

Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“

Herausgegeben von der
Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“

des Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung
der Universität Klagenfurt

Reinhart Sellner

Klassenbuch 1 D

**Nachdenken über ein D-BE- und KV-Projekt in des „Rückbaus“
öffentlicher Dienste und der Einsparung von LehrerInnendienstposten,
durchgeführt im Schuljahr 2000/01 am BRG 18 Schopenhauerstraße**

PFL-ArtHist
IFF, Klagenfurt, 2002

Betreuung:
Susanne Mann

Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung „Schule und gesellschaftliches lernen“ des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung des BMBWK.

Inhaltsverzeichnis

Abstract

1.	Vorgeschichte und Motive	3
1.1	Zu den bildungs- und budgetpolitischen Rahmenbedingungen	3
1.2	Persönliche Motive	4
1.3	Budgetpolitik und Ressourcen	5
2.	Forschungsfragen	6
2.1	Frage nach der Machbarkeit von fächerübergreifender Projektunterricht in Zeiten des Dienstpostenabbaus	6
2.2	Die Frage nach der „maze“ zwischen Prozess- und Produktorientierung	6
2.3	Die Frage nach einem klaren Begriff von fächerübergreifenden Projektunterricht	7
3.	Projektplanung	8
3.1	Das Vorhaben	8
3.2	Die fächerübergreifende Zusammenarbeit	8
3.3	Unterrichts- und Sozialformen ⁱ	9
3.4	Das Produkt und seine Finanzierung	9
4.	Durchführung und Ergebnis	9
4.1	Der Einstieg ins Projekt	9
4.2	Die Fortsetzung folgt	10
4.3	Es ist vollbracht	10
5.	Aufwand	11
5.1	Fächerübergreifende Koordination	11
5.2	Bildnerische Erziehung, Deutsch und Klassenvorstand	12
5.3	Finanzbericht	12
6.	Die Sicht der beteiligten SchülerInnen	12
6.1	SchülerInnen geben dem Projekt gute Noten	12
6.2	Verbale Beurteilung mit kritischen Anmerkungen	13
7.	reflecting teachers	14
7.1	... über Erfahrungen mit fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten	14
7.2	.. über die Eigenart des Projektes „Klassenbuch 1D“	15
7.3	... über Voraussetzungen für das Gelingen von Projekten	15
8.	Schlussfolgerungen	16
8.1	Arbeitsaufwand und Arbeitsergebnis	16
8.2	Ressourcenforderung	17
8.3	Prozessorientierung vor Produktorientierung	17
8.4	Verantwortung und Aufgaben der projektleitenden LehrerInnen	18
8.5	Offene Fragen – Anregungen	19
9.	Eine andere Bildungspolitik ist möglich und notwendig	19
	Anhang : Einige Seiten „Klassenbuch 1D“	20

Abstract

Die Arbeit beschreibt ein fächerübergreifendes Projekt im Bereich Deutsch und Bildnerischer Erziehung, das der Autor als Klassenvorstand einer ersten Klasse durchgeführt hat.

Der Fokus liegt dabei auf folgenden Fragestellungen:

- Lässt sich fächerübergreifender Projektunterricht im Rahmen des Regelunterrichts unter den derzeitigen Rahmenbedingungen ohne Überbeanspruchung der beteiligten LehrerInnen und SchülerInnen bewerkstelligen?
- Wenn ja – welche Art Projektunterricht lässt sich unter welchen Bedingungen mit den Gegebenheiten des Schulalltags vereinbaren?
- Welchen Beitrag können LehrerInnen, LehrerInnenfortbildnerInnen und LehrerInnengewerkschaft leisten, um den Dienstgeber zur Bereitstellung der notwendigen zusätzlichen personellen=Zeit-Ressourcen zu bewegen?

Reinhart Sellner,

BRG 18
1180 Wien Schopenhauerstraße 49

reinhart.sellner@blackbox.net

1. Vorgeschichte und Motive

1.1 Zu den bildungs- und budgetpolitischen Rahmenbedingungen

Schulpolitik findet in Österreich nicht statt. Der neoliberale Umbau der Gesellschaft wird auch im Bildungsbereich vollzogen, nicht erst seit Installierung der FPÖ-ÖVP-Regierung mit Hilfe der Industriellenvereinigung, aber seit dieser Installierung mit erhöhtem „speed“ – Entpolitisierung, Entstaatlichung, Ausgliederung und Privatisierung von bis dato öffentlichen, sozial definierten Leistungen, Drücken von Personalkosten durch Nichtnachbesetzung, Nulllohnstunden und Erhöhung der Arbeitsintensität und Arbeitszeit durch „Flexibilisierung“ und „Verbetriebswirtschaftlichung“ öffentlicher Aufgaben. Das Vehikel für diese Politik im Schulbereich heißt Autonomie.

Ende der 70er Jahre war Autonomie die Antwort engagierter LehrerInnen auf den Verzicht der damals allein regierenden SPÖ auf eine grundlegende Reform der Schulorganisation (Gesamtschule, ganztägige Schulformen) und der Lehr- und Lerninhalte (Lehrpläne samt didaktischen Vorgaben, Stundentafeln). Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen wurden nicht mobilisiert. Die ÖVP wurde nicht unter Druck gesetzt, die für Schulgesetze notwendige 2/3-Mehrheit im Parlament für Reformgesetze blieb damit außer Reichweite. Aus der Schulreform wurden Schulversuche, in denen „von unten“ auf gesellschaftliche Entwicklungen und Bedürfnisse reagiert werden konnte. Die aufgrund demographischer Entwicklung sinkenden KlassenschülerInnenzahlen und die zusätzlich bereitgestellten Budgetmittel für Planung, Durchführung und Evaluation dieser Schulversuche unterstützten die Arbeit der LehrerInnen. In den Schulversuchen stark engagiert war die unter dem Eindruck der 68er-Bewegung politisch sozialisierte JunglehrerInnen-Generation. Die Einrechnung von Schulversuchs-Mehrarbeit in die Lehrverpflichtung, Einstellung zusätzlicher LehrerInnen für Integrations- und Fördermaßnahmen war die Regel. Die österreichischen Schulen konnten ihre Qualität in den folgenden Jahren nicht zuletzt wegen der Schulversuche und ihrer, durch die LehrerInnenfortbildung geförderten Ausstrahlung auf die LehrerInnen der Regelschulen halten. Vielleicht ist die vielzitierte PISA-Studie eine letzte Spätfolge.

Mit EU-Beitritt und Maastricht-Kriterien kam es seit Mitte der 90er Jahre zu Sozial- und Bildungs-„Sparpaketen“. Damit sollten öffentliche Dienste und ihre Bediensteten zum Erreichen der EU-weit und global angesagten neuen Staatsziele „Budgetsanierung“ oder „Budgetkonsolidierung“ und zuletzt „Null-Defizit“ beitragen. Die ganztägigen Schulversuche und die Versuche zur Gesamtschule wurden beendet und das Prinzip der „Kostenneutralität“ wurde eingeführt. Seither müssen Eltern für schulische Nachmittagsbetreuung und Ganztagschule ein Nachmittagsschulgeld zahlen. Den LehrerInnen wird die für Schul- und Unterrichtsentwicklung notwendige Mehrarbeit nicht mehr als Teil der Wochenarbeitszeit („Lehrverpflichtung“) anerkannt und entsprechend abgegolten. Im Fall der Bewährung dieser freiwilligen und unbezahlten Zusatzleistung im Schulalltag - wofür die SchülerInnen- und Elternzufriedenheit wesentliche Kriterien sind - wird diese Mehrarbeit zur Norm erhoben und „kostenneutral“ ins Regelschulwesen übernommen, und zwar als gesetzlich geregelte Möglichkeit, die jede Schule autonom und freiwillig umsetzen kann¹. Für die „Freiwilligkeit“ sorgt der Dienstgeber. Das Nicht-Tolerieren kleiner Klassen bei wieder sinkenden SchülerInnenzahlen hat zum Kampf um SchülerInnen=Klassen=Dienstposten geführt und die Konkurrenz mit den Nachbarschulen, aber auch in den Lehrkörpern angeheizt. Die Angst um den Arbeitsplatz angesichts jahrelanger ungesicherter Dienstverträge dienstjüngerer KollegInnen steigt. Dazu kommt die Unzufriedenheit vieler „etablierter“ LehrerInnen mit ihrer Unterrichtsarbeit, mit unterschiedlich motivierten SchülerInnen und mit vermehrt

aufbrechenden sozialen und psychischen Problemen, für deren Bearbeitung es an den Schulen keine personellen Ressourcen gibt.

Was uns LehrerInnen an den Schulen als selbstbestimmter Ausweg bleibt, ist einmal mehr das freiwillige, über die bezahlte Arbeitszeit weit hinausgehende Engagement für ihre SchülerInnen, für Schul- und Unterrichtsprojekte, für Schul- und Lehrplanentwicklung und für die notwendige Aus- und Fortbildung. Auch an dieser Fortbildung wird gespart, zusammengestrichene Schulbudgets sind trotz Sponsor- und Eigenmittelaufbringung mit dem laufenden Betrieb überfordert, für Seminar-Reisekosten, Aufenthaltskosten und Kursbeiträge bleibt von Jahr zu Jahr weniger übrig. Gleichzeitig werden öffentliche Fortbildungseinrichtungen wie Universitäten und Pädagogische Institute per Gesetzauftrag „autonom“ zur „betriebswirtschaftlichen“ Reduzierung von Personalkosten gezwungen. Forschung und Lehre als Dienstleistungsbetrieb mit den öffentlichen Schulen als Kunden, denen der Dienstgeber die Mittel vorenthält, die fürs nunmehrige „Einkaufen“ von Fortbildung, aber auch von Supervision oder von begleitender Moderation bei Schulentwicklungsprozessen notwendig geworden sind.

1.2 Persönliche Motive

Das alles war mir einigermaßen bewusst¹, als ich mich am 12.11.2000 in den Zug nach Tinja setzte, um meinen ArtHist-Lehrgang im Rahmen der Hochschullehrgänge für Pädagogik und Fachdidaktik (PFL) zu beginnen. Die „professionelle“ Einsicht in die Notwendigkeit einer fundierten, das fächerübergreifende und projektorientierte Arbeiten fördernde Fortbildung auch und gerade für einen Lehrer im 30. Dienstjahr, der seine letzten 8 Schuljahre nicht routiniert herunterbiegen will, war das wesentliche Motiv. Die ebenso „professionellen“ Einsicht in die Notwendigkeit der Mitarbeit beim Mobilisieren für und beim Organisieren von gewerkschaftlichen Kampfmaßnahmen ist ein ebenso starkes Motiv. Und der Tag hat nur 24 Stunden.

Fortbildung für besseres Unterrichten an „meiner“ schul-entwickelnden, recht lebendigen Schule, dem BRG 18 Schopenhauerstraße, und gewerkschaftliches Mobilisieren in der auf Perspektive entscheidenden Ressourcenfrage hängen für mich eng zusammen. Wer als LehrerIn die eigenen Möglichkeiten, zu einem gelungenen Unterricht beizutragen, vernachlässigt, die oder der verzichtet darauf, starke und vor allem Eltern und SchülerInnen einsichtige Argumente in den aktuellen Arbeitskampf für verbesserte Rahmenbedingungen einzubringen:

- für das Einrechnen von Mehr-Arbeit in die Lehrverpflichtung,
- für zusätzliche Dienstposten zur Schulentwicklung und für kleinere Klassen,
- für ausreichende öffentliche Schulbudgets zur Finanzierung von Ausstattung, Unterrichtsmaterial und für die LehrerInnenfortbildung,
- für Gehaltserhöhungen und gesicherte öffentlich-rechtliche Dienstverträge an weiterhin öffentlichen und unentgeltlichen Schulen

Zur „Professionalität“ jedes Berufes gehört auch die der Wahrnehmung der eigenen Interessen. Wird in der um die „Professionalität“ des Lehrberufes bemühten LehrerInnenfortbildung die Ressourcenfrage ausgeblendet, werden die aktuellen gewerkschaftlichen Kampffragen ignoriert und werden ohne Rücksicht auf die konkreten Arbeitsbedingungen, auf Zeit- und Energieressourcen Schulentwicklungs- und Unterrichtsprojektpläne ausgearbeitet und angeleiert, dann wird ihre Verwirklichung, der die materielle Absichtung fehlt, zu einer Frage der Selbstverwirklichung im selbstlosen Dienst an

Kindern und Jugendlichen. Was folgt sind Selbstaussbeutung, Überforderung, Streitereien mit KollegInnen, die zu so viel Engagement nicht bereit oder nicht in der Lage sind, Frustration, Überbelastung, Burn out und/oder Berufsausstieg.

1.3 Budgetpolitik und Ressourcen als Teil der pädagogisch-fachdidaktischen Fragestellung

Autonomie ist zum Vehikel der Kostensenkung, der Kompensation von Personaleinsparungen durch freiwilligen Arbeitszeiterhöhung geworden. Schulen werden im Regierungs- und Medienjargon als sich gegenseitig konkurrenzierende Dienstleistungsbetriebe dargestellt, deren privatwirtschaftliche Führung nur mehr eine Frage der Zeit ist. An sozialen und demokratischen „öffentlichen“ Aufgabenstellungen wird nur mehr die Kostenseite wahrgenommen, die jeder „Budgetkonsolidierung“ zuwiderläuft. Schule muss billiger werden. Schule muss betriebswirtschaftlich geführt werden. Schule muss – wenn sich die Welthandelsorganisation WTO mit ihrem General Treatment on Trade in Services (GATS) durchsetzt – marktförmig organisiert, aus dem öffentlichen Dienst ausgegliedert und schließlich privatisiert werden.¹ Soziale Integration und eine allen sozialen Schichten zugängliche Schule verscheuchen womöglich finanzstarke Eltern und Sponsoren und müssten so den Marktwert eines Standortes senken. Autonomie ist das immer noch positiv besetzte Schlagwort, das vom Rückzug des Staates aus seiner Verantwortung für das Bildungswesen ablenken soll.

Autonome Schulentwicklung, Schwerpunktsetzung, Lehrplanentwicklung oder Projektorientierung braucht das selbstbewusst-kämpferische Eintreten engagierter LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen für die ausreichende Budgetierung eines auch weiterhin öffentlichen Schulwesens. Die LehrerInnenaus- und Fortbildung sollte diesen Zusammenhang reflektieren, und diese Grundhaltung habe ich mir vom PFL-Lehrgang ArtHist erwartet. Unterschätzt habe ich dabei den Druck, unter dem die vom Universitätsgesetz 2002 gebeutelten Universitäten selber stehen, und erst recht Institute und Abteilungen, deren Zukunft stark vom Wohlwollen des Bildungsministeriums abhängt. Die derzeitige Ministerin Gehrler darf allem Anschein nach nur an kostenneutralen Ausbesserungsarbeiten interessiert sein, an idealistischen LehrerInnen, die sie je nach der gerade vermuteten Medienwirksamkeit tadelt oder lobt, die klagen dürfen und jammern, solange sie nur das Werkel Schule weiter am Laufen halten. „Ich habe ein Budget zu sanieren, und damit basta!“, diese verärgerte Wortspende der Ministerin Gehrler angesichts der Vorarlberger LehrerInnenproteste im Jänner 2001, findet eine vielleicht betriebsblinde Entsprechung in den von Konrad Krainer und Peter Posch herausgegebenen Reflexionen über „Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten“¹ bzw. in den von Herbert Altrichter und Peter Posch redigierten, für die PFL-Arbeit ebenso grundlegenden „Einführung in die Aktionsforschung“¹. In den Beiträgen dieser Sammelbände wird der sich seit Mitte der 90er Jahre in Folge der restriktiven Budgetpolitik ständig zuspitzenden Widerspruch zwischen Selbstverwirklichung und Selbstaussbeutung von LehrerInnen nicht bearbeitet. Dem Zusammenhang zwischen „beforschter“ innovativer LehrerInnenarbeit und der Ressourcenfrage wird nicht nachgegangen. Von HochschulpädagogInnen und DidaktikerInnen empirisch-wissenschaftlich begründete Forderungen, die gewerkschaftlich-politisch umzusetzen wären, habe ich vergeblich gesucht. Aber was noch nicht ist, kann sich in überarbeiteten Auflagen finden.

2. Forschungsfragen

2.1 Frage nach der Machbarkeit von fächerübergreifender Projektunterricht in Zeiten des Dienstpostenabbaus

Mit diesem Motivenbericht habe ich meinen Zugang zu meiner PFL-Arbeit sehr weitläufig abgesteckt. Bei der Suche nach konkreten Fragestellungen zum Verhältnis (Projekt-)Unterrichtsarbeit - Ressourcen, die sich am Beispiel eigenen Unterrichtens bearbeiten lassen, kam ich zu keiner Frage, sondern zu einer These:

„Fächerübergreifender Projektunterricht ist im Rahmen des Regelunterrichts nur dann ohne Selbstausbeutung und Überforderung der beteiligten LehrerInnen möglich, wenn er die Beschränktheit der zeitlichen und materiellen Ressourcen zur Kenntnis nimmt und lehrerlichen Perfektionismus, Prestige- und Profilierungsdenken bzw. die p.r.-Ambitionen der Schulleitung in Grenzen hält - im Interesse der realen Möglichkeiten und auch der Motivation und Arbeitsfreude der SchülerInnen.“

Diese These wollte ich am Beispiel des fächerübergreifenden D-BE-Projektes „Klassenbuch 1D. 2000/2001“ überprüfen, das ich als Klassenvorstand und Deutschlehrer mit meinen SchülerInnen und ihrem BE-Lehrer Lois Salner im ersten ArtHist-Jahr durchführen wollte. Bei dieser PFL-Arbeit ging es mir anfangs weniger ums Überprüfen, Beobachten, Befragen oder um das Erheben von Daten, sondern ums Agitieren für die notwendigen Ressourcen und gegen das Bildungssparen. Ich wollte eine Streitschrift schreiben für realistisch eingegrenzte fächerübergreifende Unterrichtsprojekte und gegen einen überzogenen Projektzirkus, der für die Standortkonkurrenz vermarktbar Produkte und aufwendig inszenierte Präsentationen liefert. Die werden allerdings höhern Ortes gern gesehen, weil sie in der Öffentlichkeit über die von wechselnden Regierungsparteien verschlechterten Arbeitsbedingungen an den Schulen hinwegtäuschen können.

2.2 Die Frage nach der „maze“ zwischen Prozess- und Produktorientierung

Im Verlauf der Projektarbeit „Klassenbuch 1D“ und mehr noch in der Diskussion darüber in der Regionalgruppe verschob sich der Schwerpunkt von der bildungs- und gewerkschaftspolitischen Agitation hin zu der halbwegs systematischen Aufarbeitung von Unterrichtserfahrungen und Unterrichtsergebnissen. Dabei konnte ich lernen, dass ich beim Projektarbeiten am „Klassenbuch 1D“ selber einer Art „Produkt-Orientierung“ aufgesessen war. Denn allem Anschein nach war mir ein vor Eltern und Schul-Öffentlichkeit präsentables und für die PFL-Arbeit verwertbares warenförmiges Produkt die Hauptsache. Den von den SchülerInnen und ihren Aktivitäten bestimmte Prozess hatte ich als anleitender und koordinierender Lehrer ganz beiläufig aus den Augen verloren. Individuelle SchülerInnen-Probleme bis hin zu Krisen, ausgrenzende Gruppenbildungen, vor allem unter den Mädchen, disziplinäre Schwierigkeiten und Leistungsdefizite in einzelnen Fächern, auch in Deutsch, ließen die für das „Klassenbuch 1D“ vorgesehene Unterrichtszeit auf ein Minimum schrumpfen. Die SchülerInnen und ich als ihr Deutschlehrer und Klassenvorstand haben das gemeinsam beschlossene Projekt im 2.Semester bis Anfang Juni aus den Augen verloren. Gewerkschaftliche Aktivitäten in Zusammenhang mit der von rund 2/3 der Wiener AHS getragenen Boykottbewegung gegen Einkommensverluste und Verschlechterung der

Arbeitsbedingungen an den Schulen¹ – Betriebsversammlungen und Eltern-/SchülerInneninformation an der Schule, Vernetzungstreffen mit den Nachbarschulen und darüber hinaus im Wiener Aktionskomitee Henriettenplatz – haben meine für „Klassenbuch 1D“ und begleitende PFL-Arbeit veranschlagten Zeitreserven weitgehend absorbiert. Weiterführenden Fragestellungen, die sich aus solchen Problemen ergeben, habe ich beim Folgeprojekt „Klassenbuch 2D. 2001/02“ zu berücksichtigen versucht:

- „Wie kann das Primat des (Lern-)Prozesses der SchülerInnen gegenüber einer übertriebenen Ausrichtung auf das Endprodukt und seine wirkungsvolle Präsentation/Vermarktung durch LehrerInnen und Schule gesichert werden?“,
- „Wie lässt sich im Rahmen der regulären Deutsch-Stunden die für stärkere SchülerInnenbeteiligung (z.B. bei Endredaktion, Drucklegung und Finanzgebarung) notwendige Projektzeit absichern?“
- „Welche Rolle spielt und wieviel Verantwortung für das Endprodukt bzw. seine Präsentation übernimmt der/die LehrerIn beim Projektunterricht?“

2.3 Die Frage nach einem klaren Begriff von fächerübergreifendem Projektunterricht

Größere Klarheit über die Zielsetzung und die Zielgruppe des Projektes haben mir und meinen SchülerInnen beim „Klassenbuch 2D“ geholfen: Ziel ist das Herstellen einer Dokumentation eines Schuljahres auf Grund von Arbeitsergebnissen aus dem Deutsch- und BE-Unterricht mit einigem Erinnerungswert, Zielgruppe sind die Schülerinnen, die miteinander ein Schuljahr durchlebt haben und das projekt durchführen. Ich danke diesen späten Durchblick den KollegInnen und den BetreuerInnen von PFL-ArtHist, vor allem „meiner“ oberösterreichisch-burgenländisch-wienerischen Regionalgruppe und Susanne Mann. Im gemeinsamen Nachdenken mit meinem Kollegen Lois Salner sind wir von der Frage nach der Eigenart unseres Projektes „Klassenbuch 1D“ zu der nach allgemeinen Kriterien für fächerübergreifenden Projektunterricht gekommen. Und ich frage mich, während ich diese Arbeit schreibe, ob das „Klassenbuch 1D“ überhaupt ein fächerübergreifendes Projekt gewesen ist. Ein „**Erkundungsprojekt**“, bei dem die SchülerInnen ihnen Unbekanntes aufspüren, erforschen und sich aneignen, war es, was die sprachlich-literarischen und die bildnerischen Inhalte angeht, nicht. Lois Salner und ich, wir waren uns aber einig, dass gerade das Kennen-Lernen von Neuem die Qualität der „richtigen“ fächerübergreifenden Unterrichtsprojekte ausmacht, die wir von unserer Schule kennen und an denen wir immer wieder beteiligt sind. Diese „Erkundungsprojekte“ lassen sich ohne erheblichen zusätzlichen Aufwand an Arbeitszeit und Arbeitsmitteln von LehrerInnen und SchülerInnen sicher nicht durchführen. Zur Zeit bedeutet das Selbstaussbeutung, und die ist keine Basis, auf der LehrerInnen ihren Beruf über die Jahre hin erfolgreich und ohne „Burn out“ ausüben können.

Vermutlich lässt sich unser „Klassenbuch 1D“ als „**Handlungsprojekt**“¹ in der überrgeordneten Kategorie fächerübergreifender Projektunterricht halten. Diese terminologische Frage ist für mich keine akademische, denn bleibt man bei einem verschwommenen Allerweltsbegriff und verzichtet man auf diese Differenzierung, wird ein auf Kostensenkung fixierten Dienstgeber aus der im Folgenden beschriebenen inhaltlichen und in Folge arbeitsökonomischen Eigenart dieses für den fächerübergreifenden Unterricht eher untypischen Projektes ableiten, dass jeder fächerübergreifende Projektunterricht ohne zusätzliche Zeit- und damit Personalressourcen auskommen kann und muss.

3. Projektplanung

3.1 Das Vorhaben

Die Idee kam mir im Sommer 2000, beim Vordenken und Vorbereiten für das kommende Schuljahr. Im September würde ich die 1D in Deutsch und als Klassenvorstand übernehmen, wenn geht bis zur Matura, und dann ab in die Pensi. Mit dem Publizieren von SchülerInnen-texten bin ich seit meinen Anfängen als Deutsch-Lehrer vertraut, die erste Lyrik-Sammlung – eine Schüler-Initiative Anfang der 80er Jahre, damals waren noch keine Schülerinnen am RG – haben wir in Wachsmatrizen gehämmert und abgezogen. Mit der unverbindlichen Übung „Textwerkstatt“ habe ich rund 10 Jahre die SchülerInnenzeitung der Schopenhauerstraße betreut, als „Textwerkstatt“ haben wir vor zwei Jahren in Zusammenarbeit mit Lois Salner 24 „Adventgeschichten und Zeichnungen“ herausgebracht. Lois Salner würde 2000/01 die 1D in Bildnerischer Erziehung unterrichten. Zu diesen Voraussetzungen kam noch eine Eigenart vermutlich nicht nur meines Unterrichtens - ich tippe immer wieder SchülerInnen-texte, die in Deutsch entstehen, ab und bringe die Kopien in den Unterricht mit: Schubertparktexte werden gedichtet, wenn wir eine erste sonnig-warme Frühlingsstunde im nahen Park herumhängen, assoziative Gemeinschaftstexte entstehen beim „Zettel weitergeben“ in der Klasse, Vor-Sätze werden zu Beginn des Schuljahres geschrieben, ebenso Wünsche an LehrerInnen und MitschülerInnen oder Briefe ans Christkind und den Weihnachtsbären...

Die SchülerInnen der 1D sollten am Ende des Schuljahres nicht nur ihr Zeugnis, sondern auch eine Text- und Grafikmappe mitnehmen, in der sie „zum Erinnern“ im Lauf des Schuljahres angesammeltes Material, eigenes und von MitschülerInnen kreierte, wiederfinden würden. Den von mir eingebrachten Arbeitstitel „Klassenbuch 1D“ samt Cover- und Rückseiten-Vorschlag haben die SchülerInnen ohne Diskussion akzeptiert, weil ihnen die Idee gefallen hat. Inzwischen haben sie und ihr Klassenvorstand nicht nur das „Klassenbuch 1D“, sondern auch ein „Klassenbuch 2D“ nach Hause mitgenommen. „Klassenbuch 3D“ ist beschlossene Sache.

3.2 Die fächerübergreifende Zusammenarbeit

Fächerübergreifend genügte Lois Salner und mir zwei konzentrierte 10 Minuten-Pausengespräche und das Projekt „stand“, wenigstens in unserer Vorstellung. Er war bereit mitzumachen, würde im Lauf des Schuljahres schwarz-weiß-reproduzierbare SchülerInnenarbeiten sammeln, sich zum Grundmuster des Seiten-Layouts etwas einfallen lassen und gemeinsam mit SchülerInnen den Klebe-Umbruch machen. Wir waren uns einig, dass in einer 1.Klasse der PC nur fürs Textschreiben verwendet werden soll, weil angesichts der geringen Auflage das Einscannen des Bildmaterials zu aufwendig wäre und die handwerklich-praktische Arbeit mit Schere und Kleister die SchülerInnen einer 1.Klasse mehr fordert und fördert als Layout-Arbeit am Bildschirm. Das Layouten am PC sehen wir in dieser Schulstufe als eine lehrerInnen-zentrierte Arbeitsform, bei der nur ein oder zwei SchülerInnen und die eher als Zaungäste beteiligt sind. Die Textauswahl und Abfolge – vermutlich dem Ablauf des Schuljahres entsprechend – sollte von einer Redaktionsgruppe in Deutsch Ende Mai/Anfang Juni vorgenommen werden und der Bildauswahl vorgelagert sein.

3.3 Unterrichts- und Sozialformen

Eine verschriftlichte Vorbereitungsarbeit, die Handlungssituationen, Handlungsmuster, Sozialformen oder Handlungsschritte strukturierend vorgedacht hätte, habe ich nicht geleistet. Ich habe geglaubt, sie als Ertrag bisheriger Unterrichtsarbeit im Bedarfsfall abrufbar im Kopf zu haben, und wollte mir dafür keine Zeit nehmen. Denn die wäre auf Kosten von „normaler“ Unterrichtsarbeit, von Fortbildungszeiten und gewerkschaftlicher Aktivitäten gegangen oder auf Kosten meiner Regenerations- und Freizeit.

3.4 Das Produkt und seine Finanzierung

Unser „Produkt“ sollte eine klebegebundene A4-Broschüre sein, bestehend aus schwarz-weiß kopierten, beidseitig bedruckten Seiten, als Deckblatt und Rückseite würden Farbkopien des Original-Klassenbuchdeckels dienen. Als Auflage habe ich 70 vorgeschlagen (27 SchülerInnen, dazu 15 Beleg-Exemplare für KlassenlehrerInnen, Direktor, Landesschulinspektor + der Rest Verkaufsexemplare für FreundInnen oder Verwandte, andere LehrerInnen und interessierte PFL-KollegInnen).

Die Finanzierung der Druckkosten sollte über Inserate erfolgen, die von den SchülerInnen/Eltern gebracht werden (für eine vistenkartengroße Einschaltung um 100-200 damals noch Schillinge), durch Restbestände aus der Klassenkassa, durch „Verkauf“/Spenden und einen Druckkostenbeitrag je SchülerIn für den Restbetrag.

Eine Finanzgruppe von 2-4 SchülerInnen sollte sich um Inserate, aber auch um alle anderen Finanzfragen kümmern und dabei auch buchhalterisch tätig sein.

4. Durchführung und Ergebnis

4.1 Der Einstieg ins Projekt

Nach dem ersten PFL-Seminar Anfang November in Tinje bin ich mit einem immer noch vagen Projektvorschlag in die 1D gegangen. Ich habe die SchülerInnen gefragt, ob wir am Ende der 1.Klasse ein „Klassenbuch“ in Händen haben wollen, mit Texten und mit Zeichnungen, die im Lauf des Schuljahres entstehen und die das erste Jahr in der neuen Klasse in der neuen Schule dokumentieren – zum Aufheben und zum Erinnern, wenn die 1D und die Schulzeit Vergangenheit geworden sind. Einer hat gemeint, dass wir unsere Tiergeschichten verwenden können, mit denen wir uns im September gegenseitig vorgestellt haben und die ich „eh schon“ für den ersten Klassenabend abgetippt hätte: „Ich bin ein Tier, was ich alles kann und mag, wer meine FreundInnen sind und was ich gar nicht leiden kann...“ Mit SchülerInnen-Hinweisen auf Hausübungs- und Schularbeitstexte, die in der Klasse vorgelesen worden sind und der Zusage eines Mädchens, einige der Texte in ihren Computer zu tippen und die Diskette in die Schule zu bringen, ging die Stunde zu Ende. Texte, Disketten, Zeichnungen haben wir in einer Mappe gesammelt, die in der Klasse geblieben ist, von Zeit zu Zeit wollten wir überlegen, ob uns nicht eine Geschichte zu einem wichtigen Klassenereignis fehlt. 7 oder 8 RedakteurInnen haben sich gemeldet, sie wollten sich um Auswahl und Abfolge der Texte kümmern. Fotos wollte ich keine, weil – das hab ich in der nächsten Deutsch-Stunde erklärt – beim Kopieren der „Klassenbuch“-Seiten Fotos nicht so gut „kommen“ wie schwarz-weiße Zeichnungen. Die SchülerInnen waren nicht

wirklich überzeugt, haben mich reden lassen und für Monate hat eine mehr als dynamische Klassenentwicklung die SchülerInnen so hergenommen, dass sie auf das Projekt vergessen haben. Mir als ihrem Klassenvorstand ist es nicht viel anders gegangen.

4.2 Die Fortsetzung folgt

Ende Mai war das Wiedererinnern an das „Klassenbuch“ angesagt. Eine Doppelstunde wurde zur Redaktionssitzung umfunktioniert, die verstaubte Mappe mit den SchülerInnentexten wurde gesucht, gefunden und ergänzt: In der ersten D-Stunde im Neuen Jahr hatten wir „Vorsätze fürs Neue Jahr“ gesammelt, LehramtsstudentInnen hatten für ihr Schulpraktikum mit der Klasse Konflikt-Theaterszenen erarbeitet, die ich zu ihrer Unterstützung abgetippt habe, die Adventtexte und die tierischen Kennenlern-Texte lagen bereit. Nun wurde in Hausheften geschmökert, Texte über den ersten Wandertag oder über die Frühlingsstunde im Schubertpark wurden ausgesucht und mir zum Tippen überreicht. Dazu kamen Texte, mit denen SchülerInnen auf den Tod ihres Musiklehrers Walter Einfalt reagiert haben.

Zwei Stunden später brachte ich die 2 Exemplare der „Fahnen“ mit, zweiseitige Ausdrucke aller Texte zum Auseinanderschneiden, Lesen und ordnen. Vier Bänke wurden nebeneinandergestellt, auf die haben die SchülerInnen die Texte mehr oder weniger chronologisch verteilt. Mir war dabei das Lesen und das Anstreichen von Ausdrucks- oder Rechtschreibfehlern wichtiger als das Anordnen, das sich aus der Chronologie der Ereignisse ergeben hat. Ausgewählt haben wir nichts, die SchülerInnen wollten alle vorliegenden Texte abdrucken. Als ich das vom Lauf der Ereignisse längst überholte Rücktrittsschreiben des Klassensprechers hervorkramte, wollte die Mehrheit, dass dieses Dokument ebenfalls im „Klassenbuch 1D“ erscheint. Der Minderheit war das am Ende auch Recht.

In zwei Doppelstunden BE erfolgte der Klebe-Umbruch, für den Lois Salner als vereinheitlichendes Gestaltungselement eine Muster-Seite mit einer Kopfleiste aus einer fürs Kopieren bereits gerasterten Montage von SchülerInnenfotos vorbereitet hatte. Bei der Auswahl der Bilder und beim Überlegen, welches zu welchemText passt, waren viele beteiligt, die eigentliche Schneide- und Klebearbeit unter Anleitung des Lehrers übernahmen fünf SchülerInnen, der Rest war mehr oder weniger diszipliniert mit der regulären BE-Abschlussarbeit beschäftigt. In der zweiten Doppelstunde konnte ich meinen BE-Kollegen team-teachend unterstützen, weil ich dank der Exkursion einer anderen Klasse eine unerwartete Freistunde und dazu eine freie Supplierstunde hatte. Die Unterstützung bestand vor allem im Eingehen auf die SchülerInnen, die nicht am Layout werkten.

4.3 Es ist vollbracht

Nach dieser Stunde konnte ich die Kopiervorlage in den Copy-Shop bringen, aus Zeitgründen ohne Begleitung von SchülerInnen. Dabei stellte sich heraus, dass wir beim Klebe-Umbruch nicht mit unterschiedlich weißem Papier (Umweltschutzpapier des Schulkopierers vermischt mit reinweißen Blättern) hätten arbeiten sollen. Ich musste die Kopiervorlagen nochmals kopieren und teilweise retuschieren, ehe ich den Druckauftrag abgeben konnte.

Rechtzeitig zur Zeugnisverteilung war das „Klassenbuch 1D. 2000/01“ fertig, und die SchülerInnen haben es mit dem Zeugnis und den hoffentlich aufbauenden Abschiedsworten des Klassenvorstandes entgegengenommen. Wer zusätzliche Verkaufsexemplare bestellt oder

Beleg-Exemplare für die Inserenten gebraucht hat, hat sie ebenfalls eingesteckt. Den KlassenlehrerInnen habe ich sie nach der Zeugnisverteilung in die Postfächer gelegt.

5. Aufwand

5.1 Fächerübergreifende Koordination

Fächerübergreifend haben dem Deutsch- und dem Bildnerischen Erziehungskollegen zwei längere Pausengespräche, eines im September und das zweite nach dem PFL-Lehrgang im November, und der beiläufig-unorganisierte Informationsaustausch im Konferenzzimmer im Mai und Juni genügt. „SchülerInnenbezogen“ kam es zu einer gemeinsamen BE-Doppelstunde, in der ich als Zweitlehrer agierte. Der Klassenvorstand war in der Person des Deutsch-Lehrers immer dabei. Abschließend und mit einem Jahr Abstand haben wir uns Anfang Juli 2002 am ersten Ferienvormittag im Cafe Hummel getroffen, um für mein PFL-Papier über das „Klassenbuch 1D“ und das gerade abgeschlossene „Klassenbuch 2D“ zu reflektieren und einen ersten Ausblick auf das „Klassenbuch 3D“ zu gewinnen.

5.2 Bildnerische Erziehung, Deutsch und Klassenvorstand

Für **BE** hat das Projekt keinen zusätzlichen Unterrichts-Aufwand bedeutet. Die publizierten Arbeiten sind im Unterricht entstanden, die Lay out –Arbeit war für zwei Doppelstunden „Erweiterungsstoff“ im Rahmen des regulären Unterrichtes. Für das Seiten-Muster samt Montagearbeit hat Kollege Salner etwa 2 Stunden zu Hause am Computer gearbeitet. Diese zwei Zusatzstunden hat er als „vertretbar“ bezeichnet.

Für den **Deutsch-Unterricht** gilt ähnliches. Die Texte entstanden alle als Schul- oder Hausübungen, das Abtippen habe ich übernommen, für die Tiergeschichten und die Kurzdramen habe ich jeweils eine „Nachtschicht“ eingelegt, ebenso für die Texte, die vor den BE-Layout-Stunden noch nicht auf Diskette waren. Die Entlastung durch PC-kundige Schülerinnen beschränkte sich auf drei oder vier Texte, eine Schülerin und ein Schüler brachten ihre Texte auf Papier und auf Diskette zur Schlussredaktion. Das Advent-Projekt hat mich zwei Abende lang beansprucht, die guten Vorsätze und die Schubertpark-Gedichte habe ich im Rahmen meiner Stundenvorbereitungen getippt. Ob ich alle diese PC-Arbeit auch ohne zusammenfassendes Projekt abgeschrieben und dabei auch immer wieder behutsam redigiert hätte, weiß ich nicht, ich nehme es aber für alle mit Ausnahme der am Ende des Schuljahres festgelegten Rest-Texte an. Die Mehrarbeit waren also zwei bis drei Abende zu 4-5 Stunden am PC, die Rennerei zum Copy-Shop und die Stunde Kopierarbeit dort. Der Copy-Shop ist 5 Minuten von meiner Wohnung entfernt.

Was mir erst beim Nachdenken über den zusätzlichen Arbeitsaufwand und über das Verallgemeinerbare und damit für andere Nützliche an unserem fächerübergreifenden Unterrichtsprojekt gekommen ist: Ein Projekt wie das „Klassenbuch 1D“ geht über die Fächer Deutsch und BE hinaus, denn es hat viel mit der Arbeit des **Klassenvorstandes** zu tun, mit seinem kontinuierlichen Beobachten der Entwicklungen in der Klasse, mit seinem Eingreifen in soziale Prozesse, auch mit von ihm ausgetragenen, miterlebten Konflikten und gelungenen oder gescheiterten Lösungsversuchen, mit Elternerwartungen und Elternreaktionen auf die Entwicklung der Klasse. Wäre ich nicht Klassenvorstand und

Deutschlehrer in einer Person gewesen, hätte das Projekt für Klassenvorstand und Deutschlehrer zusätzliche Termine zur gegenseitigen Information über den Projektverlauf bzw. über die Klassensituation notwendig gemacht, auch um übergreifige Grenzüberschreitungen bei der Arbeit an einem Klassen-Produkt zu vermeiden. Für das „Klassenbuch 1D“ war das nicht notwendig. Als beteiligtem Klassenvorstand ist mir außerdem entgegengekommen, dass wir am BRG 18 in den 1.Klassen zur Erleichterung des Übergangs von der Volksschule auf das FachlehrerInnenprinzip der Mittelstufe eine schulautonome „Klassenstunde“ im Stundenplan haben. Diese wöchentliche Stunde habe ich immer wieder als Projektstunde nützen können.

5.3 Finanzbericht

Die Finanzgruppe hat es nur auf dem Papier gegeben. In der Schulschluss- und Projektabschluss-Hektik ist die Inseratenwerbung zu kurz gekommen, auch den Elternverein habe ich erst fürs „Klassenbuch 2D“ um einen Zuschuss ersucht, der dann mehr als ein Drittel der Kopierkosten abgedeckt hat. 90 Exemplare wurden gedruckt und gebunden, im Copyshop war ich ohne SchülerInnen, weil ich ihn zum Aushandeln des Preises, zum Abliefern der Kopiervorlage und zum Abholen der Broschüren immer dann aufgesucht habe, wenn´s mir in meinen Tagesablauf mit den Kindergartenzeiten unserer kleinen Tochter Lena und den diversen Gewerkschaftsterminen gepasst hat. Die Rechnung über 3.200 S für 90 Broschüren zu 24 Seiten hab ich bezahlt und das Geld in den letzten Schultagen mit Hilfe der SchülerInnen wie folgt hereingebracht: 600 S Inserate, 800 S Klassenkassa (Überschuss aus unserer Advent-Broschüre), 800 S „Verkauf“ + Spenden (25-30 S pro Exemplar, 250.- habe ich für 10 Exemplare für meinen PFL- und sonstigen Bedarf eingezahlt), dazu ein Druckkostenbeitrag von 30 S je SchülerIn.

Die Kosten für Text-Kopien und fürs Verkleinern/Vergrößern von Zeichnungen am LehrerInnenkopierer hat das Schulbudget verkraften müssen. Die Kosten fürs Ausdrucken der Texte, das ich aus Zeitgründen vorwiegend zu Hause mit dem privaten Drucker vorgenommen habe, kann ich nicht quantifizieren – das Kopierpapier habe ich aus der Schule mitgenommen, die neue Druckerpatrone wäre so oder so einmal fällig gewesen, so hab ich sie früher gekauft.

6. Die Sicht der beteiligten SchülerInnen

6.1 SchülerInnen geben dem Projekt gute Noten

Eine solide Datenerhebung mit Fragebogen und Interviews, möglichst durch unbeteiligte Dritte, habe ich nicht durchgeführt. Die interessierte Zustimmung zur Projektidee und ihre Weiterentwicklung zum Projekt, erst recht die Ernsthaftigkeit beim Wiedereinstieg und bei der Ausführung interpretiere ich als positive Identifikation der SchülerInnen. Die redaktionelle Auswahl der Texte und das Feststellen und Einfordern von Texten, die beim Redaktionsschluss noch fehlten, erfolgte im Rahmen des Klassenunterrichtes, allerdings haben sich auch hier die SchülerInnen unterschiedlich beteiligt. Während sich in diesen drei Deutschstunden 15,16 als engagierte Projekt-ArbeiterInnen einbrachten, hatte das restliche

Drittel vor allem mit sich und mit zum Teil kontroversiell verlaufenden Sozialkontakten zu MitschülerInnen zu tun.

Bei der konkret-handwerklichen Layout-Arbeit in BE wirkten in losem Kontakt zum Rest der Klasse nur vier oder fünf SchülerInnen. Diese ungleiche Möglichkeit der Mitarbeit haben einige auch über die Ferien nicht vergessen. Die SchülerInnen-Reaktionen auf das mit unverholener Neugier erwartete Endprodukt waren durchwegs positiv, viele fanden das gleichzeitig ausgeteilte Jahreszeugnis weit weniger interessant als ihr „Klassenbuch“ in dem noch während der Zeugnisverteilung eifrig geblättert, gesucht und gefunden wurde.

In der Deutschstunde vom 8. Oktober 2001 habe ich das Projekt noch einmal zum Thema gemacht. Ziel dieser Stunde war es, meinen positiven Eindruck zu überprüfen und eine von möglichst allen SchülerInnen getragene Entscheidung über eine Fortsetzung oder Nicht-Fortsetzung des Projekts in der 2D vorzubereiten. Die SchülerInnen sollten zur Projektidee, zur Durchführung und zum Ergebnis Stellung nehmen. Sie haben in dieser Stunde jede und jeder für sich folgende Schulnoten vergeben:

	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Genügend	Nicht genügend	Durchschnitt
Idee	15	8	3	1	0	1,63
Durchführung	10	8	5	4	0	2,11
Ergebnis	19	5	3	0	0	1,41

6.2 Verbale Beurteilung mit kritischen Anmerkungen

Die verbale Beurteilung war eine auf 5-10 Sätze beschränkte Hausübung, in der die abgegebenen Schulnoten begründet wurden. Um Wiederholungen zu vermeiden, habe ich folgende Textauswahl getroffen, die alle voneinander abweichenden Meinungen berücksichtigt. Den Mädchen- und Bubenantworten zu den drei benoteten Bereichen habe ich keine auffälligen Unterschiede ablesen können. Bei der ergänzenden Beurteilung der Auswirkungen auf die Klassengemeinschaft zeigten sich die Mädchen deutlich kritischer. Das dürfte weniger mit dem Verlauf des Projektes zu tun haben als mit den heftigen, im Rahmen der Klasse kaum aufzuarbeitenden Konflikten in der Mädchengruppe, die erst Mitte der 2.Klasse von den Beteiligten einigermaßen begriffen wurden und nach und nach abgeflaut sind. Die Buben haben übrigens in der 2.Klasse einiges an Dynamik nachgeholt.

*„Die **Idee** für das Klassenbuch kam von unserem Klassenvorstand und von Prof. Salner. Ich fand sie gut, da ich mir das Klassenbuch immer aufheben werde... Für die Idee gebe ich eine Eins... Die Idee war sehr gut... Ich fand die Idee sehr gut, da ich dieses Buch lange behalten werde und ich mich an meine Freunde erinnern werde...“*

*„Bei der **Durchführung** fand ich das Zeichnen am lustigsten. Das Durchlesen verschiedener Aufsätze ist aber auch interessant... Für die Durchführung gebe ich eine Drei, weil alle die in BE mitgearbeitet haben, haben automatisch eine Eins bekommen... Die verschiedenen Arbeiten waren nicht gerecht verteilt... Die Durchführung fand ich unfair verteilt... Die Aufteilung war schlecht, aber die Durchführung fand ich gut. Beim nächsten Klassenbuch sollte jeder was machen und wir sollten früher beginnen...“*

*„Das **Ergebnis** ist eine schöne Erinnerung an meine Schulzeit in der Schopenhauerstraße... Das Ergebnis ist eine Eins, weil alle Broschüren gleich weg waren... Das Ergebnis ist sehr schön und hat mir gut gefallen... Es hat alles gepasst...“*

Die Zusatzfrage „Was hat das Projekt für die **Klassengemeinschaft** gebracht?“ haben nur wenige beantwortet:

„Leider hat es für unsere Klassengemeinschaft nicht viel beigetragen... Die Zusammenarbeit war sehr angenehm, keiner hat den anderen gehemmt... Die Klassengemeinschaft hat sich nicht verbessert und nicht verschlechtert...“

Das Projekt hat Zusammenarbeit für alle gebracht...“

7. Reflecting Teachers

7.1 über Erfahrungen mit fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten

Während unseres zweistündigen Gesprächs am 1. Juli 2002 habe ich die Äußerungen meines BE-Kollegen Lois Salner mitgeschrieben, meine Sichtweise habe ich mit den Interviewfragen eingebracht. Die folgende abschnittsweise Abschrift folgt nicht dem Gesprächsverlauf, sondern dem Gliederungskonzept des reflecting papers.

„Zwei gelungene Projekte aus diesem Schuljahres haben alles gehabt, was für mich zu einem fächerübergreifenden Projekt dazugehört. Das eine war das „tierische“ Jandl-Projekt, mit dem eine 1. Klasse in Deutsch begonnen hat, ottos mops und andere Texte haben sie durchgearbeitet, ausdrucksvolles Lesen ausprobiert, in Werken sind entsprechende oder ganz andere Tiere genäht und gebastelt worden, und in BE habe ich mit den SchülerInnen eine video-filmische Gestaltung erarbeitet. Zwei SchülerInnen aus einer 7.Klasse, die sind in der Video-Gruppe aktiv, haben mitgemacht und die Filmaufnahmen mit den Kleinen und die Schneidarbeit mit mir übernommen. Ich habe mir die Zeit mit der Klasse gut einteilen können, keine zusätzliche Freizeit von SchülerInnen oder von mir gebraucht, auch die 7.KlasslerInnen haben die Nachbereitung am Schneidepult in ihren BE-Stunden erledigt, während der Rest der Klasse mit der damaligen Klassenarbeit weitergemacht hat. Wie ich gemerkt habe, dass der Nachspann des kleinen Films nicht rechtzeitig für den „Arthurtag“^d fertig wird, habe ich mich einen Nachmittag nach dem Unterricht hingesezt, ohne SchülerInnen. Dieser Mehraufwand war für mich in Ordnung, das hat gepasst. Wir haben ein gemeinsames Thema gehabt und jedes Fach, D, BE und Werken hat recht eigenständig dazu gearbeitet.“

„Das Schokolade-Projekt der 4B¹ war vielschichtig und aufwendiger. In Biologie, Geschichte, Geographie und Wirtschaftkunde sind sie dem Thema nachgegangen, in Deutsch haben sie Texte verfasst, in Mathematik haben sie mit dem Inhalt von Smartie-Packungen Statistisches erhoben, es hat Exkursionen gegeben in den botanischen Garten, in Schokoladespezialgeschäfte, in eine kleine Konfekt-Manufaktur, und in Chemie haben sie am Ende selber Konfekt hergestellt. In BE habe ich schon längst mit Ei-Tempera-Farben malen wollen, mit Kakao-Pulver haben wir das in zwei Doppelstunde realisiert, zwei Kleingruppen haben in diesen Stunden an Projekt-Plakaten gearbeitet, dazu haben sie Schokolade-verschmierte Gesichter von MitschülerInnen fotografiert, die auch fürs Cover der Projekt-Broschüre verwendet worden sind. In letzter Minute war dann noch eine Schachtel für den selbsterzeugten Konfekt zu gestalten, dafür hätte ich gern länger Zeit gehabt, da hätte sicher mehr herauschauen können. Die Malereien wurden bei der Präsentation ausgestellt. Die Vorbereitungsarbeit der beteiligten KollegInnen und ihre Arbeit beim Realisieren der

Ausstellung, beim Konfektherstellen oder beim Fertigstellen der Broschüre waren bei den zwei Hauptbeteiligten viele unbezahlte Zusatz-Stunden, einzelne SchülerInnen haben mit ihnen einiges an Freizeit verbracht und am Ende haben alle froh, aber auch erschöpft dreingeschaut.“

7.2 ... über die Eigenart des Projektes „Klassenbuch 1D“

„Das „Klassenbuch“ war ein sehr ökonomisch angelegtes Projekt, weil es für mich als beteiligten Lehrer kaum Mehrarbeit außerhalb meines Unterrichts gebracht hat. Die Illustrationen sind im Lauf der Jahresarbeit entstanden, die Auswahl haben wir gemeinsam in einer Stunde vorgenommen, nur das Kopieren und Verkleinern hätte ich mir ohne Projekt erspart. An der eigentlichen Layout-Arbeit waren nur fünf SchülerInnen beteiligt, mit allen disziplinären Problemen, die das in einer so lebendigen Unterstufenklasse macht. Da war es gut, dass du in der zweiten Doppelstunde gekommen bist, da hab' ich mich mehr auf die fünf Projekt-ArbeiterInnen konzentrieren können... Nur an der Bildauswahl waren alle beteiligt, mehr oder weniger. Und natürlich haben alle Zeichnungen geliefert, aber das war ja klar, das waren ja Klassenarbeiten zum normalen BE-Unterricht. Vielleicht hätte ich ohne Projekt nicht so viel mit Tusche arbeiten lassen, aber das taugt den Deinen, da sind sie ziemlich gut.“

„Es hat auch die Grundeinstellung von uns beiden gepasst. Wir kennen einander lang genug, die Chemie stimmt und wir haben eine ähnliche Einstellung zum Stellenwert von Projekten: Es gibt Wichtigeres im Leben als so ein Projekt, und es soll ohne übertriebenen zusätzlichen Aufwand auskommen. Das ist gelungen, weil du alles sehr professionell vorbereitet hast und der Stoff von dem Ganzen die normale Jahresarbeit der Schülerinnen war und keine Sonderaufgabe. Die Layout-Arbeit hab' ich als Erweiterungsstoff ins Klassenbuch eingetragen, so gesehen war das ideal, wo niemand weiß, was das konkret sein soll... Herausgekommen ist ein Produkt, bei dem Aufwand und Ergebnis zusammenpassen, eigentlich schaut das Ergebnis nach mehr Arbeit aus, als es war. Aber das hängt mit deiner Erfahrung zusammen, das hab' ich grad' vorhin gesagt, und mit der Vorarbeit im Deutsch-Unterricht, mit unserem Weihnachts-Projekt... “

„Das Ziel war klar, im Vordergrund ist die ganze Klasse gestanden, jeder ist vorgekommen und deshalb haben sich alle damit identifizieren können. Ich mag Projekte, bei denen die ganze Klasse dabei ist und die auch für die Klassengemeinschaft etwas bringen.“

„Schwierigkeiten? Da war einmal die Zeit, die beiden Doppelstunden waren vor und nach der Notenkonferenz, und da ist eine 1.Klasse immer unruhig. Und in deiner Klasse habe ich oft mit der Disziplin zu tun gehabt, weil es vor allem bei den Mädchen Probleme gegeben hat, das ganze Schuljahr durch, die sie auch bei mir in BE ausgetragen haben. Das war eine besondere Schwierigkeit. Eine zweite Lehrkraft, die auf die Problemkinder besser eingehen kann, wäre eine große Hilfe, so wie du dich als Klassenvorstand in der letzten Doppelstunde um die Schwierigen gekümmert hast...“

7.3 ... über Voraussetzungen für das Gelingen von Projekten

„Ich will in ein Projekt zeitgerecht einbezogen werden, das ist nicht immer der Fall, aber die KollegInnen, mit denen ich regelmäßig fächerübergreifend zusammenarbeite nehmen darauf Rücksicht. Ich will nicht wegen eines kurzfristig angesagten Projekts eine Klassenarbeit unterbrechen und dann womöglich vor der Situation stehen, dass nur wenige SchülerInnen in

BE für das Projekt arbeiten und der Rest in der Luft hängt. Vor allem in Unterstufenklassen ist das ein Problem. Weiß ich rechtzeitig Bescheid, kann ich mich besser vorbereiten und überlegen, wie die ganze Klasse einbezogen werden kann.“

„Für mich ist wichtig, dass die ganze Klasse dabei ist, dass alle SchülerInnen eine klare Aufgabe haben, die nicht länger als maximal 4, 5 Wochen dauert. Für mich bedeutet das auch, dass ich so eine Benotungsmöglichkeit für alle habe und dass kein Zerfleddern passiert. Bei 28, 30 UnterstufenschülerInnen hast du schnell Probleme, wenn du ein paar SchülerInnen bei einer Projektarbeit betreuen willst und die anderen selbständig arbeiten sollen.“

„Stress lässt sich nicht vermeiden, nur reduzieren, wenn genug Zeit ist fürs Entwickeln und Erledigen der Arbeit. Aber am Ende wird es immer eng und wenn ein präsentables Ergebnis erwartet wird, eine erfolgreiche Präsentation oder die Teilnahme an einem Wettbewerb angesagt ist, dann schließt das bestimmte SchülerInnen aus und überfordert die anderen. Du musst dann als Lehrer vor der Veröffentlichung letzte Hand anlegen, weil die Kompetenzen vor allem der UnterstufenschülerInnen z.B. beim Handhaben von Medien nicht ausreichen, weil an einem PC keine SchülerInnengruppe werken kann...“

„Was ich als selbstverständlich nehme, aber deshalb nicht vergess', ist die Chemie mit den KollegInnen der anderen Fächer. Da hab ich an unserer Schule kein Problem, weil es immer um das gemeinsame Thema geht und nicht um Wichtigmacherei und Selbstprofilierung. Weil wir, wenigstens die, die gemeinsam Projekte machen, einander mögen und schätzen und meistens schon länger kennen, brauchen wir nicht viel Extra-Zeit fürs Koordinieren. Wichtig ist die Klarheit über das gemeinsame Thema und dass die SchülerInnen in jedem Fach etwas Eigenes dazu entwickeln können.“

8. Schlussfolgerungen

8.1 Arbeitsaufwand und Arbeitsergebnis

Ob der Arbeitsaufwand aller Beteiligten in zumutbaren, überschaubaren Grenzen gehalten werden kann und ob die SchülerInnen und ihre LehrerInnen mit den Arbeitsergebnissen zufrieden sind, hängt von mehreren Faktoren ab:

- **Klarheit über die konkreten Ziele und den Charakter des jeweiligen Projektes:** Ein **Erkundungsprojekt**, das Lernen als gemeinschaftliches, selbständiges, theoretisches wie praktisches Erkunden von Neuland begreift, fordert mehr und anderen Aufwand als ein **Handlungsprojekt**, das die alltägliche, mehr oder weniger konventionelle Unterrichtsarbeit begleitet.
- Berücksichtigung der **Rahmenbedingungen:** Dabei geht es nicht nur um **gesetzliche Bestimmungen, Vorschriften und Dienstpflichten**, wie Lehrpläne, Aufsichtspflicht, nicht vorhandene zusätzliche Zeitressourcen (Werteinheiten) oder Schulbudget-Mittel, sondern ebenso um das jeweilige schulische Umfeld, um **standortspezifische Projekt-Traditionen**. Positiv ist es, wenn Projekte bereits selbstverständlich geworden sind und von der Mehrheit eines Kollegiums als notwendiger und bereichernder Teil der Unterrichtsarbeit angesehen und mitgetragen werden. Die Unterstützung durch Direktion und Administration, nicht zuletzt was die oft unvermeidlichen Probleme mit dem

Stundenplan angeht, sollte ebenso selbstverständlich sein. Negativ wird es sich dagegen auswirken, wenn an einer Schule Projekte mit Prestige- und Konkurrenzkämpfen im Lehrkörper verbunden sind und/oder wenn Vorgesetzte Prestige-Projekte fordern und von ihrer selbstausbeuterischen Durchführung womöglich die Weiterbeschäftigung am Standort abhängig machen.

- Kenntnis der besonderen fachlichen und individuellen **Voraussetzungen der beteiligten LehrerInnen und SchülerInnen**, Kenntnisse über Vor-Erfahrungen der beteiligten LehrerInnen mit Projektunterricht, dazu eine **stimmige „Chemie“** zwischen den KollegInnen und weitgehende **Rücksichtnahme auf die jeweilige persönliche Arbeits- und Lebenssituation** während der veranschlagten Projektzeit. An unserer Schule hat es sich bewährt, wenn ProjektbetreiberInnen die KollegInnen zum Mitmachen eingeladen und dabei nicht „überfahren“ haben. Einladen bedeutet, dass die KollegInnen ohne allzugroßen Zeitdruck entscheiden können, in welchem Ausmaß und mit welchen Inhalten und Arbeitsweisen sie sich einbringen können und wollen. Das eine oder andere Mal kann es auch triftige Gründe geben, die Einladung auszuschlagen. Von der tatsächlichen Offenheit der ProjektbetreiberInnen hängt allem Anschein nach die Freiheit und Freiwilligkeit aller Beteiligten ab, immer wieder mitzumachen. Das gilt für die KollegInnen LehrerInnen ebenso wie für die SchülerInnen.

8.2 Ressourcenforderung

Aus den Erfahrungen mit dem **Handlungsprojekt** „Klassenbuch 1D“ lässt sich ableiten, dass die Dokumentation von Ergebnissen des Deutsch- bzw. BE-Unterricht eines Schuljahres ohne belastenden Mehraufwand der beteiligten LehrerInnen und SchülerInnen möglich ist, wenn die in dieser Arbeit beschriebenen und vermutlich nur bedingt übertragbaren Voraussetzungen gegeben sind.

Im Gegensatz dazu belegen die Erfahrungen beider am „Klassenbuch 1D“ beteiligten Lehrer mit **Erkundungsprojekten** die **Notwendigkeit zusätzlicher Ressourcen**, wenn der fächerübergreifende Projektunterricht ein unverzichtbareres Element des Schulalltages werden soll. Die Einrechnung von wenigstens einer Stunde für Projektplanungs-, Koordinations- und Organisationsarbeit in die AHS-/BMHS-Lehrverpflichtung bzw. die Verringerung der sog. Topf A-Unterrichtsstunden der PflichtschullehrerInnen wäre ein erster entscheidender Schritt in die richtige Richtung. Dass der Dienstgeber derzeit in die entgegengesetzte Richtung geht und die ständig zunehmende planerische, koordinierende und Schule weiter-entwickelnde Innovationsarbeit nicht als Teil der Wochenarbeitszeit bzw. der Lehrverpflichtung anerkennt, ist kein naturhafter „Sachzwang“.

8.3 Prozessorientierung vor Produktorientierung

Zur Klarheit über Ziele und Charakter des jeweiligen Unterrichtsprojektes, wie sie in Zusammenhang mit Arbeitsaufwand und Arbeitsergebnis bereits angesprochen wurde, gehört auch das die Projektarbeit begleitende Nachdenken und Überprüfen, inwieweit **der von den SchülerInnen getragene Arbeits- und Lernprozess** tatsächlich bzw. noch im Mittelpunkt steht. Die (selbst-)kritische **Abgrenzung gegen überzogene und unrealistische Produkt-Erwartungen** von Schülerinnen, Eltern oder DirektorInnen, die sich an kommerziellen, auf dem Markt käuflichen „perfekten“ Produkten, Produktionen oder „Events“ orientieren, ist im Interesse der SchülerInnen, ihres Lernens und ihrer Arbeitsfreude notwendig. Sie hilft auch, den Stress der Abschlussarbeiten unmittelbar vor der Präsentation der Projektergebnisse

einzu­schränken. Die Arbeitsergebnisse von Unterrichtsprojekten sind nicht mehr und nicht weniger als die vorläufige, skizzenhafte Verwirklichung einer gemeinsam entwickelten Idee.

8.4 Verantwortung und Aufgaben der projektleitenden LehrerInnen

Lernprozesse anregen, Schülerinnen-Aktivitäten begleiten und koordinieren, lenkend eingreifen, wenn unrealistische Ziele und eine voluntaristische Zeit-Ökonomie die Schülerinnen überfordern und um das gemeinsame Erfolgserlebnis bringen würden – darin sehe ich die wesentlichen Aufgaben und die Verantwortung der LehrerInnen. Es geht also ums Haushalten mit den in der Klasse oder SchülerInnen­gruppe vorhandenen Kräften, mit der vorhandenen Zeit, mit den vorhandenen Mitteln.

8.5 Offene Fragen – Anregungen

Beim Arbeiten an dieser Studie und am Projekt „Klassenbuch“ bin ich immer wieder auf die Frage nach einem differenzierten, die Schulrealität widerspiegelnden Begriff von Projektunterricht gestoßen. Weil der Tag nur 24 Stunden hat und ich kein hauptberuflicher Studierender mehr oder noch nicht wieder bin, bin ich ihr nur ansatzweise nachgegangen. Mehr Klarheit darüber, was genau Projektunterricht ist, wann von einem Projekt der einen oder einer anderen Eigen-Art die Rede ist, das hätte positive Folgen für jede und jeden, die sich für Projektunterricht engagieren, aber in Projekten nicht überfordert und verschlissen werden wollen. Die sachliche Diskussion mit KollegInnen und mit Vorgesetzten wäre erleichtert, und auch die gewerkschaftliche Forderungen nach mehr und zusätzlichen Ressourcen zur Abdeckung notwendigen Mehraufwandes könnten überzeugender vorgebracht werden.¹

9. Eine andere Bildungspolitik ist möglich und notwendig

Sicherung und Ausbau des öffentlichen, unentgeltlichen Bildungswesens kommen sicher nicht „von oben“. Die Regierungspolitik der letzten Jahre verspricht eher das Gegenteil. Aufgeklärte und dazu bildungsbegeisterte Sonnenkönige sind nicht in Sicht. Auch unpolitische akademische Aufklärer in von der Obrigkeit gerade noch und vorläufig finanzierten Universitäts-Seminaren werden uns in Richtung einer fröhlicheren, kinder- und menschenfreundlicheren Schule nicht weiterhelfen, solange sie die neoliberal verschlechterten Rahmenbedingungen als unveränderbaren Sachzwang hinnehmen und ausblenden. Wir LehrerInnen werden unsere Arbeitsbedingungen und die unserer SchülerInnen nachhaltig nicht verbessern, wenn wir uns zwar ohne ausreichende Zeitressourcen für SchülerInnen, Unterricht, Projekte, Schulentwicklung und Fortbildung verausgaben, uns aber vom gewerkschaftlichen und politischen Handeln außerhalb des Klassenzimmers immer mehr zurückziehen. Wenn es den deregulierenden und privatisierenden Regierungen gelingt, das öffentliche Gut Bildung solange als ein Problem von LehrerInnen, PädagogInnen, FachdidaktikerInnen und Elternvereinsobleuten hinzustellen, bis die sozialen, demokratiepolitischen und auch ökonomischen Aufgaben der öffentlichen Schule in aller Öffentlichkeit vergessen sind, dann haben die rationalisierungswütigen Betriebswirtschafter und die global agierenden Finanzmarkt-Dealer gewonnen. Noch ist es nicht so weit.

Eine Schule, die ohne Vorrecht der Geburt und des Einkommens der Eltern allen Kindern und Jugendlichen eines Landes offensteht, kann kein profitabler privater Dienstleistungsbetrieb sein. Öffentlich-rechtlich angestellte LehrerInnen in ausreichender Zahl waren und sind GarantInnen unseres öffentlichen Bildungswesens, auch wenn ungesicherte LeiharbeiterInnen billiger sind und privat statt öffentlich geführte Schulen ein künftiges Budgetdefizit geringer erscheinen lassen.

Bildung kostet. Österreich ist eines der reichsten Länder der Welt. Bildungsfragen sind Umverteilungsfragen. Kleinere Klassen, umfassender aus- und fortgebildete LehrerInnen, zusätzliche Dienstposten zur Entlastung von Klassenvorstand, KustodIn und SchülerInnenberaterIn, zusätzliche Dienstposten für Integration und Förderung, für Schulentwicklung, für fächerübergreifenden Projektunterricht, für Laborunterricht und Praktika, dazu kräftig erhöhte Schulbudgets für Ausstattung, Unterrichtsmittel, Wandertage und LehrerInnenfortbildung, ganz ohne Sponsoring... Das alles hat die Umverteilung vorhandener Budgetmittel zur Voraussetzung und im Interesse der großen Mehrheit geführte, erfolgreiche Umverteilungskämpfe, national, EU-weit und global.

Wir LehrerInnen mit unseren traditionellen wie innovativen Unterrichtserfahrungen und den daraus abgeleiteten, selbstbewusst gestellten Forderungen sind in unserem eigenen Interesse und im Interesse unserer SchülerInnen ebenso gefordert wie die ForscherInnen und LehrerInnen der Universitäten, die Schule, Lernen und unser Unterrichten erforschen und unterstützen. Sie können Erneuerungen im Schulwesen vorantreiben, indem sie die Notwendigkeit und Möglichkeit von Veränderungen mit der Frage nach den personellen und materiellen Voraussetzungen ihrer Machbarkeit verknüpfen und die Antworten auch dann öffentlich machen, wenn sie nicht kostenneutral sind. Unser aller Dienstgeber ist aufs Einsparen aus und möchte weiter auf wohlfeilen Idealismus setzen, auf Selbstverwirklichung bis zur Selbstaussbeutung und – sicher ist sicher - auf die Angst der LehrerInnen um den Arbeitsplatz.

Dem haben wir nichts entgegenzusetzen als unsere Solidarität und Lebensfreude. Und immer wieder unsere Freude im Beruf LehrerIn. Trotz alledem.

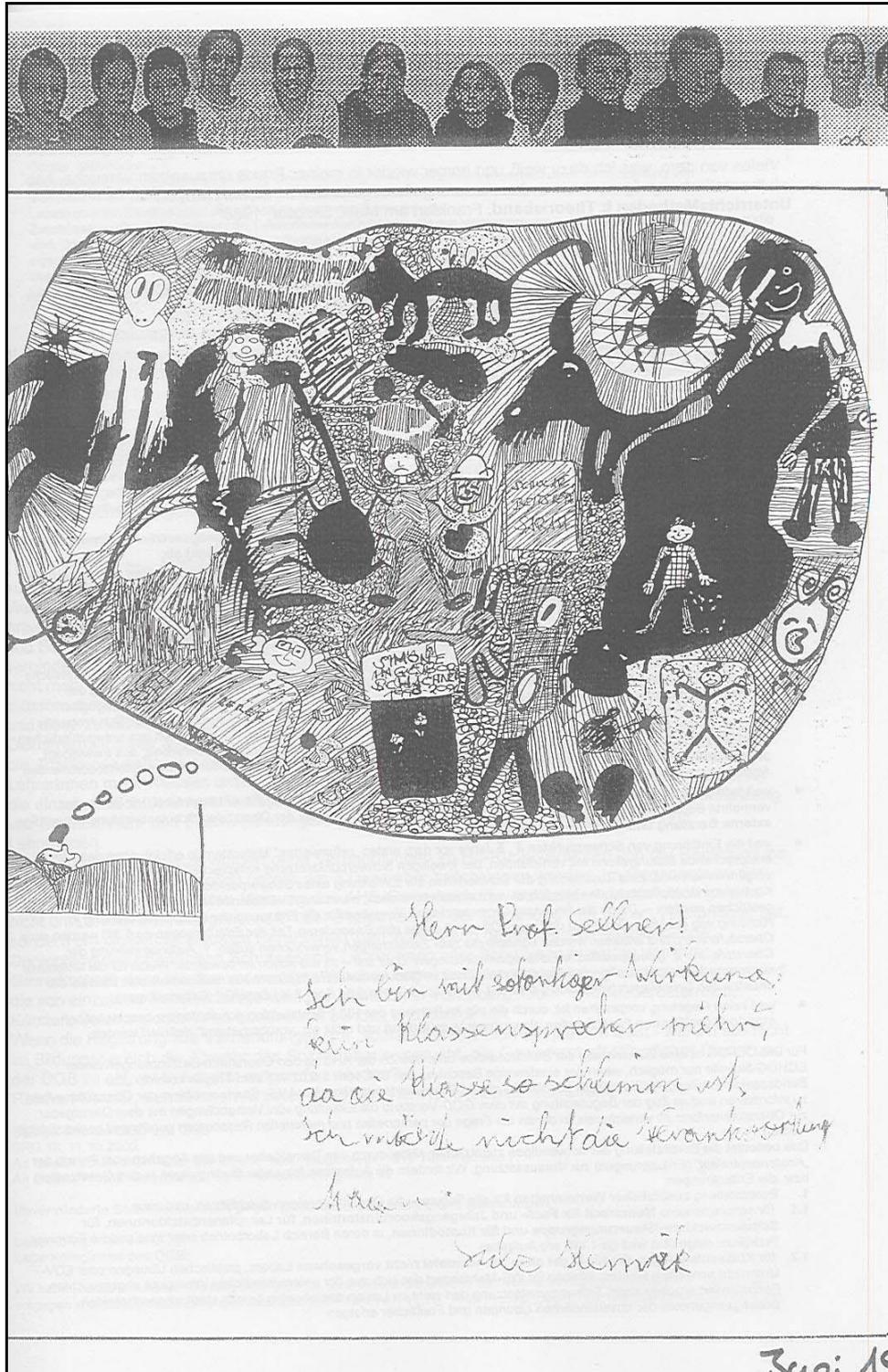
Übrigens:

Erst wenn die letzte Nebenbahn aufgelassen,
das letzte Postamt geschlossen,
die letzte Schule, die letzte Universität kaputtgespart ist,
werden sie merken,
dass mit grenzenloser Profitorientierung kein Staat zu machen ist.
Wir brauchen die öffentlichen Dienste von Menschen für Menschen.
Glück auf!¹

End

Vieles von dem, was ich dazu weiß und immer wieder in meiner Praxis umzusetzen versuche, hab' ich theoretisch verallgemeinert und zusammengefasst gefunden in: **Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden I: Theorieband**, Frankfurt am Main: Skriptor, 1988²

ANHANG



Herrn Prof. Sellner!
Ich bin mit sofortiger Wirkung
kein Klassensprecher mehr,
da die Klasse so schlimm ist,
ich möchte nicht die Verantwortung
tragen.
Saba Sternik

Zwei 19



WELCOME TO THE ZOO! WILLKOMMEN IN DER 1D!

14 Christopher Kazmarek

Ich bin ein Skorpion In der Wüste lebe ich.

Philipp ist mein bester Freund.

Wir spielen oft Computer.

Ich lese gern.

Leute, die sich wichtig machen, kann ich nicht leiden.

Am liebsten lese ich Comics.



15 Jacqueline Lemli

Hallo, ich bin die Katze Brauni!

Ich lebe in einem gemütlichen, warmen Haus, und am liebsten lecke ich mir mein schönes braunes Fell. Als Freund habe ich den Delfin Pumel. Wir spielen am liebsten Oberseeboot.

Mein Lieblingsessen ist „Maus gegrillt“. Doch gar so toll ist es in meiner Wohngegend nicht, denn in unserer Nähe gibt es einen Hund, vor dem jede Katzenmami Angst hat – und ich bin eine Katzenmami. Ich habe einen tollen Kater, er heißt Alex, und unsere Kinder heißen Maria, Dull und Beauty. Sie ist die kleinste und süßeste von den Dreien. Sie ist neugierig und will immer viel erleben. Fast wäre sie von diesem Hund gefressen worden, aber Alex hat sie gerettet, und drum leben wir jetzt voller Freude.



16 Sonja Mikiss

Brummi, der kleine Bär

„Ich lebe, seit ich denken kann, im Zoo“, brummt Brummi. „Ich kann gut fischen, deshalb bereitet es mir Freude, mit der Angel herumzusitzen. Mein Freund ist ein anderer kleiner Bär. Wir spielen oft miteinander. Ich habe Honig sehr gerne, aber ich mag keine Hunde, weil sie Flöhe haben. Bienen kann ich überhaupt nicht leiden. Zu oft haben sie mir schon in meine große Nase gestochen, weil ich ihren Honig gestohlen habe. Am liebsten bin ich faul, sehr faul. Ich lebe sehr fröhlich.“



17 Maurice Mitric

Ich bin der Hund Gismo

Geboren bin ich auf Cuba. Laufen kann ich sehr schnell.

Meine Freunde sind: Hunde, Katzen, Menschen und Vögel. Gemeinsam spazieren gehen, rennen und Stöcke holen, das tun wir oft und gerne.

Ich mag nicht: Fische, Meeresfrüchte und Pilze.

Böse Leute und böse Tiere kann ich nicht leiden.

Was ich am liebsten tu? Mit meinem Herrchen Fangen spielen.

