

Professionalität im Lehrberuf (ProFiL)

Wolfgang Rosner

Die Integrationsklasse – (k)eine Chance für Schulentwicklung?

Abschlussarbeit

Betreuer/-innen: Mag. Christa Piber
Dr. Franz Rauch

Interuniversitäres Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF)
Abteilung „Schule und gesellschaftliches Lernen“

Klagenfurt 2001

Inhaltsverzeichnis

1. Ein literarischer Einstieg in das Thema der Arbeit	4
2. Wohin führt der Weg?	5
3. Hypothesen und Vorhaben	6
4. Arbeitsmethoden und Werkzeuge der Untersuchung	6
5. Die Schule – Umfeld und Struktur	7
6. Wie die Schule auf Anforderungen (Integrationsklasse) von außen reagiert	9
7. Wer will schon in eine Integrationsklasse gehen?	10
8. Wer fürchtet sich nicht vor Team-teaching	12
9. Das Team stellt sich der Herausforderung	16
10. Die Integrationsklasse (1 C) zum Zeitpunkt der Untersuchung (Mai 2001)	18
11. Evaluation total	20
12. Sind wir jetzt ein lernendes Team?	26
13. Ein literarisches Nachwort	29
14. Literatur	30
Anhang	

Abstract:

An der HS Sieghartskirchen wird seit dem heurigen Schuljahr eine Integrationsklasse geführt. Es war nicht ganz leicht, ein passendes Unterrichtsteam zu finden. An der Schule herrschten bis jetzt große Widerstände gegen Veränderungen (vgl. Rosner, Reflective Paper 3). Ich versuche, den Weg zum Unterrichtsteam und zur Einrichtung dieser Klasse mit Hilfe meines Forschungstagebuches, Konferenzprotokollen und Interviews zu dokumentieren.

Anschließend möchte ich durch verschiedene Datenerhebungen eine Evaluation des bestehenden Zustandes durchführen und hinterfragen, ob die Arbeit des Lehrer/innenteams das die Integrationsklasse führt als ein Modell eines „lernenden Teams“ für Schulentwicklung gesehen werden kann, und ob wir unsere Ansprüche in Bezug auf die erfolgreiche Führung einer Integrationsklasse trotz verschiedener Widerstände erfüllen konnten.

Wolfgang Rosner
Hauptstraße 48
3004 Ried
02271/2517
wolfgang.rosner@i-one.at

1. Ein literarischer Einstieg in das Thema der Arbeit

Elias Canetti erinnert sich in seinem Roman „Die gerettete Zunge“ an seine Schulzeit in Manchester (1911) und in Wien (1913). Die beiden unterschiedlichen Schulen sind ein gutes Beispiel dafür, worum es in dieser Arbeit geht. „Integration oder Aussonderung, das ist hier die Frage!“ Um Integration oder Aussonderung geht es sowohl bei der Führung einer „Integrationsklasse“ als auch bei der Arbeit und Positionierung eines Lehrer/innenteams innerhalb einer Schule. Wie wirkt sich Integration auf Schüler/innen und die sie betreuenden Lehrer/innen innerhalb einer bestimmten Schule aus, und was bedeutet diese Klasse für die Schule selbst in ihrem kaum noch zu vorhandenen Verständnis von Schulentwicklung?

Manchester 1911 - 1913

. . . Bald nach unserer Ankunft in Manchester kam ich in die Schule. Sie befand sich in der Barlowmore Road, etwa zehn Minuten von unserem Haus entfernt. Die Leiterin hieß Miss Lancashire Es war eine Schule für Knaben und Mädchen, ich fand mich unter lauter englischen Kindern. Miss Lancashire war gerecht und behandelte alle Kinder gleichmäßig freundlich. Sie munterte mich auf, wenn ich auf Englisch etwas fließend erzählte, denn darin war ich am Anfang den anderen Kindern unterlegen. . . . Ihr Bemühen ging dahin, dass alle Kinder sich wohlfühlen sollten; um eilige Fortschritte war es ihr nie zu tun. Ich sah sie kein einziges Mal gereizt oder zornig, und sie verstand ihre Sache so gut, dass sie nie Schwierigkeiten mit den Kindern hatte. Ich kann mich an keinen Befehl von ihr erinnern. Es gab manches, was man nicht durfte; da es nicht immer wiederholt wurde, fügte man sich gern. Vom ersten Tag an liebte ich die Schule.

Wien 1913 -1916

. . . Die Wohngegend am Donaukanal hieß der Schüttel, an ihm entlang ging es zur Sophienbrücke, da lag die Schule. . . . Die Mutter lieferte mich in der 3. Volksschulklasse ab, beim Herrn Lehrer Tegel. . . Es war eine große Klasse, mit über 40 Schülern, ich kante niemanden. Ein kleiner Amerikaner kam am selben Tag wie ich als neuer Schüler und wurde zugleich mit mir geprüft, vorher sprachen wir noch rasch drei Sätze Englisch miteinander. Der Lehrer fragte mich, wo ich Deutsch gelernt hätte. Ich sagte, bei meiner Mutter. Wie lange ich es gelernt hätte? Drei Monate. Ich spürte, dass ihm das sonderbar vorkam, statt eines Lehrers bloß eine Mutter, und nur drei Monate! Er schüttelte den Kopf und sagte: „Da wirst du für uns nicht genug können.“ Er diktierte mir einige Sätze, gar nicht viele. Aber die eigentliche Probe, auf die es ihm ankam, war: ‚Die Glocken läuten‘, und gleich danach: ‚alle Leute‘. Damit wollte er mich zu Fall bringen . . . Paul Kornfeld war der Junge, mit dem ich nach Hause ging, er wohnte auch am Schüttel. „Mit dem gehst du?“ sagte der Herr Lehrer

Tegel zu mir, als er uns zusammen vor der Schule sah. „Du kränkst deinen Lehrer.“ Paul Kornfeld war ein sehr schlechter Schüler

2. Wohin führt der Weg?

In einem bekannten Kärntnerlied heißt es, dass der Weg zu meinem Dirndl (Freundin) „stoani“ – also steinig ist. Der Weg zu einer „guten“ Schule im Sinne einer lernenden Organisation (vgl. Merkmale guter Schulen, Ergebnisse von Schulqualitätsstudien, zusammengefasst bei Posch, P./Altrichter, H., 1997) scheint ebenso steinig und auch voller Hindernisse zu sein, wie ich am Beispiel der Einrichtung einer Integrationsklasse an meiner Schule zeigen möchte.

Jeder Versuch, eine Institution zu ändern, wird eine sofortige Abwehrreaktion hervorrufen, insbesondere bei jenen, die die Institution „kolonisierten“, um sich – im Sinne Bion's ein „containment“ für ihre primitiven Ängste zu schaffen. (Obholzer A.: Das Unbewusste bei der Arbeit, 1997; zum Begriff „containment“ siehe auch: Salzberger – Wittenberg, 1997, 85, 103)

Große und kleine Veränderungen innerhalb einer Organisation, wie sie eine Schule darstellt, sind oft Auslöser von Angst und Abwehr. Bei Schratz und Steiner – Löffler heißt es: „Je näher Veränderungen (wenn sie von anderen ausgelöst sind) unserer persönlichen Sphäre kommen, umso mehr irritieren sie uns gewöhnlich, mehr noch, sie sind klassische Angstausslöser!“ (vgl. Schratz M. / Steiner – Löffler U., 1999)

Diese Irritationen anderer Kollegen/innen habe ich über einen längeren Zeitraum – von der Ankündigung, eine Integrationsklasse einrichten zu müssen, über die Teambildung bis zu Zusammensetzung der Klasse – erfahren und auch ertragen müssen.

Dabei könnte die Aufgabe, Schüler/innen mit Behinderungen in einer Normalschule zu integrieren durchaus auch als Chance für Schulentwicklung und gezielte Innovation gesehen werden.

„Die Aufgabe, Schüler/innen mit Behinderungen zu integrieren, hat sich, wo die Aufgabe als Chance wahrgenommen worden ist, als Voraussetzung für Neuerungen erwiesen und viele miteinander in Zusammenhang stehende Prozesse in Gang gebracht (Teambildung und Teamteaching, Schülerorientierung, Entwicklung/Adaptierung neuer Lernformen, neue Formen der Leistungsbeurteilung, ...“ (Lugstein J./Wielebnowski I., in: Bildung beflügelt, 157)

Ob unsere Schule als Organisation diese Chancen nützt, und ob wir als Lehrer/innenteam die Ansprüche eine Integrationsklasse gut zu führen, erfüllen, möchte ich mit dieser Arbeit untersuchen.

3. Hypothesen und Vorhaben

Ich gehe also erstens von einer Hypothese aus, dass meine Schule aus verschiedenen Gründen, auf die ich im Laufe der Arbeit immer wieder zurückkommen werde, Probleme hat, auf Herausforderungen, deren eine die Integration lernbehinderter Schüler/innen ist, angemessen und professionell als lernende Organisation zu reagieren (vgl. Krainz Dürr M. 1999, S. 11).

Meine zweite Arbeitshypothese lautet, dass durch die Führung einer Integrationsklasse Chancen für Schulentwicklung - zunächst zumindest in einem Team - gegeben sind und dass dieses Team sich zu einem „lernenden Team“ entwickeln kann. Das möchte ich mit einer Evaluation der Arbeit in der Integrationsklasse untersuchen. Ich befragte dazu die Eckpunkte des klassischen Schuldreiecks, nämlich die durch die Integrationsklasse betroffenen Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen.

4. Arbeitsmethoden und Werkzeuge der Untersuchung

Werkzeuge dieser Evaluation sind sechs Interviews, zwei Fragebögen (einer für Eltern, einer für Schüler/innen), eine SWOT Analyse (Eltern), eine „Klassenzielscheibe“, Eckdaten aus den Klassenbüchern, Konferenzprotokolle und mein Forschungstagebuch.

Meine Interviewpartner waren vier Lehrer/innen des Teams. Ich führte offene Interviews mit Leitfragen durch (vgl. Altrichter/Posch, 1998, 145). Die Interviews nahm ich mit einem Kassettenrecorder auf und transkribierte sie später. Wo ich mich auf Aussagen der interviewten Lehrer/innen berufe oder sie zitiere, bezeichne ich sie mit HL 1 – HL 4. Weiters befragte ich die Mutter einer Schülerin der Integrationsklasse (E 1) und eine Mutter, deren Kind nach der vierten Volksschulklasse nicht in die Integrationsklasse gehen wollte (E 2) nach der gleichen Methode.

Als Vorlage für die Fragebögen für Schüler/innen und Eltern diene mir das Kapitel „Fragebogen für Individualfeedback von SchülerInnen“ (Quelle: Blümel 1998 in Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen, 4. Entwurf, IFF 1998, 33)

Die SWOT – Analyse (**S**trengths, **W**eaknesses, **O**pportunities, **T**hreats - Altrichter/Posch 1998, 312), in anderen Publikationen auch SOFT - Analyse genannt (**S**atisfaction, **O**pportunities, **F**aults, **T**hreats; vgl. Brunner/Keppelmüller 1999, 117) ist ein einfaches Analyseschema zur Selbst – oder Gruppenanalyse einer Organisation. Als Vorlage für die Klassenzielscheibe diene mir die Internetquelle Q.I.S. offene Methoden, Kopiervorlagen - BMUK: Wien 1999.

Ein Forschungstagebuch führe ich seit 1997. Es ist für mich eines der wichtigsten Werkzeuge als forschender Lehrer geworden (vgl. Altrichter/Posch, 1998, 26).

Als Einstiegspunkt in den Schulentwicklungsprozess habe ich „Evaluation – Bestandsaufnahme der bisherigen Praxis durchführen“ gewählt. „Entwicklungsarbeit kann auch mit einer Diagnose der Ist – Situation beginnen. Es wird gleichsam eine ‚Bilanz‘ der bisherigen Praxis in einem oder in mehreren Bereichen der schulischen Arbeit gezogen. Diese soll Stärken und Schwächen sowie Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung und Absicherung der gegenwärtigen Arbeit aufzeigen.“ (Altrichter/Posch 1998, 304)

5. Die Schule – Umfeld und Struktur

Die von mir untersuchte Integrationsklasse, deren Klassenvorstand ich seit September 2000 bin, befindet sich in einer Sprengelhauptschule in S. Diese Schule liegt in einer Marktgemeinde im ländlichen Raum zwischen Wien und St. Pölten. Die Gemeinde besteht ihrerseits aus 23 zum Teil kleinen Katastralgemeinden. In der Ortschaft befindet sich außer der Hauptschule auch eine Volksschule, die in den letzten Jahren stark gewachsen ist. Die Gründe dafür liegen in einem überdurchschnittlichen Bevölkerungswachstum, hauptsächlich durch Zuzug aus dem etwa 30 km entfernten Wien. Derzeit besuchen etwa 60 % der Volksschulabgänger die Hauptschule in S. Zum Sprengelbereich der Hauptschule gehört außerdem noch eine kleine Volksschule der Nachbargemeinde J. Von dort kommen nur wenige Schüler/innen in die Hauptschule – im Durchschnitt fünf pro Jahr. In der etwa 10 km entfernten Bezirkshauptstadt gibt es neben einer Normalhauptschule sowohl eine Musik – als auch eine Sporthauptschule. Außerdem besteht eine AHS (Langform), eine HAK/HASCH, eine HBLA und eine landwirtschaftliche Fachschule. Zum Einzugsbereich der beschriebenen Sprengelhauptschule gehört auch ein Schülerinternat einer privaten, karitativen Organisation, dessen Schüler/innen die Hauptschule in S. besuchen. (vgl. meine Reflective Papers 1, 2 und 3 über die Arbeit mit den zum Teil aus problematischen Familienverhältnissen stammenden Schülern/Schülerinnen)

Das Schulgebäude der Hauptschule ist vor 50 Jahren (erster Schulneubau in Niederösterreich nach dem zweiten Weltkrieg) errichtet worden. Renovierungen blieben bis jetzt fast durchwegs auf das Äußere beschränkt. Das Schulhaus war ursprünglich für eine Kindergartengruppe, vier VS – Klassen und vier HS – Klassen ausgelegt. Heute hat die darin befindliche Hauptschule 12 Klassen (die VS zog 1975 in eine neu errichtetes Gebäude) in zu klein bemessenen Räumen. Es gibt kein gemeinsames Lehrerzimmer. Die Kollegen/innen sind auf insgesamt sechs verschiedene Räume aufgeteilt (zum Teil Lehrmittelsammlungen).

Dies wirkt sich schlecht auf die interne Kommunikation aus und fördert die Legendenbildung und die Gerüchtebörse. Diese ungünstige Situation hat auch Relevanz für meine Integrationsklasse, deren Lehrer/innen in drei verschiedenen Lehrerzimmern untergebracht sind, wenn ich daran denke, dass es ausreichende Kommunikation über Wissen innerhalb einer Organisation geben sollte. „Information needs to be communicated across the organization“ (Krainz Dürr, 1999, 28).

In einer integrationsfähigen Schule sollte es . . . ruhige, angenehme Orte geben, in denen die Lehrerinnen und Lehrer ungestört ihre gemeinsame Planung durchführen können. (Altrichter, 1998, 438)

Von solchen „Orten“ können wir nur träumen. Oft weichen wir für unsere Besprechungen in die Konditorei des Ortes aus. Einmal habe ich das Team und den Leiter der Schule zu mir nach Hause eingeladen.

In der Hauptschule in S. hat es zu Beginn des heurigen Schuljahres (2000/2001) einen Leiterwechsel gegeben. Der neue Leiter bemüht sich sehr, das gegenwärtige Bild, das die Schule in der Öffentlichkeit hat, zu verbessern und einen gewissen „Reformstau“ aufzuarbeiten, da er auch Druck von außen verspürt. Er hat die Errichtung von Schwerpunktklassen ab der 5. Schulstufe sowie die Einführung der 5 – Tagewoche zur Diskussion gestellt, da uns die Schüler/innen „davonlaufen“ (ins Gymnasium, in die Sporthauptschule, in die Musikhauptschule). Diese Entwicklung „gärt“ derzeit in der Lehrerschaft, allerdings noch ohne konkrete Ergebnisse und Auswirkungen. Fixe Arbeitsgruppen zu diesen Themen gibt es nicht. Außerdem setzt sich der Leiter für einen kompletten Schulumbau (Finanzvolumen etwa 15 Millionen Schilling) ein, um die herrschenden baulichen und strukturellen Mängel zu beheben. (Quelle: Konferenzprotokolle des Schuljahres 2000/01) Ich befürchte, dass dieser Umbau, dem natürlich alle Lehrer/innen zustimmen, innere Schulentwicklung – sollte kein neuer, stärkerer Außendruck entstehen – in den nächsten Jahren in der notwendigen Quantität und Qualität kaum ermöglichen wird. Anton Obholzer drückte es in einem Seminar in Wien so aus: „Manische Flucht in die Technik führt weg von den eigentlichen Ängsten“. (Mitschrift Forschungstagebuch, 16.1.2000)

Warum Schulentwicklung an dieser Schule auch ohne Schulumbau schwierig ist, habe ich ausführlich beschrieben (vgl. Rosner, Reflective Paper 3, Kap.1.2.)

6. Wie die Schule auf Anforderungen (Integrationsklasse) von außen reagiert

Die Einrichtung einer Integrationsklasse, die auch nur auf äußeren Druck (Eltern der Integrationskinder, Bezirksschulinspektor, Gesetzeslage) zustande kam, weist unserer Schule einen Platz in der Kategorie der „bildungspolitisch tauben Schulen“ zu.

Bildungspolitisch taube Schulen sind sich der Beziehung zwischen gemeinsamer Reflexion und der Qualität professionellen Handelns nicht bewusst. Sie haben oft eine geringe institutionelle Identität, sind im hohem Maße abhängig von Außendruck und reagieren unreflektiert darauf. Sie nehmen Informationen von außen auf, sind aber nicht in der Lage, sie zu verwerten. (vgl. Refl. Paper 3, Kap. 1.2., Pädagogen tag ohne Folgen) Die Übernahme von Verantwortung für Innovation wird vermieden (vgl. das Interview mit der Mathematiklehrerin, HL 4, Stichwort Teambildung) und allgemeine Diskussionen ersetzen die individuelle und kollektive Reflexion im und über das Handeln. Personalistische Antworten auf Probleme (und entsprechende Schuldzuschreibungen) werden strukturellen vorgezogen und dies hält Initiativen auf einem niedrigen Niveau. Die interne und externe hierarchische Struktur spielt bei diesen Schulen eine große Rolle. (Krainer/Posch, 1996, 24)

Interessant ist in diesem Hinblick – Hierarchie - auch die Rolle des damaligen Leiters und einer (nicht eingeladenen) Kollegin W. beim Informationsabend für die Eltern der Kinder der vierten Volksschulklassen (siehe dazu auch das nächste Kapitel). Während der Leiter überhaupt nicht in das Geschehen und in die Diskussionen eingriff (ich nahm ihn und die Kollegin W. zunächst eher als „Kontrollorgane“ und „Überwachungsorgane“ wahr – Vertreter der Hierarchie also), wurde ich bei meinen Ausführungen über unsere zukünftige Arbeit mit der Integrationsklasse immer wieder von Kollegin W. (macht an der Schule seit vielen Jahren den Stundenplan, „graue Eminenz“) unterbrochen, die meine Äußerungen meist relativierte und in Frage stellte.

„Ich weiß noch, dass die Frau W. total dagegen war. Ihr Hauptargument war, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in die Sonderschule gehen sollten.“ (Interview E 2) *„Viele sind der Meinung, dass Sonderschüler besser in der Sonderschule gefördert werden. Aber es geht doch um die gesellschaftliche und soziale Integration“* (Interview HL 2) Wilfried Schley drückt das vorsichtig so aus: Veränderungen sind Auseinandersetzungen mit dem Bestehenden, in Stärken und Schwächen Einschätzbaren, mit Zukünftigem, in Chancen und Risiken vorstellbaren Situationen. (Altrichter/Schley/Schratz, 1998, 27)

Hier wird auch besonders der Widerspruch zwischen Bewahrern und Veränderern klar, der an unserer Schule besonders ausgeprägt zu sein scheint. (vgl. Schratz/Steiner – Löffler, 1999, 26; Rosner, Reflective Paper 3, Kap. 1.2.)

7. Wer will schon in eine Integrationsklasse gehen?

Die erste Eintragung in meinem Forschungstagebuch, die mit der Integrationsklasse zu tun hat, spricht vier Problemkreise (Knackpunkte) an.

1. Welche Schüler/innen – außer den „Integrationsschülerinnen – werden die Klasse besuchen?
2. Soll die Klasse in allen Unterrichtsgegenständen (also auch in den sonst leistungsdifferenziert geführten Gegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik) „heterogen“ oder herkömmlich „homogen“ unterrichtet werden?
3. Wird es möglich sein ein kleines Lehrer/innenteam zu finden?
4. Wie wird der neue Schulleiter dazu stehen, welche Ressourcen (zusätzliche Stunden) wird es vom Bezirksschulinspektor geben?

(Zitat Forschungstagebuch, 30.4.2000; nach der Konferenz, in der der Bezirksschulinspektor den Lehrkörper darüber informierte, dass im kommenden Schuljahr an der Hauptschule in S. eine Integrationsklasse geführt werden sollte und ich mich bereit erklärte, die Klasse als Klassenvorstand zu führen) Die Klärung dieser Fragen hat mich bis zum Beginn des Schuljahres 2000/01 beschäftigt, und die Antworten auf meine Fragen waren leider nicht alle für mich so zufriedenstellend wie ich es mir vorgestellt hätte. (z.B.: heterogen vs. homogen)

Neben der mühsamen Teambildung (Interview HL 4: „. . . *sehr qualvoll* . . .) stellte sich die Zusammensetzung der Klasse mit einer ausreichenden Anzahl von Schülern und Schülerinnen als besonders schwierig heraus.

Eigentlich hatte ich vor, die komplette Integrationsklasse, die seit vier Jahren an der Volksschule bestand, zu übernehmen und Abgänge (Gymnasium, etc.) durch freiwillige Meldungen zu ergänzen. Meine Überraschung war groß, als sofort nach dem Bekanntwerden der Tatsache, dass die Hauptschule eine Integrationsklasse eröffnen würde, sich die Eltern einige Schüler/innen der betreffenden Volksschulklasse beim damaligen Leiter der Hauptschule einfanden und sich vehement weigerten, ihre Kinder wieder in einer Integrationsklasse unterrichten zu lassen. Frau H. sagte im Interview dazu folgendes: *„Die Kinder haben eine Fragebogen bekommen. Und meine Tochter hat gesagt, dass sich alle entschlossen haben, nicht mehr in diese Klasse zu gehen. Darauf haben die Mütter miteinander gesprochen, und wir sind dann zu dem Entschluss gekommen, dass wir unsere Kinder nicht mehr in diese Klasse geben möchten. Die Kinder wollten nicht, und das haben wir akzeptiert.“ . . . „Ich habe mir ein gutes Zusammenarbeiten der Lehrkräfte erwartet, was aber bis zur vierten Klasse nicht zustande gekommen ist. Die Hauptschuldige war meiner Meinung nach die Klassenlehrerin. Die hat mit den anderen Lehrerinnen immer*

Kommunikationsschwierigkeiten gehabt. Das waren bis zur vierten Klasse fünf Lehrerinnen. Das ist für die Kinder schwierig gewesen, sich immer wieder auf neue Lehrerinnen einzustellen.“ (Interview E 2)

Allerdings vermute ich, dass der Begriff „Integration“ hier mit den als eher ungünstig empfundenen „Personalproblemen“ gleichgesetzt wurde und dies die eigentlichen Gründe für diese Ablehnung waren. Eine andere Mutter sah das Problem differenzierter.

„Es war mir bekannt, dass es in den Verhältnissen der Lehrerinnen untereinander in der Volksschule Schwierigkeiten gegeben hat. Aber das hat mit Integration eigentlich nichts zu tun“. (Interview E 1)

Da ich ja niemanden zwangsbeglücken wollte, entschloss ich mich, einen Informationsabend für die Eltern der Kinder der vier vierten Volksschulklassen zu veranstalten, um die Klasse aufgrund freiwilliger Meldungen zusammenstellen zu können. Diese Information sollte alle Eltern mit den Möglichkeiten einer Integrationsklasse, die ja auch den „Normalschülern/Normalschülerinnen zugute kommen, vertraut machen. Außerdem wollte ich dabei die Mitglieder des Teams - bis auf Mathematik hatte ich alle beisammen - den Eltern vorstellen. Der Informationsabend war gut besucht (47 Mütter/Väter). Außer mir waren vom Lehrkörper der Hauptschule der damalige Leiter, drei Lehrer/innen des Teams und eine weitere Lehrerin, Frau W. – allerdings ohne eingeladen zu sein - anwesend. Auf einer Flipchart hatte ich mehrere Gesichtspunkte, unter denen die Integrationsklasse geführt werden sollte, dargestellt.

Auf dem ersten Blatt stand:

Hoffnungsfroh und ängstlich zugleich Gemeinsam statt einsam
--

„Gemeinsam statt einsam“ ist nach der ersten Unterrichtsstunde Soziales Lernen zu unserem Klassenmotto geworden, eigentlich in einem doppelten Sinn. Es sollte nicht nur für die Schüler/innen dieser Klasse sondern in einem hohem Ausmaß auch für die in der Klasse unterrichtenden Lehrer/innen gelten.

(Hoffnungsfroh und ängstlich zugleich – Überschrift des ersten Kapitels in Salzberger – Wittenberg, Die Pädagogik der Gefühle, 1997)

Mit diesem offenbaren Widerspruch zwischen Hoffen und Bangen wollte ich meine Ausführungen beginnen, um den Eltern zu zeigen, dass auch wir Lehrer/innen zu diesem Zeitpunkt nur hoffen konnten, die gesteckten Ziele zu erreichen und dass auch wir erst lernen müssten, mit dieser neuen Situation umzugehen.

Auf ein weiteres Blatt hatte ich acht Punkte notiert, die die zukünftige Arbeit in der Integrationsklasse charakterisieren sollten.

- Fixer Raum
- Niedrige Klassenschülerzahl
- Kleines Lehrer/innenteam
- Teamteaching
- Gemeinsame Planung der Unterrichtsarbeit
- Anwendung neuer Lehr – und Lernformen
- Soziales Lernen (1 Wochenstunde)
- Schüler/innenzentrierter Unterricht

Danach kam ich auf die einzelnen Punkte zu sprechen. Der Elternabend verlief wegen Frau W. nicht ganz reibungslos, wie im vorigen Kapitel beschrieben. Trotzdem hatte ich das Gefühl, dass die Eltern jetzt besser Bescheid wussten als vorher.

„Sie (die Informationen) waren total positiv. Jeder hatte vorher Zweifel, weil in der Allgemeinheit die Angst geherrscht hat, dass die Kinder nicht so viel lernen und dass die Integrationsklasse als I – Klasse, als Idiotenklasse bezeichnet wird. (Interview E 1)

Nach diesem Informationsabend bat ich die Eltern der Schüler/innen der vierten Volksschulklassen um freiwillige Anmeldungen ihrer Kinder für die Integrationsklasse. Aus den Rückmeldungen der Eltern war es dann möglich, eine Klasse mit 22 Schülern/Schülerinnen zu bilden. An der konstruktiven Mitarbeit der Eltern und ihrem Interesse an zahlreichen Schulkontakten des heurigen Schuljahres (Klassenforum, Sprechtag, Elternstammtisch, Mitarbeit bei Faschingsfeier) kann ich erkennen, dass diese Vorgangsweise (freiwillige Meldung) gut und zielführend war.

8. Wer fürchtet sich nicht vor Team-teaching?

„Die Umsetzung einer nichtaussondernden Pädagogik in der Sekundarstufe I verlangt vom Lehrpersonal besonders die Bereitschaft, im Team den Unterricht zu planen und zu gestalten. Das ist in einer großen Gruppe von Lehrern/Lehrerinnen relativ schwierig. Daher soll nach Möglichkeit eine Lehrer/innenteam von einigen wenigen Pädagogen/Pädagoginnen gebildet werden, um einerseits die Gruppe der Bezugspersonen für die Schüler/innen klein zu halten und andererseits die notwendige Kooperationsarbeit zwischen den Kollegen und Kolleginnen zu erleichtern.“ (Ratgeber des Unterrichtsministeriums zur Integration 2000, 28)

„Unterricht durch zwei Lehrer/innen ist ein zentrales Merkmal integrativer Klassen und gleichzeitig eine völlig neue Aufgabenstellung und Anforderung für Lehrer/innen. Die Basis des Teams in einer Integrationsklasse der Sekundarstufe I bilden der Klassenvorstand und ein Sonderpädagoge/eine Sonderpädagogin.“ (Lugstein J./Wielebnowski I., in: Bildung beflügelt, 158)

Für mich war klar, dass das Unterrichten einer Integrationsklasse auch einen Abschied vom „Alleinunterhalter“, vom „Einer – Modell“ (vgl. Altrichter/Schley/Schratz, 1998, 114) bedeutete und die schulische Arbeit in dieser Klasse nur als Teamarbeit wirklich effizient und möglich war. Teamarbeit hat einen eigenen Stellenwert bekommen. Fächerübergreifend, projektorientiert und integrativ kann nur gearbeitet werden, wenn mehrere Kollegen/Kolleginnen beteiligt sind. (vgl. Altrichter/Schley/Schratz, 1998, 114)

Eine sehr erfahrene Kollegin (T., unterrichtet auch noch BE als klassenführende Lehrkraft und Soziales Lernen mit mir gemeinsam in der Integrationsklasse), die schon einige Zeit die hörbehinderten Schüler/innen unserer Schule betreut hatte, erklärte sich bereit, mit mir die Verantwortung für die Klasse zu übernehmen. *„Ich wollte ursprünglich nur als Deutschlehrerin in diesem Team arbeiten. Aber dann hat mich der Bezirksschulinspektor gebeten, die Rolle der Sonderschullehrerin zu übernehmen. Nach zwei Tagen Bedenkzeit habe ich zugesagt, weil ich das als Herausforderung empfunden habe, etwas Neues zu beginnen.“* (Interview HL 3)

Kollege W. (unterrichtet D und GW gemeinsam mit Kollegin T., Interview HL 2), der Erfahrung in der Zusammenarbeit als Deutschlehrer von hörbehinderten Kindern mit Kollegin T. hatte und Kollegin H. (unterrichtet BU gemeinsam mit Kollegin T., LÜ und mit mir gemeinsam E, Interview HL 1) interessierten sich ebenfalls für den Unterricht in der Integrationsklasse. Sie zeigten vor allem keine Scheu vor dem Team-teaching. *„Da habe ich überhaupt keine Probleme. Ich sehe das sehr positiv. Man kann sich großartig ergänzen.“* (Interview HL 2) *„Der angenehmste Unterschied zu anderen Klassen ist das Team-teaching in der Integrationsklasse. Das macht mir viel Spaß. Das ist interessanter als in anderen Klassen“.* (Interview HL 1)

Als größtes Problem bei der Teamzusammenstellung stellte sich heraus, einen Mathematiklehrer/eine Mathematiklehrerin für die Klasse zu finden. Aus dem „Rad“ der Mathematiklehrer/innen, das für die ersten Klassen vorgesehen war, erklärte sich zunächst niemand bereit, die Integrationsklasse mit dem geforderten Team-teaching zu übernehmen. Von den Lehrer/innen des „anderen“ Mathematikteams wären zwar einige dazu bereit gewesen, wollten aber aus verschiedenen Gründen nicht in das andere Team wechseln. Das passt auch zu unserer Schule, die ja so wie viele andere in mehrer Gruppen gespalten ist,

zwischen denen Glaubens – und Grabenkämpfe, offene sowie versteckte, geführt werden. (vgl. Schratz / Steiner – Löffler, 1999, Abb. 33, 169)

„Ich glaube, manche Lehrer wehren sich strikt, zu zweit in der Klasse zu stehen. Es ist vielleicht so, dass sich nicht alle in die Karten schauen lassen, das muss man, glaube ich, auch respektieren.“ (Interview HL 2)

Für vier von den fünf Mathematiklehrer/innen, die für den Unterricht in der Integrationsklasse in Frage kamen, könnte nach meinen Erfahrungen mit ihnen und meiner Einschätzung nach auch gelten, dass sie „innere Emigranten“ sind. „Eine in Schulen verbreitete Spezialform der Emigranten sind übrigens die inneren Emigranten, die keine Form des Widerstandes oder der Zustimmung zeigen, die mit ihrem Schicksal abgeschlossen haben, nur in ihrer Freizeit leben und bloß noch auf die Pensionierung warten.“ (Schratz / Steiner – Löffler , 1999, 169)

„Die Anforderungen an das System Schule scheinen auch besonders widersprüchlich zu sein. Schule soll erziehen und ausbilden, soll fordern und fördern, selektieren und integrieren, soll für die Zukunft vorbereiten und Traditionen weitergeben, sich an die Umwelt anpassen und dem Zeitgeist widerstehen. Dies verlangt von den Mitgliedern des Systems hohe Rollenflexibilität und Anpassungsbereitschaft. Es scheint daher nicht verwunderlich, dass zusätzliche Zumutungen eher abgewehrt und die Rahmenbedingungen stabil gehalten werden.“ (Krainz – Dürr, 1999, 11)

Als positives Beispiel für diese geforderte Rollenflexibilität möchte ich folgendes Zitat aus einem Interview anführen. *„ Es wäre schön gewesen, schon vor etlichen Jahren mit Teamteaching zu beginnen. Durch die Integrationsklasse können wir neue Lehr – und Lernformen im Unterricht einsetzen, die auch den anderen Schülern zugute kommen.“* (Interview HL 2)

Eine von fünf Mathematiklehrer/innen erklärte sich schließlich nach einigen Gesprächen bereit, Mathematik in der Integrationsklasse zu unterrichten, allerdings nur eine „reine“ dritte Leistungsgruppe zusammen mit den Integrationsschülerinnen. *„Ich habe die Teambildung als sehr qualvoll erlebt, wegen der anderen Kollegen in Mathematik, da sich keiner bereit erklärt hat, diese Gruppe zu übernehmen Für mich war es keine Schwierigkeit, aber für andere Kollegen war es ein unüberwindbares Problem. Ich stehe dem Ganzen neutral gegenüber. . . . Das Team-teaching erlebe ich als sehr positiv. Ich habe keine Probleme, mit Kollegin T. zusammenzuarbeiten.“*(Interview HL 4)

„Günstige Rahmenbedingungen, die die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern für eine integrationsfähige Schule erleichtern, sind dann gegeben, wenn die Kooperationspartner die Gelegenheit haben, sich gegenseitig zu wählen und, wenn die Partner ein ähnliches Anspruchsniveau in bezug auf die Professionalität ihrer Arbeit haben.“

(Altrichter/Schley/Schratz, 1998, 437) Diese Forderung zu erfüllen, war, wie das Beispiel Mathematik zeigt, nicht ganz leicht, ist aber doch letztlich gelungen.

Wilfried Schley nennt als Merkmale guter Teams: Klarheit über das Ziel, Dynamik der Interaktion, angepasste Struktur, Klima des Vertrauens. Derartige Leistungen sind nicht in großen Gruppen zu vollbringen. Teams haben deshalb idealerweise zwischen fünf und sieben Mitglieder, die eine gemeinsame Leistung anstreben. Die Botschaft lautet: „Gemeinsam können wir über uns hinauswachsen!“ (vgl. Altrichter/Schley/Schratz, 1998, 116)

Unser Ziel war klar: Integration von Kindern mit Lernbehinderung in eine Normalklasse einer Hauptschule. Die Dynamik der Interaktion im Team lässt auf Grund der in den Interviews gemachten Aussagen auf ein erfolgreiches Wachstum hoffen, und dass das Team eine zufriedenstellende Struktur hat, drückt sich durch die durchwegs positiven Stellungnahmen in den Interviews aus. *„Die innere Organisation des Teams würde ich nicht verändern.“* (Interview HL 2)

Wie es uns gelungen ist, diese Ziele zu erreichen, möchte ich im folgenden Kapitel erörtern. Das von mir gewünschte und in der entsprechenden Literatur geforderte kleine Lehrer/innenteam mit fünf Personen war jedenfalls gefunden.

Eine Frage, die besonders die sich nicht im Team befindlichen Lehrer/innen bei einer Konferenz nach Pfingsten 2000 beschäftigte, war, ob die „Hauptgegenstände“ Deutsch, Englisch und Mathematik in der Integrationsklasse homogen, also im herkömmlichen Leistungsgruppensystem oder heterogen, wie es das entsprechende Gesetz auch erlaubt und vorsieht, unterrichtet werden sollten. Dies hat natürlich Auswirkungen auf die Schülerzahl der anderen Leistungsgruppen der fünften Schulstufe.

„Unter dem Aspekt des sozialen Lernens können sich regelmäßige Trennungen des Klassenverbandes auf behinderte Kinder ungünstig auswirken (nicht nur für behinderte Kinder! – Anm. W. Rosner), weshalb der Gesetzgeber vorsieht, bei einem gemeinsamen Unterricht von Schülern bzw. Schülerinnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf auf eine äußere Differenzierung (räumliche Trennung) zu verzichten. Das bedeutet, dass die Schüler/innen in allen Gegenständen gemeinsam unterrichtet werden können.“ (Ratgeber des Unterrichtsministeriums zur Integration 2000, 27) Es ergab sich bei der Konferenz wegen dieser Frage eine lebhaftere, allerdings auch ziemlich emotionale Diskussion. Die beiden folgenden Zitate stammen von der selben Kollegin. *„Würdest du dein Kind in einer solchen Klasse (ohne Leistungsgruppen - Anm. W.R.) unterrichten lassen?“*

„...man muss ja vielleicht in so einer Klasse einmal supplieren!“ (Zitat Forschungstagebuch, 14.5.2000)

Diese „personalistischen“ Bemerkungen anstelle von sachbezogenen Argumenten erinnerten mich wieder schmerzlich daran, dass ich in einer „bildungspolitisch tauben Schule“ unterrichtete. (Krainer/Posch, 1996, 24)

Auch die Eltern sahen bei der SWOT – Analyse (siehe das Kapitel „Evaluation total“) den Boykott anderer Lehrer/innen als Gefahr für die Arbeit in der Integrationsklasse.

So einigten wir uns auf eine „Mischform“. In Deutsch und in Mathematik werden die Integrationskinder seit dem Zeitpunkt ihrer Einstufung zusammen mit einer dritten Leistungsgruppe unterrichtet. In Englisch wurden nur die Schüler/innen der ersten Leistungsgruppe ausgesondert. Schüler/innen dreier Leistungsniveaus (L2, L3, Integrationschülerinnen) der 1 C werden gemeinsam unterrichtet.

9. Das Team stellt sich der Herausforderung

So wie für mich, war es für drei weitere Kollegen/Kolleginnen meiner Schule eine Herausforderung, eine Integrationsklasse zu übernehmen und zu unterrichten.

„Ich habe mir etwas Neues erwartet, und ich habe die Erfahrung gemacht, dass ich gefordert worden bin, und dass es für mich auch ein Lernprozess war.“ (Interview HL 2)

„ . . . weil ich das als eine Herausforderung empfunden habe, auf meine alten Tage, noch etwas Neues zu beginnen.“ (Interview HL 3)

Worin besteht nun diese Forderung bzw. Herausforderung? Da gibt es verschiedene „Forderungssteller“.

Erstens der Staat durch seine Gesetzgebung. Dazu heißt es im Schulorganisationsgesetz im Kapitel „unmittelbar anzuwendendes Bundesrecht“ über die Hauptschulen:

§ 15 (3): Unter Beachtung des Prinzips der sozialen Integration ist Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine der Aufgabe der Sonderschule (§ 22) entsprechende Bildung zu vermitteln, wobei entsprechend den Lernvoraussetzungen des Schülers die Unterrichtsziele der Hauptschule anzustreben sind.

Zweitens die Eltern der Integrationsschülerinnen, die das Recht haben, ihre Kinder in einer Normalschule unterrichten zu lassen, ob das den Lehrern/Lehrerinnen dieser Schule passt oder nicht.

Drittens die Eltern der „Normalschüler/innen“, die eigentlich auch nicht gefragt werden müssten, ob sie einverstanden sind, dass ihre Kinder gemeinsam mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, und die oft Angst haben, dass ihre Kinder dann zu wenig lernen.

„Würdest du dein Kind in so eine Klasse schicken?“ (Frage einer Kollegin bei der Konferenz an mich, Zitat Forschungstagebuch) . . . weil die Allgemeinheit die Angst gehabt hat, dass die Kinder nicht so viel lernen.“ (Interview E 1)

„Ich war skeptisch, dass die besseren Schüler nicht so gefördert werden. Da habe ich mich eigentlich geirrt.“ (Interview HL 1)

Viertens die Schüler/innen der Integrationsklasse, mit oder ohne Förderbedarf, die Hoffnungen und Ängste in Bezug auf ihre Lehrer/innen und Mitschüler/innen haben, (vgl. Salzberger – Wittenberg, 1997, 26) was aber nicht nur für Schüler/innen von Integrationsklassen zutrifft.

Fünftens der Lehrkörper und der Leiter der Schule, die je nach ihren Einstellungen und individuellen Theoriebildungen die Arbeit in der Integrationsklasse mit Wohlwollen, Desinteresse oder mit Neid und Missgunst sehen.

„Ich habe das Gefühl, dass das von vielen Kollegen missverstanden wird. Dass sie uns beneiden, obwohl sie es nicht zugeben.“ (Interview HL 1)

Und sechstens schließlich die Lehrer/innen des Teams selbst, die eigene Forderungen an ihr berufliches Ethos und an ihre berufliche Professionalität haben.

Bei den einzelnen Interviews war es daher für mich von großem Interesse, nachzufragen, ob sich die Erwartungen der Kollegen/Kolleginnen in Bezug auf eine erfolgreiche Teamarbeit erfüllt hatten oder nicht und wie sie mit den an sie gestellten Forderungen zurecht kamen.. Ich schließe aus den Bemerkungen der Kollegen/Kolleginnen, dass auf jeden Fall das „Klima“ im Team passt und gut ist.

Alle befragten Lehrer/innen des Teams sagen, dass sie sich grundsätzlich im Team wohlfühlen. „Ja, ich fühle mich relativ wohl im Team. Wir sollten aber noch mehr fächerübergreifend planen.“ (Interview HL 1) „Also wir, die in dieser Klasse unterrichten, haben ein sehr gutes Einvernehmen.“ (Interview HL 2) „ . . . und ich wünsche mir, dass das Team weiterhin so gut zusammenarbeitet, und dass das auch für neu hinzukommende Lehrer gilt.“ „Die Teamarbeit . . . funktioniert sehr gut. Ich bin zufrieden damit.“ (Interview HL 3)

Natürlich gibt es auch Verbesserungsvorschläge. Nach einem knappen Jahr Teamarbeit halte ich das für ausgesprochen wichtig.

„ . . . und uns öfter zusammensetzten mit den Lehrern, die es betrifft. Mit R. habe ich nicht so viel Kontakt. . . . mehr Kreativität entwickeln, auch wenn das schwierig ist.“ (Interview HL 1)

„Man könnte schon öfters zusammenkommen, um die Gespräche zu intensivieren.“ (Interview HL 2)

Die „Außensicht“ scheint die „Innensicht“ zu bestätigen. „Das Lehrerteam sehe ich als sehr positiv.“ (Interview E 1). Die Eltern sehen das Teamteaching als Modell der

Integrationsarbeit als besonders positiv – sowohl bei der Fragebogenbeantwortung und der SWOT – Analyse als auch beim Interview.

Als Klassenvorstand versuche ich, sooft das möglich ist, Gesprächskontakt zu den Mitgliedern des Teams, die auf drei verschiedene Lehrerzimmer aufgeteilt sind, zu halten und immer wieder relevante Probleme und aktuelle Themen anzusprechen – zum Beispiel gemeinsame Weiterbildung, Unterrichtsprojekte, Lehrausgänge, Projektwoche, usw. Gemeinsame „Freistunden“ werden oft planend und diskutierend verbracht. Ich hoffe, dass sich dieser Ansatz einer „Interessengemeinschaft Lernen“ (vgl. journal für schulentwicklung 1/2001, Wissensmanagement, 11) weiter entwickelt. Die Lehrer/innen des Teams sind jedenfalls bereit, noch mehr Zeit dafür aufzuwenden. Ich habe den Eindruck, dass wir sowohl die Orientierungsphase (Forming) als auch die Konfliktphase (Storming) hinter uns haben. Aus den Bemerkungen der Kollegen/Kolleginnen und nach den Ergebnissen unserer gemeinsamen Arbeit schließe ich, dass wir uns derzeit in der Organisationsphase (Norming) befinden, mit guten Chancen, bald in die nächsthöhere Ebene, der Integrationsphase (Performing) aufzusteigen. (vgl. Altrichter/Schley/Schratz, 1998, 128)

10. Die Integrationsklasse (1 C) zum Zeitpunkt der Untersuchung (Mai 2001)

Die Integrationsklasse an der Hauptschule besteht derzeit aus 22 Schüler/innen. Eine Schülerin ist im Februar nach Wien gezogen. Zu Ostern kam ein neuer Schüler (aus dem Gymnasium) in die Klasse. Von seiner Mutter erfuhr ich beim Elternsprechtag (drei Wochen nach Ostern), dass er bis zu diesem Zeitpunkt nicht wusste, wer die „Integrationsschülerinnen“ waren. Das Verhältnis zwischen Mädchen und Buben ist ausgeglichen – 11:11. Drei Mädchen davon sind die Integrationsschülerinnen. Sie haben schon aus der Zeit in der Volksschule einen sonderpädagogischen Förderbedarf in allen Unterrichtsgegenständen. Sie würden sonst eine Allgemeine Sonderschule besuchen. Die Mädchen werden seit der ersten Klasse Volksschule in einer Integrationsklasse unterrichtet und haben die dort aufgetretenen Probleme überraschend gut überstanden. Aus dem Interview mit Frau H., deren Kind die Integrationsklasse in der Volksschule als „Normalkind“ besuchte, habe ich erfahren, dass die klassenführende Lehrkraft immer wieder „Kommunikationsprobleme“ mit den Integrationslehrerinnen (im Laufe der vier Jahre waren es insgesamt fünf verschiedene Lehrerinnen) hatte. (siehe „Wer will schon in die Integrationsklasse gehen?, Interview E 2)

Die restlichen 19 Schüler/innen wurden von ihren Eltern freiwillig für die Klasse gemeldet (siehe dazu auch das o.g. Kapitel über die Zusammenstellung der Klasse). Dabei ergab sich

zufällig ein ziemlich ausgewogenes Leistungsniveau, wie der folgende Vergleich der „Leistungsgruppenkennzahlen“ beweist.

Nach dem Beobachtungszeitraum wurden die einzelnen Schüler/innen Leistungsgruppen zugeordnet. Der Vergleich der Leistungsgruppenkennzahlen der drei Parallelklassen zeigt, dass nur geringe, eher marginale Unterschiede zwischen den Klassen vorhanden sind. Die Leistungsgruppenkennzahl errechnet sich aus der Summe der Leistungsgruppenzahl jeder Schülerin/jedes Schülers. Die Zahl 3 bedeutet, dass die Schülerin/der Schüler alle drei differenziert geführten Unterrichtsgegenstände (D, E, M) in der besten Gruppe (L1) besucht. Der Wert 9 sagt aus, dass die Schülerin/der Schüler überall in der dritten Leistungsgruppe zu finden ist. Die Summe der Schüler/innenwerte dividiert durch die Anzahl der Schüler/innen ergibt die Leistungsgruppenkennzahl einer Klasse und sagt etwas über die durchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit der Klasse aus. Je niedriger diese Zahl ist, umso höher ist die durchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit. (Quelle: Klassenbücher der drei ersten Klassen, fünfte Schulstufe)

Leistungsgruppenkennzahlen – Vergleich der 1. Klassen 2000/2001		
1.A: 5,31	1.B: 5,64	1.C (Integrationsklasse): 5,63

(eine vollständige Tabelle und Übersicht befindet sich im Anhang)

Die Integrationsklasse ist im zweiten Stock der Hauptschule untergebracht, gleich neben dem Lehrerzimmer, in dem ich meinen Schreibtisch habe. Aus dem ursprünglich versprochenen großen Klassenzimmer (es standen nur zwei größere Räume zur Verfügung), das bessere Möglichkeiten für offenes Lernen, Gruppenarbeiten, Lesecke, . . . eröffnet hätte wurde nichts, da die beiden Parallelklassen mit 28 beziehungsweise 29 Schülern/Schülerinnen ohnedies voll sind und sicher mit Recht die größeren Räume beanspruchten. (Quelle: Konferenzprotokoll)

Der Unterricht der Integrationsklasse ist durch Team-teaching geprägt. „Integrativer Unterricht erfordert jene Maßnahmen und Veränderungen, die im Hinblick auf eine kindgerechte und schüler/innenzentrierte Pädagogik in allen Schulen von Bedeutung sind, wie z.B.: kooperative Arbeitsformen (Team-teaching) . . .“ (Ratgeber des Unterrichtsministeriums zur Integration 2000, 28) Fast alle Unterrichtsgegenstände sind doppelt besetzt außer Musikerziehung, Technisches Werken (diese beiden Gegenstände unterrichtete ich) und Leibesübung. (je eine Lehrerin für Knaben und Mädchen) (Quelle. Klassenbuch der 1 C)

Auch die Lehrer/innen des Teams fanden sich grundsätzlich durch freiwillige Meldungen. Probleme gab es nur im Unterrichtsgegenstand Mathematik, da sich erst nach längeren Gesprächen eine Lehrerin aus dem Mathematikteam für die ersten Klassen bereit erklärte,

eine Schüler/innengruppe mit Integrationsschülerinnen im Team-teaching mit Kollegin T. zu unterrichten.

11. Evaluation total (Mai 2001)

Um die Meinung der Schüler/innen der Integrationsklasse über ihre Befindlichkeit zu erheben, und um für mich und das Team herauszufinden, ob der von uns gebotene Unterricht und die durchgeführte Erziehungsarbeit zu den gewünschten Erfolgen geführt haben, befragte ich die Schüler/innen mit einer modifizierten „Klassenzielscheibe“ und einem von mir entworfenen Fragebogen. (Abbildung der Klassenzielscheibe im Anhang)

Zunächst vereinfachte und verminderte ich die Kopiervorlage der Zielscheibe von fünf auf drei Zielbereiche.

3 = Volltreffer

2 = trifft meist zu

1 = trifft kaum zu

Jedes Kind durfte pro Sektor (es waren insgesamt acht) einen farbigen Klebepunkt vergeben. Grob gesagt zeigt sich in allen vier zur Bewertung angebotenen Kategorien (Klasse, Unterricht, Lehrer/innen, Schüler/innen) zu je zwei Unterteilungen eine augenfällige Häufung im Zielbereich 3. Durch die Multiplikation der gegebenen Punkte mit dem jeweiligen Zielbereich lässt sich auch für jeden abgefragten Sektor ein bestimmter Punktwert errechnen. Bei 22 Schüler/innen beträgt der Maximalwert pro Sektor 66 (22 x 3) und der Minimalwert 22 (22 x 1). Der Mittelwert beträgt 44 Punkte.

Ergebnisse der Klassenzielscheibe und Übersicht über die einzelnen Kategorien und ihre Punktwerte:

Unsere Klasse	- ist ein Ort, an dem man sich wohl fühlt.	53
	- ist ein Ort, an dem man weiß, wie man dran ist.	52
Im Unterricht	- wird verständlich gearbeitet.	60
	- ist es abwechslungsreich	55
Die Lehrer/innen	- achten die Schüler/innen.	52
	- helfen bei Problemen und Konflikten	61
Die Schüler/innen	- haben einen guten Umgang miteinander	42
	- sind froh, dass sie in dieser Klasse sind	60

Die Ergebnisse zeigen, wenn auch sehr allgemein, dass einige Ziele (gutes Sozialverhalten, individualisierender Unterricht, sich wohlfühlen in der Klasse) des integrativen Unterrichtes,

vielleicht auch besonders durch die Führung des Unterrichtsgegenstandes Soziales Lernen mit einer Wochenstunde, auch aus der Sicht der Schüler/innen erreicht wurden. Der Unterricht wird in großem Maße als verständlich und abwechslungsreich empfunden. Die hohe Kompetenz der Lehrer/innen bei Problemen und Konfliktbearbeitungen wird von den Kindern entsprechend anerkannt. Die „Klasse“ ist für die Schüler/innen ein berechenbarer Raum, in dem sie sich wohl fühlen. Sie sind zum allergrößten Teil froh, dass sie in dieser Klasse sind. Der einzige Punktwert, der einigermaßen durch seine niedrige Gesamtzahl aus der Reihe tanzte, betrifft den Umgang der Schüler/innen untereinander. Die Ursache dafür könnte an drei „verhaltensoriginellen“ Schüler/innen, die oft für Unruhe und Probleme in der Klasse sorgen, liegen.

„Vielleicht ist es nicht gut, dass einige Störenfriede in der Klasse sind, die die ganze Sache ein bisschen zum Wanken bringen. . . Ich könnte mir vorstellen, dass die Eltern dieser Schüler/innen bewusst diese Klasse gewählt haben. Sie glauben, dass ihre Kinder dadurch ein bisschen ruhiger werden. . . Ich glaube, die Eltern haben ein soziales Interesse“ (Interview HL 2)

„Für die Klasse würde ich mir mehr Ruhe wünschen, mehr Miteinander, ein freundlicheres miteinander Umgehen.“ (Interview HL 3)

Für mich bedeutet das, dass ich im Gegenstand Soziales Lernen mit meiner Teampartnerin noch stärker als bisher „guten Umgang“ und den Weg dorthin thematisieren muss.

Der Fragebogen und die Klassenzielscheibe wurden im Rahmen des Sozialen Lernens nach einer eingehenden und klärenden Besprechung bearbeitet. Die Kinder waren mir Eifer und Ernst bei der Sache. (Zitat Forschungstagebuch, 14.5.2001)

Der Fragebogen sah so aus:

	Liebe Kinder!					
	Eure Rückmeldungen helfen mir, den Unterricht und die Qualität des Lernens in unserer Klasse weiterzuentwickeln.					
	Kreuze bitte deine zutreffende Meinung an.					
1	Ich verstehe den Lehrstoff meistens gut	++	+	-	--	Meistens verstehe ich nicht, worum es geht
2	Es wird abwechslungsreich (einzeln, Partner, Gruppen) gearbeitet	++	+	-	--	Der Unterricht ist immer gleich
3	Wir arbeiten mit verschiedenen Medien (Overhead, CD, Kassetten, . . .)	++	+	-	--	Die LehrerInnen schreiben nur an der Tafel
4	Die LehrerInnen berücksichtigen meine Stärken und Schwächen	++	+	-	--	Auf mich wird keine Rücksicht genommen
5	Ich kann meist die Hausübungen bewältigen	++	+	-	--	Die Hausübungen sind zu schwierig
6	Meine schriftlichen Übungen werden regelmäßig kontrolliert	++	+	-	--	Die LehrerInnen kontrollieren kaum
7	Ich habe den Eindruck, dass meine Leistungen gerecht beurteilt werden	++	+	-	--	Ich fühle mich oft ungerecht beurteilt
8	Ich fühle mich in der Klasse wohl	++	+	-	--	Das Klima in der Klasse könnte viel besser sein
9	Soziales Lernen finde ich sehr wichtig	++	+	-	--	Soziales Lernen ist unwichtig
10	Meine Anliegen werden von den LehrerInnen ernst genommen	++	+	-	--	Auf meine Anliegen sollte mehr Rücksicht genommen werden
11	Die LehrerInnen beachten meine Probleme und Konflikte	++	+	-	--	Meine Probleme und Konflikte sind den LehrerInnen egal
12	Ich bin froh, dass ich in dieser Klasse bin	++	+	-	--	Ich würde lieber in eine andere Klasse gehen

Die Ergebnisse im Rohzustand

Liebe Kinder!						
Eure Rückmeldungen helfen mir, den Unterricht und die Qualität des Lernens in unserer Klasse weiterzuentwickeln.						
Kreuze bitte deine zutreffende Meinung an.						
	++	+	-	--		
1	Ich verstehe den Lehrstoff meistens gut	6	14	1	1	Meistens verstehe ich nicht, warum es geht
2	Es wird abwechslungsreich (einzeln, Partner, Gruppen) gearbeitet	11	6	5	0	Der Unterricht ist immer gleich
3	Wir arbeiten mit verschiedenen Medien (Overhead, CD, Kassetten . . .)	12	5	4	1	Die LehrerInnen schreiben nur an der Tafel
4	Die LehrerInnen berücksichtigen meine Stärken und Schwächen	13	4	2	3	Auf mich wird keine Rücksicht genommen
5	Ich kann meist die Hausübungen bewältigen	9	11	0	2	Die Hausübungen sind zu schwierig
6	Meine schriftlichen Übungen werden regelmäßig kontrolliert	17	4	1	0	Die LehrerInnen kontrollieren kaum
7	Ich habe den Eindruck, dass meine Leistungen gerecht beurteilt werden	8	9	2	2	Ich fühle mich oft ungerecht beurteilt
8	Ich fühle mich in der Klasse wohl	11	7	3	1	Das Klima in der Klasse könnte viel besser sein
9	Soziales Lernen finde ich sehr wichtig	13	7	1	1	Soziales Lernen ist unwichtig
10	Meine Anliegen werden von den LehrerInnen ernst genommen	9	11	2	0	Auf meine Anliegen sollte mehr Rücksicht genommen werden
11	Die LehrerInnen beachten meine Probleme und Konflikte	10	8	3	1	Meine Probleme und Konflikte sind den LehrerInnen egal
12	Ich bin froh, dass ich in dieser Klasse bin	14	5	2	1	Ich würde lieber in eine andere Klasse gehen

Auch hier lassen sich durch ein Punktesystem übersichtliche Werte errechnen.

$$++ = 2 \quad + = 1 \quad - = -1 \quad -- = -2$$

Maximalwert : + 44 (22 x ++) Mittelwert: 0 Minimalwert: - 44 (22 x --)

Ich verstehe den Lehrstoff gut.	23
Es wird abwechslungsreich gearbeitet	23
Wir arbeiten mit verschiedenen Medien	23
Die Lehrer/innen berücksichtigen meine Stärken und Schwächen	22
Ich kann meist die Hausübungen bewältigen	35
Meine schriftlichen Übungen werden regelmäßig kontrolliert	37
Ich habe den Eindruck, dass meine Leistungen gerecht beurteilt werden	19
Ich fühle mich in der Klasse wohl	24
Soziales Lernen finde ich sehr wichtig	30
Meine Anliegen werden von den Lehrern/Lehrerinnen ernst genommen	27
Die Lehrer/innen beachten meine Probleme und Konflikte	23
Ich bin froh, dass ich in dieser Klasse bin	29

Die Ergebnisse des Fragebogens zeigen eine große Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Klassenzielscheibe. Die hohen Punktwerte (weit entfernt vom Mittelwert 0) sind für mich auch eine Bestätigung der guten Arbeit des Lehrer/innenteams in dieser Klasse. Der niedrigste – allerdings auch nicht wirklich schlechte – Punktwert ergibt sich bei der Frage nach einer gerechten Beurteilung und könnte auf ein Defizit der Schüler/innen im Wissen über das Zustandekommen von Leistungsbeurteilungen liegen. Vielleicht herrscht darüber auch zu

wenig Transparenz und Information von der Lehrer/innenseite her. Dieser Frage müsste ich nachgehen. Die Qualität des Unterrichts und der Sozialbereich werden jedenfalls von den meisten Schülern/Schülerinnen sehr gut beurteilt.

Um die Eltern meiner Schüler/innen zu befragen, verfasste ich eine Einladung zu einem Elternabend, bei dem ich neben aktuellen Themen (Projektwoche, Erziehungsprobleme) die Eltern um das Ausfüllen eines Fragebogens bitten wollte. Eine SWOT - Analyse wollte ich als Gruppenarbeit durchführen. Gerade weil es vor der Einführung der Integrationsklasse an der Hauptschule zu vielen Missverständnissen und Problemen gekommen war, war mir die Meinung der Eltern und ihre Sicht der Dinge wichtig. Schon beim Klassenforum in der zweiten Schulwoche hatten sich die Eltern und ich auf die Durchführung eines regelmäßigen „Elternstammtisches“ (alle 2 Monate) geeinigt. Diese Stammtischabende, zu denen auch immer die Lehrer/innen des Teams eingeladen waren, wurden in der Regel gut besucht, und es ergaben sich auch interessante Gespräche zwischen den anwesenden Eltern und Lehrern/Lehrerinnen.

Text der Einladung:

Liebe Eltern!

Langsam geht das Schuljahr zu Ende. Es war sicher für die Kinder, für Sie und auch für uns Lehrer/innen eine interessante und spannende Zeit, in der wir alle voneinander gelernt haben. Daher möchte ich Sie gerne zu einem Elternabend in die Schule einladen. Wir wollen innehalten, zurückblicken und auch vorausschauen. Wir wissen jetzt alle ein wenig mehr als zu Beginn dieses Schuljahres. Aus dieser Erfahrung möchte ich schöpfen, um die Zukunft besser planen zu können. Ich freue mich auf Sie.

Wann: Donnerstag, 17.5.2001, 19 00 Uhr

Wo: HS S. 2. Stock, 1 C

Beim Elternabend waren die Mütter von 10 Schüler/innen anwesend. (Die Eltern der drei Integrationsschülerinnen haben zum Teil Sprachprobleme und kommen eher alleine zu mir oder zu Kollegin T. um Probleme zu besprechen; eine Schülerin und ein Schüler wohnen im Schülerinternat in J.; drei Eltern hatten sich entschuldigt.)

Die SWOT – Analyse führte zu folgendem Ergebnis:

Stärken: gutes Sozialverhalten der Kinder
 bessere Lernverhältnisse durch die zusätzliche Lehrkraft
 die Integrationskinder stechen nicht heraus
 gutes Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Kindern
 Rücksichtnahme

Teamteaching

Schwächen: zu viele „Problemkinder“

Unstimmigkeit zwischen den beiden anwesenden Lehrkräften (1 konkreter Vorfall)

zu große Toleranz der Lehrer/innen den Schülern und Schülerinnen gegenüber

Chancen: besserer Umgang mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen
die Eltern noch stärker bei Problemen miteinbeziehen

Gefahren: Konfrontation mit verhaltensauffälligen Schülern/Schülerinnen
Störung der Klassengemeinschaft durch Boykott anderer Lehrer
(„Nichtintegrationslehrer“)

Ein sehr positiver Nebenaspekt dieser Analysearbeit war, dass die Eltern einmal Zeit hatten, in einer Kleingruppe über ihre Wünsche, aber auch über ihre Ängste zu sprechen, ohne dass der anwesende Lehrer zuhörte. Interessant ist, dass manche Eltern trotz des angebotenen Stammtisches noch intensiveren Kontakt mit der Schule halten wollen und bei Problemlösungen mitreden wollen. (zumindest die anwesenden Mütter) Das Teamteaching wird auch von den Eltern als besondere Stärke der Unterrichtsarbeit in der Klasse gesehen.

Dann teilte ich den Fragebogen zur Bearbeitung aus.

Liebe Eltern!

Ihre Rückmeldungen helfen mir, den Unterricht und die Qualität des Lernens weiterzuentwickeln.

Kreuzen sie bitte Ihre zutreffende Meinung an.

1	Ich bin mit dem Unterricht in der Klasse zufrieden	++	+	-	--	Der Unterricht ist nicht zufriedenstellend
2	Bei Lernproblemen hat mein Kind ausreichende Unterstützung	++	+	-	--	Mein Kind müsste mehr unterstützt werden
3	Mein Kind kommt mit den Leistungsanforderungen zurecht	++	+	-	--	Mein Kind ist überfordert
4	Die Leistungen meines Kindes werden anerkannt	++	+	-	--	Die Leistungen meines Kindes werden zu wenig beachtet
5	Mein Kind kann die Hausübungen bewältigen	++	+	-	--	Die Hausübungen sind zu schwierig
6	Mein Kind fühlt sich in der Klasse wohl	++	+	-	--	Das Klima in der Klasse könnte viel besser sein
7	Soziales Lernen finde ich sehr wichtig	++	+	-	--	Soziales Lernen ist unwichtig
8	Meine Anliegen werden von den LehrerInnen ernst genommen	++	+	-	--	Auf meine Anliegen sollte mehr Rücksicht genommen werden
9	Ich bin froh, dass mein Kind in dieser Klasse ist	++	+	-	--	Es war ein Fehler, mein Kind für diese Klasse anzumelden

Außerdem stellte ich noch zwei offene Fragen:

Was sollte verändert werden?

Was sollten wir unbedingt beibehalten?

Zunächst die Ergebnisse:

++ + - --

1	Ich bin mit dem Unterricht in der Klasse zufrieden	6	4	0	0	Der Unterricht ist nicht zufriedenstellend
2	Bei Lernproblemen hat mein Kind ausreichende Unterstützung	5	4	1	0	Mein Kind müsste mehr unterstützt werden
3	Mein Kind kommt mit den Leistungsanforderungen zurecht	3	7	0	0	Mein Kind ist überfordert
4	Die Leistungen meines Kindes werden anerkannt	5	4	1	0	Die Leistungen meines Kindes werden zu wenig beachtet

5	Mein Kind kann die Hausübungen bewältigen	9	1	0	0	Die Hausübungen sind zu schwierig
6	Mein Kind fühlt sich in der Klasse wohl	7	3	0	0	Das Klima in der Klasse könnte viel besser sein
7	Soziales Lernen finde ich sehr wichtig	9	1	0	0	Soziales Lernen ist unwichtig
8	Meine Anliegen werden von den LehrerInnen ernst genommen	7	3	0	0	Auf meine Anliegen sollte mehr Rücksicht genommen werden
9	Ich bin froh, dass mein Kind in dieser Klasse ist	9	1	0	0	Es war ein Fehler, mein Kind für diese Klasse anzumelden

Zur offenen Frage, was verändert werden sollte, bekam ich folgende Antworten:

Noch mehr Kontakt zwischen Eltern und Lehrern/Lehrerinnen

Sinnvollere Pausengestaltung

Alle Lehrer/innen sollten mit Begeisterung bei der Arbeit sein

Härtere Konsequenzen bei Regelverstößen

Unbedingt beibehalten sollte das Teamteaching werden.

Natürlich lassen sich auch für die Items des Elternfragebogens Punktwerte errechnen (gleiches System wie beim Fragebogen für Schüler/innen), die ich auch darstelle.

++ = 2 + = 1 - = - 1 - - = -2

Maximalwert: 20 (10 x ++) Mittelwert: 0 Minimalwert: -20 (10 x --)

Ich bin mit dem Unterricht in der Klasse zufrieden	14
Bei Lernproblemen hat mein Kind ausreichende Unterstützung	13
Mein Kind kommt mit den Leistungsanforderungen zurecht	13
Die Leistungen meines Kindes werden anerkannt	13
Mein Kind kann die Hausübungen bewältigen	19
Mein Kind fühlt sich in der Klasse wohl	17
Soziales Lernen finde ich sehr wichtig	19
Meine Anliegen werden von den Lehrern/Lehrerinnen ernst genommen	17
Ich bin froh, dass mein Kind in der Klasse ist	19

Man sieht, dass die Eltern die Arbeit des Lehrerteams schätzen und ihre Zufriedenheit mit der Arbeit in der Klasse durch hohe Punktwerte ausdrücken. (weit im positiven Bereich, nahe dem Maximum)

Diese Aussagen decken sich auch mit Erkenntnissen, die ich aus einem Interview mit der Mutter einer Schülerin gewonnen habe.

„Meine Erwartungen sind voll erfüllt worden. Mein Kind wird seinem Leistungsvermögen entsprechend unterrichtet. Ich habe nicht das Gefühl, dass meine Kind weniger lernt. Ich

glaube, sie hat sogar mehr Zuwendung von den Lehrern, mehr persönlichen Kontakt als in anderen Klassen. Das tut meinem Kind sehr gut.“ (Interview E 1)

Die Mutter spricht sich im Interview auch positiv über das Teamteaching aus. *„Das ist immer positiv besetzt. Ich höre immer wieder von meiner Tochter den Namen T. Diese Frau ist ein ungeheurer Gewinn. Sie ist an den Kindern interessiert.“ (Interview E 1)*

Und auch bei jener Mutter, deren Tochter nicht in die Integrationsklasse gehen wollte, hat sich die gute Arbeit in der Klasse herumgesprochen. *„Ich glaube, dass meine Tochter in dieser Klasse gut aufgehoben wäre, aber sie hat es nicht haben wollen.“ (Interview E 2)*

12. Sind wir jetzt ein lernendes Team?

Schratz/Steiner Löffler (1999) nennen sieben Axiome der lernenden Schule. Überträgt man diese Axiome auf ein lernendes Team, wie ich das im Anschluss versuchen werde, so zeigt sich, dass wir auf dem richtigen Weg sind, das Ziel allerdings noch nicht in allen Bereichen erreicht haben. Ich erwähne zunächst die Axiome, von denen ich auf Grund meiner Evaluation glaube, dass wir sie im Team, zumindest ansatzweise, erfüllen. Das Wort „Schule“ wäre sinngemäß durch das Wort „Team“ zu ersetzen.

Das erste Axiom sagt aus, dass man eine lernende Schule daran erkennt, dass sich ihre Entwicklung förderlich auf den Unterricht auswirkt.

Aus der Auswertung des Fragebogens für Schüler/innen und der Klassenzielscheibe lässt sich ablesen, dass die Items, die den Unterricht betreffen (Verständlichkeit, Abwechslung) durch hohe Punktwerte charakterisiert sind.

Das dritte Axiom nennt das Zusammenwirken von Ethos der Schule und dem pädagogischen Eros als Charakteristikum einer lernenden Schule. Zweifelsohne hat das Team durch die Übereinstimmung in vielen pädagogischen Ansprüchen und durch die intensive Zusammenarbeit so etwas wie ein „Teamethos“ entwickelt (vgl. die positiven Aussagen zu Teamarbeit und Unterricht in den Interviews der Lehrer/innen).

Das vierte Axiom sagt, dass die lernende Schule umso mehr aus ihrem Entwicklungspotential schöpft, je bewusster sie sich aus dem Problemraum in den Lösungsraum begibt. Da sind wir, glaube ich, auf dem richtigen Weg. Im Gegenstand Soziales Lernen, im Versuchen alternativer Methoden besonders in der Erziehungsarbeit, in der Vernetzung, Verbindung und Ergänzung der Fähigkeiten der einzelnen Teammitglieder sehe ich vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten.

Das fünfte Axiom postuliert die fraktale Struktur der Schule, die es ermöglicht, durch richtige Strategien die größte Hebelwirkung zu erzielen. Auch dieses Axiom halte ich auf Grund der

gewonnenen Erkenntnisse der Evaluation als annähernd erreicht (vgl. die hohe Sozialkompetenz der Lehrer/innen, die gute Unterrichtsarbeit und das Gefühl, sich wohlfühlen bei allen beteiligten Schülern/Schülerinnen, Eltern und Lehrern/Lehrerinnen).

Das sechste Axiom lautet: Die Qualität der Schule ist abhängig von der Qualität der Kooperation ihrer Mitglieder, diese wiederum von den Kommunikationsprozessen zwischen ihnen. Ich glaube, dass der größte Teil meiner Arbeit zeigt (die Interviews mit Lehrern/Lehrerinnen und Eltern besonders), dass dies als eine der Stärken des Teams in seiner Arbeit mit der Klasse und in der Zusammenarbeit untereinander und mit den Eltern zu sehen ist.

Das zweite Axiom (Veränderung von Schul-Raum, Schul-Zeit und Schul-Kausalität) sowie das siebente Axiom (Schnittstellen der Lernenden Schule, Potential aus der „fuzziness“ des Ungeklärten) sind meiner Meinung nach wegen ihrer Komplexität und ihrer Bedeutung nicht auf das Team anwendbar.

Ein Ziel könnte nun sein, die in der Arbeit mit der Integrationsklasse gewonnenen Erkenntnisse (z.B.: Teamzusammenstellung, Teamkommunikation, Team-teaching, projektorientierter, schüler/innenzentrierter Unterricht) langsam und behutsam auf die ganze Schule zu übertragen. Sozusagen die Kollegen/Kolleginnen auf den Geschmack bringen, was es heißt, Synergieeffekte in einem gut zusammenarbeitenden Team zu erzielen, was es heißt, in einem Team mitzuarbeiten und an seinem Erfolg teilzuhaben.

Warum es Schulen, also nicht nur unserer beschriebenen Schule, sondern allen anderen auch so schwer fällt zu lernen, hat Krainz – Dürr ausführlich beschrieben (Krainz – Dürr, 1999, 342 ff). Sie führt dazu am Ende ihres Buches „Wie kommt Lernen in die Schule?“ zehn Thesen an. Auf unser Team bezogen heißt das, dass wir anhand dieser Thesen überprüfen können, wo wir am Lernen gehindert werden oder uns selbst hindern. Wenn wir uns als lernendes Team verstehen, können uns diese Thesen helfen, Schwierigkeiten zu erkennen.

Zum Beispiel lautet die erste These: Es besteht für Schulen als Organisation zur Zeit wenig vitales Interesse zu „lernen“.

In unserem Team ist das nicht der Fall. Aus den Interviews mit den Lehrern/Lehrerinnen geht hervor, dass die Bereitschaft zum Lernen und zum Verbessern (mehr Zeit, öfter zusammensetzen, Herausforderung, . . .) groß ist. Das Team ist sehr wohl unter Druck geraten, das Unterrichtsprojekt „Integrationsklasse“ zu einem Erfolg zu machen, gerade wegen der Skeptiker und Besserwisser an der Schule, die zwar die Suppe nicht essen wollen, aber hineinspucken möchten (vgl. die Diskussion um heterogene vs. homogene Klassenführung). Wir betrachten uns daher schon als lernendes Team.

Als ein weiteres Beispiel möchte ich noch die zehnte These anführen, die sagt, dass Schulen Schwierigkeiten haben zu lernen, da in der Organisation Schule keine Zeiten dafür vorgesehen sind.

Dies empfinden wir, das wird in den Interviews deutlich, als ernstzunehmendes Hindernis für ein lernwilliges Team. Zusätzliche Zeitressourcen müssen unter dem Schlagwort „Engagement“ unentgeltlich von den Teammitgliedern zur Verfügung gestellt werden (vgl. dazu auch These vier).

Ein Anfang ist gemacht!

13. Ein literarisches Nachwort

„Mit allen Mitteln wehrte ich mich gegen diese Übersiedlung, aber sie hörte auf nichts und nahm mich fort. Vielleicht wäre ich glücklich geblieben, hätte sie mich nicht fortgerissen. Es ist aber wahr, dass ich andere Dinge erfuhr als die, die ich im Paradies kannte. Es ist wahr, dass ich, wie der früheste Mensch, durch die Vertreibung aus dem Paradies erst erstand.

(Elias Canetti, Die gerettete Zunge)

14. Literatur

- Altrichter, H./ Posch, P.:** Lehrer erforschen ihren Unterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1990
- Altrichter, H./ Schley, W./ Schratz, M.:** Handbuch zur Schulentwicklung. Studienverlag Innsbruck-Wien, 1998
- BGBL.Nr. 766/1966:** Schulorganisationsgesetz
- Blümel, K. :** Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen, 4. Entwurf, IFF 1998
- Brunner, I./ Keppelmüller, J.:** Schulentwicklung in der Praxis. Veritas-Verlag, Linz, 1999
- Bundesministerium f. Unterricht:** Voneinander lernen, Ratgeber des Unterrichtsministeriums zur Integration, 2000
- Canetti, E.:** Die gerettete Zunge. Fischer Taschenbuch, Frankfurt, 1979
- Krainer, K./ Posch, P.:** Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1996
- Krainz-Dürr, M.:** Wie kommt Lernen in die Schule? Studienverlag Innsbruck-Wien, 1999
- Krainz-Dürr, M./ Fenkhart, G.:** Interessensgemeinschaft Lernen (IGL). In: journal für schulentwicklung, Heft 1/2001, Wissensmanagement
- Lugsten, J./ Wielebnowski, I.:** Neue Lernformen (für LehrerInnen und SchülerInnen) in der Integration auf der Sekundarstufe. In: Seyfried, C. (Hrsg.) Bildung beflügelt, Studienverlag Innsbruck-Wien, 1999
- Obholzer, A.:** Das Unbewusste bei der Arbeit. In: Eisenbach – Stangl, I./ Ertl, M.: Unbewusstes in Organisationen. Facultas Universitätsverlag, 1997
- Q.I.S. offene Methoden, Kopiervorlagen - BMUK:** Wien 1999.
- Rosner, W.:** Reflective Paper 3, Schulprogramm und Schulkultur, IFF 2001
- Salzberger-Wittenberg, I.:** Die Pädagogik der Gefühle, WUV, 1997 (Die Originalausgabe erschien 1983 unter dem Titel „The emotional experience of teaching and learning“ bei Routledge & Kegan Paul Ltd. London und New York)
- Schley, W.:** Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, H./ Schley, W./ Schratz, M.: Handbuch zur Schulentwicklung. Studienverlag Innsbruck-Wien, 1998
- Schley, W.:** Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H./ Schley, W./ Schratz, M.: Handbuch zur Schulentwicklung. Studienverlag Innsbruck-Wien, 1998
- Schöler, J.:** Integration: Gemeinsame Erziehung von Kindern mit Behinderungen und Kindern ohne Behinderungen als Normalität von Schule. In: Altrichter, H./ Schley, W./ Schratz, M.: Handbuch zur Schulentwicklung. Studienverlag Innsbruck-Wien, 1998
- Schratz, M./ Steiner-Löffler, U.:** Die lernende Schule. Beltz Verlag · Weinheim und Basel, 1999

