Erfahrungen mit einer Lehrer-Schüler-Gruppe an der Kantonalen Maturitätsschule für Erwachsene (KME), Zürich

Autor(en): **Schmitt, Joachim / Zbinden, Werner**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **70 (1983)**

Heft 15

PDF erstellt am: **29.03.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-536237

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Erfahrungen mit einer Lehrer-Schüler-Gruppe an der Kantonalen Maturitätsschule für Erwachsene (KME), Zürich

Joachim Schmitt und Werner Zbinden

1. Ausgangslage

Bei einer schulinternen Aussprache an der KME über die Schüler- und Lehrerberatung an den Zürcher Mittelschulen wurde bereits vor mehreren Jahren von den anwesenden Schülern und Lehrern der Wunsch nach einer gemischten Lehrer-/Schülergruppe geäussert; auch späterhin brachten immer wieder Lehrer und Schüler diese Idee vor. Der Lehrer- und ein Schülerberater nahmen dies zum Anlass, eine solche Gruppe anzubieten. Der Rektor begrüsste dieses Angebot und orientierte an der Schule darüber.
Die Bedingungen für das Zustandekommen dieser Gruppe waren günstig. Es lagen bereits positive Erfahrungen mit Lehrergruppen vor; der Rektor selbst hatte an einer dieser Gruppen teilgenommen. Schüler- und Lehrerberater kennen sich seit längerer Zeit als Mitglieder einer Arbeitsgruppe an der KME; sie haben beide selbst Erfahrungen mit Gruppen gesammelt. Bei einer «gemischten» Gruppe – aus Lehrern und Schülern – erwartete man positive Effekte.

2. Anmeldung und Ablauf

Nach mündlicher Orientierung der Lehrer durch das Rektorat und schriftlicher Orientierung der Schüler durch die Kontaktgruppe, nahmen schliesslich 8 Lehrer und 7 Schüler während des Wintersemesters 1981/82 an den insgesamt 11 Sitzungen von jeweils 2½ Stunden Dauer teil; man traf sich etwa alle 14 Tage. Eine zusätzliche Sitzung fand im Mai 1982 statt.

3. Zielsetzungen und methodisches Konzept

Folgende *Lernziele* werden in der Einladung zur Gesprächsgruppe angesprochen:

- Erleben einer gemeinsamen Betroffenheit in der Institution «Schule»
- Erkennen von Ursachen methodisch/didaktischer Probleme und gemeinsames Suchen nach Veränderungsmöglichkeiten
- Lernen, dass Schwierigkeiten im Unterricht rollen-spezifische Anteile bei Schüler und Lehrer haben.

Diese Ziele wurden in einer ersten Gruppensitzung überprüft und auf die Erwartungen der Teilnehmer abgestimmt. Die Vereinbarungen bildeten den *«Arbeitsvertrag»* zwischen Gruppe und Beratern.

Die Berater orientierten sich an Methoden der Gruppen- und Teamsupervision. Die *Gruppensupervision* definiert sich als reflektierende Hilfe im beruflichen Handlungsfeld, unter Miteinbezug der Gruppenteilnehmer, die wohl ähnliche fachliche Kompetenzen aufweisen, aber miteinander nicht in einer beruflichen Abhängigkeit stehen. Da dies nur für Schüler und Lehrer der Gruppe zutraf, die ausserhalb der Gruppe fachlich nicht verbunden waren, musste für Lehrer und Schüler der gleichen Klasse eine andere methodische Orientierung gefunden werden. Hier boten sich Erfahrungen aus dem Methodenbereich der *Teamsupervision* an (Supervision im beruflichen Handlungsfeld einer Arbeitsgruppe, z.B. Lehrerzimmer, Schulklasse), sollte doch vermieden werden, dass Teilnehmern der Gruppe (Lehrer und Schüler) durch Äusserungen während den Sitzungen Nachteile in der Schulsituation erwachsen könnten.

Wie bereits oben erwähnt, wurde zwischen den Beratern und den Teilnehmern ein *Vertrag* abgeschlossen. Dieser beinhaltete Lernziele, Dauer der Sitzungen, Gesamtdauer, Diskretion und Verhalten bei Abwesenheiten. Die ersten 3 Sitzungen wurden zur Probezeit erklärt, nach der Vertrag und Mitgliedschaft überprüft werden sollten.

In der Gruppensupervision gelangt das folgende *Problemlösungsverfahren* häufig zur Anwendung:

1. Problemschilderung
2. Problemanalogien (zur Identifikation der übrigen Teilnehmer mit dem Problem)
3. Mögliche Ursachen des Problems
4. Ergänzungen der Analyse durch die Berater
5. Lösungsmöglichkeiten und ihre Bewertung

Diese Arbeitsschritte bildeten den Grundstock der ersten Sitzungen, wobei die Berater die Reihenfolge nach Bedarf veränderten. Das Rollenspiel erwies sich als geeignet, um einzelne Problemlösungsschritte zu verdeutlichen.

Damit die *Gruppe als Arbeitsinstrument* aktiv werden konnte, benötigte sie eine optimale Kohäsion. Dieser Prozess liess sich durch geeignete Arbeitsformen (z.B. Diskussion, Untergruppenarbeit, Metaphern) ebenso steuern wie durch Einflussnahme auf die Interaktionen der Teilnehmer unter sich. Gerade die Gruppenbildung verlangt von den Leitern, gruppendynamische Prozesse zu beachten, bewirkt doch ein Zuviel an Kohäsion Widerstände gegenüber dem Arbeiten an Problemlösungen, ein Zuwenig dagegen ein Absinken der emotionalen Zufriedenheit der Teilnehmer und ihr allmähliches Wegbleiben.

4. Bearbeitete Themen

Die Gruppenmitglieder brachten die Themen selbst ein. In der ersten Supervisionssitzung wurden in einer Bedürfniserhebung all die Fragen und Probleme zusammengetragen, welche die Teilnehmer zu besprechen wünschten. In den späteren Sitzungen griffen die Berater Themen auf, welche die einzelnen Teilnehmer einbrachten.

Besonders am Anfang spielte das Thema des gegenseitigen Vertrauens eine entscheidende Rolle. Jeder einzelne musste für sich seine Bereitschaft erkunden, offen zu sein, und das Ausmass bestimmen, in dem er über persönliche und intime Dinge sprechen wollte.

Bei den Schülern kamen Unsicherheiten auf, welche Auswirkungen die Tatsache ihrer Teilnahme auf ihre Beziehungen zu den anderen Kollegen in Klasse und Schule haben würde.

Einen Überblick über die bearbeiteten Themen vermittelt die folgende Liste:

- Selektion: Rolle des Lehrers und Erwartungen des Schülers;
- Stärken und Schwächen des einzelnen Schülers in verschiedenen Fächern;
- Noten: ihre Wirkungen auf und Konsequenzen für den Schüler;
- Qualifikation des Schülers: Konflikt zwischen Selektion und pädagogischer Hilfe;
- Besonderheiten des Fachs Mathematik: Grenzen für den Schüler, die Anwendungsmöglichkeiten dieser Fächer zu sehen, es zu «durchschauen» usw.;
- Arbeitsformen in den Sprachfächern (Deutsch, Französisch, Englisch) in der Erprobung;
- persönlicher Beitrag des einzelnen Schülers oder Lehrers zur Erleichterung oder Erschwerung der Zusammenarbeit in der Klasse;
- Unterrichtsformen mit besonders hoher Beteiligung der Schüler;
- Prüfungen: ihre Gestaltung;
- die Angst von Lehrern und Schülern in Prüfungen;
- Schulleistungen, die neben den schriftlichen Prüfungen «auch noch» für die Note berücksichtigt werden könnten;
- das Notengespräch;
- zum Arbeitsverhältnis zwischen Lehrern und Schülern: «Zweck- oder Lebensgemeinschaft?»
- Vorschläge zum gegenseitigen Austausch und Kennenlernen (Besprechungsstunden mit Lehrern, Vorkursgestaltung);
- Aufgaben des Klassenlehrers gegenüber seiner Klasse einerseits und gegenüber den Kollegen anderseits.
- u.a.m.

5. Gruppenentwicklung und Lernprozesse

Die *Gruppe* zeigte etwa folgendes Entwicklungsbild:

In einer ersten Phase zeichneten sich die Berater durch hohe Steuerung aus: die strukturellen Vorgaben sollten der Gruppe Sicherheit geben. Auch äusserten die Mitglieder Ängste bezüglich Grad des individuellen Engage-

ments. In dieser ersten Phase erwiesen sich die Schüler als agile und erfahrene Gruppenteilnehmer. Dies bestätigte sich im Mitmachen in andern problemorientierten Gruppen ausserhalb der Schule. Lehrer hatten in dieser ersten Phase Mühe, von Schülern geäusserte Probleme nicht als Angriff zu werten.
Nach dieser ersten Orientierungsphase wurde offen und versteckt Unzufriedenheit mit dem Verlauf der Gruppe geäussert, dies von Lehrern und Schülern. In der Gruppe herrschte der Eindruck vor, dass die «eigentlichen» Probleme nicht angegangen würden – Probleme von Schulstruktur, institutionellen Bedingungen wie Prüfungen, Matura u.a.
Eine längere Aussprache und erste offene affektive Auseinandersetzung in der Gruppe, aber auch mit den Leitern, führte zu einem neuen, weniger leiterbezogenen Arbeitsstil, in dem auch ein reichhaltiges methodisches Repertoire Platz fand.
Dank einem fortschreitenden Gruppenbildungs-Prozess konnte in der Gruppe an existentiellen und konkreten Problemen der Schüler und Lehrer gearbeitet werden. Die Teilnehmer erlebten die Gruppe als Hilfe, was dazu führte, dass sich die Teilnehmer auch nach Schluss der abgemachten Sitzungen weiterhin regelmässig trafen.
An *Lernprozessen* liessen sich beobachten:
- die Schüler sind von Anfang an offener in bezug auf die eigene Person; zeigen grundsätzlich viel Verständnis für die Situation des Lehrers;
- die Lehrerrolle konnte flexibler gehandhabt werden: die Lehrer verloren die Angst, sie könnten vergessen, dass sie Lehrer sind, wenn sie auf den Schüler zugehen;
- anfänglich stand für die Lehrer – sozusagen «als auf ihre Expertenrolle fixierte Pädagogik-Fachleute» – die Frage im Vordergrund: Wie kann ich die Schüler motivieren? Mit welchen Methoden erreiche ich es am besten?
  Diese Frage stellten sie dann mehr und mehr direkt an die anwesenden Schüler und konnten Vorschläge aufnehmen.
- Übergang vom abstrakt gedachten Lehrer bzw. Schüler zu jedem einzelnen Anwesenden;
- den Lehrern wurde deutlich, dass sich die Schüler – erstaunlicherweise – sehr gut in die Lehrerrolle hineinversetzen können;
- Änderungen im Schülerverhalten bestanden auch darin, die vorhandenen und z.T. sehr hohen Erwartungen an den Lehrer zu reduzieren und differenzierte Ansprüche zu stellen;
- die Lehrer erkannten, dass es sich bei einem Teil ihrer Probleme um gemeinsame Lehrer-Schüler-Anliegen handelt;
- die Lehrer entdeckten den Schüler als gleichwertigen Problemlösungspartner.

6. Abschlussitzung

Eine Sitzung zu Beginn des Sommersemesters diente dazu, die durch die Gruppenarbeit erzielten Änderungen abschätzen zu können.
Die Urteile tönten insgesamt positiv; die Schüler betonten, sie hätten sich durch die Gruppe leichter an die KME assimiliert, und sie hoben wie die Lehrer heraus, einzelne Beziehungen persönlicher Art seien leichter zustande gekommen. Zum Teil wurde eine Verlängerung der Gruppe gewünscht. Beobachtbar war, dass die Teilnehmer direkt kommunizierten und aufeinander eingingen. So griff beispielsweise ein Teilnehmer das Thema eines anderen wieder auf, als es verloren zu gehen drohte. Der Austausch von Erfahrungen konnte z.T. weitgehend vorurteilslos stattfinden.
Die Teilnehmer diskutierten nach der Sitzung lebhaft weiter.

7. Bewertung durch die Gruppenteilnehmer

Die Gruppenleiter waren daran interessiert, die gemachten Erfahrungen auch Aussenstehenden zugänglich zu machen und sie vielleicht zu ähnlichen Projekten anzuregen; sie bereiteten deshalb eine schriftliche Veröffentlichung vor. Den Entwurf stellten sie den Gruppenteilnehmern mit der Bitte zu, ihr Einverständnis zu einer Veröffentlichung zu geben sowie Korrekturen und Ergänzungen am Text anzubringen.
Änderungsvorschläge wurden nur sehr wenige gemacht, dagegen wurden Anregungen oder «persönliche Gedanken» vermittelt. Ein Teilnehmer hält fest: «Bei der Schlussbesprechung war mir noch wichtig, dass wir uns vom

Druck befreiten, unbedingt sichtbare Änderungen im Unterricht als Ergebnisse der Gruppenarbeit vorweisen zu müssen, dass wir aber auch mit weniger umfassenden positiven Erlebnissen zufrieden waren.»
Und eine Teilnehmerin könnte sich eine ähnliche Gruppe auch an einer Schule mit jüngeren Schülern vorstellen: «Das ‹Miteinander ein Ziel Erreichen› finde ich wirklich wichtig. Allzu oft ist es ein Gegeneinander.»
Ein anderer Teilnehmer hält fest: «Es scheint mir wichtig, dass eigene Schüler in der Gruppe anwesend sind (was bei mir nicht der Fall war). Eine direkte Konfrontation scheint mir dann eher möglich, ich bin dann auf Aussagen behaftbar.» Und... «leider zu spät, habe ich festgestellt, dass persönliche Notizen über die einzelnen Sitzungen wertvoll gewesen wären.» Und eine Gruppenteilnehmerin merkt an: «... die Gruppe hat übrigens bis zum Herbst regelmässig weiter getagt, ohne Euch Supervisoren.»

8. Gesamteindruck und Stellenwert

Die beiden Leiter waren zu Beginn im Ungewissen gewesen, was das Ergebnis dieser Arbeit sein würde. Weder verfügten sie selbst über entsprechende Erfahrungen, noch konnten sie auf Erfahrungsberichte in der Literatur über vergleichbare Lehrer-/Schülergruppen zurückgreifen. Im Rückblick sind sie mit der Gruppenarbeit zufrieden:

- Es fand ein lebendiger Austausch unter Erwachsenen statt, der sich durch gegenseitige Achtung auszeichnete;
- von den Schülern kamen sehr viele, im Schulalltag bisher nicht oder nur selten berücksichtigte Ideen; (es ist ohnehin anzunehmen, dass auf Schülerseite ein reiches Ideenreservoir vorliegt, das sie als Berufsleute erworben haben und das keinen Eingang in die Schule finden konnte);
- sie betrachten ihre Arbeit als Beitrag zur Bereicherung der Rollenbeziehungen und damit zu einer Humanisierung.

Das Zürcher Modell über die Beratung von Mittelschülern, das nur «individualisierte Beratungshilfen» wie die *Schüler- oder* die *Lehrer*-Berater, vorsieht, erfährt eine wesentliche Ergänzung, indem eine gemeinsame Beratung beider Gruppen stattfindet.

Dieser Ansatz der *Gruppenberatung aller Beteiligten* ist in der Literatur in allgemeiner Form als effizient beschrieben und bereits in Kliniken und Unternehmen erfolgreich angewendet. Indem er versuchsweise auch in die Praxis einer Mittelschule umgesetzt wird, wird ein Beitrag zu einem künftigen, geringfügig modifizierten Beratungsmodell an den Mittelschulen vorgelegt.
Es resultiert die Idee, den jungen Lehrern eine ähnliche Gruppe anzubieten, ausgehend von der Annahme, der Einstieg in das Unterrichten an der KME werde erleichtert und es würden viele didaktische Fehler von Anfang an vermieden.

9. Übertragbarkeit auf andere Schulen

Da im vorliegenden Fall Erwachsene miteinander sprachen, mag man von einem Sonderfall sprechen und an der Übertragbarkeit dieser Arbeitsweise auf andere Mittelschulen zweifeln. Das hier skizzierte Vorgehen ist prinzipiell auf andere Situationen übertragbar, wo das Lernen in einer Lehrer-/Schülerbeziehung stattfindet; man wird sehr ähnliche Probleme vorfinden. Von der Altersstufe abhängen wird allerdings, mit welchen Methoden die Supervision arbeitet und wie die Lösungen im einzelnen aussehen.
Für eine erfolgreiche Durchführung erscheinen dagegen Besonderheiten der Schule selbst viel wichtiger bzw. welche Einstellungen gegenüber Lehren und Lernen dominieren. Dort, wo man den *Dialog selbst* für *wirksam* hält, dort, wo Probleme des Schulalltags den Anlass für einen Dialog geben und nicht dazu, sie dialogfrei aus der Welt zu schaffen, dürften gemischte Lehrer-/Schülergruppen Erfolg zeitigen. Ein günstiges Indiz ist, wenn die Lehrer untereinander über Probleme des Schulalltags sprechen können oder wenn die Schulleitung selbst hinter einer solchen Gruppe steht.
Wenn man die Tätigkeit des Lehrers, grob vereinfacht, durch die drei Bezugspunkte Fach, Unterrichtsform und Schüler skizziert, so bezieht die geschilderte Weiterbildung jenen Bezugspunkt mit ein, der in der Aus- und Weiterbildung des Mittelschullehrers herkömmlicherweise vernachlässigt wird.