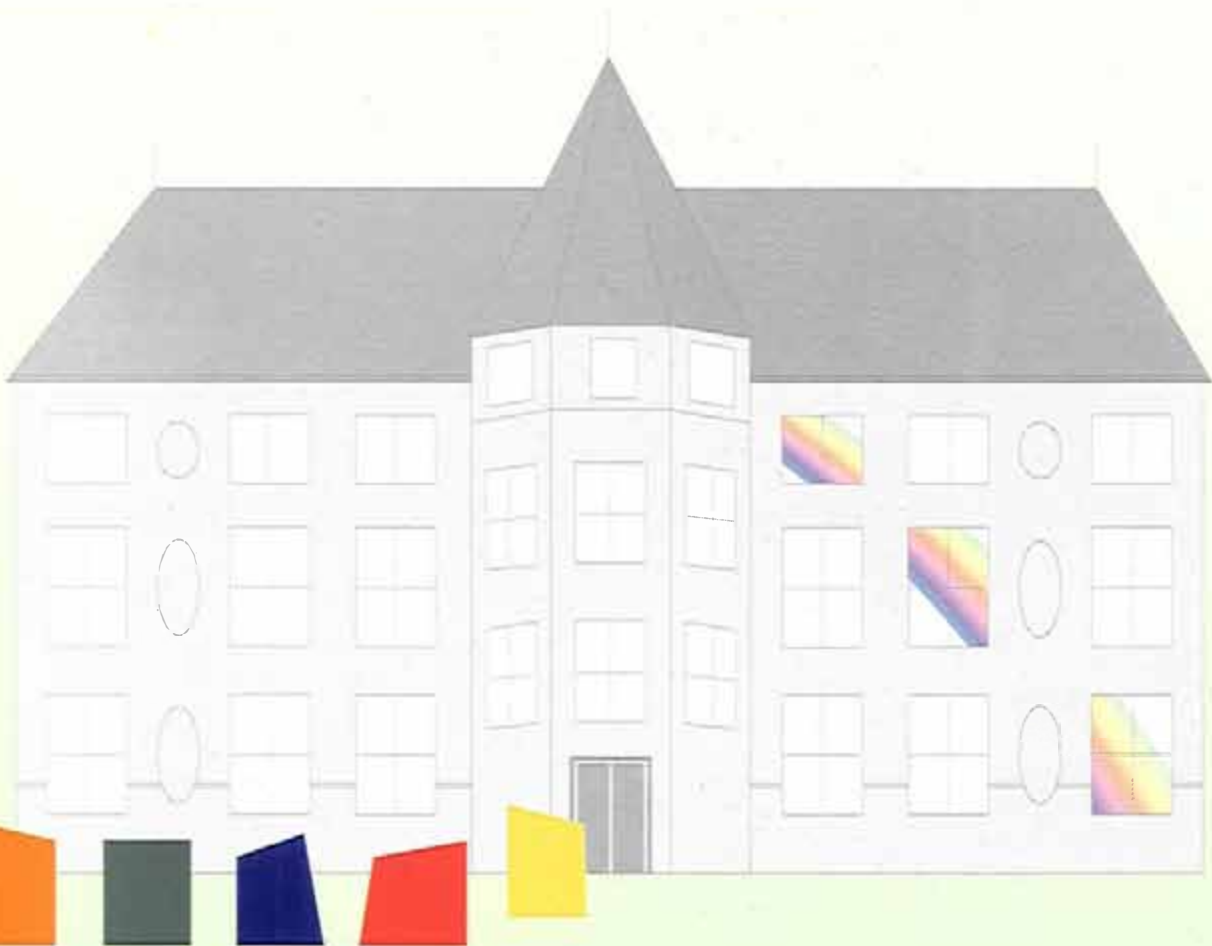




Zentrum für Schulentwicklung • Graz – Klagenfurt

Integration in der Praxis

Heft 20
September 2004



Teamarbeit und Kooperation

Das Zukunftsministerium

bm:bwk

Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher

Impressum

Medieninhaber und Herausgeber:

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien, Abteilung I/8,
Mag. Lucie Bauer

Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung, Klagenfurt,
Mag. Peter Debenjak

Für den Inhalt der einzelnen Beiträge sind die Autoren verantwortlich.

Namentlich gekennzeichnete Artikel müssen sich nicht mit der Meinung der Redaktion decken.

Redaktionsgruppe:

HOL Regina Gössinger, Dr. Karl Hauer, Mag. Andrea Holzinger, Mag. Martin Jenewein,
HOL Brigitte Mörwald, SD Christa Nothdurfter, SOL Günther Tuczay

Koordination:

Mag. Peter Debenjak

Umschlaggestaltung:

Mag. Inge Fritz

Inhalt

Team-Arbeit	3
Kooperation im inklusiven Unterricht	23
Teamarbeit – Arbeit <i>am</i> Team	29
Miteinander – Voneinander	32
Ein Blick in unsere Integrationsklasse	37
Integration und Team-Teaching	41
Gedanken zum Team-Teaching	43
„Einzelkämpfer oder Mannschaftsspieler?“	44
Unser Schikurs	47
Sabine	49
Die Steine des Maulwurfs	50
Plattform Integration	51

Team-Arbeit

„Teamarbeit“ scheint aus mehreren Gründen immer wichtiger zu werden:

- Die zunehmende Veränderlichkeit der Arbeitsbedingungen würde nicht nur rasches Reagieren, sondern voraussehende, manchmal geradezu prophetische Initiativen erfordern.
- Die Vielfalt und Komplexität der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und ihr oftmals indirektes und verdecktes Zusammenwirken sind schwer erkennbar; ihre Berücksichtigung erfordert einen hohen Wahrnehmung- und Interpretationsaufwand.
- Der „Dienstleistungssektor“, also die Arbeit mit Menschen (Ausbildung, Gesundheit, Sorge für alte Menschen) nimmt an Bedeutung zu. Hier gelten feststehende Ablauf- und Verhaltensregeln oder „Methoden“ nur begrenzt – sie können keine starr normierende, sondern nur eine unterstützende Funktion erfüllen. Im Vordergrund steht die kreative Suche nach Wegen oder Verfahren, die subjektive Besonderheiten und Situationsvoraussetzungen mit allgemeiner geltenden Erfahrungsgrundsätzen verbinden.

- Diese Voraussetzungen machen nicht nur eine genau festgelegte Verteilung aufeinander abgestimmter Zuständigkeiten nötig, sondern stellen auch hohe persönliche Anforderungen an die Arbeitenden. Die Orientierung in den oft unübersichtlichen Tätigkeitsbereichen fällt ihnen leichter, wenn sie in einer von Vertrauen getragenen Gruppe die Möglichkeit zur gemeinsamen Bearbeitung ihrer kognitiven und emotionalen Unsicherheiten finden.

Wegen dieser Bedingungen scheinen heute viele Arbeitsprozesse die Kooperation mehrerer Personen in einem Team zu erfordern. Dieser Begriff wird vielfach als wichtiges Qualitätsmerkmal herausgestellt – in der Politik, in der Wissenschaft, in der Industrieproduktion und in Organisationen, die sich dem Verkauf der produzierten Warenmengen (der „Konsumentenbetreuung“) widmen. „Teamfähigkeit“ gilt allgemein als zentrale Komponente der persönlichen Qualifikation für eine berufliche Position.

Diese Wertschätzung, die sich in zahlreichen Äußerungen zeigt, schließt allerdings einige gewichtige Schwächen nicht immer aus:

- Nicht selten werden die Begriffe in völlig ungeprüfter Ahnungslosigkeit verwendet, was sie bedeuten könnten – welche Merkmale also beispielsweise die Struktur eines Teams, die Beziehungen zwischen den Teammitgliedern und die gemeinsame Arbeit aufweisen sollten.

- Deshalb fehlen oft auch klare Vorstellungen darüber, welche subjektiven Anforderungen die Arbeit in einem Team stellt, welche Fähigkeiten die geforderte „Teamfähigkeit“ ausmachen und wie sie entstehen bzw. gelernt werden könnten.
- Der verbalen Forderung nach Teamarbeit stehen gleichzeitig ihre mangelhafte reale Anerkennung und die Überbewertung von Einzelleistungen entgegen. Dieser Widerspruch führt nicht selten dazu, dass die Gesamtleistung eines Teams nur als Basis für die Profilierung Einzelner auf Kosten der anderen benutzt wird und Teamarbeit zur schön verbrämten Ausbeutungsorganisation verkommt. Sie kann aber auch leistungsunwilligen Leuten ein relativ bequemes Trittbrett zum Mitfahren bieten. Ein eindrucksvolles Beispiel für solche Tendenzen bietet etwa die wissenschaftliche Tätigkeit, in der man schon lang auf die Unentbehrlichkeit „interdisziplinärer“ Teamarbeit hinweist, als Erfolgs- und Karrierekriterium aber fast ausschließlich individuelle Einzelleistungen gelten lässt. Dies bewirkt nicht nur eine relativ starke Vereinzelung der Anstrengungen, sondern verstärkt auch die Neigung, die vorausgegangenen Leistungen anderer zu bagatellisieren, auch wenn die eigenen Arbeitsfortschritte auf ihnen beruhen oder an sie anknüpfen. Die Art solcher Kritikverfahren lässt leicht erkennen, dass

Unkenntnis und persönliche Interessen ihr Fundament darstellen und dass sie nur den eigenen Anteil in ein greller Licht stellen sollen.

Der verbreitete Hang zur alleinigen Beachtung individueller Einzelleistungen, die außerdem mit möglichst sensationellen Attributen verbrämt werden und nach den oberflächlichen Primitivkriterien der „veröffentlichten Meinung“ – oder der medialen Diktatur – bewertet werden können, macht Teamarbeit nicht allzu attraktiv und erschwert sie, falls sie versucht wird.

Die folgenden Überlegungen beruhen vor allem auf jahrzehntelangen, in Verbindung mit der einschlägigen Fachliteratur gründlich reflektierten Erfahrungen in der Arbeit mit Teams oder Gruppen. Da es mir schwergefallen ist, bei jedem Gedankengang nachzusuchen, wo sich in der Literatur Parallelen oder Stützen finden könnten, verzichte ich auf detaillierte Belege oder Zitate.

Ich beziehe mich nur mehrmals auf HOFSTÄTTER (1973), der in seiner „Einführung in die Sozialpsychologie“ einige Zusammenhänge besonders klar dargestellt hat. Anstöße für weiterführende Lektüre enthält die Literaturauswahl am Ende dieses Beitrages.

Eine angemessene Sichtweise der entsprechenden Zusammenhänge erfordert die Berücksichtigung folgender grundlegenden Gesichtspunkte, die dann ausführlicher zu untersuchen sind:

1. Ein Team ist eine soziale Gruppe, und Teamleistungen sind spezifische Gruppenleistungen.
2. Die Strukturierung eines Teams oder die „Team-bildung“ entspricht der Entstehung einer sozialen Gruppe. Sie kann mit der Integration der einzelnen Personen in die Gruppe gleichgesetzt werden. Sie folgt nicht starren „Gesetzen“, weist aber Regelmäßigkeiten auf, die sich allerdings in den Einzelheiten und in der Aufeinanderfolge unterschiedlich zeigen können.
3. Die Integration wird von den subjektiven Voraussetzungen der Beteiligten beeinflusst und bewirkt zugleich deren Veränderung im Sinn einer persönlichen Entfaltung.
4. Die Beziehungen zwischen den Teammitgliedern stehen in einer komplexen Wechselwirkung mit den subjektiven Beiträgen zu den Gruppenleistungen, also mit der Art und der Erreichbarkeit der ausdrücklich angestrebten Ziele. Die „sachliche“ Leistungsfähigkeit eines Teams ist weitgehend von den emotionalen und kommunikativen Faktoren abhängig.

1. Ein Team als soziale Gruppe

Es scheint zweckmäßig, in sehr knapper Form an einige grundsätzliche Regelmäßigkeiten (Zusammenhänge mit einem relativ hohen Wahrscheinlichkeitsgrad ihrer Wirksamkeit) zu

erinnern (vgl. HOFSTÄTTER 1973):

a) „Primärgruppe“ – „Sekundärgruppe“

Der Hauptgrund für die Entstehung und den dauerhaften Bestand einer „**Primärgruppe**“ liegt nicht in ausdrücklich festgesetzten Leistungszielen, sondern im persönlichen Interesse der Beteiligten aneinander – oder in der gegenseitigen Zuneigung. Als Musterbeispiele für Primärgruppen werden häufig die Familie und Freundschaftsgruppen angeführt.

Eine „**Sekundärgruppe**“ ist hingegen auf ein gemeinsames Ziel und entsprechende Aktivitäten ausgerichtet und wird dadurch zusammengehalten. Sie löst sich auf, wenn diese Grundlagen nicht mehr aktuell sind.

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass diese Unterscheidung zwar für die analytische Trennung der Motive nützlich ist, dass sich diese jedoch in der Realität fast immer ergänzen oder überschneiden: Sowohl „Primär“- als auch „Sekundärgruppen“ existieren in reiner Form nur selten.

Für die Anwendung auf ein Team gilt im Allgemeinen:

- Teams finden sich gewöhnlich zur Erfüllung bestimmter „sachlicher“ Aufgaben zusammen oder werden zu diesem Zweck zusammengestellt. Sie könnten also geradezu als Musterbeispiele für „Sekundärgruppen“ gelten. Wenn sie aber von ihren Initia-

toren und Mitgliedern ausschließlich als solche angesehen und erlebt werden, führt dies zu einer starken Beschränkung ihrer Leistungsfähigkeit oder gar zu ihrem Scheitern.

- Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass die wichtigsten Merkmale einer Gruppe (Zusammengehörigkeitsgefühl, Orientierung, Kooperation über Rollen ...) zwar auch im Hinblick auf gemeinsame Ziele entstehen können, aber eigens beachtet werden müssen. In einem rein „sachlich“ bestimmten und möglicherweise generalstabsmäßig organisierten Gruppengefüge lassen sich persönliche (emotionale und kommunikative) Komponenten vielleicht verbieten, verleugnen oder ächten (meist durch die Betonung nötiger „Objektivität“), aber in Wirklichkeit nicht gänzlich neutralisieren oder gar ausschalten. Wenn sie verdrängt werden, wirken sie unter der Oberfläche weiter und führen irgendwann (wegen ihrer Verleugnung zu einem nicht vorhersehbaren Zeitpunkt, meist aber in Krisensituationen) zu mehr oder weniger schweren Kommunikations- und Kooperationsstörungen, die auch der „sachlichen“ Leistungsfähigkeit die Grundlage entziehen.
- Dies gilt besonders dann, wenn die erhofften Leistungen sehr komplex sind und starkes emotionales Engagement erfordern – wie etwa im sozialen Bereich. Nicht nur hier, aber

hier besonders kann ein Team nur dann dauerhaft leistungsfähig bleiben, wenn es den Charakter einer Sekundärgruppe, die sich nur an „sachlichen“ Zielen orientiert, überschreitet und auch zu einer Primärgruppe wird, innerhalb derer vertrauensvolle Verständigung – auch über persönliche Anliegen und Belastungen – möglich ist und verlockend erscheint. Allerdings ergibt sich dann die Frage, wie weit in einer Arbeitsgruppe schwierige persönliche Probleme bearbeitet und gelöst werden können. Unrealistische Erwartungen würden wegen der unvermeidlichen Enttäuschungen den Zusammenhalt des Teams gefährden.

b) Spezifische Gruppenleistungen

Von einem „Team“ erwartet man vielfach besondere Leistungsfähigkeit und nicht selten geradezu wunder-tätige Wirkungen. Der reale Kern solcher Erwartungen liegt in der Tatsache, dass die Gesamtleistung einer Gruppe den addierten Einzelleistungen der daran beteiligten Personen deutlich überlegen ist. Dies gilt allerdings nur dann, wenn die dafür nötigen Bedingungen erfüllt sind, das heißt, wenn die Rollen der einzelnen Personen in der Gruppe genügend Raum für die persönliche Entfaltung bieten und die gemeinsame Verständigung erleichtern. Diese Voraussetzung wird bei den Leistungserwartungen an Gruppen oder Teams nicht immer berücksichtigt.

Nach HOFSTÄTTER konzentriert sich die grundsätzliche Überlegenheit einer Gruppe auf folgende Aspekte:

- Bei sehr einfachen Leistungsstrukturen (Leistungen des „**Hebens und Tragens**“) wird sie manchmal schon durch eine einfache Addition oder Multiplikation der Kräfte bewirkt. Das Ergebnis spiegelt oftmals viel mehr als eine Multiplikation – ein Felsbrocken, dessen Verlagerung fünf Menschen erfordert, kann von einem Einzelnen eben nicht zu einem Fünftel, sondern überhaupt nicht bewegt werden.
- Schon bei einer scheinbar so einfachen Tätigkeit kommt aber der Gesichtspunkt des sinnvollen Zusammenspiels zur Geltung. Es ist keineswegs gleichgültig, an welcher Stelle die fünf Menschen den Stein anfassen und wie sie ihren Krafteinsatz koordinieren. Bei komplexeren Leistungen erhält dieser Aspekt zentrale Bedeutung. Sie müssen in einzelne Teilbereiche gegliedert werden, die dann so aufeinander abzustimmen sind, dass sie sich gegenseitig ergänzen, weil sie sich gegenseitig voraussetzen. Hier geht es um den Aspekt des „**Suchens und Findens**“ – des Suchens nach komplexen Lösungsansätzen und zielführenden Handlungsstrategien, welche die Kräfte nicht nur addieren, sondern sinnvoll aufeinander beziehen und dadurch die Wirkung in weit

höherem Maß vervielfachen, als es der Zahl der beteiligten Personen entspräche.

- Dieser Gesichtspunkt verbindet sich mit jenem der **Entscheidungen**, die nicht immer schlüssig oder vollständig aus den gefundenen „sachlichen“ Aspekten abgeleitet werden können, sondern einen Sprung ins Unge- wisse darstellen. Die Organisation solcher Entscheidungsprozesse entspricht einer gelungenen, verfehlten oder verabsäumten Leistung der Gruppe auch dann, wenn sie an eine einzelne Person delegiert wird.

Die Leistungsfähigkeit einer Gruppe oder eines Teams übertrifft jene eines einzelnen Menschen in allen drei Bereichen. Der größte Vorsprung zeigt sich bei Leistungen des Suchen/Findens und des Entscheidens oder Bestimmens – sofern einige Bedingungen beachtet und erfüllt werden: Ein hierarchisch strukturiertes Team, in dem ein einziger Mensch bestimmt und die anderen Mitglieder innerhalb genau festgelegter Regeln oder Kompetenzen arbeitsteilig handeln müssen, bei der Suche nach guten Lösungen nicht mitwirken und bei Entscheidungen nicht mitreden können, ist völlig von der Qualität der Führungsperson abhängig und als Team nur zu gleichförmigen Verfahren auf der Ebene des Hebens und Tragens befugt und nach einiger Zeit auch nur noch dazu befähigt. Bei einigen Arbeitsprozessen, in denen es vor allem auf rasche und sehr genaue Ergebnisse an-

kommt – etwa bei chirurgischen Operationen oder gefährlichen Einsätzen – ist eine solche Delegation der Suche und des Entscheidens an eine Einzelperson nicht nur sinnvoll, sondern unvermeidlich. Der relativ sichere und sehr rasche Erfolg oder die „Effektivität“ einer solchen Teamstruktur ist aber verführerisch. Er bewirkt oftmals, dass sie auch außerhalb unmittelbar drängender Probleme, die sofortige Reaktionen erfordern, aufrechterhalten wird. Als wünschenswert gelten dann vor allem genaue Konformität, die nicht nur der Führungsperson, sondern nach einiger Gewöhnung auch den anderen Teammitgliedern bequemer erscheint. Unterschiede oder persönliche Besonderheiten gelten dann eher als störend und erhalten wenig Raum. Kreative Beiträge, deren Sinnhaftigkeit aufwändig geprüft werden müsste, werden nicht anerkannt und schließlich gar nicht mehr gesucht. Die Verantwortung für die Leistungsfähigkeit und den inneren Zusammenhalt des Teams verlagert sich auf die Führungsperson, die eine sehr einsame Position einnimmt. Aber auch wenn die anderen eine solche Befreiung von der gemeinsamen Verantwortung einige Zeit als bequem empfinden mögen, beginnen sie früher oder später unter der Tatsache zu leiden, dass von ihnen nur Gleichförmigkeit erwartet wird, dass ihre Besonderheiten unwichtig sind und dass ihnen die Möglichkeit der persönlichen Entfaltung vorenthalten wird. Da ohnehin alle Kompetenzen genau festgelegt sind, scheint intensive Verstän-

digung über die gemeinsame Arbeit unnötig und sogar störend. Das entstehende Beziehungsvakuum wird durch Unsicherheit, Unbehagen, Misstrauen, Verdächtigungen und Intrigen gefüllt. Das „burn out-Syndrom“, von dem heute viel die Rede ist, beruht zu einem beträchtlichen Teil auf solchen Arbeitsbedingungen, in denen allerdings nicht viel „brennt“. Die Unzufriedenheit schwelt nur und verbreitet erstickenden Rauch.

Wenn die Überlegenheit von Gruppenleistungen gegenüber Einzelleistungen nicht nur potentiell vorhanden bleiben, sondern auch zur Geltung kommen soll, dann ist eine ständige Bearbeitung der Verbindungen zwischen dem nötigen stabilen Rahmen der jeweiligen Leistungsziele einerseits und den Besonderheiten der beteiligten Personen erforderlich. Diese Besonderheiten dürfen dann nicht mehr als störende Eigenheiten, sondern müssen als mögliche Bereicherung angesehen werden. Damit sie auch als solche wirken können, müssen sie allen bekannt sein. Die Verständigung innerhalb eines Teams darf sich daher nicht auf die „sachlichen“ Aspekte der Zusammenarbeit beschränken, sondern muss auch die persönlichen Vorlieben, Fähigkeiten und Schwächen, auf die Rücksicht zu nehmen ist, erfassen. Damit wird der mühsame Prozess der Entstehung und Erhaltung gegenseitigen Vertrauens und entsprechender Verständigungsformen zum zentralen Faktor gelingender oder misslingender Teambildung.

Er erfordert Zeit. Diese Investition lohnt sich aber. Je besser sich die Mitglieder eines Teams auch „menschlich“ verstehen, desto intensiver kann sich auch ihre Kreativität hinsichtlich der Arbeitsleistung im Bereich des Suchens/Findens und des Bestimmens/Entscheidens entfalten. Das macht Führungspersonen nicht überflüssig. Es kommt aber darauf an, wie sie in die gemeinsamen Verständigungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden und wie die Führungsfunktionen verteilt sind.

2. Entstehung und Strukturierung einer sozialen Gruppe oder eines „Teams“

Theoretische Darstellungen von Gruppenprozessen fassen das zusammen, was ihnen – ohne Berücksichtigung spezifischer Besonderheiten – gemeinsam ist. Ihre abstrakte Form könnte den Eindruck erwecken, dass eine „Gruppe“ gewissermaßen für sich bestehe oder ein Eigenleben besitze, an dem die einzelnen Personen nur irgendwie mitwirkten und teilhätten. Eine deutliche Ausprägung solcher Vorstellungen findet sich bei Vereinen oder militärischen Gruppen (Regimentern), bei denen angedeutet wird, dass ihr „Geist“ über die „Tradition“ auch bei einem Wechsel der Personen irgendwie weiterwirke. Tatsächlich lebt er nur weiter, soweit sich die nachkommenden Menschen mit den gemeinsamen Überzeugungen und Verhaltensmustern auseinander setzen. Dabei

verändern sie sich aber. Eine soziale Gruppe entsteht durch den Zusammenschluss einzelner Menschen, die dann das „Gruppenleben“ bestimmen und andererseits unter dessen Einfluss zu spezifischen Verhaltensweisen neigen.

Ein zweites Problem solcher Darstellungen besteht darin, dass die aufgezeigten, relativ abstrakten Gemeinsamkeiten oder „Regeln“ in der schillernden Vielfalt der Realität nicht immer leicht erkennbar sind oder in ihr nicht leicht umgesetzt werden können. Dort geht es vor allem um die situativen und subjektiven Besonderheiten. Was beispielsweise die möglichen Leistungen einer Gruppe oder eines Teams betrifft, bleiben bei ihrer Erörterung oft die Gesichtspunkte der notwendigen Verständigung innerhalb der Gruppe ausgeklammert oder vernachlässigt – man setzt sie offenbar voraus, als ob sie sich als Bestandteil der gesetzmäßig ablaufenden „Gruppenbildung“ von selbst ergäben. Wenn solche Vorstellungen in die Praxis umgesetzt werden, entspricht ihnen das Ergebnis – es ist allein vom Zufall oder von einzelnen übermächtigen Faktoren (etwa von finanziellen Interessen) abhängig, die eine entfaltete Gruppenstruktur gar nicht aufkommen lassen.

Ich werde der abstrakten Beschreibung der Gemeinsamkeiten eine knappe Darstellung der möglichen Vorgänge bei der (gelingenden) Entstehung eines Teams vorausschicken:

a) Anfangssituationen

Da es sich bei einem Team gewöhnlich – zumindest in der Anfangsphase – um eine arbeits- oder zielbezogene Sekundärgruppe handelt, ist anzunehmen, dass jemand die Initiative ergriffen und die anderen Teammitglieder angeworben hat. Diese Person hat daher von vornherein die Funktion einer Führungsperson inne – ob es auf Dauer dabei bleibt, ist damit noch nicht gesagt. Ich nehme an, dass die anderen über die Ziele und methodischen Schwerpunkte informiert worden sind und sich dafür interessiert haben. Dies setzt bereits ein Mindestmaß an Sympathie und Vertrauen gegenüber der Führungsperson voraus. Sie besitzt hinsichtlich der Verständigung und Beziehung einen Vorsprung gegenüber allen anderen, die einander möglicherweise gar nicht kennen. Ihr wendet sich bei einer ersten Zusammenkunft die Aufmerksamkeit aller zu – ihr wird zunächst Autorität angeboten. In einem „Team“, dessen Ziel nur in der arbeitsteiligen Verrichtung aufeinander abgestimmter Routinetätigkeiten ohne subjektive Beteiligungsmöglichkeiten läge, könnte es auch bei einer solchen „autoritären“ Struktur bleiben. Ein „Team“ im eigentlichen Sinn entsteht aber dadurch, dass jedes Mitglied entsprechend seinen leistungs- oder zielbezogenen Voraussetzungen als gleichberechtigt beachtet wird. Dies würde die Autorität (= Beachtung) einer Führungsperson verändern, aber keineswegs vermindern, sondern erweitern und teilweise auf die Frage ver-

lagern, in welchem Maß sie Übersicht über die sachlichen Probleme besitzt und wie weit es ihr gelingt, alle Beteiligten zu „verstehen“ und ihnen Beachtung oder Verständnis zu verschaffen.

Geht es der Führungsperson um solche Zielsetzungen bzw. darum, günstige Voraussetzungen für die Entstehung eines funktionsfähigen Teams zu schaffen, dann wird sie die angebotene Autorität keineswegs zurückweisen, sondern bewusst annehmen und auf dieser Basis die anderen einladen, Beziehungen nicht nur zu ihr, sondern auch untereinander anzubahnen. Sie könnte sich etwa bei der ersten Zusammenkunft selbst kurz vorstellen und einen Überblick über die Ziele und die Schwerpunkte der Zusammenarbeit anschließen. Dann kann sie alle zu einer Vorstellungsrunde einladen, bei der jedes Teammitglied die Gelegenheit erhält, sich für die anderen sichtbar zu machen, aber auch Fragen zu beantworten und selbst nachzufragen. Anschließend könnte eine „spielerische“ Aufgabe gestellt werden, die möglichst viele Teammitglieder dazu anregt, auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten, vielfältig miteinander in Beziehung zu treten und gemeinsam etwas Eindrucksvolles zu erleben.

Wie weit eine solche Aufgabe bereits zu persönlichen Mitteilungen herausfordern soll, ist nicht generell nach starren Regeln, sondern auf Grund der überlegten Einschätzung der Führungsperson zu entscheiden. Sie selbst sollte dabei zurücktreten: Sie hat die Weichen gestellt und signalisiert, dass

jetzt die Teammitglieder ihre Aufmerksamkeit einander zuwenden sollten und dass sie selbst dafür verantwortlich sind. Dies löst natürlich das kommunikative Problem der „Autorität“ keineswegs, gibt aber bereits die Richtung an, in welche die soziale Strukturierung des Teams gehen sollte.

Eine solche (oder ähnliche) Vorgangsweise empfiehlt sich aus folgenden Gründen:

- Eine Anfangssituation ist in vieler Hinsicht noch unstrukturiert und verunsichert deshalb. Die einfachste Lösung des Problems liegt für die Teammitglieder in der Konzentration auf die „offizielle“ Autoritätsperson. Würde sie diese Funktion zurückweisen, dann wäre ein subjektiv-emotionales und sozial-kommunikatives Chaos die Folge. Natürlich könnte dieses allmählich wieder überwunden werden, aber ob sich dieser riskante Aufwand lohnt, wäre äußerst fraglich. Außerdem wäre eine solche Vorgangsweise nur dann ehrlich, wenn die Autoritätsperson tatsächlich bereit wäre, auf die Führungsfunktion zu verzichten. Wenn sie hingegen diese Funktion von Anfang an wahrnimmt, dann sind die Machtverhältnisse zunächst geklärt. Die damit verbundene Orientierung erlaubt es allen, sich relativ unbeschwert auf Anregungen einzulassen.
- Diese sollten auf eine Intensivierung der Kontakte zwischen den Teammitgliedern abzielen. Dadurch wird ihnen signalisiert,

dass eine möglichst enge Verbindung zwischen allen, die bei extrem „autoritärer“ Führung als Gefahr für die Autoritätsperson betrachtet würde, von dieser ausdrücklich „erlaubt“ wird und erwünscht ist, ja dass sie bei auftretenden Schwierigkeiten einen Teil der Verantwortung übernimmt und zu helfen bereit ist. Damit wird ausgedrückt, dass vielfältige Kontakte zwischen den Teammitgliedern von der Führungsperson nicht als verdeckter Angriff gegen sie verstanden werden, sondern als wichtige Komponenten der gemeinsamen Arbeit gelten.

Sollte ein „Team“ nur aus zwei Leuten bestehen, dann sind die Voraussetzungen nicht viel anders: Auch sie werden unterschiedliche Kompetenzen oder Fähigkeiten besitzen. Eine Abklärung dieser Faktoren zu Beginn ist nicht nur aus „sachlichen“ Gründen wichtig, sondern schafft auch emotionale Sicherheit. Unterbleibt sie, dann werden sich beide Beteiligten genötigt fühlen, aus Unsicherheit mehr oder weniger geschickte, auf jeden Fall aber schwer verständliche Klärungsversuche zu unternehmen, die oft als Provokationen verstanden werden (müssen).

Das Vorhandensein einer „offiziellen“ Führungs- oder Autoritätsperson gibt den beginnenden und sich ständig fortsetzenden Prozessen der „Gruppenbildung“ nur insofern besondere Akzente, als diese immer auch (keineswegs „nur“) auf sie

bezogen sind und notwendige Veränderungen der Autoritätsbeziehungen mit umfassen. Das erfordert Aufmerksamkeit, Engagement und Arbeit von beiden Seiten, enthält aber – ebenfalls für beide Seiten – eine reichhaltige Fülle von Lerngelegenheiten sowohl in persönlicher als auch kommunikativ-sozialer Hinsicht.

Grundsätzlich unterscheiden sich diese Vorgänge nicht sehr stark von jenen in einer Gruppe von Menschen, die sich vielleicht auf Grund gemeinsamer Interessen mehr oder weniger zufällig zusammenfinden. In einem solchen Fall werden – abhängig von den jeweiligen persönlichen Kompetenzen – wahrscheinlich unterschiedliche Führungsfunktionen zugeteilt und erst später eine Führungsperson mit der Aufgabe der Gesamtkoordination betraut – oder umgekehrt.

b) Strukturierungsprozesse

Am Beginn besteht in vieler Hinsicht Unsicherheit: Wer ergreift die Initiative und wagt sich vor, wie soll man/frau darauf reagieren, welche Gesprächsform erscheint angebracht, womit ist Risiko verbunden? Die subjektive Wahrnehmung und Deutung der Situation und der anderen Personen sowie die eigenen Verhaltensneigungen hängen natürlich mit bisherigen Erfahrungen zusammen. Häufig wenden sich einzelne Teammitglieder verbal oder nonverbal (durch Blicke, Nebeneinandersetzen ...) an Bekannte oder solche, die auf Grund der subjektiven

Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster relativ ungefährlich scheinen – was sie in der unsicheren Situation „sympathisch“ macht. Dadurch können sehr rasch Untergruppen entstehen oder Außenseiter abgesondert werden, die sich nun vielleicht ihrerseits zusammenschließen – öfters der Not des Ausgesetztseins gehorchend, nicht dem eignen Triebe. Irgendwann ist durch diese partiellen Kontakte so viel Sicherheit entstanden, dass sie ausgeweitet werden können. Allmählich kann ein Gespräch in Gang kommen, das alle mehr oder weniger intensiv einbezieht oder zur Teilnahme einlädt. Dabei werden in vielen kleinen Schritten folgende Leistungen erbracht:

- Eine Gruppe unterscheidet sich von einer „Diade“ (zwei Personen) dadurch, dass hier jedes Gespräch vor einem „Publikum“ stattfindet, dessen mögliche Reaktionen bereits vorher mitbedacht werden (sollten) und sehr überraschend sein können. Aus Scheu davor neigen viele zu starker Zurückhaltung und erleben dann, dass sie nicht beachtet werden. Oder sie wenden sich nicht an einzelne Personen, sondern an die „Gruppe“ – in Wirklichkeit an die Luft. Da sie eigentlich niemanden ansprechen, wird meist auch niemand antworten, was dann als Missachtung erlebt wird und natürlich in gewisser Weise auch ist. Ohne Unterstützung kann es sehr lange dauern oder auch gänzlich misslingen, Gesprächsformen oder -muster zu entwickeln,

die allen Beteiligten die erwünschte Beachtung sichern. Eine allzu lange Dauer dieses unsicheren Zustandes verurteilt entweder einzelne oder alle Mitglieder zum Verlassen der Gruppe und damit diese selbst zur Auflösung.

- Die Konstituierung der Gesprächsformen, besonders aber die neuen gemeinsamen Erfahrungen führen zur Entstehung gruppenspezifischer Formen des Ausdrucks und des Verstehens. Die allgemein verwendete „öffentliche“ Sprache – besonders die Schriftsprache – ist hinsichtlich der ganz konkreten Bedeutungen ziemlich abstrakt. Mit ihrer Hilfe lassen sich Sachverhalte ausdrücken und verstehen, die allen mehr oder weniger genau bekannt sind. Daneben haben aber Wörter und Redewendungen für jeden Menschen besondere Bedeutungen und emotionale Färbungen, die mit entsprechenden bisherigen Erlebnissen zusammenhängen. Sie bilden das Fundament des Sprachgebrauchs und erscheinen so selbstverständlich, dass sie gar nicht klar bewusst werden und vielfältige Missverständnisse verursachen, wenn die Gesprächspartner/innen nicht sehr sorgfältig die jeweilige subjektive Bedeutung der verwendeten Worte, Redewendungen und Gesten mitteilen und erkunden. Die unterschiedlichen subjektiven Sprachsysteme, welche die Einzelnen in die

Gruppensituation mitbringen, können zu Beginn das gegenseitige Verstehen erschweren oder dazu führen, dass alle den erreichten Gemeinsamkeitsgrad überschätzen und später – meist in einer kritischen Situation – enttäuscht werden. Wenn dies geschieht, erkennen die Beteiligten nur selten die Oberflächlichkeit des Sprachgebrauchs als wahre Ursache der Störung, sondern neigen dazu, die anderen Gesprächspartner/innen dafür verantwortlich zu machen und dadurch eine Lösung des Konflikts weiter zu erschweren.

- Die neue, allen gemeinsame und für alle verständliche Gruppensprache kommt auf mehreren Wegen zu Stande: durch Nachfragen, wie eine überraschende oder unverständliche Äußerung gemeint sei, vor allem aber durch gemeinsame Erfahrungen oder Erlebnisse. Ihre Benennung erfordert neue Begriffe oder verleiht verfügbaren Bezeichnungen eine gruppenspezifische Bedeutung, die für alle, die an den Erlebnissen beteiligt waren, unmittelbar verständlich ist, für andere aber nicht. Sie umfasst sowohl sachliche als auch emotionale Momente. Manche Vorgänge und die darauf bezogenen sprachlichen Ausdrücke erhalten einen hohen Symbolwert für das gemeinsame Bewusstsein gegenseitigen Verstehens oder das „Gemeinschaftsgefühl“. Diese Verständigungs-

formen schließen Außenstehende, für die sie völlig unverständlich sind, sehr wirksam aus. So könnte etwa jemand in der Gruppe fragen: „Könnt ihr euch noch an den Regenschirm erinnern?“ – und alle lachen lauthals heraus. Wer nicht miterlebt hat, unter welchen Umständen ein Regenschirm für die damals Beteiligten bedeutsam geworden ist, muss sich aufwändig erklären lassen, was geschehen ist. Ob er eine ausführliche Antwort erhält oder zurückgewiesen wird, bildet ein wichtiges Kriterium für seine Aufnahme in die Gruppe.

Andererseits distanziert er sich selbst, wenn er nur verwundert fragt, warum einem so banalen Vorfall so viel Gewicht zugeschrieben werden kann. Die unmittelbare Beteiligung kann durch eine nachträgliche Schilderung allerdings nur angebahnt und unvollständig hergestellt werden – außer alle würden sich genügend Zeit nehmen, um mit der Erinnerung an das Erlebte eine neue, emotional berührende Erfahrungssituation zu verbinden. Diese würde aber nicht mehr die frühere wiederholen, sondern darüber hinausreichen und etwas Neues schaffen.

- Dass die Entstehung eigener Sprachformen erlaubt, gruppenspezifische Erfahrungen einschließlich ihres emotionalen Gehaltes auszudrücken und zu verstehen, verstärkt also einerseits das Zusammen-

gehörigkeitsgefühl, grenzt aber gleichzeitig die Gruppe schärfer von jenen ab, die „nicht dazu gehören“: Diese „hören“ vieles eben nicht oder verstehen es nicht „gehörig“ oder „dazu gehörig“. Manchmal betonen Gruppenmitglieder ihre Gruppenzugehörigkeit und zugleich die Abgrenzung Anderer, indem sie im Beisein Außenstehender ohne Erklärungen ihre spezifische Sprache gebrauchen. Diese Abgrenzung von anderen ist für Einzelpersonen und Gruppen ein wichtiges Instrument der Identitätsbildung, das leider viel zu oft und ausschließlich verwendet wird, weil es bequemer ist als die differenzierte und deshalb mühsame Wahrnehmung und Betonung des Eigenen. Der Weg zur vorurteilsbehafteten Ablehnung alles Fremden ist nicht sehr weit.

- Der Festigung oder Stabilisierung der Gruppenstruktur und der Gruppenidentität dienen in Verbindung mit der Sprache folgende Prozesse:
 - * Gruppen oder Teams schaffen ziemlich rasch eine eigene „Tradition“ im Sinn einer häufigen Bezugnahme auf die Geschichte der Gruppe bzw. auf besonders positive oder schwierige Erfahrungsschwerpunkte.
 - * Nicht selten wählen die Mitglieder sichtbare Unterscheidungsmerkmale (uniforme Kleidung, symbolische Farben, Haartracht ...),

denen symbolische Bedeutung für das Gemeinsamkeitsbewusstsein zugeschrieben wird.

- * Oft entstehen Verhaltensrituale und -regeln, die nicht nur auf den unmittelbaren Zweck oder das Arbeitsziel bezogen sind, sondern darüber hinausreichen und in erster Linie als Strukturierungsinstrument wirken.
- * Gemeinsame Grundhaltungen oder Überzeugungen werden manchmal differenziert begründet, häufig aber nur auf recht plakative, schlagwortartige und leicht transportierbare Weise betont.
- * Ähnlich verhält es sich mit der Sichtweise der Gruppenmerkmale. Da ihre angemessene Wahrnehmung mühsam ist, erhält die Neigung zur Abgrenzung – wie bei der Sprache – oft mehr Gewicht als die Wahrnehmung der eigenen Besonderheiten. Diese werden dann weniger wegen ihres Wertes geschätzt und deshalb ungenau und einseitig wahrgenommen. Sie dienen eher als Instrumente der abwertenden Ausgrenzung Anderer. Sie werden mit Vorurteilen verbunden und führen zum Misstrauen gegenüber allem „Fremden“. Allen, die nicht zur Gruppe gehören, werden keine verbindenden Gemeinsamkeiten zugestanden, sondern durch die Überbetonung oder unzutreffende Behauptung

von Andersartigkeiten zusätzliche „Fremdheiten“ aufgezwungen, die sie scharf von der eigenen Gruppe abgrenzen. Solchen Neigungen zu einem personen- oder gruppenspezifischen „Nationalismus“ unterliegen gar nicht selten auch Personen oder Gruppen, die den „Fremdenhass“ – bei anderen – bekämpfen.

- * Soweit die Abwehr des „Fremde“ wichtiger scheint als die mühsame Pflege des Eigenen, stellen die negativen Abgrenzungsmechanismen eine Gefahr nicht nur für Außenstehende, sondern auch für den dauerhaften Bestand der Gruppe dar: Sie begründen eine trügerische Sicherheit des Zusammenhalts und täuschen über die Notwendigkeit hinweg, Verständigungsmängel zu beheben. Sie führen vielfach zur Vernachlässigung des Gruppenlebens – der Ziele und Überzeugungen, der differenzierteren Stützen des Zusammengehörigkeitsgefühls und der gruppeninternen Kommunikation. Diese Momente vertrocknen dann häufig zu leeren Formalismen oder kraftlosen Ritualen. Solche Tendenzen sind auch in neuen, oft aber besonders in bereits lange bestehenden Gruppierungen wirksam. Die Verlagerung der Aufmerksamkeit von der kritischen Sicht des Eigenen und der Gestaltung des Gruppenlebens auf tatsäch-

liche und fiktive Grenzen und Bedrohungen verschiebt die Anstrengungen auf die vorsorgliche Verteidigung. Wie selbstmörderisch diese Mechanismen sind, zeigt sich dann in Krisensituationen, die derart strukturierte Gruppen wegen ihrer inneren Schwäche selten überstehen.

- * Besondere Aufmerksamkeit verdient die Fixierung personenbezogener Verhaltenserwartungen bzw. Rollen innerhalb der Gruppe. Sie erfolgt im Zusammenwirken zwischen den potentiellen Rolleninhabern und den übrigen Gruppenmitgliedern. Wenn sich beispielsweise jemand mehrmals zu Wort gemeldet hat, erhoffen oder befürchten die anderen dies auch in Zukunft. Sie können durch längeres Schweigen oder direkte Fragen solche Äußerungen herausfordern und dann auf diese eingehen. Wenn sie ihnen aber als unpassend, lästig oder aufdringlich erscheinen, dann bezeichnen sie das Gruppenmitglied im Stillen als Vielredner oder Großmaul und reagieren oftmals durch Schweigen oder einen Themenwechsel, seltener durch ausdrückliche Zurechtweisungen, weil diese einen offenen Konflikt herbeiführen und den Zusammenhalt der Gruppe gefährden könnten. Die Rollenzuweisungen orientieren sich an der subjektiven Einschät-

zung der eigenen und gruppenspezifischen Bedürfnisse oder Erwartungen. Diese hängen weitgehend von den bisherigen Erfahrungen der Gruppenmitglieder ab. Die entsprechenden Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster beeinflussen auch die Bewertung der Persönlichkeitsmerkmale der möglichen Rollenträger sowie der Anforderungen an diese unter bestimmten Bedingungen. In einer Situation der Unsicherheit und Unstrukturiertheit beispielsweise wird jemandem relativ rasch – vielleicht auch rasch vorübergehend – eine Führungsfunktion übertragen. Die Rollenzuweisungen sowie deren gegenseitige Abstimmung bleiben zwar grundsätzlich veränderlich, aber da jeder gravierende Wechsel eine schwierige Neustrukturierung nötig machen würde und den Zusammenhalt gefährden könnte, wird die Rollenstruktur gewöhnlich umso stabiler, je länger eine Gruppe besteht.

Zusammenfassend lassen sich die Gemeinsamkeiten dieser vielfältigen Vorgänge in knapper Form „theoretisch“ folgendermaßen darstellen:

1) Zu Beginn entspricht eine Gruppe einem „Aggregat“ im Sinn einer eher zufällig zusammengekommenen Menge von Personen, zwischen denen noch kaum strukturierte Beziehungen bestehen.

2) Die ersten (nicht immer bewusst geplanten) Strukturierungsvorgänge konzentrieren sich auf

- die Entwicklung und Festigung der gegenseitigen Gesprächs- und Umgangsformen;
- die Anbahnung gemeinsamer Erfahrungen oder Erlebnisse;
- die Entwicklung einer Sprache, die mit diesen Erfahrungen zusammenhängt und eine spezifische Gruppensprache darstellt;
- die Einschätzung der anderen Gruppenmitglieder im Sinn vorläufiger Persönlichkeitstheorien, die auf die eigenen subjektiven Bedürfnisse und jene der Gruppe bezogen sind. Sie sind zwar veränderlich, enthalten aber wegen der Mechanismen der „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ (die Betroffenen werden unabsichtlich eingeladen oder verführt, sich so zu verhalten, wie man es eigentlich von ihnen erwartet) und der „selektiven Wahrnehmung“ (Merkmale oder Vorgänge, die den eigenen Erwartungen entsprechen, werden deutlicher wahrgenommen und im erhofften Sinn interpretiert als solche, die ihnen widersprechen würden) eine starke Tendenz zur Verfestigung.

3) Recht bald werden die vorläufigen Persönlichkeitstheorien mit gruppenspezifischen Bedürfnissen verbunden und in personbezogene Verhaltenserwartungen (Rollen)

umgewandelt. Sie bilden das Gerüst der internen Gruppenstruktur.

4) Gemeinsame Erfahrungen, Sprach- und Rollenstrukturen schaffen ein positives Bild der „eigenen“ Gruppe, das einen Teil der individuellen Identität aller Gruppenmitglieder stützt. Es bewirkt ein relativ stabiles Zusammengehörigkeitsgefühl. Dieses wird oft zusätzlich durch gruppeneigene Symbole (Erinnerungsstücke, Rituale, Logo, Namen, Kleidung ...) verstärkt.

5) In enger Verbindung damit stehen ausdrückliche oder implizite (unklar bewusste oder diffuse) Auffassungen hinsichtlich der Gruppenziele und Kommunikationsformen. Sie bilden die tragenden Elemente des gemeinsamen „Gruppengeistes“.

6) Die Schattenseite dieser positiven Festlegungen liegt in der Neigung zur Abgrenzung oder Distanzierung von anderen Gruppierungen, die vorwiegend durch deren Abwertung herbeigeführt wird. Nicht selten werden schon Kontakte zu Mitgliedern solcher Gruppierungen („Außenkontakte“) als Bedrohung der „Binnenkontakte“ empfunden und die potentiellen „Abtrünnigen“ zur Entscheidung gezwungen, sie entweder aufzugeben oder die Gruppe zu verlassen. Daraus erklärt sich das recht eigenartige „Gesetz“, dass die Intensität der Außenkontakte umgekehrt proportional zu jener der Binnenkontakte (und des

Zusammenhalts) sei, das heißt, dass umso weniger Außenkontakte bestehen, je intensiver die Binnenkontakte sind – und umgekehrt.

- 7) Die entstehenden Strukturen sind relativ stabil, aber „dynamisch“ – sie verändern sich in Details ständig, über längere Zeiträume aber auch umfassender.

Dazu ist zu betonen:

Die formulierbaren Regelmäßigkeiten, nach denen die „Dynamik“ der Vorgänge in einer Gruppe oder einem „Team“ abläuft, sind ziemlich abstrakt und sagen recht wenig über die konkrete Ausformung der einzelnen Prozesse. So trifft es zwar zu, dass sich die Mitglieder einer Gruppe durch Rollenzuweisungen eine orientierende Struktur verschaffen und dass eine dieser Rollen mit einer Führungsfunktion verbunden sein dürfte. Aber bei der Gestaltung dieser Führungsrolle – eher diktatorisch und umfassend oder beratend und auf bestimmte Vorhaben beschränkt – bestehen zahlreiche Variationsmöglichkeiten; sie kann sehr unterschiedlich sein. Ebenso variabel sind die Verständigungsformen, mit deren Hilfe die Rollen oder Verhaltenserwartungen an potentielle Inhaber herangebracht werden, und deren Reaktionen. Dasselbe gilt natürlich auch für alle anderen Aspekte (Zusammengehörigkeitsgefühl und Abgrenzungsmechanismen, Symbole, „Gruppengeist“ oder Ideologie ...)

Die Regelmäßigkeiten, die sich im Detail oft recht

unterschiedlich zeigen und nicht immer leicht erkennbar sind, wirken als grundlegende Tendenzen. Mit ihnen muss gerechnet werden. Gerade ihre Kenntnis erlaubt eine bewusste und überlegte Gestaltung. Der vorhandenen Neigung zur Abwertung anderer kann man entgegenwirken; dasselbe gilt für die Gefährdung durch reichhaltige Außenkontakte. Eine stabile und funktionsfähige Gruppe kann solche Tendenzen überwinden oder zumindest eindämmen. Allerdings gelingt dies nur, wenn die subjektiv-eigenen Neigungen und jene innerhalb der gesamten Gruppe bewusst wahrgenommen werden und die Bereitschaft besteht, sich anzustrengen und die Probleme in Angriff zu nehmen. Ähnlich verhält es sich mit der Frage der Autorität. Auch bei der Kooperation zwischen zwei Menschen bestehen Neigungen oder Tendenzen, die sich bei ihrer Vernachlässigung voll – und oftmals recht negativ – auswirken. Kennt man sie aber und gestaltet sie bewusst – teils durch ihre Eindämmung, teils durch ihre Nutzung – dann können sie in eine positive Richtung gelenkt werden.

3. Subjektive Aspekte der Teamarbeit

- a) Die konkrete Struktur einer Gruppe oder eines Teams wird – oft nur zeitweise oder für bestimmte Aufgaben – von mehreren Voraussetzungen beeinflusst:
- vom (vermeintlichen) Klarheitsgrad der Ziele

und der geeigneten Verfahren, deren gründliche Diskussion durch alle Beteiligten entweder als nötig oder als überflüssig erscheint;

- vom Vorhandensein oder Fehlen mehrerer Gruppenmitglieder, denen die Kompetenz zugeschrieben wird, sich konstruktiv an solchen Überlegungen zu beteiligen;
- von der verfügbaren Zeit;
- vom subjektiven Gewicht der erwarteten Vorteile oder Nachteile im Fall des Gelingens oder Misslingens;
- von den bisherigen und vorauszusehenden Reaktionen der Umgebung, in der das Team arbeitet;
- vom jeweils erreichten Strukturierungsstand der Gruppe oder des Teams – so wird in den Anfangsphasen eine relativ starke Neigung bestehen, die Verantwortung an eine Führungsperson zu übertragen, später kann mehr Mut zur eigenen Beteiligung entstanden sein.

- b) Diese Faktoren haben Bedeutung für das „Gruppenleben“ – beispielsweise wird bei hohem Risiko, großem Zeitdruck und sehr unterschiedlicher Kompetenz meist eine eher „autoritäre“ Struktur vorherrschen. Sie bilden aber nur den Rahmen, innerhalb dessen sich die subjektiven Voraussetzungen der Gruppen- oder Teammitglieder auswirken. Ihre kognitiven und emotionalen

Erwartungen und Interpretationsmuster sind von ihren bisherigen Erfahrungen bzw. von deren bewusster Bearbeitung beeinflusst. In einer Primärgruppe scheinen die engen Verbindungen zwischen subjektiven Bedürfnissen und Gruppenstruktur oft so selbstverständlich, dass sich die Beteiligten mit einem diffusen Gefühl der Gemeinsamkeit zufrieden geben und die nötige Pflege der Verständigungsformen vernachlässigen. In Sekundärgruppen, die nur auf „Leistung“ im Hinblick auf „sachliche“ Ziele ausgerichtet sind, scheint diese Orientierung alle subjektiven Momente überflüssig zu machen oder geradezu auszuschließen. Sie gelten eher als leistungsmindernde Störfaktoren und werden zumindest teilweise übersehen oder verdrängt. Sie lassen sich aber nur von der Oberfläche der unmittelbaren Wahrnehmung verscheuchen. Wenn dies geschieht, wirken sie indirekt und auf schwer erkennbare Art im und aus dem „Untergrund“ weiter. Ihr Gewicht hängt mit folgenden Gesichtspunkten zusammen:

- Sie stehen direkt oder indirekt mit der Identität – dem gesicherten Wissen und den gehegten Hoffnungen von sich selbst – in Verbindung.
- Das Wissen von sich selbst oder das „Selbstbewusstsein“ ist sowohl kurzfristig und situationsbezogen als auch über lange Zeiträume

weitgehend von den Beziehungen zu „Bezugspersonen“ (zu „bedeutsamen Anderen“) abhängig. Daher zielen die meisten Verhaltensweisen darauf ab, das Bild, das die anderen von der eigenen Person haben (könnten), zu verbessern oder wenigstens nicht zu gefährden. So werden Mitglieder, die – vielleicht nur hinsichtlich bestimmter Aufgabenstellungen – ein gesichertes Selbstvertrauen besitzen, zumindest im Hinblick auf diese Anforderungen aktiver sein als jene, die eine Bloßstellung ihrer Inkompetenz und damit ihrer Person befürchten.

- Die Erwartungen oder Befürchtungen sind teilweise rationaler Natur. Mehr subjektives Gewicht haben aber jene, an denen Emotionen beteiligt sind. Sie werden oftmals abwertend als „irrational“ und störend angesehen; zumindest erhalten sie nur wenig Argumentationswert. Daher scheint es problematisch, sie überhaupt zur Sprache zu bringen. Diese Vorstellungen sind selbst in höchstem Maß irrational. Natürlich haben Gefühle keine Beweiskraft, wenn nur rein „sachliche“ Zusammenhänge geklärt oder davon abhängige Handlungsentwürfe gefunden werden sollen. In einer Gruppe oder einem Team geht es aber niemals allein darum, sondern immer auch um die Formen der gegen-

seitigen Beachtung und Verständigung sowie der gemeinsamen Einigung und Kooperation. Diese Fragen berühren nicht nur den kühlen Verstand, sondern auch – und oft noch stärker – die emotionalen Momente, die keineswegs immer „irrational“ sind. Die rationale Analyse und Bearbeitung der sachlichen Probleme hat auch die emotionalen Aspekte zu berücksichtigen, und zwar im rationalen Wissen, dass sie sich sonst auf versteckte Weise und rational unverständlich bemerkbar machen werden.

- Die persönlichen Voraussetzungen sind nur zu einem geringen Teil voll bewusst. Sie schlafen gleichsam und werden erst wach, wenn sie in einer bestimmten Situation angestoßen oder gröblich übergangen werden. Dann „stört“ oder „freut“ uns „etwas“, aber was das ist, können wir nur ganz selten sofort benennen. Diese Schwierigkeit und die Angst davor, sich „irrational“ zu verhalten und als irgendwie abwegig angesehen zu werden, verhindern in vielen Fällen Versuche, solche Empfindungen zu verstehen und die möglichen Störungen dadurch zu entschärfen. Damit verdünnt sich die Verständigungsfähigkeit. Nicht wenige Teams bestehen aus isolierten Einzelpersonen, die unter dem Druck der „Sachzwänge“ zwar äußerlich zusammenarbeiten,

sich dabei aber immer mehr in eine isolierende Sprachlosigkeit verkriechen oder die brüchigen positiven Kontakte durch die pervertierten Kommunikationsformen der Intrige bzw. des „Mobbings“ ersetzen.

- Deshalb müssen auch in einem ziel- und leistungsbezogenen Team die persönlichen Aspekte zur Geltung kommen. Dies erfordert Zeit und die grundsätzliche Bereitschaft zur Verständigung oder zum gegenseitigen persönlichen Verstehen. Allerdings wird immer neu entschieden werden müssen, wie weit persönliche Probleme in einer Gruppe oder einem Team berücksichtigt oder gar gelöst werden können und ob in einer bestimmten Situation der kommunikative oder der sachliche Aspekt Vorrang erhalten soll.

c) Die subjektiven oder emotionalen Komponenten sollten auch in „sachlichen“ oder zielbezogenen Diskussionen beachtet werden:

- Auch rationales Wissen ist persönliches Wissen, und ein „sachlicher“ Standpunkt ist auch ein persönlicher Standpunkt, der dem Selbstbewusstsein Fundament und Halt bietet. Je ungesicherter er scheint, umso mehr ist das Festhalten an ihm – und damit das Sicherheitsgefühl – von der Zustimmung oder zumindest der Beachtung der bedeutsamen Partner/in-

nen abhängig. Nichtbeachtung oder gar deutliche Ablehnung ohne „Würdigung“ der positiven Aspekte verweist nicht nur auf die Notwendigkeit, die eigene Meinung nochmals rational zu überdenken, sondern bringt auch das Vertrauen auf die eigene Kompetenz (Denkfähigkeit, Verlässlichkeit ...) – und damit das Selbstbild oder Selbstbewusstsein – in Gefahr. Das verunsichert und erweckt Ansätze von Angst, aus der die Flucht in destruktiv-aggressive Reaktionen nahe liegt.

Andererseits aber steigert „Kritik“ – nicht im ursprünglichen Wortsinn als vielseitiges Abwägen, sondern als Suche nach Schwachstellen – im Kritisierenden den Eindruck eigener Kompetenz und relativer Überlegenheit. Daraus erklären sich die häufige Unfähigkeit zu differenzierter Abwägung und Anerkennung sowie die verbreitete Kritiksucht, die sich zur Tarnung ihres Charakters mit angeblicher rationaler Notwendigkeit bemäntelt. Deren klägliche Bedeutungslosigkeit ist aus der böswilligen und persönlich beleidigenden Gehässigkeit, mit der viele Diskussionen über „akademische“ oder politische Probleme geführt werden, leicht erschließbar.

Diese Faktoren sind natürlich auch bei Diskussionen in einem Team oder in einer Zweiergruppe wirksam: „Sachliche“ Fragen und Standpunkte repräsentieren immer

auch Menschen und umgekehrt. Viele Auseinandersetzungen beziehen sich zwar vordergründig auf rationale Aspekte, handeln aber über sie oder auf dieser Oberfläche die Frage ab, wie weit die beteiligten Personen zur Geltung kommen oder füreinander bedeutsam werden können. Folgerichtig bezieht sich das Hauptproblem für den (die) jeweiligen Partner/innen gar nicht nur auf die „sachlich“ beste, sondern auch auf eine Lösung, die sachlich annehmbar erscheint und zugleich allen die Möglichkeit bietet, zur Geltung zu kommen oder sich zu „profilieren“. Besonders deutlich werden diese Zusammenhänge dann, wenn ein Team durch neue Mitglieder erweitert wird oder wenn einem Außenstehenden die Ziele und Verfahren der Arbeit erläutert werden sollen. Hier geht es in erster Linie darum, den Boden so vorzubereiten, dass die „Neuen“ oder „Uninformierten“ zu beachteten eigenen Beiträgen eingeladen werden. Diese fallen ihnen nicht immer leicht, weil sie erst selbst danach suchen müssen und zu manchen Umwegen gezwungen sind. Sobald sie über ihre eigenen Ideen selbst Beachtung finden, können sie sich leichter engagieren und auch die Leistungen der anderen differenzierter würdigen. Bei der Vorbereitung auf Aktivitäten eines Teams sollte man besonders auf die Frage achten, welche

spezifischen Leistungs- und Anerkennungsmöglichkeiten für jedes einzelne Teammitglied zur Verfügung stehen.

Wenn Korrekturen nötig scheinen, ist es sehr ratsam, bei sich selbst zu überprüfen, welche Motive und Gefühle damit verbunden sind und wie es den anderen erleichtert werden könnte, die Notwendigkeit einer Veränderung selbst zu erkennen und sie vorzunehmen. Ein nicht immer wirksames Hilfsmittel könnte etwa im geäußerten Wunsch bestehen, den jeweiligen Standpunkt möglichst genau zu erklären.

- Die Bitte um genauere Darstellungen oder Erklärungen wird auch sonst oftmals nötig sein. Standpunkte oder Meinungen sind denjenigen, die sie vertreten, selbst nicht immer ganz klar, und ihre verbale Formulierung ist zunächst nicht viel mehr als eine Herausforderung an die Zuhörer, sich damit zu befassen und bei der Klärung mitzuhelfen. Dies ist den Sprechenden allerdings selten bewusst; sie empfinden Nachfragen oder Erweiterungen manchmal eher als Zurückweisung und reagieren fast beleidigt, wenn sie genau das erhalten, was sie provoziert haben – nämlich differenzierte Beachtung und Hilfe. Wenn man diese Zusammenhänge nicht kennt und humorvoll berücksichtigt, enden solche Verständigungsversuche

nicht selten in Missverständnissen und gegenseitigen Unterstellungen der Unfähigkeit oder Böswilligkeit.

Sehr oft wird indirekt und mit zahlreichen Umwegen auf der „sachlichen“ Ebene ein ganz anderes Thema abgehandelt: die zentrale Frage nach der erwünschten gegenseitigen Beachtung und Beziehung samt den emotionalen Begleitscheinungen. Für sie stellt die gemeinsame Arbeit ein Konkretisierungs-, Ausweitungs- und Vertiefungsfeld dar. Die einzelnen Elemente der „sachlichen“ Verständigung und Kooperation werden – meist recht spontan, sehr rasch und kaum bewusst – auf diesen Hintergrund bezogen und entsprechend interpretiert.

Wenn man die bisher skizzierten Verständigungsprobleme unter einem etwas anderen Gesichtswinkel betrachtet, dann ergeben sich neben kurzen Wiederholungen einige Vertiefungsansätze:

- Ich habe schon darauf hingewiesen, dass die erfahrungsabhängigen Wünsche und Interpretationsmuster nur teilweise bewusst sind und sich oft erst bemerkbar machen, wenn sie entweder positiv in den Vordergrund gelockt oder durch ihr Übergehen aufgeschreckt werden. Klar werden sie dadurch aber noch lange nicht, sondern verbleiben zunächst im Stadium eines gewissen Behagens oder eines diffusen Un-

behagens. Sie bewusst zu machen ist schwierig und ohne die Mithilfe der beteiligten Partner/innen manchmal unmöglich.

Das Bedürfnis nach Orientierung verleitet zur raschen Bildung vorläufiger Einschätzungen oder „Persönlichkeitstheorien“, die besonders dann schwer korrigierbar sind, wenn sie selbst und ihr vorläufig-fragwürdiger Charakter nicht klar zu Bewusstsein kommen. Dann können die Mechanismen der „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ (Verführung zu bestätigendem Verhalten) und der „selektiven Wahrnehmung“ (Bevorzugung bestätigender Interpretationen) ungehindert regieren.

- Aber nicht nur diese Schwierigkeiten, sondern auch die verbreitete Missachtung oder Abwertung emotionaler Aspekte erschweren ihre bewusste Beachtung und ihren verbalen Ausdruck, weil damit das Risiko verbunden wäre, als „irrational“ oder „übersensibel“ angesehen zu werden.
- Eine Möglichkeit, sie indirekt auf einem Umweg zur Geltung zu bringen, scheint in ihrer Anlagerung an „Sachprobleme“ zu bestehen, die zu ihnen hinführen sollen. Dies könnte tatsächlich ein zielführender Weg sein, wenn er von allen als solcher verstanden würde. Das ist aber schwierig – wenn es so leicht gelänge, könnte man sich ja von vornherein darauf konzentrieren, die emotionale und kommunikative Bedeutung der

sachlichen Fragen bewusst wahrzunehmen. Außerdem verändern sich die emotionalen Aspekte durch eine ungeklärte Verbindung mit Sachfragen oft so sehr, dass sie nur mit hohem Aufwand von diesen verstellenden Beimengungen befreit werden können. Wegen ihrer unmittelbaren Bedeutung für die Identität (das Selbstbewusstsein oder Selbstbild) und wegen der nicht voraussehbaren Reaktionen der Partner/innen erscheinen Versuche, emotionale und Beziehungsgesichtspunkte anzusprechen, riskant und erwecken Unbehagen, wenn nicht gar Angst. Dies verweist auf ein schwer lösbares Dilemma: Einerseits kann Vertrauen am ehesten durch Offenheit geschaffen oder vertieft werden, andererseits setzt aber Offenheit ein Mindestmaß an Vertrauen voraus. Natürlich könnte jemand die Initiative ergreifen und den jeweiligen Gesprächspartner/die jeweilige Gesprächspartnerin durch Fragen in die Enge treiben. Dieser/Diese müsste sich dann entscheiden, entweder einen weit reichenden Vertrauensvorschuss zu geben und zu beanspruchen oder in Halbwahrheiten auszuweichen, die ohnehin nahe liegen, weil emotionale Hintergründe nicht immer so klar bewusst sind, dass sie sprachlich zutreffend ausgedrückt werden könnten. Meist würden solche Fragen die davon Getroffenen nur in die Flucht schlagen.

- Den Hintergrund für diese Behinderungen bildet

einerseits die Furcht, in unbekannte und vielleicht beängstigende Bereiche des eigenen Seelenlebens gelockt und dann allein gelassen zu werden, andererseits aber auch die Ahnung, dass durch solche Gespräche die gegenseitige Beziehung verändert und in eine nicht leicht abschätzbare Richtung gelenkt wird: Sie kann gefährdet werden oder sich vertiefen. Nicht nur das mögliche Scheitern kann ängstigen, sondern auch der unbekannte Anspruch vertieften Vertrauens, dem man dann vielleicht nicht gerecht werden könnte.

- Auch die möglichen Reaktionen der näheren und weiteren Umgebung eines Teams können für die Verständigung hinderlich sein. Sie folgen oft jenen Tendenzen, die allgemein gegenüber abgeschlossenen Gruppierungen vorherrschen: Auch ein Team stellt eine Gruppe dar, in deren Strukturierung Außenstehende wenig Einblick haben und die daher von ihnen als störend empfunden werden kann. Misstrauen und die Neigung zur Ablehnung – ohne differenzierte Prüfung – wären dann die wahrscheinliche Folge. Als taugliche Instrumente dafür kämen Verdächtigungen und Gerüchte in Frage. Sie beziehen sich mit Vorliebe auf geheime Machenschaften und böse Absichten, auf die Unterstellung besonderer Profilierungssucht oder auf verdächtige Beziehungen zwischen den Teammitgliedern. Diese

werden häufig nach dem Gesichtspunkt der Machtverteilung (Unterstellung besonderer „Abhängigkeit“ von Führungspersonen) oder erotisch-sexueller Beziehungen („die haben etwas miteinander“) interpretiert. Solche Verdächtigungen können zur Folge haben, dass einzelne Teammitglieder auf jenen Vertrautheitsgrad verzichten, den sie benötigen würden. Manche übernehmen sogar selbst die fremden Vorurteile und entschuldigen mit ihnen ein Verhalten undifferenzierter Opposition – verbunden mit dem gleichzeitigen Anspruch auf völliges Vertrauen ihnen gegenüber.

- Selbst wenn diese Probleme gelöst wären, bliebe immer noch die Armut unserer Sprache an Ausdrucksmöglichkeiten für emotionale Erfahrungen. Sie sind anscheinend schon immer als riskant oder gefährlich empfunden worden. So sind kollektive Auffassungen entstanden, die das Gold des Verdrängens und Verschweigens für wertvoller halten als das Silber des Redens. Daher bietet die Alltagssprache nur spärliche Ausdrucksformen für differenzierte Gefühlserfahrungen. Sie werden eher durch Momente der Körpersprache, der Mimik und Gestik ergänzt oder ersetzt. Für diese fehlen einigermaßen verlässliche Interpretationsmuster, wenn es um feinere Abstufungen geht. Bei der gemeinsamen Arbeit wäre aber das Verstehen solcher Nuancen wichtig.

Dazu ein relativ einfaches Beispiel: Natürlich steht auch bei „sachlicher“ Zusammenarbeit die Frage im Hintergrund, was – oder genauer: wen – die Beteiligten emotional füreinander repräsentieren, was sie einander bedeuten, wer sie füreinander sein könnten. Aber diese Frage muss sich weitgehend hinter den Gesichtspunkten der rein sachlichen Kooperation verstecken. Würde man sie von vornherein offen stellen, dann wäre sie meist zu gewichtig und würde eher abschreckend wirken – eben auch deshalb, weil für diesen emotionalen Zwischenbereich die Alltagssprache kaum Ausdrucksmöglichkeiten bietet.

4. „Was tun?“ spricht Zeus, „die Götter sind besoffen!“

Ganz so hilflos wie der Göttervater gegenüber seinem Team ist man hieniden doch nicht, auch wenn die „Kooperation“ manchmal eher dem Verhalten Beschwipster ähnelt als rationalem Vorgehen, das die emotionalen Gesichtspunkte ernst nehmen und berücksichtigen müsste. Das ist allerdings nicht ganz einfach. Wer dazu freigiebig Ratschläge erteilt, begibt sich auf gefährliches Gelände.

Ich versuche es trotzdem und konzentriere mich dabei vor allem auf Versuche der intensiven Zusammenarbeit in einem Team, das entweder relativ isoliert oder in

eine größere Gruppe – etwa einen Lehrkörper – eingebettet sein kann. Eine persönlich befriedigende Kooperation scheidet oft nur deshalb, weil die Schwierigkeiten nicht bekannt sind oder nicht ernst genug genommen werden. Man meint vielfach, dass der Erfolg eigentlich nur davon abhängt, ob man „miteinander kann“ oder eben nicht. Das lässt dem unberechenbaren Schicksal zu viel, und der eigenen Einflussnahme viel zu wenig Raum.

Die Untersuchung der Schwierigkeiten kann es erleichtern, subjektive Verhaltensneigungen und auftretende Verständigungsprobleme, die notwendige Mühe und einige Misserfolge oder Rückschläge besser zu verstehen und auf destruktive Schuldzuweisungen zu verzichten. Die Hinweise auf diese komplexen Zusammenhänge sollten keineswegs die verbreitete Neigung zur Resignation verstärken, sondern zur Überwindung der Schwierigkeiten einladen.

Eine entsprechende Vorgangsweise sollte sich auf mehrere Gesichtspunkte konzentrieren:

- a) Es lohnt sich, in einer Vorbereitungsphase für sich selbst möglichst genau – vielleicht mit Hilfe schriftlicher Notizen – folgende Punkte zu klären:
 - Wie klar erscheinen mir die voraussichtlichen Schwerpunkte der „sachlichen“ Arbeitsziele, welche persönliche oder emotionale Bedeutung haben sie für mich und wie könnte ich auf die konkrete Zielbe-

stimmung Einfluss nehmen?

- Welche Verfahren halte ich für zielführend und welchen Beitrag kann ich dazu leisten – was möchte ich selbst unternehmen, was lieber den Partner/innen überlassen, was würde mir schwergefallen?
- Was würde ich als Erfolg oder Misserfolg ansehen und welche persönliche Bedeutung wäre damit für mich verbunden?
- Wie sollten die sachbezogenen Verständigungsverfahren und Kooperationsformen strukturiert werden und was wäre dabei zu vermeiden?
- Welche Verhaltensmuster gegenüber den Partner/innen möchte ich anstreben, welche vermeiden?
- Welche Verhaltensneigungen der zukünftigen Partner/innen würde ich schätzen (etwa Offenheit, Humor, Pünktlichkeit ...) oder ablehnen (etwa: Oberflächlichkeit, Geschwätzigkeit ...)?
- Welche Gesprächsformen (ausreden lassen, Knappheit, aufeinander eingehen ...) würde ich bevorzugen und welche würden mir Schwierigkeiten machen?
- Welche Reaktionen der Umgebung, in der das Team arbeiten soll, sind möglicherweise zu erwarten und welche Möglichkeiten bestehen, die Annahme oder Integration der neuen Arbeitsgruppe in dieser

Umgebung zu erleichtern?

- Wie könnten Verbündete gewonnen werden?
- Was erhoffe ich von den gegenseitigen Beziehungen im Team und was könnte ich zu deren Gestaltung beitragen?
- Auf welche Weise möchte ich innerhalb der Gruppe zur Geltung kommen und die Partner/innen zur Geltung kommen lassen?
- Welche gemeinsamen Erfahrungen bzw. Erlebnisse erhoffe ich und wie könnte ich ihr Zustandekommen erleichtern?

Möglicherweise wirkt dieser Fragenkatalog, der je nach subjektiven Vorstellungen beliebig ergänzbar ist, auf einige Leser/innen fast wie eine Gängelung. Er enthält aber nur jene Gesichtspunkte, welche die Arbeit in Teams ständig begleiten. Sie tun dies allerdings meist in recht unbestimmter Form. Es ist günstiger, sie schon zu Beginn ins Bewusstsein zu holen. Sie stellen dann brauchbare Kriterien zur Abschätzung und Bewertung der sachlichen Arbeit und der Verständigungsprozesse in der Gruppe zur Verfügung.

b) Für die Gestaltung der Zusammenarbeit und der Verständigungsformen sind vor allem die **Anfangssituationen** bedeutsam. Sie haben großen Einfluss auf die zukünftige Entwicklung. Eine Revision solcher Weichenstellungen ist

zwar möglich, aber mühsamer als ein überlegtes Vorgehen von Beginn an. Dabei sollte man sich nicht von der irrümlichen Auffassung leiten lassen, dass rationale Überlegungen und geplantes Handeln in zwischenmenschlichen Beziehungen unangemessen wären und sie gewissermaßen entwerteten. Wenn man alles dem situationsabhängigen „Gefühl“ überantworten möchte, überlässt man fast alles dem Zufall. Rationales Vorgehen in diesem Zusammenhang hat ja gerade den Zweck, dem differenzierten Gefühl Raum zu verschaffen, sodass es eine konstruktive Funktion erfüllen kann und nicht einen Störfaktor darstellen muss:

- Bei einer ersten Zusammenkunft stehen oft Überlegungen im Hinblick auf die sachlichen Arbeitsziele und die Verfahrensschwerpunkte im Vordergrund. Ein solches Vorgehen ist nur dann sinnvoll, wenn sich die Teammitglieder bereits gut kennen und vielleicht schon länger gemeinsam gearbeitet haben. Sonst sollte zuerst jenes Mindestmaß an Verständigungsfähigkeit und Vertrauen hergestellt werden, das dann die entlastete Konzentration auf die Sachfragen ermöglicht. Die Teammitglieder sollten als Personen sichtbar werden und zur Geltung kommen. Das kann in einer ausführlichen Vorstellung geschehen, bei der sie einander ihre Lebens-

umstände, ihre bisherigen Arbeitsschwerpunkte und Interessen sowie ihre Hoffnungen oder eventuellen Befürchtungen mitteilen. Das bringt zunächst natürlich nur Ansatzpunkte für die Vertiefung der Beziehungen, kann aber eine vorläufige Orientierung und den Boden für weitere Verständigungsversuche, für die Feststellung von Gemeinsamkeiten und für die Ausweitung gemeinsamer Aktivitäten schaffen.

- Besonders wichtig sind gemeinsame Erfahrungen. „Miteinander noch etwas trinken gehen“ heißt natürlich „miteinander noch reden wollen“. Für den Anfang sind so einfache Impulse recht geeignet. Später könnten anspruchsvollere Unternehmungen (Einladungen, gemeinsame Hobbies ...) ins Auge gefasst werden. Hier lauert allerdings eine gewisse Gefahr: Manchmal erscheint es einer Gruppe schon als Bedrohung, wenn einzelne Gruppenmitglieder gemeinsame Interessen entdecken oder einander besonders gut verstehen. In Wirklichkeit sind solche Beziehungskerne eher eine Stütze für den Zusammenhalt des gesamten Teams, wenn darauf geachtet wird, dass bei vielen gemeinsamen Aktivitäten alle Teammitglieder nach ihren Vorlieben und Fähigkeiten beteiligt werden und einen beachteten Platz erhal-

ten. Die befriedigende gegenseitige Anerkennung verhindert dann, dass solche Untergruppen eifersüchtig beäugt werden müssen.

- Am Anfang ist die Neigung, sich Persönlichkeitstheorien und Hypothesen über geeignete Umgangsformen zurechtzulegen, besonders stark. Das ist keineswegs abzulehnen, sondern im Sinn einer ersten Orientierung unvermeidlich. Die Anerkennung dieser Notwendigkeit sollte dann aber die Freiheit erweitern, die „ersten Eindrücke“ als vorläufig und revisionsbedürftig anzusehen – oder immer auch das Gegenteil mitzudenken („... und wenn es umgekehrt wäre ...?“). Die Mechanismen der sich selbst erfüllenden Prophezeiung und der selektiven Wahrnehmung lassen sich auch in positiver Richtung nützen, indem man die anderen bewusst dazu verlockt, sich anders zu verhalten, als man entsprechend den vorläufigen eigenen Vorstellungen erwarten würde. Sie sollten möglichst viele Chancen erhalten, Grundlagen für die Revision der eigenen Vorurteile zu schaffen.
- Die Gestaltung der Verständigungsformen entscheidet über die dauerhafte Lebendigkeit der Beziehungen, die sachliche Leistungsfähigkeit und schließlich über den Bestand eines Teams. Sie entspricht

zugleich einem ständigen und zeitweise sehr mühsamen Lernprozess aller Beteiligten, besonders aber derjenigen, die Führungsfunktionen zu erfüllen haben. Die Teammitglieder sollten lernen, in allen Gesprächen zu beachten,

- * dass es schwierig ist, sich eigene Ideen oder Vorstellungen klar bewusst zu machen und sie in verständliche Sprache zu übersetzen, dass dabei oft Umwege nötig sind, die sehr viel Zeit und Geduld aller Beteiligten erfordern können, und dass die manchmal hilflosen Versuche keineswegs als Zeichen subjektiver Oberflächlichkeit oder gar Unehrllichkeit angesehen werden sollte;
- * dass Ungeduld gefährlich ist und dazu verleitet, viel schneller als der Sprechende zu wissen, was er „eigentlich“ meint, ihm ins Wort zu fallen, ihn also mundtot zu machen, und ihn dann für höchst uneinsichtig zu halten, wenn er mit dem, was ihm als seine eigene Meinung auferlegt wird, nicht ganz einverstanden ist;
- * dass die eigene Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit immer von erfahrungsbedingten Vorurteilen und Ängsten eingeschränkt ist und dass es wichtig wäre, den Grund für Ärger und Ungeduld nicht nur bei anderen, sondern

auch in sich selbst zu suchen – gar nicht so selten könnte man dabei fündig werden;

- * dass sich die Funktion eines Teams nicht allein auf die möglichst rasche Erledigung der sachlichen Aufgaben beschränkt, sondern auch die Integration der Teammitglieder umfasst – nur so kann es dauerhaft sichern, dass seine Leistung jener einer beliebig zusammengewürfelten Menschenansammlung überlegen bleibt;
- * dass ein Team zwar auch emotionale Bedürfnisse befriedigen muss, dass dies aber nur in begrenztem Ausmaß und mit begrenzter Intensität möglich ist, dass ein Arbeitsteam bis zu einem gewissen Grad auch therapeutischen Elementen – in einem weiten Sinn – Raum geben soll, aber niemals als Therapiegruppe missverstanden werden darf – genauso wenig wie als Ersatz für brüchige Familien- oder Partnerschaftsbeziehungen;
- * dass Konflikte unvermeidlich sind und dass man sie nicht um jeden Preis – letzten Endes um jenen der Teamauflösung – verdrängen oder vor sich herschieben, sondern auf eine Weise ansprechen und lösen sollte, die der gegenseitigen Achtung gerecht wird und deshalb den Zusammenhalt

und die Funktionsfähigkeit des Teams eher stärkt als gefährdet;

- * dass sich schon mit „sachlichen“ Standpunkten und noch mehr mit Gefühlen immer Identitätsaspekte verbinden und daher mit großer Behutsamkeit in Frage gestellt werden müssen, wenn es nötig ist – dass dies aber auch geschehen muss und nicht einfach um des Friedhofsriedens willen vermieden werden darf;
- * dass sehr aufmerksam auf die überall vorhandene Neigung zur Überschätzung der eigenen Gruppe, in der sich die dadurch aufgewertete eigene Person gut verstecken kann, und zur Abwertung anderer zu achten ist;
- * dass die Entdeckung von Fehlern mühsam und manchmal schmerzhaft, aber keineswegs schändlich, sondern Anlass zur Heiterkeit und Freude sein sollte
- * und dass es nicht nur erlaubt, sondern unbedingt notwendig ist, neben der eigenen und fremden Unvollkommenheit auch das Gelingen und die großartige Schönheit der sachlichen, emotionalen und kommunikativen Leistungen wahr- und als Geschenk anzunehmen – was gar nicht so leicht zu sein scheint.

Die Arbeit in einem Team kann tatsächlich als Geschenk erlebt werden. Geschenke wählt man sorgfältig aus und verpackt sie liebevoll – aus Achtung vor sich selbst und vor denen, die es erhalten. Diese müssen allerdings bereit sein, ihren Beitrag dadurch zu leisten, dass sie als wichtigsten Kern eines Geschenkes die Hoffnung auf Verstehen und Verstandenwerden begreifen.

Die Unterschätzung der Schwierigkeiten wäre Missachtung dieses Geschenkes – wie bei jeder Form menschlicher Beziehungen. Auf einer solchen Basis könnte nicht viel gelingen – außer mit Hilfe des blinden Zufalls.

Weiterführende Literatur (Auswahl)

Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. 6. Aufl. Stuttgart: Piper Verl. 1983

Forgas, Joseph P.: Soziale Interaktion und Kommunikation: Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim: Psychologie – Verl. – Union 1992

Hofstätter, Peter R.: Einführung in die Sozialpsychologie. 5. Aufl. Stuttgart: Kröner Verl. 1973

Klingler, Josef: Bildungsangebote zu Vorurteilen. In: **Wieszt**, J., **Gattol**, E., **Kinnunen**, K. (Hrsg.): Integration contra Nationalismus. Handbuch für Erwachsenenbildung. Bundes-

institut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang 1997, S. 78 - 84

Knoll, J.: Kleingruppenmethoden. 2. Aufl. Weinheim-Basel: Beltz Verl. 1997

Kropf, Gertrude: Mein erstes Jahr Team-teaching. Veröff. IFF. Klagenfurt 1994

Langmaack, Barbara/**Braune-Krickau**, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim: Beltz Verl. 1985

Langmaack, Barbara: Themenzentrierte Interaktion. Weinheim: Psychologie Verlag 1992

Mitschka, Ruth: Die Klasse als Team. Linz: Veritas-Verl. 1997

Odrei, Ilse: Sympathie allein genügt nicht: eine Analyse von Bedingungen für das Teamteaching an einer zweisprachigen Volksschule in Südkärnten. Dipl.-Arbeit Univ. Klagenfurt 1996

Philipp, E.: Vom Einzelkämpfer zum Team. Konzepte und Methoden für gemeinsame Arbeit. In: Pädagogik, H. 2/1995

Pühl, Harald: Angst in Gruppen und Institutionen: der Einzelne im unbewussten Gruppennetz. Hille: Busch Verl. 1994

Sanborn, Mark: Team-Arbeit: So nutzen Sie die Kraft und Kreativität der Gruppe für Ihren Erfolg. München: Heyne Verl. 1994

Satir, V.: Kommunikation. Selbstwert. Kongruenz.

Paderborn: Jungfermann
Verl. 1996

Schäfers, Bernhard (Hrsg.):
Einführung in die Gruppen-
soziologie. 3. Aufl. Wiesba-
den: Quelle u. Meyer Verl.
1999

Schöler, J.: Leitfaden zur
Kooperation von Lehrerinnen
und Lehrern – nicht nur
in Integrationsklassen.
Heimberg: Dieck Verl. 1997

Schulz von Thun, F.: Mit-
einander reden, Bd. 1-3.
11. Aufl. Reinbek bei Ham-
burg: Rowohlt Verl. 2003

Stöger, Gabriele: Besser im
Team: Stärken erkennen
und nutzen. Weinheim:
Beltz Verl. 1996

Vopel, Klaus W.: Themen-
zentriertes Teamtraining.
Salzhausen: Isko-Press
1994

Wahren, Heinz/**Kurt**, E.:
Gruppen- und Teamarbeit in
Unternehmen. Berlin: de
Gruyter Verl. 1994

Watzlawick, Paul: Wie
wirklich ist die Wirklichkeit?
13. Aufl. München/Zürich:
Piper Verl. 1985

Weber, Wolfgang G.: Ana-
lyse von Gruppenarbeit:
Kollektive Handlungsregula-
tion in soziotechnischen
Systemen. Bern: Huber
Verl. 1997

Wellhöfer, Peter R.: Grup-
pendynamik und soziales
Lernen: Theorie und Praxis
der Arbeit mit Gruppen.
Stuttgart: Enke Verl. 1993

Autor

Univ.-Prof. Dr. Josef Klingler,
geboren in Thierbach/Wildschö-
nau, Tirol.

Lehramt für Volksschulen und
Hauptschulen, Lehrer an einer ein-
und einer zweiklassigen Volks-
schule sowie an der Hauptschule
Innsbruck-Hötting.

Studium Erziehungswissenschaft
und Psychologie an der Universität
Innsbruck.

Professor für Erziehungswissen-
schaft, Psychologie und Soziologie
an der Pädagogischen Akademie
Feldkirch/Vorarlberg und am
Berufspädagogischen Institut in
Innsbruck.

Mitarbeit bei der Planung der neu
gegründeten Hochschule für Bil-
dungswissenschaften Klagenfurt,
Habilitation 1972.

Seit 1974 O. Univ.-Prof. für Schul-
pädagogik an der Universität Kla-
genfurt, Rektor in der Funktions-
periode 1977 - 1979.

Wissenschaftliche Arbeitsschwer-
punkte:
Empirische Forschungsmethoden,
Bildungschancen der Kinder aus
unterschiedlichen Bevölkerungs-
gruppen, Lebenseinstellungen
Jugendlicher, Leistungsbeurteilung
und Prüfungsgestaltung in der
Schule, Verständigungsprobleme
zwischen Eltern, Lehrern und
Schülern, Zusammenhänge zwi-
schen Beziehung und Leistung,
Angst und Leistung, Auswirkung
von Vorurteilen auf Erziehung und
Unterricht, geschlechtsrollenspezi-
fische Erziehung, Politische Bil-
dung, Didaktik der Lehrer/innen-
bildung, Ausbildung von Lehrern
der Exekutive und in Gesundheits-
berufen.

Kooperation im inklusiven Unterricht

Lehrerinnen und Lehrer wurden in den letzten Jahren immer wieder dazu aufgefordert, Rahmenbedingungen für einen Unterricht zu schaffen, in dem behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam spielen, gemeinsam unterrichtet werden, und auf diesem Weg auch die Möglichkeit haben sollen, voneinander zu lernen.

„Integration“ war der zentrale Begriff im Zusammenleben behinderter und nicht behinderter Menschen, nun ist jedoch von „Inklusion“ die Rede. Im englischsprachigen Raum finden wir den Begriff der „Inclusion“. *„The term inclusion implies a positive process of building systems which from the beginning include all members of society and therefore, no individual is perceived as segregated. The term inclusion is a positive description of what is meant by the term integration.“* (Bintinger, 2002, S. 119)

Im Wort „Integration“ steckt eher ein „die Mehrheit integriert unter bestimmten Umständen eine besondere Minderheit“, hingegen Inklusion lässt die „Verschiedenheit im Gemeinsamen“ bestehen. Die inklusive Schule ist die „Schule für alle Kin-

der“, der inklusive Unterricht ist der Unterricht für alle Kinder.

Inklusion bedeutet daher, dass behinderte Kinder die Möglichkeit haben, Schulen zu besuchen, die sie auch ohne Behinderung besuchen würden. Eltern und deren Kindern mit Behinderung sollen Unterstützungen und Hilfen geboten werden, um im normalen Umfeld zu recht zu kommen. Es sollte Freundschaften zwischen Kindern mit Behinderung und gleichaltrigen Klassenkameraden ohne Behinderung gefördert werden. Alle Kinder müssen lernen, Unterschiede zu verstehen und anzunehmen. Daher ist Inklusion eine Haltung, die auf der Überzeugung beruht, dass alle Menschen gleichberechtigt sind und geachtet und geschätzt werden sollen. (Vgl. UNESCO – UN-Komitee für die Rechte des Kindes, 1998)

Die inklusive Schule ist die Schule der „Nicht-Aussonderung“, die ohne Kategorisierung auskommt und trotzdem die optimale Lernbegleitung jedes einzelnen Kindes garantiert. Wir brauchen im Sinne inklusiver Denkweise keine „Schularthen“ mehr, **sondern ausreichende Ressourcen für die optimale entwicklungsbegleitende Betreuung jedes Kindes.**

Die Herausforderung für eine Schule ohne Ausgrenzung besteht in der Entwicklung einer kindzentrierten Pädagogik, die alle Kinder erfolgreich erziehen kann, auch solche, die schwerwiegende Nachteile und Behinderungen haben. Es müssen Wege gefunden wer-

den, wie Lehrer/innen besser auf die Verschiedenartigkeit der Kinder in ihrem Klassenzimmer eingehen, sich an ihre unterschiedliche Lernweise und -geschwindigkeit anpassen, ihre Bedürfnisse erfüllen und so die Qualität der Erziehung für alle gewährleisten können. Lehrer/innen sollten bereit sein, die Lehrplaninhalte und Unterrichtstechniken an die Situation anzupassen, um mehr Schüler/innen zu erreichen. Um diesen Anforderungen begegnen zu können, werden in zunehmendem Maße Qualifikationen wie Kooperationsfähigkeit, Flexibilität und eigenverantwortliches Handeln gefordert.

Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig bei der Arbeit unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen. In gut strukturierten Lerngruppen wird unter Zuhilfenahme von zahlreichen Methoden ein hohes Aktivierungsniveau der Lernenden erreicht, mit nachhaltigen Erfolgen im kognitiven Bereich. Problemlöse- und Sozialkompetenz werden gleichermaßen aufgebaut und führen häufig zu einem positiveren Selbstbild der Lernenden.

„Gruppenrelevante Sozialziele werden formuliert und strukturiert, für deren Erfüllung als Gruppenaufgabe jedes Mitglied Sorge trägt.“ (Weidner, 2003, S. 32)

Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit in Gruppen ist das Schaffen eines förderlichen sozialen Klimas.

Verglichen mit traditionellen Unterrichtsformen zeigen kooperativ Lernende

- bessere Unterrichtsleistungen,
- eine höhere Ausdauer im Unterricht,
- bessere kognitive Leistungen,
- tieferes Verstehen,
- mehr auf die Aufgabe bezogenes und weniger störendes Verhalten,
- geringere Niveaus an Angst und Stress,
- ausgeprägtere intrinsische Lern- und Leistungs-Motivation,
- höhere Fähigkeit eine Situation aus der Perspektive anderer zu beobachten,
- ein höheres Maß an positiven und unterstützenden Beziehungen,
- positivere Einstellungen und mehr Selbstachtung. (Vgl. Konrad, 2001, S. 7)

Viele empirische Untersuchungen sind davon ausgegangen, dass man in einer Gruppe besser lernen kann als im konventionellen Frontalunterricht. Eine wichtige Voraussetzung für das kooperative Lernen ist die Bereitschaft und Motivation des Lernenden, mit anderen zusammen in einer Gruppe zu lernen. „Kooperative Anreizstrukturen sollen eine Situation bereitstellen, in der die Gruppenmitglieder ihre eigenen persönlichen Ziele nur dann erreichen können, wenn die Gruppe erfolgreich ist.“ (Konrad, 2001, S. 51) Das „Gruppenziel“ spielt dabei eine entscheidende Rolle; es trägt dazu bei, die Lernenden zu motivieren, kooperativ zu lernen.

Ein weiterer Faktor, der sich auf die Bereitschaft des Lernenden bezieht, ist das individuelle Interesse am Thema der Gruppenarbeit. Wenn der Lerngegenstand alle Gruppenmitglieder interessiert, sind die Lernenden bereit, mit anderen zu lernen, die sich auch für das gleiche Thema interessieren.

Zusammengehörigkeit und Solidarität führen die Lernenden dazu, ihren Gruppenkameraden gerne zu helfen, um gemeinsamen Erfolg beim Lernen zu erreichen. „Es besteht eine **Gesamtverantwortung für die persönliche Leistung jedes Einzelnen. Die Gruppenmitglieder helfen und ermuntern sich gegenseitig und tragen somit dazu bei, dass jedes Mitglied die ihm zugeordnete Aufgabe optimal erfüllen kann.**“

(Weidner, 2003, S. 32) Jegliche Gruppenarbeit und jegliche Arbeit im Team ist auf Interaktionskompetenz angewiesen. Da diese jedoch in den seltensten Fällen schon von zu Hause mitgebracht wird, muss sie in Form von Sozialzielen angebahnt, gelernt und auch gepflegt werden.

Durch das kooperative Lernen werden Kooperationsbereitschaft, Hilfsbereitschaft und gemeinsame Verantwortlichkeit entwickelt und gefördert. **Die Lehrperson muss bereit sein, die Phasen der bloßen Wissensvermittlung einzuschränken und ein Stück ihrer Verantwortung für Lernprozesse an die Schüler/innen abzugeben. Nur wenn es dem Lehrenden gelingt, diese eher ungewohnte Rolle zu über-**

nehmen, kann er kooperatives Lernen sinnvoll in Gang bringen.

Führt man Schülerinnen und Schüler in Teams zusammen und stellt ihnen Aufgaben, bei denen sie – um erfolgreich zu sein – voneinander abhängig sind, so ist dies ein wunderbares Mittel, aus ihren sozialen Bedürfnissen „Kapital zu schlagen“. Sie neigen dann dazu, engagierter zu lernen, weil sie es zusammen mit ihresgleichen tun. Sobald sie einmal involviert sind, haben sie auch das Bedürfnis, mit anderen über ihre Erfahrungen zu sprechen, was wiederum zu weiteren Verbindungen führt.

Kooperatives Lernen in der Schule scheint einen besseren Aufbau der kognitiven Struktur des Lernenden zu bewirken als andere Lernformen; daneben haben die Schüler/innen Gelegenheit, ihre Kooperationsfähigkeit zu üben, kritisch-kooperative Verhaltensweisen zu entwickeln und konstruktive Zusammenarbeit zu lernen.

Erzieherische Wirkungen sind die Einübung von guten Arbeits- und Umgangssitten, von Hilfsbereitschaft, Rücksicht und Akzeptanz des anderen in seinem Anderssein.

Kooperative Arbeitsstile werden umso besser gelernt, je öfter und länger sie eingeübt werden, je mehr der Einzelne von sich selbst einbringen kann und je mehr Erfolgserlebnisse erfahren werden.

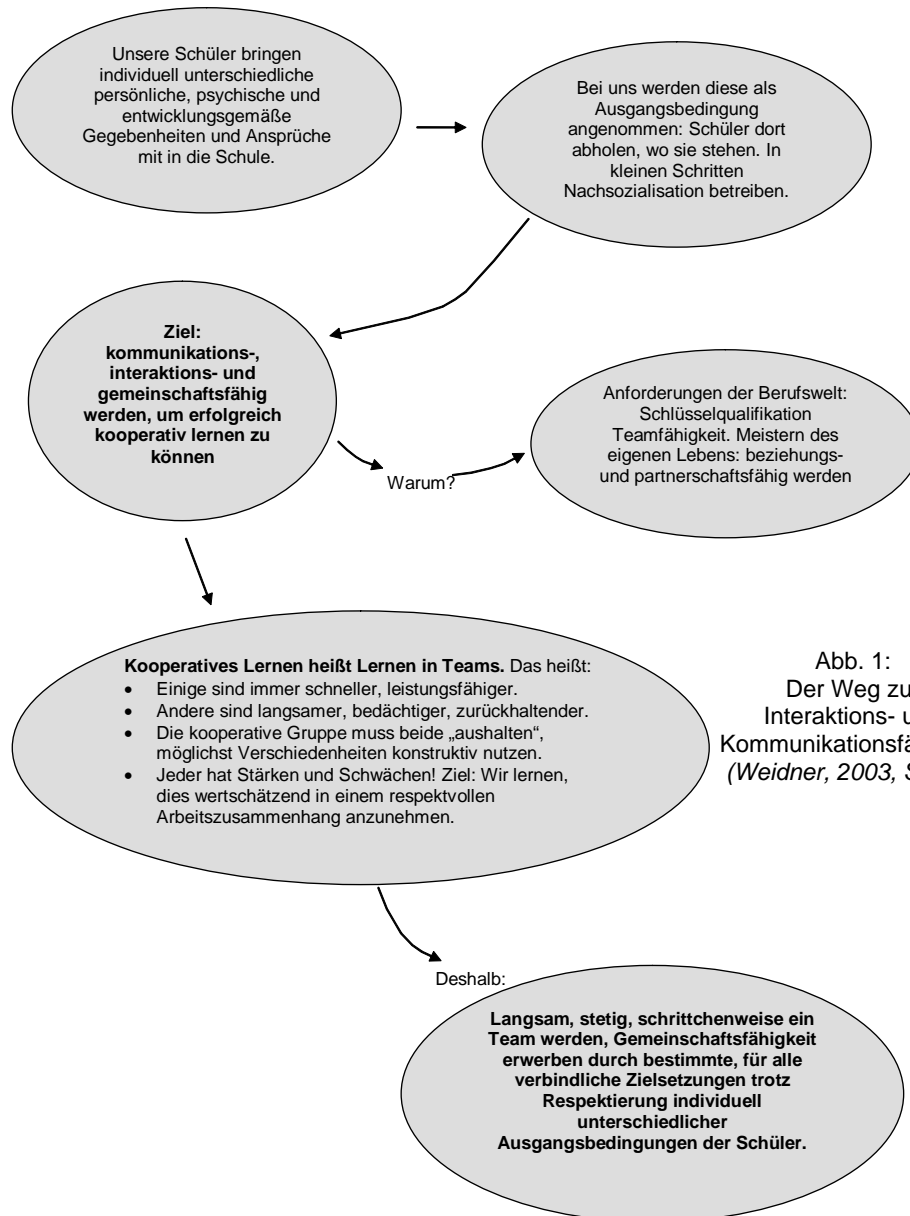


Abb. 1:
Der Weg zur
Interaktions- und
Kommunikationsfähigkeit
(Weidner, 2003, S. 100)

Formen kooperativen Lernens

Kooperative Lehrmethoden nehmen in der praktischen Anwendung vielfältige Gestalt an. Bei allen Varianten müssen die Teilnehmer/innen die motivationalen, kognitiven und organisatorischen Voraussetzungen erfüllen, um Kooperation möglich zu machen:

- Auf motivationaler Ebene wird Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit vorausgesetzt.

- Im kognitiven Bereich ist es wichtig, dass gefundene Lösungswege allen Gruppenmitgliedern zugänglich gemacht werden und sich unterschiedliche Begabungsrichtungen und – gerade innerhalb der Gruppe – optimal ergänzen, so dass das Fehlerausgleichsprinzip wirken kann:

- Grenzen und Schwächen einzelner Mitglieder werden durch die Gruppe ausgeglichen,

- extreme Beurteilungen werden durch den Gruppenkonsens beruhigt.

- Als organisatorische Voraussetzung sollte die Begleitung durch die Lehrerin/den Lehrer gegeben sein, die/der für die Einhaltung von Gruppenregeln sorgt und eine lebendige Auseinandersetzung ermöglicht.

1. Gruppenpuzzle:

Die Jigsaw-Methode, zu Deutsch „Puzzle-Technik“, wurde in den 70er-Jahren von Aronson vorgeschlagen. Sie funktioniert nach dem Prinzip der sozialen Kohäsion. Lernende helfen einander, weil ihnen etwas an der Gruppe liegt. Die Teilnehmer/innen müssen vom Wert ihrer eigenen Beiträge zum Gruppengeschehen und von der Bedeutung der anderen Teilnehmer/innen überzeugt sein. Je mehr die Lernenden in das Gruppengeschehen integriert sind, desto besser wird es ihnen gelingen, anderen zuzuhören, ihr Denken zu artikulieren und unterschiedliche Gedanken zu integrieren und nach Anwendungsmöglichkeiten zu suchen.

Methodischer Ablauf:

- **Einführung:**

Die Lehrerin/der Lehrer organisiert heterogene Stammgruppen von vier bis sechs Schülerinnen und Schülern. Der Lernstoff wird – entsprechend der Zahl der Gruppenmitglieder – in Aufgaben unterteilt, die sich inhaltlich unterscheiden, aber sich vom Umfang und vom Schwierigkeitsgrad her gleichen. Jedes Gruppenmitglied wählt aus den vorgeschlagenen Aufgaben eine aus und wechselt dann in die Expertengruppe.

- **Expertengruppe:**

In der Expertengruppe setzen sich jene Teilnehmer/innen zusammen, die die gleiche Aufgabe gewählt haben. Sie lesen ihr Informationsmaterial, stellen sich gegenseitig Fragen, machen sich Notizen oder lösen anstehende Probleme.

Wichtig ist dabei stets die Überlegung, wie sie anschließend als Expertinnen und Experten ihr Wissen in der Puzzle-Gruppe (Stammgruppe) weitergeben. Die Teilnehmer/innen müssen offen sein, sich austauschen, unterstützen und ihre Ideen einbringen, damit alle anschließend als Expertinnen und Experten in die Puzzle-Gruppen gehen können.



Abb. 3:
Integrationsklasse – Expertengruppe
bearbeitet ihren Themenbereich
(Kernbichler 05-2002)

- **Puzzle-Gruppen:**

Die Teilnehmer/innen treffen sich wieder in ihren Stammgruppen. Dort berichten sie nacheinander über ihre Arbeit in den Expertengruppen. Wichtig dabei sind die Diskussion und die Vertiefung der Präsentationen. Dabei müssen offen gebliebene Fragen geklärt werden, so dass am Ende eines Expertenvortrages jedes Mitglied der Kerngruppe den Zusammenhang verstanden hat.



Abb. 2:
Integrationsklasse – Schüler/innen
setzen sich mit ihren Aufgaben
auseinander
(Kernbichler 05-2002)



Abb. 4:
Integrationsklasse – Basisgruppe
erarbeitet Testfragen

- **Evaluationsphase:**
Ob der Lehrstoff verstanden wurde, wird dann in der Evaluationsphase überprüft. Hier erhalten die Expertinnen und Experten Aufschluss darüber, wie sie ihr Wissen vermittelt haben. Außerdem kann die Gruppe darüber sprechen, wie sie insgesamt zusammengearbeitet hat. Schließlich werden die Einzelergebnisse integriert und reflektiert. Dies kann z. B. in Form eines Fragen-Tests, einer Wandzeitung oder einer Mind-Map erfolgen.

Letztlich ist es das Ziel des Gruppenpuzzles, den Informations- und Wissenserwerb in einem Team zu unterstützen.

„Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können nur dann erfolgreich arbeiten, wenn sie zusammen arbeiten und sich aufeinander verlassen können.“
(Konrad, 2001, S. 110)

2. Innerer – äußerer – Kreis

Die Schüler/innen sitzen sich paarweise in einem großen Sesselkreis gegenüber und sehen sich an.

- Jede Schülerin/jeder Schüler ordnet sich einer Partnerin/einem Partner zu.
- Die Lehrerin/der Lehrer hat entweder schon ein Thema mit den Kindern vorbereitet oder er gibt nun das Thema bekannt.
- Die Schüler/innen tauschen nun gegenseitig Meinungen aus und versuchen Lösungen zu finden.

- Nach einer bestimmten Zeit gibt die Lehrerin/der Lehrer ein Zeichen und die Kinder bewegen sich um einen Platz in die entgegen gesetzte Richtung weiter. Dadurch ergeben sich neue Partnerkonstellationen. Nun können neue Aufgaben bekannt gegeben werden oder die Kinder arbeiten am gleichen Themenbereich weiter. (Vgl. Weidner, 2003, S. 153)

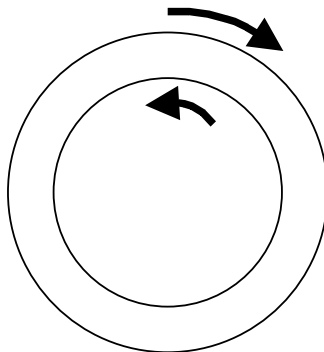


Abb. 5:
Anordnung der Schüler/innen für das Paargespräch

Bei dieser Lernmethode sind alle Kinder gleichzeitig in den Lernprozess eingebunden, sie kommen gegenseitig in Kontakt und lernen von- oder miteinander.

3. Finde eine Mitschülerin/einen Mitschüler, die/der die Antwort weiß ...

Diese kooperative Methode (Weidner, 2003, S. 154) führt dazu, dass die Kinder voneinander lernen, sich gegenseitig ihr Wissen zur Verfügung zu stellen und zu einem möglichst guten Gesamtergebnis kommen.

- Jede Schülerin/jeder Schüler erhält ein Arbeitsblatt mit Fragen.
- Damit gehen die Schüler/innen durch den Raum und suchen Mitschüler/innen, die eine Antwort auf eine Frage geben können.
- Jede Antwort wird sofort mit einer Unterschrift versehen.

Bei dieser Methode ist jede Schülerin/jeder Schüler einmal der Antwortende und einmal der Fragende und die Kommunikation untereinander wird dadurch gefördert.

Die hier aufgezählten Methoden des kooperativen Lernens sind nur ein Auszug aus dem breiten Repertoire. Das zentrale Anliegen (Weidner, 2003, S. 144) kooperativen Arbeitens ist die Auflösung der passiven Struktur, zu Gunsten verstärkter aktiver Einbindung der Schüler/innen.



Abb. 6:
Schüler sucht jemanden, der seine Frage beantworten kann
(Kernbichler 03-2001)

Zusammenfassung

Die Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen in die Gesellschaft beginnt mit ihrer Einbeziehung in die ersten Formen der Gesellschaft, nämlich der Schule. Eine Erziehung ohne Ausgrenzung in einer Inklusiven Schule gibt nicht-behinderten Schülern die Gelegenheit, ihr Leben mit Gleichaltrigen zu teilen, die auf die eine oder andere Weise „anders“ sind, und dieses „Anderssein“ akzeptieren und respektieren zu lernen. Ein guter Unterricht im Allgemeinen auf der Basis einer kindgemäßen Pädagogik und eine anregende Unterrichtsatmosphäre scheinen sehr wichtig zu sein. Kooperative Unterrichtsmethoden schaffen die Bedingungen, der Verschiedenheit der Schüler gerecht zu werden und das Lernen für ALLE Kinder zu erleichtern.

„Eine Schule, die gut für Kinder mit besonderen Bedürfnissen ist, ist eine bessere Schule für alle.“

Literatur und Quellenverzeichnis

1. Auf dem Weg zur Schule ohne Ausgrenzung (1998). Getting there. Brüssel: Inclusion International 1998
2. Fengler, Jörg; Konkurrenz und Kooperation in Gruppe, Team und Partnerschaft, Pfeiffer, München 1996
3. Graumann, Olga; Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Klassen. Von lernbehindert bis hoch begabt. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2002
4. Gudjons, Herbert; Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2001
5. Hameyer, Uwe; Entdeckendes Lernen. In: J. Wiechmann: Zwölf Unterrichtsmethoden. Beltz, Weinheim und Basel 2000 (2. Aufl.)
6. Integration Österreich – unbehindert behindert. Betrifft: Integration. <http://www.betrifftintegration.at/ioe/betrifftintegration/inklusivebildung.htm> (06-02-2004)
7. Inclusion International. Auf dem Weg zu einer Schule ohne Ausgrenzung. Getting there. Rema Print, Wien 1998
8. Jank, Werner und Meyer, Hilbert; Didaktische Modelle. Cornelsen Verlag Scriptor, Frankfurt am Main 2002
9. Klippert, Heinz; Methodentraining. Übungsbau- steine für den Unterricht. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2000 (11. Aufl.)
10. Konrad, Klaus; Taub, Silke; Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung, Schneider Verlag, Hohengehren 2001
11. Paradies, Liane; Linser, Hans Jürgen; Differenzieren im Unterricht. Cornelsen, Berlin, 2001
12. Weidner, Margit; Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH, Seelze-Velber, 2003
13. Wilhelm, M., Bintinger, G., Eichelberger, H.; Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten, Studien Verlag GmbH., Innsbruck 2002

Autorin

Dipl.-Päd. Gerda Kernbichler,
Lehrerin an der Übungshauptschule
der Pädagogischen Akademie des
Bundes in Steiermark.
Lehramt für Hauptschulen (Fächer-
kombination: Deutsch, Textiles Wer-
ken, Ernährung und Haushalt) und
Lehramt für Sonderschulen sowie
Lehrbeauftragte an der Pädagogischen
Akademie.
Sonderschullehrerausbildung: Textiles
Werken

Teamarbeit – Arbeit *am* Team

Integrationsklassen gibt es in Österreich seit nunmehr fast zwanzig Jahren, vorerst als Schulversuchsklassen und in der Folge zweier Novellen des Schulorganisationsgesetzes als „normale“ Klassen. Viele Lehrer/innen der Volks-, Haupt- und Sonderschulen konnten seitdem Erfahrungen mit dem integrativen Unterricht sammeln, entweder in Integrationsklassen mit einer durchgängigen Doppelbesetzung oder im so genannten Stützlehrer/innenmodell bei temporärer Anwesenheit zweier Lehrer/innen in der Klasse. Dennoch fallen Befragungen von Lehrer/innen nach ihren Erfahrungswerten recht zwiespältig aus und lassen keine eindeutige Tendenz erkennen. Die Diskussionen um den integrativen Unterricht, die unvermindert andauern und meist emotional geführt werden, machen eine starke Polarisierung der Meinungen innerhalb der Lehrerschaft sichtbar. Die Extrempositionen schwanken zwischen starrer Ablehnung der Integration und einer bedingungslosen Befürwortung verbunden mit der Forderung nach Abschaffung der Sonderinstitutionen.

In meiner Praxis erlebe ich häufig, dass Lehrerinnen und Lehrer die Arbeit in Inte-

grationsklassen auch nach der Einführung des Elternwahlrechtes kritisch bewerten oder überhaupt ablehnen. Die Skepsis vor dem Unterricht in einer solchen Klasse begründet sich aus verschiedenen Vorannahmen. Viele sehen die Heterogenität in Integrationsklassen und die großen (Entwicklungs-) Unterschiede zwischen den Kindern als Problem und befürchten, dass Kinder mit Behinderungen die „normalen“ Kinder in ihrer Entwicklung aufhalten könnten. Eine möglichst homogene Gruppe würde dagegen die (frontale) Unterrichtsarbeit der Lehrer/innen erleichtern. Dazu kommt der ambivalente Blick auf „Behinderung“ zwischen Mitleid und Ablehnung, der die Lehrer/innen verunsichert und schließlich dazu führt, dass die Zusammenarbeit mit einem Kind „mit Behinderung“ grundsätzlich problematisiert wird. Der Mangel an ausgebildeten Sonderpädagog/innen wird beklagt und eine entsprechende Fachkenntnis als Voraussetzung für die Bildung einer Integrationsklasse eingefordert. Das Gefühl der Überforderung führt schließlich zur emotionalen Ablehnung des integrativen Unterrichts mit der Begründung, dass eine „spezifische“ Förderung an Sonderschulen (für alle Beteiligten) besser sei und dass die Rahmenbedingungen an den Regelschulen für das behinderte Kind nicht adäquat seien.

Selten, nur ganz selten benennen Lehrer/innen einen wesentlichen Aspekt als Motiv ihrer Ablehnung des

integrativen Unterrichts. Nur manchmal sprechen sie aus, was sie *noch* fürchten: die Zusammenarbeit mit den Kollegen/Kolleginnen in einer Klasse. Diese Problematik wird ganz offensichtlich wahrgenommen, aber tabuisiert und daher schließlich zum Kernproblem von Integrationsklassen. Denn so wie die Fähigkeit zur Teamarbeit für die Entwicklung einer Integrationsklasse maßgeblich ist, so liegt darin auch häufig der Grund für das Scheitern. Der integrative Unterricht fordert neben Engagement und Offenheit für eine neue herausfordernde Arbeitssituation vor allem eines: Die Bereitschaft zur Arbeit *am* Team und an der Persönlichkeit der Lehrer/innen.

Im Selbstbild, Selbstentwurf und in der gesellschaftlichen Wahrnehmung sind Lehrer/innen nach wie vor Einzelkämpfer/innen. Seit langer Zeit prägen die Jahrgangsklassen und die Lehrer/innen, die „vor ihrer Klasse stehen“, das Ur-Bild von Schule und Unterricht. Auf die grundlegend neue Situation der Zusammenarbeit im Team sind Lehrerinnen und Lehrer daher nicht wirklich vorbereitet. Auf Grund von Versäumnissen in der Ausbildung verstärkt sich die Angst vor einer veränderten Aufgabe, die durch ihre Komplexität zusätzlich verunsichert. Viele Lehrer/innen wollen sich daher nicht auf die Teamarbeit in einer Integrationsklasse einlassen, weil sie wissen, dass sie sich in Zusammenarbeit mit einem oder mehreren Kolleginnen mit der eigenen Rolle auseinandersetzen

müssen. Arbeit im Team kann als Bedrohung beruflicher und privater Identität erlebt werden. Zur gemeinsamen Bewältigung von Krisen und Konflikten ist allerdings keine professionelle Unterstützung in dieser veränderten Arbeitssituation zu erwarten.

Integrationsklassen scheitern meist nur vordergründig am Grad der Behinderung eines Kindes oder am auffälligen Verhalten einer Schülerin/eines Schülers. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass sie eher an der Art und Weise, wie Lehrer/innen mit ihren veränderten Rollen (nicht) zurecht kommen, zerbrechen. Die Bedeutung von Teamarbeit als Schlüsselkompetenz in der Führung von Integrationsklassen wird häufig nicht erkannt. Weder in den Ausbildungssystemen (Pädagogische Akademien), noch in den Unterstützungssystemen (Pädagogische Institute, Sonderpädagogische Zentren, Schulaufsicht) wird ihrer zentralen Rolle Rechnung getragen. Sie wird nicht als Kernkompetenz verstanden und daher nicht entsprechend unterstützt.

Nur selten gelingt es, die relative Offenheit in den Rollen- und Aufgabenverteilungen im Team neu zu definieren. Sehr häufig werden die Rollen der Regelschul- und Sonderpädagog/innen fortgeschrieben, was schon in den Bezeichnungen unmissverständlich zum Ausdruck kommt: Stützlehrer/in und Regelschullehrer/in, Hauptlehrer/in und Zweitlehrer/in,

richtiger Lehrer/richtige Lehrerin und Integrationslehrer/in, Volksschulkinder und Förderschüler/innen. Statt die Ressourcen eines Teams zu nützen und die Rollen offensiv zu verändern, werden Schritte gesetzt, um die veränderte Situation wieder zurecht zu rücken bis schließlich eine Lehrperson und eine Gruppe von Schüler/innen wieder eine Einheit bilden. Der „richtige“ Lehrer/die „richtige“ Lehrerin mit den „richtigen“ Kindern in der Klasse und der Stützlehrer/die Stützlehrerin mit den besonderen Förderbedarfskindern im Zusatzraum. Die Volksschullehrerin vorne an der Tafel im Frontalunterricht mit den Volksschüler/innen und der Stützlehrer/die Stützlehrerin flüsternd am hinteren Klassenrand mit den Sonderschüler/innen. Zwei Gruppen in einer Klasse.

Dieses Verständnis von integrativem Unterricht teilt den Sonderpädagog/innen die schwierigste Rolle zu. Sie sind einerseits zuständig für besondere Aufgaben und sollen Integrationsschüler/innen unterstützen, jedoch nicht ausschließlich und längerfristig. Zugleich sollen sie Lehrer/Lehrerin für alle Schüler/innen sein und die Kommunikation und Kooperation mit den Klassenlehrer/innen suchen. Diese Rollenunklarheit verbunden mit einer Vielfalt an Aufgabenstellungen verunsichert und überfordert viele Stützlehrer/innen, sodass sie schließlich nach einer Zeit des Durchhaltens die Flucht aus den Integrationsklassen antreten.

So oder so ähnlich gestaltet sich die Teamarbeit in Integrationsklassen. Immer noch. Und der Blick aller Lehrer/innen richtet sich auf die Schüler/innen (Förderung) und nicht auf sich selbst, das Team und die gemeinsame Aufgabe (Arbeit *am* Team). Kein Wunder also, dass Lehrer/innen am Team in Integrationsklassen scheitern, dass gerade Sonderpädagog/innen aus ihrer schwierigen Rolle als Stützlehrer/innen (Wen stützen sie da eigentlich? Die richtigen Lehrer/innen?) ausbrechen und sich lieber wieder in den geschützten Rahmen einer eigenen Klasse mit klarer Kompetenz und Zuständigkeit zurückziehen. Die „Rückfluter“ belegen, dass Integration nicht mit allen Schüler/innen (und Lehrer/innen) gelingen kann.

Meine Erfahrungen zeigen mir, dass im gemeinsamen Unterricht von Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf große Chancen für die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten aller Kinder und Jugendlichen liegen. Darüber hinaus können Lehrer/innen durch eine gute Kooperation und Kommunikation in der Teamarbeit eine deutliche Verbesserung ihrer Berufsqualität erreichen. Diese Zielsetzungen verlangen aber einen veränderten Blick auf Integration und Teamteaching als gemeinsamen Balanceakt.

Integration bricht mit den genormten Rollenerwartungen an die Lehrer/innen.

Die Rollen der Lehrer/innen sind grundsätzlich offen und können gestaltet werden. Alle Lehrer/innen einer Integrationsklasse wissen um ihre Ressourcen und nützen sie in der Balance zwischen unterrichtsgestaltenden, mitgestaltenden und unterrichtsunterstützenden Funktionen. Sie können ihre Rollen immer wieder definieren, verändern und neu interpretieren.

Integration bricht mit der Fiktion der Homogenität. Eine integrative sonderpädagogische Förderung wahrt die Balance zwischen gemeinsamen und individualisierenden Lernsituationen. Sowohl die Aufteilung der Schüler/innen in Gruppen als auch die definitive Aufteilung der Aufgaben zwischen Grundschul- und Sonderpädagog/innen sind als problematisch zu charakterisieren.

Integration bricht mit dem Frontalunterricht. Eine offene Heterogenität in Integrationsklassen stellt die Lehrer/innen vor neue Aufgaben. Nicht alle Kinder arbeiten zur gleichen Zeit am gleichen Lerninhalt, sondern vielfältige Aufgaben werden unterschiedlich gelöst. Neue Unterrichtsmethoden und Kreativität in der Problemstellung und unterschiedliche Lösungswege sind gefordert. Konzepte also, wie sie in Folge auch die Begabtenförderung entwickelt hat, um die individuelle Entwicklung aller (unterschiedlichen) Schüler/innen einer Klasse zu gewährleisten.

Wenn man die Individualität der Kinder und Jugendlichen in den (Integrations-) Klassen ernst nehmen will, dann müssen zuerst die Pädagog/innen in ihrer neuen Form der Zusammenarbeit wahrgenommen werden. Sie müssen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und in der Teamentwicklung unterstützt werden. Als Lehrende brauchen sie selber Raum zum Lernen. Als Lehrende im Team brauchen sie Zeit zur Erprobung dieser Arbeitsform und Ressourcen zu ihrer Unterstützung (Supervision, Erfahrungsaustausch, Coaching).

Wenn man Lehrer/innen danach befragt, welche Fähigkeiten und Eigenschaften die Kollegen/Kolleginnen in ein Team mitbringen sollen, so werden immer wieder folgende Kompetenzen genannt: Aufgeschlossenheit, Flexibilität, Spontaneität, Aufmerksamkeit, Verlässlichkeit, Akzeptanz, Engagement, Kompromissbereitschaft, Toleranz, Ehrlichkeit, Fairness, Kooperationsbereitschaft, Kreativität, Diskussionsfähigkeit, Offenheit.

Diese hohen Anforderungen stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Qualität der Teamarbeit und damit auch des integrativen Unterrichts. Die Ansprüche, die an die Lehrer/innen im Team gestellt werden, können ihnen allerdings nicht einfach nur abverlangt werden. Aber durch eine entsprechende begleitende

Unterstützung könnte die Qualität in Integrationsklassen gemeinsam entwickelt und sichergestellt werden.

Nur wenn man die Teamarbeit als Arbeit am Team ernst nimmt und unterstützt, kann Integration gelingen.

Autor

Martin Jenewein ist Sonderschullehrer und arbeitet seit 1990 in Integrationsklassen an Volksschulen. Studium der Erziehungswissenschaften. Mitarbeiter am Pädagogischen Institut (1997-2001). Lehrauftrag an der Lehranstalt für Heilpädagogische Berufe (Bildungszentrum der Caritas)

Ingrid Teufel

Miteinander – Voneinander

In unserer altersheterogenen Integrationsklasse lernen 27 Kinder von der ersten bis zur vierten Schulstufe **MITEINANDER** und **VONEINANDER**.

Sie erlernen und trainieren **MITEINANDER** die sogenannten Kulturtechniken, jedes Kind auf der Basis seines individuellen Lernniveaus. Die Kinder lernen auch **VONEINANDER**. Zum **VONEINANDER** Lernen gehört das

- „**VONEINANDER** abschauen“ (Lernen am Modell) genauso wie das
- **MITEINANDER** arbeiten, planen, absprechen, kritisch sein, lernen, spielen, lachen und
- das **EINANDER** helfen.

Unsere Kinder lernen auf diese Weise „nicht nur für die Schule, sondern für's Leben“. Die Schlüsselqualifikationen, die über den beruflichen (und privaten) Erfolg in ihrem weiteren Leben entscheiden, sind in immer höherem Maße

- Team-, Kommunikations- und Kritikfähigkeit
- die Bereitschaft zum lebenslangen Weiterlernen
- die Fähigkeit, sich Informationen zu beschaffen, diese zu filtern und zu speichern
- Kompetenz im Umgang mit Computern u. a. ...

Lehrer/innen und Student/innen, die unsere Lerngemeinschaft live erleben, sind über die angenehme, friedliche Atmosphäre, die konzentriert arbeitenden Kinder, die sich bei Bedarf miteinander absprechen und einander helfen und die Ergebnisse dieser Arbeit erstaunt. Immer wieder wird dann nach der Zusammensetzung der Klasse gefragt und wie der Unterricht nach welchen Prinzipien organisiert ist.

Zusammensetzung unserer Lerngemeinschaft:

- 6 Kinder der ersten Schulstufe
- 8 Kinder der zweiten Schulstufe
- jeweils 6 Kinder der dritten und vierten Schulstufe

Zwei der Schüler/innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf sind Kinder mit Down-Syndrom. Außerdem „erholen“ sich bei uns – auf Rat von Psychologinnen und Psychologen – vier Kinder mit Teilleistungsproblemen von krankmachendem Schulstress und leistungsschwächenden Minderwertigkeitsgefühlen.

Unsere Unterrichtsprinzipien und -organisation in Stichworten:

Wir sind eine „Jenaplan-Klasse“. Der **Jenaplan** (nach Peter Petersen) ist eine weniger bekannte reformpädagogische Richtung. Er ist eine Basis meines Unterrichtskonzeptes. Dazu passen die weiteren Schwerpunkte

- **Soziales Lernen**,
- **Lernen lernen** und
- **Exemplarisches Lernen** (nach Martin Wagen-schein), das bei uns in Form von
- **Lernnetzen** stattfindet. Diese Lernnetze knüpfe ich zu ausgesuchten Themen, die von Kindern gewählt wurden. So werden die Inhalte des Sachunterrichtes mit den Fächern (Deutsch, Mathematik, BE, ME ...) zu einem Ganzen (→ ganzheitlicher Unterricht) vernetzt.

Zwischen den Lernnetzen gibt es bei uns

- **Trainingswochen**, in denen die Kinder die Fächer ohne Sachbezug trainieren.
- **Lesen und Schreiben** lernen die Kinder in einer Kleingruppe nach der Methode „Individuelles Lesen- und Schreibenlernen“. **Freies, kreatives Schreiben** findet durch diese Methode bei uns von Anfang an statt.
- Verschiedene Organisationsformen des **Daltonplanes** helfen den Kindern und uns, den Überblick zu behalten und unsere Arbeit zu organisieren.

Umsetzung in der Praxis:

Da die „Halbwertszeit des Wissens“ (*die Zeit, in der sich das Wissen verdoppelt*) immer kürzer wird, beschränken wir uns „exemplarisch“ auf einige Themenbereiche. Diese dürfen sich die Kinder selber aussuchen. Um Einseitigkeiten zu

vermeiden (Dinosaurier, Weltall ...) geben wir den Kindern eine Liste zu verschiedenen Sachbereichen. Daran knüpfen wir die **Lernnetze**:

Zu jedem Lernnetz bereiten wir eine entsprechende Lernumgebung vor. Helfer dabei sind

- der aktuelle Tisch mit Karteien, Büchern und Sach- und Fachspielen (Deutsch, Mathematik, BE-Impulse) zum Thema
- die aktuelle Klassen-dekoration (Bilder, Materialien)

An den Lernnetzen arbeiten alle Kinder mit, jedes auf seinem Lernniveau, aber mit unterschiedlichen Wochenplänen. Wir achten – mit Hilfe von Listen – darauf, dass alle Kinder ihren „Verpflichtungen“ nachkommen und das möglichst selbst verantwortlich – Lernen für's Leben ist angesagt! „Statt-Aufgaben“ sind möglich, z. B. statt einer Wörterbuchübung einen Text zu verfassen.

Den Abschluss eines Themas feiern wir mit Gästen. Die Kinder präsentieren bei der Feier¹ stolz die Ergebnisse ihrer Arbeit, dadurch bekommt sorgfältiges, bemühtes Arbeiten einen erkennbaren „Sinn“! Durch die Anerkennung der „Arbeiten“ wird das „Arbeiten und Lernen“ positiv besetzt. Bei der gemeinsamen Arbeit an diesen ganzheitlichen Lernnetzen trainieren die Kinder an einem „Exempel“ (→ „Exemplarisches Lernen“ nach M. Wagenschein)

¹ Beim Jenaplan ist die „Feier“ berechtigterweise eine anerkannte Lernform

- Teamfähigkeit
- Kommunikations- und Kritikfähigkeit
- wie und wo sie sich Informationen beschaffen können
- zu erkennen, was wesentlich und was unwesentlich ist
- den Umgang mit Computern ...

Wir sind unserem Ziel, die Kinder zu selbst gesteuertem und selbstmotiviertem (Weiter-)Lernen zu motivieren, wieder einen Schritt näher! Das zeigte sich, als wir die Kinder das Wunschthema für die letzten drei Schulwochen aussuchen lassen wollten. Es kamen so viele, ganz unterschiedliche Themenvorschläge, dass eine Abstimmung nicht mehr sinnvoll war. Was tun? Das Problem war aber schnell gelöst. Die Kinder baten darum, dass doch alle zu ihren Wunschthemen ein Sachbuch machen dürfen. Auf unseren Einwand, dass wir nicht so schnell für alle Themen Karteien erstellen können, beruhigten sie uns: „Das braucht ihr nicht, wir wissen ja, wo wir nachschauen müssen! Außerdem können wir auch das Internet benutzen.“ Die Kinder haben durch die Arbeit an den Lernnetzen gelernt, selbstständig zu forschen, nachzulesen und im Internet zu recherchieren. Also gestaltete jedes Kind entweder alleine ein Buch zu seinem Thema oder gemeinsam mit anderen Kindern, die das gleiche Thema ausgewählt haben. Als Vorbilder dienten – wie immer – gelungene Werke von Mitschüler/innen, aber auch die Bücher, die wir aus den Texten der Kin-

der zu gemeinsamen Themen gestalteten.

So gibt es bei uns unter anderem ein viel gelesenes Läusebuch. Es entstand, als wir in der Klasse „LAUSige Zeiten“ hatten. Um diesem lausigen Problem locker und humorvoll, aber doch wirkungsvoll begegnen zu können, spannte ich ein Lernnetz zum Thema Laus (→ Prinzip der „Umweltorientiertheit“). Auf dem „Aktuellen Tisch“ lagen verschiedene Materialien bereit: eine Läuse-Kartei (die Infos dazu holte ich mir aus dem Internet) mit Sachinfos, Lesetexten, Deutschmaterialien zum „Wortfeld“, „AU → ÄU“-Wörtern, Schreibimpulsen ... Aus den Texten der Kinder, Zeichnungen, den wichtigsten Infos zum Thema und einem Läuse-Comic gestalteten wir ein Läusebuch.

Die Wunschthemen gingen quer durch die Schulstufen und es war einfach schön, zu beobachten, wie sich die Kinder **MITEINANDER** absprachen, **MITEINANDER** arbeiteten und **EINANDER** halfen. Wenn ich mir die Ergebnisse der selbstmotivierten Arbeiten ansehe, dann bin ich oft überwältigt davon, was die Kinder **MIT-EINANDER** – ohne Anweisungen meinerseits – zustande bringen.

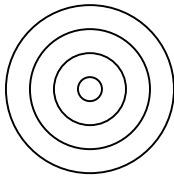
Wir sind uns aber bewusst, dass manche Kinder Unterstützung und Grenzen brauchen. Während die meisten Kinder selbstmotiviert **MITEINANDER** arbeiten, bleibt uns Zeit, um mit einzelnen Kindern zu arbeiten.

Zwischen den Lernnetzen gibt es bei uns die sogenannten

Trainingswochen:

In diesen Wochen trainieren die Kinder die Kulturtechniken ohne spezifischen Sachbezug, arbeiten mit unterschiedlichen Wochenplänen. Bei der Erstellung der Wochenpläne achten wir darauf, dass wir die Fachschwerpunkte in konzentrischen Kreisen anbieten. Am Beispiel Sprachbetrachtung/Nomen bedeutet das, dass wir

- ausgehend von der Großschreibung von Satzanfängen und Nomen (1. Klasse)
- zu den Nomen und ihren Begleitern/dem Geschlecht weitergehen. Dann werden
- Nomen in Ein- und Mehrzahl trainiert, die nächste Stufe ist das
- Training der vier Fälle des Nomens und in weiterer Folge
- das Subjekt



Durch diese „konzentrischen Lernkreise“ ist es möglich, dass alle Kinder auch am gleichen Fachschwerpunkt arbeiten.

Sie können von dem Kreis ausgehen, der ihrem individuellen Lernniveau entspricht. Wenn sie dazu bereit/fähig sind, arbeiten sie am nächsten Lernkreis weiter. Weil sich diese klassenübergreifende Struktur bewährt hat, haben wir zu verschiedenen Fachschwerpunkten Materialien für die

konzentrischen Kreise erarbeitet.

Bei der Erstellung dieser Materialien richten wir uns nach den Forderungen des österreichischen Lehrplanes. Er bietet Anregungen, engt uns aber nicht ein. Die individuellen Lernprogramme passen wir immer den **individuellen Lernniveaus** (*nicht den altersgerechten Schulstufen*) an und versuchen, allen Kindern **individuelle, lerntypgerechte Lernstrategien** zu vermitteln. Nur so könne wir unseren Grundsatz, jedem Kind Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, verwirklichen.

Soziales Lernen

findet durch die gemeinsame Arbeit an den Lernnetzen und in den Trainingswochen von selber statt. Zusammenarbeiten, einander Helfen, aufeinander Eingehen, sich in andere einfühlen – so wie es in einer Familie mit Geschwistern unterschiedlichen Alters üblich ist (*war*) – davon profitieren alle Kinder! Helfen stärkt Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl und auch die Leistungen der Helfer!

Durch den Rollentausch – helfen und sich helfen lassen – lernen Kinder Situationen nicht nur aus ihrem Blickfeld, sondern auch aus der Sicht Anderer kennen und beurteilen. Durch das Helfen wiederholen die Kinder aber auch ihre Kenntnisse und strukturieren sie beim Erklären neu. Ich bin, wenn ich zuhöre, beeindruckt, wie gut Kinder erklären können!

Lernen lernen

Wir achten darauf, dass die Kinder nicht zu lange mit zu vielen Erklärungen und (unwesentlichen) Infos überfordert oder gar verwirrt werden². Außerdem gehören verschiedene Lern- und Denktechniken zu unserem Unterrichtsalltag.

Wir arbeiten mit

- Mnemotechniken
- Visualisierungen (z. B. Lernwörter)
- MindMaps³ und „Denkhüten“⁴!
- philosophischen Elementen
- „LUS“ (Lernen unter Selbstkontrolle nach Dr. Giselher Guttman)

An den so genannten „Schlaumeiertagen“ lernen die Kinder diese Techniken und andere „Lerntricks“ kennen und können sie im Zusammenhang mit unseren Lernnetz-Themen trainieren. Wir versuchen bei der Arbeit in Kleingruppen oder bei der Einzelarbeit allen Kindern individuelle, lerntypgerechte Lernstrategien und lernpositive Haltungen zu vermitteln. Dazu gehört eine angstfreie Lernatmosphäre, in der Fehler als „Freunde“ gesehen werden. Freunde, die einem zeigen, was man trainieren soll. Eine vorbereitete Lernumgebung mit verschiedenen Bereichen zum (Vor-)Lesen, miteinander Reden, Spielen

² Peter Petersen verdammt bereits 1927 in seinem „Kleinen Jenaplan“ das „Lehrergeschwätz“! Er nahm damit Ergebnisse der Gehirnforschung quasi vorweg

³ Näheres dazu unter <http://www.buzan.co.uk>

⁴ nach Edward de Bono

und Forschen ist für eine positive Lernatmosphäre wichtig. In einer angenehmer Umgebung⁵ lernt man leichter und lieber. Ganz wichtig finden wir auch, dass die Kinder so weiter lernen dürfen, wie sie es vor ihrer Schulzeit taten. Auf eine Art und Weise, in der sie schnell und viel gelernt haben. Damit bin ich auch schon beim Ausgangspunkt unseres Unterrichtskonzeptes angelangt, dem

Jenaplan

Peter Petersen entwickelte an der Universitätsvolksschule in Jena diese reformpädagogische Richtung („Kleiner Jenaplan“). Mit seiner Forderung, dass alle Kinder, die in der Umgebung einer Schule wohnen, diese auch besuchen sollen – auch die „Hilfsschüler“! Er trat damit gegen aussondernde „Hilfsschulen“ ein und war somit einer der ersten Befürworter von Integrationsklassen. Deshalb sind die meisten Jenaplan-Klassen in Österreich (altersheterogene) Integrationsklassen.

Weitere Grundsätze seiner Pädagogik nehmen viele der Erkenntnisse aus Gehirnforschung und Lernpsychologie vorweg⁶. Dazu gehören die so genannten

- „**Urformen des Lernens**“: die **Arbeit**, das **Gespräch**, das **Spiel** und die **Feier**

Vor ihrer Schulzeit haben die Kinder in ihrer und durch ihre natürliche Um-

welt viel und schnell gelernt. Diese Techniken werden in Jenaplan-Klassen bewusst eingesetzt bzw. zugelassen. **Arbeit** soll Spaß machen. Das versuchen wir durch individuelle Lernprogramme, die allen Kindern Erfolgserlebnisse ermöglichen, zu erreichen. Erfolgserlebnisse sind nun einmal die beste Motivation! Auch das **Gespräch**, also das miteinander Reden, sich miteinander absprechen und einander zuhören, einander konstruktiv kritisieren, gehört zu unserem Schulalltag. So trainieren wir Team- und Kritikfähigkeit. Fähigkeiten, die in der Berufswelt von immer größerer Bedeutung sind! Die **Feier** bietet die Gelegenheit, das Gelernte und Erarbeitete feierlich und voll Stolz zu präsentieren. Dadurch, dass die Kinder ihre Arbeitsergebnisse präsentieren dürfen, sehen sie einen Sinn in ihrer Arbeit – und werden motiviert, sich wieder und weiter zu bemühen. Das **Spiel** im herkömmlichen Sinn, das mögen unsere Kinder weniger. Vielleicht auch deswegen, weil den Kindern mittlerweile die Arbeit so viel Spaß macht, dass Arbeit für sie Spielcharakter hat. Was sie aber sehr schätzen ist das „Rollen-Spiel“. So bereiten sie immer wieder (selbstständig!) „Theaterstücke“ für die Lernnetz-Abschlussfeier vor. Auch in den Trainingswochen bleibt Kindern, die konzentriert arbeiten Zeit, Spielstücke

zu inszenieren und zu proben.

- Als **Lehrergeschwätz** verurteilte Petersen verwirrende, einschläfernde Lehrermonologe. Er nahm damit Erkenntnisse aus der Gehirnforschung vorweg!
- Als „**Umweltorientiertheit**“⁷ bezeichnete Petersen Lerninhalte, zu denen Anknüpfungspunkte vorhanden sind. Deswegen versuchen wir bei der Auswahl der Kerninfos und Impulse möglichst immer die Kenntnisse und Interessen der Kinder zu berücksichtigen. Die „**Schulwohnstube**“ war eine weitere Forderung Petersens. Es forderte, dass ein Klassenraum ein motivierender **Erfahrungs-, Lern- und Wohlfühlraum** ist, in dem das natürliche, selbstmotivierte Lernen der ersten Lebensjahre fortgesetzt wird. **Jahrgangsübergreifende Klassen** sind in Jenaplan-Schulen selbstverständlich, wenn auch in anderer Altersabstufung als bei uns. Er baute auf das **Helfersystem**.
- Was den Jenaplan besonders sympathisch macht, ist sein Selbstverständnis als **Ausgangspunkt** und nicht als rigide, eingrenzende Methode. Individuelle, standortbezogene Auslegungen, Arbeitsweisen

⁵ Peter Petersen forderte bereits 1927 in seinem „Kleinen Jenaplan“, dass Klassen „Schulwohnstuben“ sein sollten

⁶ Der „Kleine Jenaplan“ entstand im Jahr 1927, lange vor der Hochblüte der Gehirnforschung

⁷ So nannte das niederländische Lehrplaninstitut dieses Prinzip der standort- und personenbezogenen Lebensnähe im Nachhinein

und Schwerpunktsetzungen sind sogar erwünscht! Auch Anlehnungen an andere reformpädagogische Richtungen sind nicht verpönt.

So erinnert bei uns der Bereich des „Freien Schreibens“ sehr an die Freinet-Pädagogik. (Freies) Schreiben ist bei unseren Lernnetzen ein verbindendes Glied zwischen Fach- und Sachunterricht. Die Kinder dürfen bei uns auch von Anfang an eigene Texte schreiben und/oder zeichnen. Wir arbeiten nach der Methode

- **„Individuelles Lesen- und Schreibenlernen“**⁸

Die Kinder schreiben (bzw. zeichnen) vom ersten Schultag an „Geschichten“ und lesen sie auch vor. Mit Hilfe einer Leitkarte können sie sich sehr schnell selbstständig neue Lernwörter erarbeiten und damit ihre eigenen „Geschichten“ schreiben.

An Hand der Lernwörter lernen die Kinder neue Buchstaben – verknüpft mit einem Lernwort – in einem „Sinnzusammenhang“ kennen (→ Vermeidung von Lernhemmungen durch „Verwirrung“).

Unsere Buchstabenwichtel⁹, die bei jedem neuen Buchstaben Zuwachs erhalten, weisen die Kinder von Anfang an darauf hin, dass gleiche Laute unterschiedlich verschriftlicht werden können. Nicht umsonst nannte Marion Bergk ihre Methode „Rechtschreiben von Anfang an“.

Alle Kinder schreiben und zeichnen mit ihren Lernwörtern eigene Geschichten – so gut sie es können! Diese eigenen „Texte“ werden dann mit Freude und Stolz vorgelesen. Das bedeutet Lesemotivation pur! Aus Erfahrung weiß ich, dass diese Methode auch ausgezeichnet für Kinder mit Beeinträchtigungen geeignet ist.

Das Lesen- und Schreibenlernen findet bei uns täglich in einer Kleingruppe¹⁰ statt. Während dieser Zeit arbeiten die „Schreiber und Leser“ zum aktuellen Thema. Nach dieser Kleingruppenphase arbeiten alle Kinder im gleichen Raum an ihren individuellen Lernprogrammen.

Musik, Bildnerische Erziehung, Werken, Leibesübungen und Reflexionen, finden immer gemeinsam statt, genauso wie der Morgenkreis, in dem Wichtiges besprochen wird und Informationen zu den Lernnetzen gegeben werden. Meine anfänglichen Befürchtungen, in diesen Fächern nicht allen Altersstufen gerecht werden zu können, haben sich nicht bewahrheitet. Im Gegenteil, gerade in diesen Fächern zeigt sich besonders deutlich, dass die Altersstufe oft nicht der Entwicklungsstufe entspricht – und dass jede Entwicklungsstufe ihre ganz besonderen Qualitäten haben kann. Von diesen unterschiedlichen Qualitäten profitiert unsere Lerngemeinschaft sehr. Wir haben festgestellt:

Je unterschiedlicher wir sind, desto stärker sind wir!

Das bedeutet, dass alle Kinder, auch die mit Teilleistungsproblemen am gleichen Thema arbeiten – allerdings auf ihrem individuellen Niveau. Dadurch wird das Gefühl für unser „Miteinander“ gepflegt. Hoffentlich kann man an unseren Ausführungen erkennen

- wie viel Freude uns die Arbeit in einer altersheterogenen Integrationsklasse macht
- wie überzeugt wir von dieser Art des „Miteinander-Voneinander-Lernens“ sind
- wie motiviert wir sind, immer weiter zu lernen und Neues auszuprobieren.

Autorin

Ingrid Teufel

ist Volksschullehrerin und arbeitet seit 1972 in der gleichen Volksschule und führt seit 1990 Integrationsklassen,

Dozentin des Pädagogischen Institutes seit 1980,

enge Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Akademie

⁸ Basierend auf: Bergk Marion, Rechtschreiben von Anfang an

⁹ meine „Neuinterpretation“ des Buchstabenbaumes von Marion Bergk

¹⁰ In holländischen Jenaplan-Schulen nennt man diese Schreiblern-Gruppen „Schleußengruppe“

Helga Schemitsch
Maria Glitzner

Ein Blick in unsere Integrationsklasse

In unserer zweiten Klasse der Volksschule Kalsdorf unterrichten wir 23 Schüler/innen, darunter befinden sich drei Integrationskinder. Elisabeth ist mehrfach schwerstbehindert und sitzt im Rollstuhl, Philipp ist körperbehindert und wird nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet. Tanja ist ebenfalls körperbehindert. Größere Strecken legen Tanja und Philipp im Rollstuhl zurück, kürzere Wege in der Klasse bewältigen sie krabbelnd oder mit ihren Vierpunktstützen.

Tanja, Elisabeth und Philipp sind von Anfang an in unserer Klasse, somit ist es für alle Kinder ganz selbstverständlich, dass sie Mitschüler/innen mit Handicaps haben. In den ersten Schultagen besprachen wir im Morgenkreis, wie wir uns gegenseitig unterstützen und aufeinander Rücksicht nehmen können. Mögliche Berührungspunkte wurden mit vielen Kennenlernspielen abgebaut. Das „Anderssein“ dieser Kinder war anfangs für die Mitschüler/innen etwas Besonderes, wurde aber bald zur Selbstverständlichkeit.

Heute schieben die Kinder die Rollstühle durch unser Schulhaus, beschäftigen sich mit den Integrationskindern kreativ oder spiele-

risch und achten besonders auf ihre Befindlichkeit in der Klasse.

Unsere gemeinsamen Arbeitsphasen ziehen sich durch den gesamten Unterricht. Natürlich ist es dazu erforderlich, den Unterricht auf die Bedürfnisse aller Kinder abzustimmen. Ein Schwerpunkt des Deutschunterrichtes auf der ersten Schulstufe war die Buchstabenerarbeitung. Jeder Buchstabe wurde im Sitzkreis erarbeitet und im Stationenbetrieb unter Berücksichtigung aller Sinne gefestigt.

An den „Buchstabentagen“, die meist drei bis vier Stunden dauerten, konnten wir immer mit der Unterstützung unserer Eltern rechnen. Das war von großem Vorteil, da dadurch die Stationen bestens betreut waren. Die Kinder bekamen differenzierte Stationenpläne, die ihren Leistungsvermögen entsprachen.

Für die Integrationskinder ist die Kleingruppenarbeit an den einzelnen Stationen besonders wichtig. Hier kann auf ihre speziellen Bedürfnisse Rücksicht genommen werden und durch die Unterstützung ihrer Mitschüler/innen wagen sie sich an Arbeiten heran, die sie alleine noch nicht Bewältigen könnten.



Nun zu einzelnen Stationen: Bei der „Seiltänzerstation“ wurde der am Boden aufgeklebte Buchstabe auf Zehenspitzen nachbalanciert, von Tanja nachgekrabbelt und von Philipp mit einem Auto nachgefahren. Bei der Taststation konnte auch Elisabeth einfache Gegenstände fühlen und mit Hilfe ihrer Mitschüler/innen die Begriffe nennen und üben. Bei der Puzzlestation wurden Buchstabenpuzzles in verschiedenen Schwierigkeitsstufen angeboten. Wichtig war auch die Steckspielstation, wo alle Kinder mit unterschiedlich großem Steckmaterial den Buchstaben entweder selbstständig oder nach Vorlage stecken konnten. Bei der Bastelstation halfen die Kinder einander beim praktischen Arbeiten wie beispielsweise beim Ausschneiden, Falten, Kleben ...



Besonders beliebt war bei den Kindern die Kochstation. In unserer Schulküche bereiteten sie unter Anleitung eines Erwachsenen etwas zu dem Buchstaben Passendes zu. Beim Buchstaben „N“ war dies ein Nudelsalat, beim „B“ selbst gebackenes Brot. Alle freuten sich auf die gemeinsame Jause am Ende des Buchstabentages.



Da Tanja, Elisabeth und Philipp Kinder mit ganz besonderen Bedürfnissen sind, werden wir Lehrerinnen in bestimmten Bereichen durch eine zeitweilig anwesende Pflegeperson unterstützt.

Außerdem haben wir mit den Mitschülern/Mitschülerinnen ein Helfersystem ausgearbeitet. Die Kinder übernehmen Verantwortung für Tanja, Elisabeth und Philipp. Ihre Aufgabe besteht darin, zu lernen, von selbst zu erkennen, wo Hilfe benötigt wird, z. B. Taschentuch holen, Hilfe beim An- und Ausziehen, Schultasche bei Bedarf ein- bzw. ausräumen, Sessel zurecht schieben usw. Alle 14 Tage wechseln die Helfer/innen und andere Mitschüler/innen übernehmen diese Aufgaben.

Für uns Lehrerinnen ist es immer wieder eine Bestätigung unseres Weges, wenn wir die strahlenden Augen der Kinder sehen, ihre Selbstsicherheit beim Tun beobachten und die selbstverständliche Akzeptanz **aller** Kinder in der Klasse spüren.

Im Anschluss finden Sie zwei differenzierte Buchstabenpläne als Beispiel für einen Buchstabentag.

Autorinnen

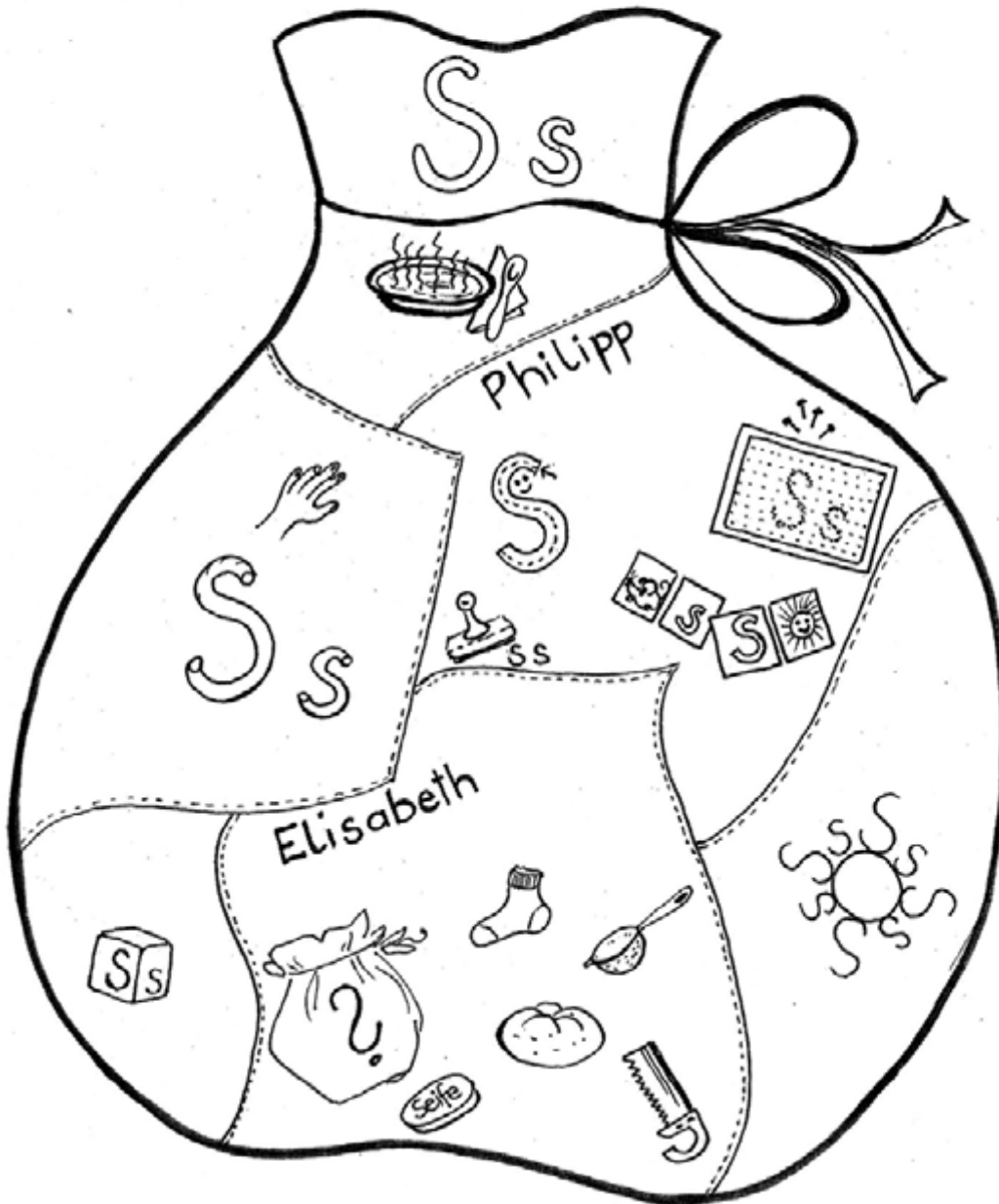
Helga Schemitsch ist Volksschullehrerin und unterrichtet den zweiten Durchgang in einer Integrationsklasse der VS-Kalsdorf, 8401 Kalsdorf bei Graz.

Maria Glitzner ist Sonderschullehrerin und unterrichtet im Team mit Frau Schemitsch eine Integrationsklasse der VS-Kalsdorf. Sie hat mehrjährige Erfahrung im Team-Teaching.



Buchstabentag S s

Name: _____ Datum: 31. Oktober 2002





Buchstabentag S s

Name: _____ Datum: 31. Oktober 2002

<p>Schreibstation <input type="radio"/></p>	<p>Puzzlestation <input type="radio"/></p>
<p>Lesestation <input type="radio"/></p>	<p>Reißnagelstation <input type="radio"/></p>
<p>Esstation <input type="radio"/></p>	<p>Taststation <input type="radio"/></p>
<p>Hörstation <input type="radio"/></p>	<p>Malstation <input type="radio"/></p>

Integration und Team-Teaching

Seit dem Schuljahr 1993/94 dürfen die Eltern behinderter Kinder mit Erreichen der Schulpflicht ihres Kindes zwischen der Einschulung in eine Volksschule und einer Sonderschule wählen.

Im Idealfall besuchen 20 bis 24 Kinder eine Integrationsklasse, wovon maximal fünf Schülerinnen oder Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben sollen. Um der Heterogenität der Klasse gerecht zu werden, führen die Volksschullehrerin bzw. der Volksschullehrer und die Sonderschullehrerin bzw. der Sonderschullehrer die Klasse im Team (vgl. GRUBER/LEDL, 1992, S. 33). Dabei ist besonders wichtig, dass sich die beiden Pädagoginnen bzw. Pädagogen vor Übernahme der Klasse bereits kennen lernen, um sich auf ihre gemeinsame Arbeit vorbereiten zu können. Von vornherein sollen erzieherische Einstellungen und Reaktionen auf das Verhalten der Kinder geklärt werden. (vgl. SCHÖLER, 1993, S. 84) Im Optimalfall teilen sich die beiden Lehrer/innen die Arbeit so, dass beide für alle Kinder zuständig sind. Die Arbeitsteilung kann und soll nach den persönlichen Vorlieben und Begabungen der Lehrer/innen erfolgen. In diesem Zusammenhang rät

Jutta SCHÖLER (1993), dass die beiden Lehrkräfte sowohl vor den Kindern als auch vor den Eltern als Team auftreten, sodass sich nicht die Vorstellung vom „Ersten“ oder „Zweiten“ in der Klasse entwickelt. (vgl. SCHÖLER, 1993, S. 85)

Team-Teaching in der VS Altenmarkt (4b)

Die 4b-Klasse wird von insgesamt 22 Schülerinnen und Schülern besucht. Erst mit Beginn der dritten Klasse ergab sich die Möglichkeit, sechs Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in unsere Klasse zu integrieren. Ab diesem Zeitpunkt übernahmen SOL Andrea Steger und ich die Klasse. Bei den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf handelt es sich um einen Schüler mit Cerebralparese, zwei Schülern mit Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS) und drei Schülerinnen mit Lernbehinderungen. Die Volksschulkinder konnten ihr Anderssein von Anfang an gut akzeptieren.

Wir Lehrerinnen verstehen uns – trotz großem Altersunterschied, der anfangs mit Skepsis betrachtet wurde – sehr gut, was sicherlich einen unerlässlichen Faktor für das Gelingen der Integration darstellt. Für die Kinder sind wir beide gleichwertige Ansprechpartner und fühlen uns für alle zuständig. Besonders wichtig erscheint uns der gemeinsame wöchentliche Vorbereitungsnachmittag, an dem wir jede einzelne Stunde für die kommende Woche pla-

nen, wodurch wir den differenzierten Unterricht gut aufeinander abstimmen können. Immer wieder bereichernd ist es für uns, wenn wir schöne, lustige, traurige, spannende ... Situationen im Moment des Geschehens mit der Teampartnerin teilen können.

Die Kinder aus unserer Klasse schilderten ihre Eindrücke vom Zwei-Pädagogen-Prinzip so:

Es gibt Vorteile und Nachteile, wenn man zwei Lehrerinnen hat. Ein Vorteil ist es, dass wir beim Basteln immer schnell fertig sind. Schade, dass die zweite Lehrerin nicht immer da sein kann.

Catharina

Wenn man zwei Lehrerinnen hat, dann ist es praktisch, weil die eine Lehrerin erklärt dir, was zu tun ist und die andere Lehrerin erklärt es einem anderen Kind. Beim Bücher kontrollieren überprüft die eine Lehrerin zehn Bücher und die andere auch zehn Bücher.

Shkurte

Wenn eine Lehrerin einmal etwas zu tun hat, ist die andere da um uns zu helfen. Manchmal sind beide weg, dann wird es laut.

Irma

Mit zwei Lehrerinnen ist das Lernen viel leichter. Man kommt schneller voran und man kann viele tolle und lustige Sachen machen. Mit zwei Lehrerinnen ist es viel toller. Wenn eine Lehrerin einmal nicht weiß, was sie sagen soll, dann hilft ihr die andere aus der Patsche.

Mario

Mit zwei Lehrerinnen kann man viel besser lernen. Zum Beispiel, wenn man eine Frage hat, braucht man nicht so lange auf die Antwort warten. Oder wenn man etwas nicht versteht, kann die zweite Lehrerin das mit dir noch einmal machen.

Marco

Es ist toll, wenn man zwei Lehrerinnen hat. Aber es ist umständlich, wenn eine da und die andere hier redet.

Michael

Zwei Lehrerinnen zu haben ist sehr toll. Man kann beide Lehrerinnen um Rat fragen. Wenn wir einen Ausflug machen und eine Lehrerin wird dann krank, können wir trotzdem fahren, weil wir noch eine Lehrerin haben.

Robert

Wenn eine Lehrerin jetzt nicht helfen kann, dann fragen wir die andere. Es ist toll, wenn man zwei Lehrerinnen hat.

Patrick

Es ist toll mit zwei Frau Lehrerinnen. In der ersten und zweiten Klasse hatten wir nur eine Frau Lehrerin, aber jetzt ist es viel besser.

Lukas

Mit zwei Lehrerinnen kann man viel besser turnen, weil wenn eine krank ist, ist die Nächste da. Mit zwei Lehrerinnen kann man sehr gut rechnen und lernen. Zwei Lehrerinnen sind besser als eine.

Fatljum

Ich finde es besser mit zwei Lehrerinnen. Wenn eine Lehrerin beschäftigt ist, kann man die andere Lehrerin fragen. Eines ist klar: eine Lehrerin ist immer da.

Kathi

Es ist besser und praktischer mit zwei Lehrerinnen, weil es gute und nicht so gute Schüler gibt. So kann eine Lehrerin mit den guten Schülern lernen und die andere Lehrerin mit den nicht so guten Kindern. Sonst ist es für die nicht so guten Schüler viel schwieriger.

Sarah

Am Anfang wollte ich nur eine Lehrerin. Aber jetzt finde ich es praktischer so wie es ist. Da wir in einer Integrationsklasse (Originalschreibweise: Interkratzjongs Klasse) sind, finde ich es sehr gut, dass wir zwei Lehrerinnen haben, denn sonst bekäme die eine Lehrerin ja einen Stress.

Lucia

Anders ist es, wenn man nur eine Lehrerin hat. Besser ist es, wenn man zwei Lehrerinnen hat. In der Früh ist oft nur eine Lehrerin in der Klasse. Wenn die zwei Lehrerinnen weg sind, wird es laut.

Lisa

Mit zwei Lehrerinnen bekommt man schneller Hilfe.

Inda

Mit zwei Lehrerinnen ist es lustiger. Einmal waren wir in Salzburg.

Michaela

Mit einer Lehrerin ist es nicht so cool wie mit zwei.

Verena

Literatur

Schöler Jutta: Integrative Schule, integrativer Unterricht, Weinheim und Basel 1993

Gruber/Ledl: Allgemeine Sonderpädagogik, Wien 1992

Autorin

VtrL. Tamara Lorber und SOL Andrea Steger sind seit dem Schuljahr 2002/03, Teampartnerinnen in der Volksschule Altenmarkt/Salzburg

Gedanken zum Team-Teaching

Als vor vier Jahren die erste Integrationsklasse an der Hauptschule Radstadt eingerichtet wurde, war Team-Teaching sowohl für die Schüler/innen als auch für die Lehrer/innen schulisches Neuland. Anfängliche bestanden von Seiten der Lehrer/innen eine Reihe von Vorbehalten, Bedenken und Unsicherheiten:

- Wie wird die Zusammenarbeit funktionieren?
- Finden wir einen Konsens?
- Wer übernimmt welche Aufgaben?
- Wie wird geplant?
- Wie sieht die Umsetzung aus?
- Welche Methoden wenden wir an?
- Für welche Unterrichtsform entscheiden wir uns?
- u. v. m.

Die positiven Aspekte des Team-Teachings überzeugten uns bereits nach einigen Monaten und erwiesen sich als große Bereicherung. Die Befürchtungen traten schon bald in den Hintergrund.

Der integrative Unterricht war gekennzeichnet durch:

- viel Abwechslung
- bessere Möglichkeiten auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen einzugehen

- gezielte Schülerbeobachtungen
- rascheres Erkennen von Lerndefiziten einzelner Schüler/innen
- mehr Spontaneität
- intensiveren persönlichen Kontakt zu den Schüler/innen
- genauere Lernzielkontrollen
- kaum disziplinäre Schwierigkeiten
- günstiges Arbeitsklima, lockere Atmosphäre
- Unterrichtsformen wie Freiarbeit und Projektarbeit, die den Schüler/innen zahlreiche selbstständige Lernphasen ermöglichen
- u. a.

Schulische Probleme, Konflikte und Krisen werden im Team eingehend besprochen, und belasten daher die einzelnen Personen nicht. Gemeinsam suchen wir nach Lösungsmöglichkeiten, um diese zu bewältigen.

Blitzbefragung: Team-Teaching aus der Sicht der Schüler/innen

- „Ich finde Team-Teaching gut, denn wenn man einmal aufzeigt, ist sofort ein Lehrer zur Stelle. Man kann auch besser lernen und aufpassen. Der einzige Nachteil ist, dass man bei Tests nicht so leicht schummeln kann.“
- „Ich finde es gut, dass in unserer Klasse zwei Lehrer/innen unterrichten, weil den Schülerinnen und Schülern mehr Hilfe angeboten werden kann.“
- „Ich finde Team-Teaching gut, denn vier Augen

sehen mehr als zwei, die Lehrer können uns mehr helfen. Leider schimpfen sie auch mehr.“

- „Ich finde Team-Teaching gut, weil schwächere Schüler besser unterstützt werden können.“
- „Zwei Lehrer erklären besser als einer.“
- „Schüler mit Förderbedarf haben die Möglichkeit immer einen Lehrer um Hilfe zu bitten.“
- „Team-Teaching finde ich gut, wenn man etwas nicht versteht, ist immer ein Lehrer da, den man fragen kann.“

„Einzelkämpfer oder Mannschaftsspieler?“

Teamtraining

Das Lehrer/innenteam des Sonderpädagogischen Zentrums Radstadt fasste im Zuge einer Teambesprechung über die Weiterentwicklung an der Schule den Entschluss, gemeinsam ein Teamtraining unter professioneller Leitung durchzuführen.

Die neue Leiterin und neue Kolleg/innen initiierten das Seminar „Einzelkämpfer oder Mannschaftsspieler?“ Die Tatsache, dass sonderpädagogische Arbeit vielfältige und anspruchsvolle Tätigkeitsfelder sowohl an der Schule, als auch im mobilen Dienst und in der Integration abdecken müssen/dürfen/wollen/sollen, setzt professionelle Zusammenarbeit voraus.

Es sollen präventiv Maßnahmen für ein gutes Gelingen der Teamentwicklung und Teamarbeit gesetzt werden.

Folgende **Inhalte und Arbeitsschwerpunkte** des Teamtrainings wurden erarbeitet:

- Zusammenhalt des Teams untereinander stärken
- einzelnen Personen die Möglichkeit bieten, eigene Stärken und Schwächen

- chen näher kennen zu lernen
- sich der eigenen Rolle im Team bewusst werden
- Konflikte bearbeiten
- kollegiale Gesprächsführung
- Qualitätssicherung

Arbeitsformen:

- Methoden und Arbeitsformen, die sich im Bereich des Führungskräftetrainings in der Wirtschaft bewährt haben
- erfahrungsorientierte Arbeit mit Elementen des Indoor- und Outdoortrainings
- themenzentrierte Interaktion

Projekt

„Einzelkämpfer oder Mannschaftsspieler?“ – Teamtraining Berichterstattung und persönliche Eindrücke

Es ist soweit, letzter Ferientag, 13. April 2004, 8:00 Uhr früh, Treffpunkt SPZ Radstadt – voller Erwartung, mit gemischten Gefühlen, etwas mulmig in der Magengegend, neugierig, gespannt, noch müde, einsatzbereit, fragend „Was kommt da auf mich zu?“, „Wird es sich lohnen?“

...
Ein Konvoi von 16 Teilnehmer/innen (beinahe unser gesamtes Kollegium) startet los ins Berchtesgadener Land, um dort zwei Tage lang unseren Teamgeist zu schüren. Vom düsteren, viel zu kalten Wetter lassen wir uns die gute Stimmung nicht trüben.

Am Haiderhof in der Nähe von Bad Reichenhall werden wir bereits von Armin Körner und Heidi Kreulach erwartet. Rasch wird eingecheckt – Lagerunterkunft – Einteilungskriterien für die Aufteilung der Schlafplätze festlegen (Schnarcher, Lautlosschläfer, Weiblein, Männlein ...) das Team wird zum ersten Mal gefordert. Pünktlicher Seminarbeginn um 10:00 in der warm beheizten, gemütlichen Gaststube. Es folgt eine Vorstellungsrunde besonderer Art – siehe da, so gut kennen wir uns doch nicht. Wir erfahren Dinge voneinander, die bis jetzt noch im Verborgenen weilten. Überraschungseffekte stimmen nachdenklich oder bringen uns zum Lachen.

Der nächste Schritt: Bestandsaufnahme

- ❖ *Wo stehen wir?*
- ❖ *Was ist uns bis jetzt gelungen?*
- ❖ *Wo wollen wir uns weiterentwickeln?*

In Kleingruppen erfolgt ein Brainstorming, die Ergebnisse werden der Gruppe präsentiert und festgehalten, wir nehmen eine Gliederung nach Themenschwerpunkten vor und schließlich wird in einem demokratischen Verfahren eine Auswahl der zu behandelnden Themen getroffen.

Sehr viel Kopfarbeit – Sauerstoff ist angesagt – eine Outdoor-Übung soll Abhilfe schaffen. Eine knifflige Aufgabenstellung – Können wir uns als Team profilieren? – Gibt es die richtige Lösung oder viele Möglichkeiten, die zum Erfolg führen? Wir kennen

das WAS, wird es uns gelingen das WIE zu finden? Anfänglich herrscht Chaos, wir müssen uns strukturieren, Planung beginnt – Wer übernimmt welchen Part? – allmählich bekommt die Aktion eine Form, Schritt für Schritt nähern wir uns dem Ziel, hin und wieder passieren Fehler, ein paar Stolpersteine werden übersehen, dafür kassieren wir Strafpunkte, doch letztendlich gelingt die Übung – allgemeiner Jubel setzt ein, Freude greift um sich – wir haben es geschafft. In einer gemeinsamen Auswertung, versuchen wir zu eruieren, wo unsere Stärken und wo unsere Schwächen liegen.

Diese Bewährungsprobe das Team betreffend wurde einheitlich mit einem positiven Echo bedacht.



Nach der Mittagspause geht es mit viel Elan in die nächste Runde. Es folgt ein kurzer Theorieblock, wir werden mit den Regeln des Feedback-Gebens und -Nehmens vertraut gemacht und üben Gehörtes auch gleich in gestellten Situationen. Da gilt es einiges zu beachten und volle Konzentration auf unsere jeweilige Partnerin/unsere jeweiligen Partner ist angesagt. Doch wirklich nahe geht es uns erst, wenn wir nun zu konkreten, vom

Team aufgezeigten Situationen Stellung beziehen. Unterschiedliche Sichtweisen treten an den Tag, jede/jeder kann ihren/seinen Anteil einbringen. Es stellt sich die Frage: Finden wir einen Konsens? Geäußertes wird festgehalten, geordnet und strukturiert. Mögliche Antworten/Lösungen sollen am nächsten Tag erarbeitet werden, denn vorerst erwartet uns eine aufregende Outdoor-Übung, bei der wir, aufeinander vertrauend, eine Kletteraktion zu bewerkstelligen haben, die bei einigen von uns die Grenzen des Möglichen übersteigt. Der eine oder andere lässt sich jedoch durch gutes Zureden ermutigen und springt über seinen Schatten. Jede/jeder ist mit größter Teilnahme bei der Sache: Spannung pur – Aufregung – ein Sprung ins Ungewisse, für jede/jeden die/der die Herausforderung annimmt – und schließlich Erleichterung. Unsere Stimmung hat schon wieder einen Höhepunkt erreicht, als wir zurück marschieren, um ein abschließendes Resümee über den ersten Tag zu ziehen.



Der Abend steht ganz im Zeichen eines gemütlichen Miteinanders, gestaltet sich zur Freude aller sehr unterhaltsam, es wird gelacht, gescherzt, Anekdoten

werden zum Besten gegeben, bis uns schließlich die Müdigkeit überwältigt und in unsere Schlafsäcke verkriechen lässt. In dieser Nacht hat gewiss jede/jeder von uns einiges aufzuarbeiten. Die positive Grundstimmung des ersten Tages hält auch am nächsten Tag an, wir freuen uns auf eine Fortsetzung und dies mit gutem Recht.

Denn bereits um 9:00 Uhr wird unser Seminar mit einer als Reflecting-Team bezeichneten Methode gestartet. Wieder soll ein von uns gestelltes Thema behandelt werden, ein interessantes „Sorgenkind“ gewissermaßen. Zwei aus der Gruppe beliefern unsere Referent/innen mit den nötigen Informationen, dann treten wir in die Beobachterrolle. Jede/jeder spitzt die Ohren und beißt sich auf die Zunge, denn es ist uns nicht erlaubt Zwischenbemerkungen zu machen. Der Ablauf dieser Übung sieht folgendermaßen aus: Hineinversetzten in die Gefühlslage der betroffenen Personen – Hypothesenfindung – Aufzeigen von möglichen Lösungen. In der Nachbesprechung melden sich viele zu Wort, jede/jeder ist betroffen und uns wird klar, dass die Arbeit im Team eine kontinuierliche Auseinandersetzung erfordert, bei der Offenheit, Toleranz und gemeinsames Suchen und Finden von Lösungen eine zentrale Rolle einnehmen sollten.

Dieser Fülle an Eindrücken wird in einem so genannten „Hatscher“, welchen wir paarweise antreten, Raum gegeben. Jede/jeder kann zehn Minuten lang ihre/

seine Gedanken mitteilen, die Partnerin/der Partner hört kommentarlos zu, dann werden die Rollen getauscht. Diese Art der Kommunikation wirkt sehr befreiend und Bewegung an der frischen Luft bekommt uns gut. Nach der Rückkehr wird zusammengetragen, was jede/jeder einzelne von uns noch in ihren/seinen Rucksack einpacken möchte, aber auch Aufgaben, die wir uns als Team gestellt haben und in den kommenden Wochen in Angriff nehmen wollen werden benannt und landen im Gemeinschaftsrucksack.

Nach der Mittagspause erwartet uns eine weitere Outdoor-Übung. Diesmal geht es ums Ganze, Herausforderung absolut, denn es gilt eine schier unüberwindliche vier Meter hohe Holzwand zu bezwingen und zwar alle von uns. Behelfe stehen keine zur Verfügung, außer uns selbst. Jetzt heißt es kühlen Kopf bewahren, um gemeinsam die Aufgabe zu lösen und obwohl es keine/keiner für möglich hält – wir schaffen es, ein großartiges Team!



Kreisaufstellung, jede/jeder gibt ein Statement ab – ein starkes Gefühl von Zusammengehörigkeit macht sich breit. Für alle steht fest, von diesen zwei intensiven, anstrengenden und berei-

chenden Tagen werden wir noch lange zehren. Wir haben ausreichend Energie getankt und freuen uns auf die nächsten Schulwochen. Und die ganz Zähnen von uns können zum Abschluss noch ihren Mut und ihre Entschlossenheit im Hochseilgarten in Bad Reichenhall unter Beweis stellen.



Der Schulalltag hat wieder eingesetzt, doch etwas hat sich verändert, eine gewisse Leichtigkeit des Seins ist deutlich spürbar, das überträgt sich auch auf unsere Schüler/innen. Beim Betrachten der zahlreichen Fotos fassen wir einen wichtigen Vorsatz: Teamtraining wird es bei uns auch in Zukunft geben.

Eine Beurteilung des Seminars unsererseits steht noch aus: Prädikat wertvoll! Unbedingt weiter zu empfehlen! ☆☆☆☆!

Autorin

SL Anna Hausbacher,
Sonderschullehrerin am SPZ
Radstadt,
Beratungslehrerin und Integrationslehrerin,
Leiterin der Pädagogischen Werkstatt Radstadt

Thomas Schrei

Unser Schikurs

Von Montag, 10.3.2003 bis Freitag 14.3.2003 veranstalteten wir unseren Schikurs. Wir, das ist ein alt bewährtes Team, bestehend aus drei Volksschullehrerinnen



(Christiane Hienerth, Martina Lindtner, Andrea Baumrock), vier Sonder-schullehrer/innen (Mag. Thomas Schrei, Renate Kottmel, Christine Gamboa-Lopez, Gabriele Lawall), einer Religions-lehrerin (Maria Kapus), einer Werklehrerin (Sylvia Godovits), einem Studenten der Pädagogischen Akademie Strebersdorf und einem Praktikanten für Sonder-erziehung. 60 Kinder aus den Klassen 9A und 3A des SPZ-Herchenhahngasse 6 sowie der 3A/I und 4A/I der VS Herzmanovsky-Orlando-gasse 11, alle 1210 Wien, machten sich in einem Bus auf den Weg in den Appelhof in Mürzsteg am Nieder-alpl.

Da dieses Team schon viele Veranstaltungen miteinander unternommen hat, gab es keinerlei disziplinäre Probleme, da sich die Kinder untereinander gut kannten. Der Altersunterschied zwischen den Kindern war ziemlich groß. Der jüngste Pistenflitzer war 8 Jahre alt, der älteste war 14 Jahre alt.

Auch die Zimmerverteilung war bunt gemischt und jeder konnte jeden um Hilfe und Unterstützung bitten. Dies

war manchmal notwendig, denn es war für die Kinder nicht leicht, an alles zu denken.

„Hab ich meine Haube, meine Schibrille, Handschuhe und Liftkarte – soll ich die Hose, die ich beim Frühstück angehabt habe, wieder ausziehen – ist der Pullover zu dick – werde ich schwitzen. Meine Lehrerin hat mir zwar alles gesagt, aber ich habe es schon wieder vergessen. Wo hat Mama den Labello und die Sonnencreme versteckt?“

All diese kleinen Probleme sind in einer Gemeinschaft viel besser zu schaffen. In den ersten Stunden auf der Schipiste herrschte natürlich große Aufregung. Das Anschlappen der Ski war



schon Anstrengung genug und dann erst das Gehen im Treppenschritt – vom Seilliftfahren darf man erst gar nicht reden.

Nur die Profis (Kinder, die bereits Schifahren konnten) machten schon am ersten Tag den Tellerlift unsicher. Am Abend des ersten Tages fielen alle schnell in einen Erholungsschlaf (auch die Lehrer/innen).

Alex, Chris, Willi, Momo und Raphaela waren unsere Schilehrer und Schilehrerinnen von der Schischule Nederalpl.

Drei Gruppen konnten den Anfängerhang schon bald verlassen, zwei Gruppen trainierten fleißig das Liftfahren und Bogerlfahren. Thomas, unser „Lehrerprofi-



schifahrer“ flitzte mit Thomas, unserem Rollstuhlkind, in einem Spezialschibob über die Pisten. Manchmal durfte auch Natalie dieses Gerät benutzen, da sie aus gesundheitlichen Gründen nicht Schi fahren durfte. Zwei Buben, die sich auf den langen Latten nicht wohl fühlten, hatten auch als Zuschauer viel Spaß und halfen, wo es notwendig war. Manche Kinder bekamen eine Einzelbetreuung, die bald Früchte trug. Den ganzen Tag lang herrschte Spaß und Freude im und am Schnee, das gute Wetter trug seinen Teil dazu bei.

Die ausgezeichnete Verpflegung ließ uns immer wieder neue Kräfte tanken. So waren alle auch nicht zu müde, um am Abend in der Turnhalle Völkerball zu spielen oder zu tanzen. Der Indoor-Spielplatz bot ebenso Abwechslung wie das Schwimmbad. All diese Angebote wurden in Kleingruppen genutzt. Unsere Sanitäterin Sylvia hat am Schikurs mit dem Helfi-erste Hilfe Kurs (www.jugendrotkreuz.at) begonnen. Die Kinder sollen über Gefahren informiert werden und auch lernen, dass auch ein Kind in besonderen Situationen richtig helfen kann. Dieser Kurs wird in den Unterrichtsstunden weiter fortgeführt, sodass alle zu einem Helfi-Ausweis kommen.

Mittwoch schlug leider das Wetter um. Am Vormittag regnete es und die Sicht wurde schlechter. Aus diesem Grund vergnügten wir uns am Nachmittag bei

anderen Sportmöglichkeiten. Außerdem hieß es Kräfte sammeln für den Discoabend. Thomas im Rollstuhl war meisten der Mittelpunkt des Geschehens. Fast alle tanzten zur Musik der Bravohits. Auch an diesem Abend herrschte bald Bettruhe.

Es war wichtig, ausgeschlafen zu sein für das große Rennen am Donnerstag. Am Vormittag war für alle Gruppen Zeit zum Training. Zu Mittag gab es die Startnummernauslosung. Nach dem Einfahren ging es dann zur Sache.

Auf zwei Hängen war ein Torlauf gesteckt. Diesen mussten alle mindestens zweimal auf Zeit durchfah-



ren. Da es zu keinem Torfehler kam, waren alle in der Wertung. In jeder Gruppe gab es natürlich einen Zeitbesten. Dieser bekam am Abend bei der großen Siegerehrung einen Pokal überreicht. Alle anderen wurden für ihre Leistungen mit einer Medaille belohnt. Anschließend gab es die üblichen Siegerfotos. Zur Beruhigung der angespannten Rennfahrer/innen sangen wir noch einige Lieder. Im Bett fielen dann allen schnell die müden Pistenflitzer-Augen zu. Freitag war Rückreisetag. Manche hätten den Aufenthalt noch gerne verlängert,

aber die Freude auf die Familie war natürlich auch zu spüren. Wir verließen den tiefen Winter und fuhren voll Stolz nach Wien zurück.

ALLE HABEN DAS SCHIFAHREN ERLERNT!



Autoren

Mag. Thomas Schrei
ist Sonderschullehrer und arbeitet seit 1994 am SPZ-Herchenhahn-gasse
Studium der Psychologie
seit 1998 Lehrtätigkeit an der PA Wien Strebersdorf
Vorstandsmitglied der Heilpädagogischen Gesellschaft Wien
Skikursleiter-Ausbildung

Gabi Lawall
ist Sonderschullehrerin und arbeitet seit 1994 in Integrationsklassen an der VS Herzmanovsky-Orlandogasse
Ausbildung zur Begleitlehrerin
Skikursleiter-Ausbildung

Sabine¹⁾

Seit mehr als 13 Jahren arbeite ich nun integrativ mit sehbehinderten Kindern im Pflichtschulbereich und im BMHS-Bereich. Dieses Arbeitsfeld beinhaltet sehr viele Teilbereiche wie

- Anamnese
- soziale Aspekte
- psychologischer-physiologischer Bereich
- methodische und pädagogische Arbeitsweisen
- Low-Vision (geringe Erziehung zum Sehen, sowie Förderung auch des geringsten verbliebenen Sehvermögens)
- Mobilitätstraining
- lebenspraktische Fertigkeiten
- spezifische Hilfsmittel für Sehbehinderte
- rechtlich-organisatorische Bereiche

In diesem Bericht will ich meine Erfahrungen mit der Integration eines blinden Mädchens namens Sabine erzählen.

Sabine ist seit ihrer Geburt blind. Mit Hilfe einer Frühförderin lernte sie schon sehr zeitig, ihre Sinne effizient einzusetzen. Schon im Kindergarten wurde das Kind integriert und sonderpädagogisch betreut. Durch das engagierte Arbeiten der Kindergärtnerinnen war es möglich, dass Sabine ohne

Probleme mit ihrer Kindergarten-Gruppe in die 1. Klasse Volksschule eintreten konnte. Das Problem der sozialen Integration war somit nicht gegeben. Die Kinder verstanden es sehr gut mit Sabines Behinderung umzugehen. Durch die Schulbehörde, den Direktor und den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern wurden Rahmenbedingungen geschaffen, die die Integration ermöglichten. Einige Eltern waren trotzdem skeptisch.

Aber schon nach wenigen Monaten wurden die letzten Zweifler davon überzeugt, dass diese Klassenkonstellation eine ganz besondere war, und zwar im positiven Sinne. Meine Hauptaufgabe als Sehbehinderten- und Blindenlehrer lag und liegt auch heute noch darin, die Lerninhalte des Volksschul- bzw. Hauptschullehrplanes blindenspezifisch umzuarbeiten. Parallel zum Lehrplan der Volksschule lernte Sabine mit dem Perkins-Braille (Blindenschreibmaschine) lesen, schreiben und rechnen. Schwierigkeiten im „Begreifen“ des Lehrstoffes lagen hauptsächlich im Bereich Sachunterricht, Bildnerische Erziehung und Werkerziehung. Auf Grund des fehlenden Visus fehlten ihr Grundinformationen, um notwendige Zusammenhänge herstellen zu können. In einigen Fächern benötigte sie blindenspezifische Hilfsmittel, wie beispielsweise im Turnunterricht einen Klingelball oder im Zeichenunterricht eine Zeichenplatte mit speziellen Folien u. v. m. Sabines Herausforderungen lagen in der Schule jedoch nicht nur im Bewältigen des Lehrstoffes, sondern auch

im Kennenlernen ihrer neuen sozialen und räumlichen Umgebung. Mit Hilfe einer Mobilitätstrainerin lernte sie sich ohne fremde Hilfe im Schulgebäude oder im Straßenverkehr zu bewegen. Durch dieses Training erreichte sie einen hohen Grad an Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein. In den Sommerferien vor der dritten Klasse Volksschule wurde Sabine auf einem PC mit einem speziellen Programm für Blinde eingeschult. Es war spannend, mit dem Computer zeitgewinnende Arbeitsmethoden für Sabine zu entwickeln. Sabine schloss die Volksschulzeit erfolgreich ab. Gesamt gesehen zeigten die Mitschüler/innen im Laufe der vier Jahre soziale Verantwortung und Akzeptanz. Die Harmonie und Rücksichtnahme, welche diese Klasse auszeichnete, machte die Klassengemeinschaft über das Dorf hinaus bekannt. Alle Beteiligten haben von dieser Integration sehr viel profitiert. Mit dem Wechsel in die Hauptschule begann ein neuer Lebensabschnitt für Sabine. Wieder stellt sich eine neue Herausforderung für sie, für ihre Eltern, die Lehrer/innen, für ihre Schulfreunde und für mich als Begleiter. Durch die kooperative Zusammenarbeit aller Beteiligten und vor allem durch die große Unterstützung ihrer Eltern absolviert Sabine nun die 4. Klasse der Hauptschule mit Erfolg. Gespannt und mit großen Erwartungen blicken wir in die weitere Zukunft.

¹⁾ Name geändert

„Ich frage mich, warum wir jemanden integrieren müssen. Haben wir ihn vorher ausgeschlossen? Wer urteilt, der trennt. Vielleicht sollten wir mit dem Urteilen aufhören. Dann muss sich ein Teil unserer Gesellschaft auch nicht mehr damit beschäftigen, jemanden in das Ganze zu integrieren, der sowieso und immer zum Ganzen gehört hat.“

Monica Weinzettl
(Kabarettistin)

Die Steine des Maulwurfs

Es war einmal ein kleiner Maulwurf, und wie sagt man so schön – dieser war nicht auf die „Butterseite des Lebens“ gefallen.



Schon Tage nach der Geburt, durch unglückliche Ereignisse, landete er an der Erdoberfläche, auf einer Baustelle. Der Maulwurf war sich nicht im Klaren, was diese Mauern, die hier gebaut wurde, für ihn bedeuten sollten.

Zunächst war es ihm egal, denn behutsam wurde er von Händen durch verschiedenste Gefahrenzonen der Baustelle geführt. Doch, „He!“, was bemerkte er! Da wurden doch von mächtigen Maschinen Löcher in den Boden gebohrt! Das konnte er auch. Voller Enthusiasmus begann er zu graben. Doch was war das los? Er kam nicht weiter, denn er stieß auf hartes Gestein, das ihn nicht weiterkommen ließ. Ja, aber – er wollte es schaffen – so wie die anderen auch! Manchmal wurde ringsherum über ihn sogar gelacht. Mit Tränen in den Augen, in seinem Innersten tief verletzt, verkroch er sich in eine dunkle Höhle.

Die Hände nahmen ihn erneut auf, trösteten den kleinen Maulwurf und ermunterten ihn weiterzumachen. Aber der Maulwurf war

müde geworden und einfach sehr, sehr traurig. Mit der Zeit jedoch wurde der kleine Maulwurf wütend – und seine Wut brachte ihn zum Schreien. Er schrie und schrie – immer lauter. Ja, er schrie so laut, dass er sogar das Motorengerüll der Maschinen übertönte. Da hielten einige der Maschinen inne, schauten sich verwundert um, und bemerkten den Maulwurf, der verzweifelt versuchte, wie sie, Löcher in die Erde zu graben. Erst jetzt begriffen die Maschinen plötzlich, dass es nicht selbstverständlich war, mit Leichtigkeit Steine aus dem Weg zu räumen, und sie beschlossen sich zu organisieren und für den kleinen Maulwurf zumindest die großen Steine zu entfernen. Nun konnte der Maulwurf auch seine Gänge graben. Und er war glücklich! Jetzt brauchte der kleine Maulwurf sich nicht mehr vor den großen Steinen zu fürchten

Autor

SL Josef GETTINGER,
Sehbehinderten- und Blindenlehrer,
SPZ-Frauenkirchen, Burgenland

David Wohlhart

Plattform Integration

Zusammenfassung

Die Internetplattform <http://www.plattform-integration.at> wurde im Rahmen des Socrates/Minerva-Projekts ODL:Inclusive¹⁾ eingerichtet. Sie dient dem fachlichen Austausch im Bereich der schulischen Integration behinderter Kinder. Benutzer/innen der Plattform können eine offene Diskussion miteinander führen, Fragen an Expert/innen stellen und Basisinformationen zur Verfügung stellen.

Zielsetzung

Es ist still geworden um die schulische Integration behinderter Kinder. Waren in den 90er-Jahren Zeitungsartikel, Rundfunksendungen, öffentliche Diskussionen und fachliche Auseinandersetzungen rund um die Integration und deren gesetzliche Verankerung im österreichischen Schulsystem an der Tagesordnung, findet derzeit die Diskussion fast unter Aus-

¹⁾ ODL:Inclusive „e-learning in der Lehrerbildung im Bereich der Integration behinderter Kinder“, ein Socrates/Minerva-Projekt der Europäischen Union, Projekt-Nr: 87748-CP-1-2000-1-AT-MINERVA-ODL, <http://www.odlinclusive.org>

schluss der Öffentlichkeit statt, so sie überhaupt stattfindet. Gründe dafür gibt es viele. Einerseits sind die Integrationsgesetze verabschiedet, politisch wird kaum mehr Handlungsbedarf gesehen, andererseits hat sich der Schwerpunkt der pädagogischen Diskussion im Zuge von PISA und TIMSS hin zur standardisierten Leistungsförderung verlagert.

Es gibt aber viele Gründe, diesen Bereich wieder vermehrt zu diskutieren. Zwischen den österreichischen Bundesländern, zwischen den Landes- und Bezirksschulräten, den Sonderpädagogischen Zentren, einzelnen Schulen, ja sogar innerhalb einer Schule gibt es große Unterschiede im Hinblick auf das Verständnis, die pädagogische Verwirklichung und die konkrete Handhabung von Integration. Die Wissenschaft kann hier auch nicht helfen, das „Reformkonzept der Zukunftskommission“ hält z. B. fest, dass auch die Bildungsforschung diesen Bereich in den letzten zehn Jahren praktisch ausgespart hat.²⁾

Zudem bringt die wohnortnahe Integration mit sich, dass Lehrer/innen und Expert/innen immer

²⁾ Haider, Specht, Eder, Spiel: Das Reformkonzept der Zukunftskommission, 2003, http://www.bmbwk.gv.at/mediendownload/10473/Konzept_Zukunft.pdf : „In der Ära nach TIMSS und PISA, die eine deutliche Rückbesinnung auf die (Fach-)Qualifikationsfunktion der Schule mit sich brachte, sind Reformbestrebungen für den sonderpädagogischen Bereich in den Hintergrund getreten ...“

dezentraler arbeiten. Zudem wird eine immer größere Personengruppe – auch Kolleg/innen ohne einschlägige Ausbildung – mit dem Problembereich Integration befasst. Der fachliche Austausch ist gerade unter diesen Umständen von großer Bedeutung, es scheint angebracht, neue Mittel und Wege zur Förderung des Austausches zu versuchen.

In dieser Situation haben wir uns zum Ziel gesetzt, zumindest den Versuch zu machen, den fachlichen Austausch im Bereich Integration durch die Nutzung des Mediums Internet zu fördern.

Die Entstehung der Plattform

Die Plattform <http://www.plattform-integration.at> wurde im Rahmen des Projekts Socrates/Minerva Projekts ODL:Inclusive erstellt.

Am Anfang stand ein Forschungsprojekt an der Pädagogischen Akademie der Diözese Graz-Seckau, das von Luise Hollerer und mir durchgeführt wurde. Wir befragten eine repräsentative Gruppe von Lehrer/innen hinsichtlich ihrer Bereitschaft, ein internet-gestütztes Expertenforum aktiv (als Expert/innen) oder passiv (als Ratsuchende) zu benutzen. Die Studie zeigte zwar Vorbehalte und Distanz zum Medium Internet auf, ergab aber doch ein ausreichend positives Bild,

um die Entwicklung der Plattform zu motivieren.³⁾

Hauptaufgabe des Projekts ODL:Inclusive (<http://www.odlinclusive.org>)

war es, eine „Einführung in die inklusive Pädagogik“ in Form eines e-learning-Kurses zu entwickeln. Dieser Kurs, der unter der Federführung von Georg Feuser erarbeitet wurde, wird online und auf CD-ROM ab dem Wintersemester 2004/05 zur Verfügung stehen. Auch im Kontext von e-learning-Kursen spielt die kommunikative Vernetzung der Teilnehmer/innen eine große Rolle. So ergab sich die Möglichkeit, die Plattform im Rahmen des Projektes mit dem doppelten Ziel einer diskursiven Umgebung für die Kursteilnehmer/innen und eines offenen Expertenforums für alle im Bereich Integration Tätigen zu erstellen. Die Zusammenführung der Plattform aus Open-Source-Elementen wurde von Paul Wohlhart durchgeführt.

Ein Team, bestehend aus Vertreter/innen der drei Aus- und Fortbildungseinrichtungen der Steiermark für Lehrer/innen hat sich bereit erklärt, die Plattform in der Startphase zu betreuen:

Peter Much

Pädagogisches Institut des Bundes in Steiermark,
peter.much@pi-stmk.ac.at

³⁾ Hollerer, Wohlhart: RATGEBER INTERNET. Sind internetbasierte Dienste eine Möglichkeit der Unterstützung in schwierigen pädagogischen Situationen? Eine Machbarkeitsstudie, 2003, <http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/impuls06.php>

Andrea Holzinger

Pädagogische Akademie des Bundes Graz Hasnerplatz,
andrea.holzinger@phgraz.at

David Wohlhart

Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau,
dwohlhart@pze.at

Einladung zur Diskussion

Wir bitten Sie, den Diskurs im Bereich Integration mit uns zusammen (wieder) aufzunehmen und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Integration zu leisten. Die Plattform bietet Ihnen dazu folgende Möglichkeiten:

- Sie können Fragen zum Thema Integration an Expert/innen stellen,
- Themen zur Diskussion vorschlagen,
- Berichte und Hinweise abrufen
- und aktiv beitragen.
- Sie können darüber hinaus sich selbst als Experte/Expertin für eine von Ihnen bestimmte Auswahl von Themen zur Verfügung stellen.

Detaillierte Benutzerinformationen finden Sie unter:

http://www.plattform-integration.at/phpBB2/viewarticle.php?article_id=31.

Nur eine aktive Beteiligung vieler sichert einen qualitätsvollen Austausch, aus dem Sie konkrete Hilfestellungen zum Thema Integration erhalten können. Wir freuen uns auf Ihre Beiträge und Anregungen.

Autor

David Wohlhart,
Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau (Pädagogisches Informationsmanagement).

Sonderschullehrer, Informatiklehrer.

Seit 1986 Software-Entwickler für mehrere Verlage (Langenscheidt-Longman, Helbling Verlag, European Language Institute) und für das Forschungszentrum Seibersdorf. Zahlreiche CD-ROM-Publikationen.

Derzeitige Aktivitäten:
Mitarbeit in der Konzeption des Dienstes SbX, Leitung des e-Learning-Projekts „ODL:Inclusive“, Entwicklung von Online-Lernplattformen.

Die Redaktionsgruppe ist besonders an praxisorientierten Beiträgen zur Problematik „Integration“ interessiert. Gerne laden wir Sie daher ein, über Ihre Erfahrungen in der Broschüre „Integration in der Praxis“ zu berichten. Die Auswahl der eingelangten Beiträge wird von der Redaktionsgruppe vorgenommen. Teilen Sie uns darüber hinaus auch Themenbereiche Ihres Interesses mit, damit wir gegebenenfalls auch darüber Artikel publizieren können.

Schicken Sie bitte allfällige Beiträge und für Sie interessante Themenvorschläge an die folgende Adresse:
Zentrum für Schulentwicklung,
Abteilung Evaluation und Schulforschung,
Kaufmannngasse 8, 9020 Klagenfurt
e-Mail: office@zse1.at

Bisher in dieser Reihe erschienene Hefte:

<u>Heft 1:</u> Idee und Ziele der sozialen Integration – Schulversuche/Schulversuchsmodelle zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder – Förderdiagnostik – Grundsätzliches zum Wochenplanunterricht	März 1993
<u>Heft 2:</u> Information über die Gesetzesnovellen – Buchstabenstraße – Integrativer Unterricht mit Stützlehrer in einer Klasse mit Abteilungsunterricht – Soziale Prozesse in Integrationsklassen	Sept. 1993
<u>Heft 3:</u> Sonderpädagogische Zentren – Materialien zur Diagnose und Förderung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf – Die ersten Schritte zur Freiarbeit – Sachunterricht in einer integrativen Klasse	Febr. 1994
<u>Heft 4:</u> Hörstörungen – Impulse zum Mathematikunterricht in einer Integrationsklasse – Teamteaching in Integrationsmodellen – Ein Jahr vor Schuleintritt – Die schulfremde Person	Okt. 1994
<u>Heft 5:</u> Schulprojekt Wasser – Sehschwierigkeiten und Sehbehinderungen – Kinder beobachten und fördern – MAPS – wenn man gemeinsam den Unterricht planen will – Alle gegen einen	April 1995
<u>Heft 6:</u> Die altersgemischte Klasse in der Integration – Stationenbetrieb – Sprachstörungen – Computer in der Integrationsklasse – Integrationspädagogik	Sept. 1995
<u>Heft 7:</u> Kinder, die uns besonders fordern – Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht	Jänner 1997
<u>Heft 8:</u> Verhaltensauffälligkeiten – Integrative Beratungs- und Betreuungsformen in Österreichs Schulen	Okt. 1997
<u>Heft 9:</u> Integration in der Sekundarstufe I – Berufseingliederung – Unterrichtsbeispiele – Autistische Wahrnehmung	April 1998
<u>Heft 10:</u> Integration in der AHS – Sekundarstufe I	Jänner 1999
<u>Heft 11:</u> Integration auf der 9. Schulstufe – Berufsvorbereitung – Unterrichtsbeispiele – Fallstudie Pinzgau	Mai 1999
<u>Heft 12:</u> Sonderpädagogische Zentren in Oberösterreich – Theorie der multiplen Intelligenzen – Together-Schule der Zukunft – Auf dem Weg zum Beruf	Nov. 1999
<u>Heft 13:</u> Geistig behinderte Kinder am PC – Schuleingangsbereich – Planarbeit – Arbeit mit einem hörbehinderten Kind – „Behinderung – Anderssein“	Juni 2000
<u>Heft 14:</u> Berufsorientierung – Berufsvorbereitung	Jänner 2001
<u>Heft 15:</u> Pflegerische Betreuung im Schuldienst – Plattform Integration – Wintersportwoche – Förderdiagnostik und Förderpläne – Legasthenie – Bilingual Primary School	Sept. 2001
<u>Heft 16:</u> Alternative Pädagogik in Integrationsklassen	Mai 2002
<u>Heft 17:</u> Soziales Lernen und Teamentwicklung in Integrationsklassen	Dez. 2002
<u>Heft 18:</u> Über Grenzen schauen – Integration in Europa	Mai 2003
<u>Heft 19:</u> Förderpläne – Beispiele aus den einzelnen Bundesländern	März 2004

Bestellungen richten Sie bitte schriftlich (mit Schulstempel) an das Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung Evaluation und Schulforschung, Kaufmannsgasse 8, 9020 Klagenfurt, Fax 0 46 3/54 0 81-11, oder per E-Mail: office@zse1.at.