diese Schule um eine Schwerpunktsetzung im Bereich der Informatik. Pädagogisch relevante Entscheidungen, wie Fragen nach einem den Bedingungen optimal angepaßten Unterricht (Entwicklung von geeignetem Unterrichtsmaterial, Möglichkeiten einer sinnvollen inneren Differenzierung, Kooperation mit einem Assistenzlehrer usw.) gerieten dadurch in den Hintergrund.

- Die Möglichkeit der freien Wahl der Schule durch die Eltern sagt noch nichts über die Frage aus, auf welcher Grundlage diese Entscheidungsfindung erfolgen soll. Sollen allein die Ergebnisse der externen Tests dafür herangezogen werden, oder spielen noch andere qualitative Kriterien eine Rolle? Und wie sollen die für die Entscheidung notwendigen Informationen an die Eltern weitergegeben werden?

  Es kann angenommen werden, daß die Eltern vor allem versuchen werden, ihr Kind in jene Schulen zu geben, die ein höheres Sozialprestige versprechen. Angemessenes pädagogisches Angebot ist daher nur zweitrangig. Dies entspricht auch der Erfahrung in Österreich in jenen Bereichen, wo die freie Schulwahl bereits existiert.

  Auch die Erfahrungen in England scheinen den Skeptikern recht zu geben. Simple statistische Zahlenspiele geknüpft an quasi-sportliche Wettkämpfe erwiesen sich als ungeeignet, um die Komplexität des Erziehungsprozesses zu beschreiben und auf Qualitätsverbesserung zu hoffen. Allein die Durchführung, Auswertung und Veröffentlichung der schulbezogenen Testergebnisse in England in einer allen Interessierten zugänglichen Broschüre reichte aus, um ein Chaos zu erzeugen. Einige Rechen- und Druckfehler in der kostspieligen Broschüre veranlaßten einzelne Schulen zu Klagedrohungen, da zumindest vorübergehend ihr Image ruiniert war (ich hörte keinen Protest von Schulen, die aufgrund eines Rechenfehlers überraschend die nationale Hitliste der Schulen erklommen).

- Das „Elternwahlrecht" könnte dazu führen, daß „leistungsstarke" Schulen mit einer starken Nachfrage konfrontiert werden und einen Selektionsmechanismus erfinden müssen, der langfristig für die Schule das beste Image bringt. Das Elternwahlrecht könnte so zu einem Wahlrecht für die entsprechende Schule werden, die sich das passende „Schülermaterial" wählt (vgl. Ball 1992, S. 5). Speziell im städtischen Bereich könnte das Entstehen von sozialen Ghettoschulen gefördert werden. Da die Testergebnisse zwar über einzelne Aspekte des Leistungsstandes Auskunft geben können, den Schulerfolg – wie das Beispiel England zeigt – jedoch nicht in Relation zum Ausgangspunkt definieren, könnten Schulen zum Beispiel in innerstädtischen Bezirken, die eine ausgezeichnete pädagogische Arbeit vor dem Hintergrund schwieriger sozialer Verhältnisse leisten, entmutigt werden. Eine

mittelmäßig bis schwache Schule vor einem anderen sozialen Hintergrund würde entsprechend diesem System weitaus besser bewertet.

Friedrich hat in einem kurzem Hinweis in seinem Forschungsbericht am Beispiel der Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache zum Problem einer ethnischen Selektion Stellung bezogen. Es findet sich jedoch kein genauer Hinweis, wie ein Marktmodell in solchen Fragen praktikabel wäre. Friedrich appelliert an die Einsicht der Betroffenen:

„Wenn die Schulen Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache integrieren, verursacht dies zweifellos Kosten. Aber was wären die Kosten, wenn dies nicht gelingt? Die Vermeidung dieser Kosten ist der Erfolg der Schule. Zur Aufrechterhaltung des sozialen Friedens wird die Forderung nach mehr Polizisten und Gendarmen erhoben und findet allgemein Zustimmung. Die Forderung nach mehr und besser ausgebildeten und bezahlten Lehrern wäre doch auch ein Beitrag zur Erhaltung des sozialen Friedens." (Friedrich 1992, S. 115)

Wie sich diese Überlegungen in das vorgeschlagene Modell integrieren ließen, bleibt unklar. Und könnte man nicht ähnliche Forderungen für SchülerInnen aus problematischen sozialen Verhältnissen oder SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten ebenso anstellen?

Da im österreichischem Schulsystem in großen Bereichen die Möglichkeit der freien Schulwahl bereits existiert, können Schlüsse aus den Vor- und Nachteilen, die diesem System erwachsen, bereits gezogen werden. Dabei sollte jedoch beücksichtigt werden, daß die Schulen in bezug auf Ausstattung, Lehrkräfte usw. in Österreich noch relativ homogen sind.

Zweifel gegenüber einer zusätzlichen Verschärfung sozialer Selektionsmechanismen sind mehr als angebracht. Marktorientierte Schulmodelle sollten glaubhaft darlegen können, wie die Dynamik des freien Bildungsmarktes Schülerdiskriminierung aufgrund ihres unterschiedlichen sozialen, kulturellen, ethnischen oder religiösen Hintergrundes erfolgreich unterbindet bzw. wie die „Andersartigkeit" im Marktmodell nicht per se als Defizit oder Minderwertigkeit interpretiert wird.

Diversifizierung des Schulsystems im Zuge der Autonomiebewegung (verbunden mit einer Hierarchisierung der Schulen, wie wir sie in Österreich als Typenhierarchie bereits kennen) geknüpft an einen verstärkten Wettkampf um den Zugang zu Ressourcen könnte zu stärkeren Grenzziehungen zwischen den sozialen Gruppen führen. Der überdurchschnittlich hohe Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache bzw. Kindern aus der sozialen Unterschicht in der Sonderschule liefert dafür ausreichend empirisches Material. Aber auch das simple Negieren der Frage nach Schulqualität an unseren Schulen oder das starre Festhalten an Uniformität wird uns hier nicht weiterhelfen. Die von Friedrich erarbeiteten Vorschläge können daher auch als Impuls für eine kaum geführte öffentliche Diskussion gesehen werden.

Anmerkungen

[1] Die hier zur Diskussion stehenden Reformen betreffen in Großbritannien neben England auch Wales. Schottland und Nordirland haben ein eigenes Schulsystem, das von diesen Reformen nicht direkt betroffen ist.

[2] Eine zusammenfassende Darstellung des Schulsystems von England und Wales findet sich zum Beispiel bei C. Booth (1988) oder M. Williams/G. Jones (1991).

[3] Selbstverständlich müßte man hier genauer differenzieren, was man unter dem „Staat" als „Kunden" meint. Die „Abnehmer" des „Produktes Schüler" sind in einem Staat vielseitig und haben zum Teil ganz unterschiedliche Interessen und Erwartungen an die Qualität des Produktes. Man müßte beispielsweise genauer nachfragen, was genau Friedrich mit der Umschreibung „Lehrplanerstellung als Marktforschung und Produktentwicklung" meint.

[4] Die jeweils übergeordnete Instanz muß begründen, warum sie Entscheidungskompetenz an sich zieht. Hier im Gegensatz zum Delegationsprinzip.

Literatur

Ball, St.: Schooling, Enterprise and the Market. In: AERA symposium paper „The Globalization of a reform strategy: The Role of the Market in School reform." San Francisco 1992.

Booth, C.: United Kingdom. In: Postlethwaite, N. (Hg.): The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education. Pergamon Press, Oxford 1988. S. 691-698.

Elliott, J.: Centralisation and Decentralisation of Education in England and Wales. In: Posch, P./Altrichter, H.: Schulautonomie in Österreich. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Wien 1992.

Friedrich, G.: „Organisationsentwicklungskonzept zum Ausbau der Dezentralisation, Autonomie und der Mitbestimmungsmöglichkeiten an den Schulen." Forschungsprojekt im Auftrag des BMUK. Unveröffentlichtes Manuskript, Wien 1992.
MacLure, M./Elliott, J.: Packaging the Primary Curriculum: Textbooks and the English National Curriculum. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, April 1992.
MacLure, M./Stronach, I.: 'A Necessary Monster': The English National Curriculum and Pupil Identity. Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia 1992.
National Curriculum. Geography for ages 5 to 16. Proposal of the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales. June 1990.
Sertl, M.: Kurze Geschichte der Autonomiediskussion in Österreich. In: Posch, P./Altrichter, H.: Schulautonomie in Österreich. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Wien 1992.
Williams, M./Jones, G.: United Kingdom. In: Wickremasinghe, W. (Hg.): Handbook of World Education. A Comparative Guide to Higher Education & Educational Systems of the world. American Collegiate Service, Houston 1991. S. 845-856.

Rezension

Eva Zeltner:

Kinder schlagen zurück

Jugendgewalt und ihre Väter
*Zytglogge Verlag, Bern 1993**)

Keine neuerliche Ausschilderung der Phänomene von Jugendgewalt, kein ausuferndes Psychologisieren über die Täter, keine um Verständnis heischenden Sozialisationsgeschichten – sondern eine erfrischend „aggressive" Ausleuchtung des ganz normalen Gewaltpegels in verschiedensten Bereichen unserer Gesellschaft ist dieses Buch. Es ist diese gewaltgeladene Gesellschaft, die von den Erwachsenen allerorten, wo sie Einfluß und Macht haben, so gestaltet wird, wie sie ist (von den Männern aus bekannten Gründen mehr als von Frauen), und als solche Erbe und Lebenswelt für die Jungen ist. „Kindergewalt ist nicht trennbar von Erwachsenengewalt." Oder: „Mitleidlos und brutal erleben Kinder die Welt der Erwachsenen und spiegeln sie eins zu eins."

In diesem Panorama spricht die Autorin nahezu alles an, was uns selbst Angst macht, uns bedroht und aggressiv macht, wogegen wir aber im Laufe der Zeit unsere Schutzwälle der Gewöhnung, Abgestumpftheit oder Resignation errichtet haben. Aber nicht wehklagend ist diese Aufrüttelung: eine Ermutigung dazu, Schmerz und Trauer und eigene Aggressivität zu akzeptieren, um Kindern im Umgang mit diesen Gefühlen beistehen zu können.

Verdrängen wir selbst, um wie vieles mehr müssen Kinder in den sensibelsten Jahren ihrer Entwicklung und Prägung auf erschreckende Eindrücke mit Versuchen der Abtötung ihrer wahren Empfindungen reagieren, von den ratlosen Älteren ohne Hilfe gelassen. Eruptionen vergeblich abgewürgter Gefühle und Bedürfnisse in Form von Rache und Destruktion stoßen dann auf scheinheilige Entrüstung, Jammern, Diskussionen und Erklärungs

*) Zu beziehen bei:
Pädagogischer Buchversand, Strozzigasse 14-16, 1080 Wien, Tel: 408 11 20.

(Rechtfertigungs)bemühungen in TV-Talkshows und pädagogischen Konferenzen, in Politikerstellungnahmen.

Inzwischen schreiten Ausbeutung von Natur und Mensch, Zerstörung von Lebensraum und Lebensqualität durch bestimmte Technologien und Kriege voran, trotz angehäufter Erkenntnisse, tausender Untersuchungen und Modelle für neue Wege. Gewalt und ihre Verherrlichung in den Medien eskalieren weiter. Versuche der Politik zwischen Schuldzuweisungen an „Feinde" und Reformwillen wirken oft schizophren oder hilflos. Die Verträglichkeit von Maßnahmen und Projekten für Menschen – und insbesondere Kinder – wird noch zu wenig geprüft, ihre Auswirkungen auf Erfahrungen und Alltagsleben sind meist unreflektiert. Väter werden nach wie vor im Vormarsch materieller Wert- und Machtvorstellungen vom Berufsleben so okkupiert, daß Müttern (ob berufstätig oder nicht) die Alleinverantwortung für Erziehung und Entwicklung der Kinder überlassen – somit Überforderung zugemutet wird. (Zum wievielten Male wurde nun gerade in Österreich die Diskussion über tausende fehlende Kindergartenplätze abgespult?) An der Rollenverteilung hat sich wenig geändert. (Die österreichische Karenzregelung der wahlweisen Inanspruchnahme durch Mann oder Frau ist toll, doch die Wahl bleibt aufgrund der „Macht des Faktischen" einstweilen meist noch aus.) Falsch verstandene Haltungen antiautoritärer Erziehung sind zu vermeintlich bequemen Alibierziehungsstilen geworden, bei denen Kinder keine Struktur- und Ordnungsmuster, keine Orientierungshilfen, aber auch keine ihr Selbst stärkenden Abgrenzungskämpfe mehr erleben. Der Lebensstil des von der Konsum- und Werbewelt vermittelten Jugendkults verwischt sogar Grenzen zwischen Altersstufen und Generationen. Notwendige Ablösungsprozesse werden so verzögert oder verhindert. Das Erlebnis permanenter Veränderung (z.B. durch Scheidung, Berufs-, Wohnungs-, Schulwechsel, neue Parteien im Haus, neues Spielzeug ...) erschweren Bindungen an Personen und Dinge. Entwurzelung als Resultat schafft Unsicherheit und mangelnde Selbstwertgefühle, die im Gewalterlebnis Kompensation suchen können: Macht über andere bewirkt ein Ich-Erlebnis. Abgetötete Primärgefühle drängen instinktiv zu Ersatz durch starke Erregungszustände bei Horrors und Brutalos. Die verwischte Grenze zwischen Realität und Fantasie wird in der Gewalthandlung zum schizoiden Nebeneinander von Erlebnisintensität und Coolness.

Dennoch, Eva Zeltners Zusammenschau ist keineswegs resignativ, das liegt an ihrer vitalen und gut lesbaren Darstellung, wie sie Ergebnisse vieler schon berühmter und auch jüngster Studien mit ihrer eigenen Weltsicht, mit Forderungen an Politik und jeden einzelnen verbindet. Die Mischung aus Bekanntem und neuen Querverbindungen regt zur eigener Bilanz, zu Erinnerung an eigene Erlebnisse und Einsichten an. Mit 10 Thesen („Auswege aus dem Labyrinth Gewalt") werden nicht versöhnliche Ausklänge oder Rezepte an den Schluß des Buches gestellt, sondern weitere Anstöße zur Selbstprüfung gegeben: wie stehe ich zu vielen Dingen, wie nütze ich meine Möglichkeiten der Einflußnahme, vom persönlichen Bereich bis hin zur „großen" Politik? Welche Veränderungen sind im Gange, welche Hoffnungen realisierbar – nicht zuletzt auch im Schulbereich und in der Pädagogik?

Daß ein weitgespannter und doch prägnanter Blick in unsere Zeit gelingt, wenn vom Thema Kinder- und Jugendgewalt ausgegangen wird, liegt sicher an den Erfahrungen der 1931 in Zürich geborenen Autorin, die vor ihrer Ausbildung und Arbeit als Psychologin als Lehrerin und Sonderpädagogin tätig war und auch mit straffällig gewordenen Jugendlichen gearbeitet hat.

Ein Buch, das auch jungen Leuten empfohlen werden kann.

Heidi Pirchner

PLATTFORM FÜR ENGAGIERTE LEHRER

„Österreichische BildungsAllianz" nun auch in der Steiermark aktiv

Graz. Seit Jahren versuchen eingagierte Lehrer und Organisationen in ganz Österreich das Bildungssystem zu reformieren. Um ihre Anliegen besser durchsetzen zu können, wurde bereits 1991 eine lose, überparteiliche Plattform gebildet, aus der ein Jahr später die „Österreichische BildungsAllianz" hervorging.

Seitdem bietet dieser Verein, dem mittlerweile rund 70 Unterstützergruppen aus den verschiedendsten Bildungsbereichen angehören, „Hilfe und Rückendeckung für modellhafte pädagogische Ansätze" und aktuelle Informationen über das Bildungsgeschehen.

Jetzt wird die „BildungsAllianz" erstmals in der Steiermark aktiv: Als „Impulsveranstaltung" fand an der Universität Graz ein Diskussionsabend zum Thema „Bildungsautonomie ... und sie bewegt sich doch" statt. „Im Moment arbeiten wir noch intensiv am Aufbau unserer Grundstrukturen" erklärte Horst Dorner, einer der Vorsitzenden

Universitätsbibliothek Wien

der „Österreichischen BildungsAllianz", in Graz. Dennoch sei schon viel passiert: 1993 habe man in Wien den Kongreß „Schulautonomie – aber wie?" organisiert; die erste Nummer der vom Verein herausgegebenen Zeitung – „DAZU:lernen" – ist gerade erschienen. „Für die Zukunft ist außerdem die Gründung einer Bildungsagentur geplant", so Dorner.

Wichtigstes Projekt ist im Moment aber die Durchsetzung der kostenlosen Benutzung der öffentlichen Verkehrsmittel für alle Schüler. Nach Ansicht Dorners lernt man nämlich am leichtesten und effektivsten, „wenn man mit der Wirklichkeit konfrontiert wird". Den Schülern sollte deshalb die Möglichkeit zu „uneingeschränkter Mobilität" gegeben werden. Die Finanzierung könnte durch eine Pauschale erfolgen: „Das würde unseren ersten Schätzungen zufolge die Schülerfreifahrt außerdem billiger machen, was ja auch der Rechnungshof fordert", betonte der Vorsitzende der „BildungsAllianz".

Kontaktadresse:
Österreichische BildungsAllianz,
Brucker Straße 28, 8101 Gratkorn

AutorInnen

Heinz Anderwald,
HTLuVA Graz-Gösting, 8051 Graz, Ibererstraße 15-21.

Selma Bozolan,
Volksschule Wien 17, Kindermanngasse 1.

Erna Dittelbach,
Mittelschule Wien 21, Adolf Loos-Gasse 2.

Johann Gaisbacher,
HTLuVA Graz-Gösting, 8051 Graz, Ibererstraße 15-21.

Agnes Goldmann, Anna Wieselthaler,
BRG 23, Anton Krieger Gasse 25.

Christian Hartlieb,
BRG 23, Anton Krieger Gasse 25.

Elisabeth Haslinger,
Hauptschule Wien 14, Märzstraße 178.

Renate Hoffelner,
Mittelschule Wien 16, Rotherdstraße 1.

Susanne Jindra,
Volksschule Wien 3, Kolonitzgasse 15.

Gabriele Khan-Svik,
Ludwig Boltzmann-Institut für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung, 1090 Wien, Garnisongasse 3/8.

Martin Kompast,
BRG 23, Anton Krieger Gasse 25.

Hannes Krall,
Universität Klagenfurt, Institut für Schulpädagogik, 9020 Klagenfurt, Universitätsstraße 67.

Werner Mayer,
Volksschule Wien 15, Ortnergasse 4.

Karl Pleyl,
Handelsakademie des Berufsförderungsinstituts, 1050 Wien, Margaretenstraße 65.

Manfred Rott,
Handelsakademie des Berufsförderungsinstituts, 1050 Wien, Margaretenstraße 65.

Michael Sertl,
Pädagogische Akademie des Bundes, 1100 Wien, Ettenreichgasse 45a.

Burgi Wallner,
1060 Wien, Lehargasse 3a.

Waltraud Weisch,
BRG 23, Anton Krieger Gasse 25.