

Judith Hollenweger

Zusammenarbeit mit Eltern situationsorientiert gestalten

Zusammenfassung

Zusammenarbeit ist nicht gleich Zusammenarbeit, sie muss situationsadäquat gestaltet werden. In Evaluationsstudien zeigten sich Probleme in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Beiderseits werden Unvereinbarkeiten zwischen den jeweiligen Erwartungen und Erfahrungen sichtbar. Im vorliegenden Beitrag wird ein Modell zur Analyse von Situationen eingeführt, das unterschiedliche Situationen und Perspektiven fassbar macht. Ausgehend von diesem Modell wird aufgezeigt, wie je nach Gegenstand und Ergebniserwartung die Gesprächs- oder Handlungssituationen unterschiedlich gestaltet werden müssen. Zu diesem Zweck werden vier Handlungs- oder Kompetenzbereiche unterschieden, wobei jeder verschiedene und anders verteilte Kompetenzen und Verantwortlichkeiten zwischen Eltern und Fachpersonen erfordert.

Résumé

Comment développer un mode de collaboration qui donne satisfaction? La collaboration avec les parents doit être aménagée de façon à être en adéquation avec chaque situation. Des études d'évaluation ont fait apparaître des problèmes dans la collaboration entre les parents et l'école. De part et d'autre, on observe des incompatibilités entre les attentes et les expériences faites. Cette contribution présente un modèle qui permet d'analyser et de comprendre différentes situations et perspectives. Ce modèle sert de base pour montrer comment il convient d'orienter les situations de dialogue ou d'intervention en fonction de leur objet et des résultats espérés. A cet égard, une distinction est établie entre quatre domaines d'intervention ou de compétences, chacun nécessitant diverses responsabilités et compétences réparties différemment entre les parents et les professionnels impliqués.

Komplexe Bezüge zwischen Eltern und Fachpersonen in der Schule

Erleben Kinder oder Jugendliche Probleme in der Schule, kann dies die Zusammenarbeit mit den Eltern belasten. Die vermehrte Integration von Kindern mit Behinderungen bringt insbesondere Regellehrpersonen in neue Gesprächs-, Planungs- und Entscheidungssituationen. Umso wichtiger ist es, dass sie gemeinsam mit sonderpädagogischen Fachpersonen ein klares Verständnis zu den Modalitäten und Zielen der Zusammenarbeit mit Eltern entwickeln. Gemeinsame Ziele und Vorgehensweisen sind nicht einfach so vorhanden, denn die Alltagserfahrungen der Beteiligten sind unterschiedlich. Lehrpersonen erleben die praktischen Probleme im Unterricht, welche das Kind

beim Lösen von Aufgaben hat, während sich sonderpädagogische Fachpersonen eher an einem ganzheitlichen Verständnis des Kindes und seinem Entwicklungsstand orientieren (Greiten, 2014). Eltern kennen das Kind aus einem anderen Erfahrungsraum und nehmen bezüglich Bildung eher eine längerfristige Perspektive ein. Umgekehrt sind den Eltern die Alltagsprobleme zu Hause sehr gegenwärtig, während Lehrpersonen eher die gesamte häusliche Lebenssituation des Kindes im Blick haben.

Gespräche sind dann einfach und gelingen, wenn man auf der Grundlage eines gemeinsamen Verständnisses, mit gleicher Absicht und gleicher Sprache spricht. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, kommt es leicht zu Missverständnissen.

Nebst den allgemeinen Grundsätzen der Kommunikation – wie etwa in den Werken von Friedemann Schulz von Thun oder Paul Watzlawick dargestellt – ist im Kontext Schule deshalb noch Weiteres zu berücksichtigen. Unterdessen gibt es viele Ratgeber, Checklisten und Materialien für die Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen und mit Eltern. In jedem Beitrag zu «Inklusion» wird auf die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern hingewiesen. Aber viele der in sich stimmigen Ratschläge führen im Alltag zu Widersprüchen. Wie kann man als Lehrperson eine Partnerschaft mit Eltern eingehen und gleichzeitig als deren Beraterin auftreten? Wie passt es zusammen, dass «die Ressourcen der Eltern genutzt» werden sollen und man ihnen gleichzeitig Unterstützung anbietet? Wie gehen «Ermutigung zur Beteiligung» zusammen mit elterlicher Erziehungsbefugnis oder «die Anerkennung anderer Familienkulturen» mit der Forderung nach Anpassung?

Verschiedene Studien zeigen, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern in den letzten Jahren intensiver geworden ist (Reusser, 2013). Dennoch wird die Delegation von elterlichen Erziehungsaufgaben an die Schule als eine der grössten Belastungen erlebt (Landert & Brägger, 2009, S. 43). Wegen des Besuchs in der Regelklasse verliert die Sonderschulung ausserdem ihre äussere Sichtbarkeit: Gemäss der Evaluation der Integrierten Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (Kanton Zürich) ist sich ein Viertel der Eltern über den Sonderschulstatus ihres Kindes nicht im Klaren (Buholzer, Grütter & Tschopp, 2015, S. 5). Das birgt viel Potenzial für Missverständnisse und Enttäuschungen. Vor allem Regellehrpersonen finden, dass sie vom Wissen der Eltern für ihre Arbeit wenig profitieren können. Gleichzeitig geben Eltern an, kaum

mitbestimmen zu können, wie ihr Kind gefördert wird (ebd.). Die Evaluation zur Förderpraxis in der Stadt Zürich zeigt, dass die schulischen Standortgespräche von den Lehrpersonen sehr «zielorientiert» durchgeführt werden, um «die bereits im Vorfeld ausgedachten Massnahmen durchzusetzen» (Roos & Wandeler, 2012, S. 272f.). Bei Verunsicherungen und Ungewissheit führt der Versuch, Sicherheit und Klärung zu schaffen, oft zu einseitiger Machtausübung oder Rückzug. Gerade in Situationen, in denen die kohärente Gestaltung der Lebenswelt des Kindes und das gemeinsame Verfolgen von Zielen wichtig wären, drohen Abbruch des Dialogs und Aufkündigung der Partnerschaft. Die unterschiedlichen Perspektiven von Eltern und Fachpersonen erklären sich aus den verschiedenen Handlungskontexten und Bezügen zum Kind. Es ist deshalb wichtig, die jeweiligen Perspektiven zu klären und gemeinsame Handlungszusammenhänge zu schaffen, sodass sie in Beziehung zueinander gestellt werden können. Die unterschiedlichen Situationen, in denen sich Eltern und Fachleute mit dem Kind befinden, müssen dabei berücksichtigt werden.

Bei Verunsicherungen führt der Versuch, Klärung zu schaffen, oft zu einseitiger Machtausübung oder Rückzug.

Menschen in ihren Lebenssituationen verstehen

Wir alle haben schon Situationen falsch eingeschätzt und uns deshalb unangemessen verhalten. Doch was genau macht eine Situation aus? Zwar gibt es meist eine grundsätzliche Verständigung darüber, wie eine soziale Situation zu verstehen ist. Wir ler-

nen das früh als Teil unserer Sozialisation. Denn ein gleiches Situationsverständnis ist Voraussetzung für eine gemeinsame Orientierung in der Welt und für gemeinsames Handeln. Doch bringt jeder Mensch seine persönliche Situation und sein eigenes Situationsbewusstsein mit. Die eigene Perspektive ergibt sich aus dem Zusammenspiel der Wahrnehmung und Interpretation der äusseren Umstände und den aktivierten Motivationen oder Ergebniserwartungen, die dann situativ handlungsleitend werden. Je nach verfügbaren Kompetenzen und bevorzugten Vorgehensweisen werden die Handlungen unterschiedlich vollzogen. In Anlehnung an das Tätigkeitsmodell von Engeström (2001) wurde von der Autorin im Auftrag des Volksschulamts des Kantons Zürich ein Modell entwickelt, das im Rahmen der Einführung des Lehrplans 21 zur Anwendung kommen soll (vgl. auch Hollenweger, 2016). Es ermöglicht eine Situationsanalyse aus der Perspektive einer be-

stimmten Person und enthält die wichtigsten Komponenten, die bei menschlichen Tätigkeiten situativ zusammenkommen. Menschen sind kompetent, wenn sie in unterschiedlichen Kontexten handlungsfähig bleiben. Sie können sich auf das situativ Wichtige konzentrieren und verwenden passende Strategien, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen. Auch die Definition von Weinert (2001) orientiert sich an Situationen: Kompetenzen sind «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbunden motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können». Von kompetentem Handeln spricht man, wenn eine Person das WER, WAS, WOZU, WIE und Wo in eine konstruktive Beziehung zu einander bringen kann (vgl. Abb. 1).

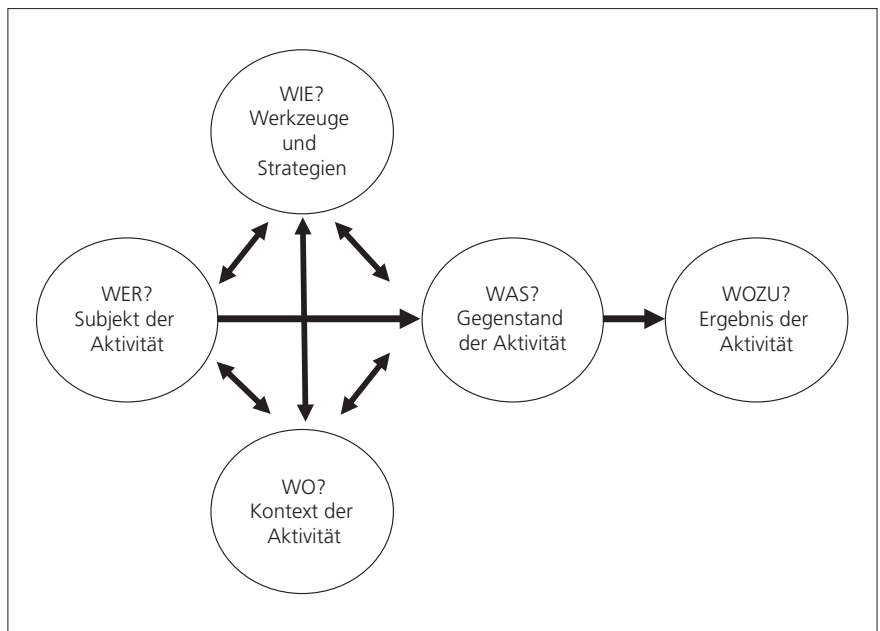


Abbildung 1:
Handlungsmodell
zur Analyse von
Situationen

Das Modell geht davon aus, dass eine Situation immer nur aus der Perspektive der handelnden Person (WER) verstanden werden kann. Im Idealfall sind die subjektiv erlebten Situationen kompatibel und dann kann gemeinsam gehandelt werden. Ist dies jedoch nicht der Fall, muss zuerst eine gemeinsame Sichtweise entwickelt werden. Dazu braucht es insbesondere von der gesprächsführenden Person die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Spricht man in der gleichen Unterhaltung die Mutter eines Kindes mit Down-Syndrom (WER) erst als Fachperson mit Spezialwissen zur Behinderung ihrer Tochter, dann als verunsicherte Mutter an, muss das die Mutter verwirren. Werden im gleichen Gespräch das Kind und seine Fortschritte (WAS) gelobt und wird etwas später dann gesagt, dass es die Kompetenzerwartungen nicht erfüllt, kann dies Wut auslösen. Wenn die Mutter keine Kenntnisse zum Klassenkontext (Wo) hat, wird sie auch kaum verstehen, warum ihre fröhliche und herzliche Tochter mit ihrer Art (Wie), Kontakt zu anderen Kindern aufzunehmen (WAS), negative Gefühle auslöst (Wozu).

Gemeinsame Vision als Grundvoraussetzung für Zusammenarbeit

In einer Schule, die für Integration steht und den Ausschluss einzelner Personen oder Gruppen verhindern will, ist eine Zusammenarbeit mit Eltern und Elternvereinigungen unabdingbar. Doch wie weit soll die Schule auf Wünsche von Eltern eingehen und wann sind Werte und Grundsätze nicht verhandelbar? Was tun, wenn Eltern fordern, dass ein Kind mit Behinderung aus der Klasse ausgeschlossen wird, weil es die anderen Kinder beim Lernen stört? In Laufbahnentscheidungen, die nicht ihr Kind betreffen, haben sich Eltern grundsätzlich

nicht einzumischen. Doch wäre es in einem solchen Fall höchste Zeit, über ebendiese Werte und Grundsätze zu sprechen, welche für eine Schule handlungsleitend sind. Hierzu kann das oben eingeführte Modell verwendet werden. Der gemeinsame Gesprächsgegenstand (WAS) wären in diesem Fall die Kinder einer Schule oder Klasse. Eltern, Lehrpersonen, Schulleitung und falls sinnvoll auch die Kinder selber (WER) könnten an einer gemeinsamen Veranstaltung dazu eingeladen werden, zuerst sich selber anhand einiger Stichworte kurz vorzustellen oder eine kleine Zeichnung zu machen. Diese werden dem entsprechenden Kreis im Modell (WER, z. B. appliziert auf Wand oder Boden) zugeordnet und so für alle sichtbar gemacht. Als nächstes könnte zum Wozu (Vision der von den Schülerinnen und Schülern zu erreichenden Ergebnisse oder ihrer Kompetenzen am Ende der Schulzeit) ein Brainstorming durchgeführt werden: «Was wollen wir gemeinsam für unsere Kinder und Jugendlichen erreichen?» Wiederum schreiben oder zeichnen alle Anwesenden etwas zur Vision zentraler Bildungsergebnisse. Die Zettel (z. B. Post-it) werden in den entsprechenden Kreis (Wozu) geklebt. So wird für alle Anwesenden sichtbar, wie vielfältig und möglicherweise auch widersprüchlich die Erwartungen sind. Auf dieser Grundlage könnte dann eine gemeinsame Vision entstehen.

Falls erwünscht, könnten Zukunftsbilder dazu erarbeitet werden, Wie und Wo die verschiedenen Akteursgruppen (z. B. Vertretungen der Elternorganisation) einen Beitrag zur Umsetzung der Vision (WAS und Wozu) leisten könnten. Ein gemeinsam herausgearbeitetes Bildungsergebnis könnte «Toleranz für Verschiedenheit und Konfliktfähigkeit» sein. Die Akteursgruppen überlegen, was sie dazu beitragen könnten,

dass diese Vision erreicht wird. Als Erstes geht es darum, zum WAS Ideen zu entwickeln. Eine Mutter, die in der Asylunterkunft arbeitet, schlägt vor, dort etwas gemeinsam zu machen. Es wird diskutiert, WAS genau gemacht werden könnte, damit die Aktivität auch wirklich etwas zum Ziel «Toleranz für Verschiedenheit und Konfliktfähigkeit» beiträgt. Gemeinsam nehmen sie das Modell hervor und überlegen sich, WER, WAS, WIE und Wo machen könnte. Langsam entsteht so ein gemeinsames Bild. Zeitgleich überlegen sich die Schülerinnen und Schüler, WAS sie auf dem Pausenplatz (Wo) zur Realisierung dieser Vision beitragen könnten oder WAS sie gerne tun würden. Mithilfe einer Moderationsperson ordnen sie auch ihre Ideen im Modell und entwickeln Umsetzungsvorschläge – wiederum geordnet nach WER, WAS, WIE und Wo. Abschliessend werden die Vorschläge aller Akteursgruppen gesichtet und verglichen. Das Modell bietet somit die Möglichkeit, Ansprüche von Personen oder Akteursgruppen an einer gemeinsamen Vision auszurichten. Durch die Visualisierung werden auch Spannungen und Widersprüche bezüglich der Wünsche Einzelner oder verschiedener Akteursgruppen sichtbar. Damit ist die Voraussetzung geschaffen, um sich gemeinsam zu überlegen, was in der gegenwärtigen Situation umsetzbar ist und wie Wege gefunden werden können. Die Verwendung des gleichen Modells durch verschiedene Akteurinnen und Akteure erleichtert den Perspektivenwechsel und die Entwicklung eines Blicks für das Gemeinsame. So können gemeinsame Strategien erarbeitet werden, die nicht nur Gegenstand und Ziel, sondern auch Kontext und Vorgehensweisen benennen.

Die konkrete Planung und Durchführung der Aktivitäten liegt dann in der Ver-

antwortung der zuständigen Personen. Anhand des Modells überlegen sich Regellehrperson und Schulische Heilpädagogin bzw. Schulischer Heilpädagoge, wie «Toleranz für Verschiedenheit und Konfliktfähigkeit» im gemeinsamen Unterricht gefördert werden könnte. Sie nehmen den Neuzug eines Jungen mit einer Autismus-Spektrum-Störung und bereits bestehende Spannungen in der Klasse im Umgang mit einer Klassenkameradin mit Down-Syndrom zum Anlass, über Verschiedenheit und Behinderung zu sprechen. Das Modell hilft, schwierige Situationen zu beschreiben und zu besprechen, wie diese bewältigt werden können. In der Turnhalle (Wo) finden Spiele (WAS) statt, bei denen das Mädchen mit Down-Syndrom die anderen Kinder stört (Wozu), weil es die Regeln (WIE) des Spiels noch nicht verstanden hat. Ein Kind meint, sie mache das absichtlich, um die anderen zu ärgern (Wozu). Ein anderes schlägt vor, dass jeweils ein Kind das Mädchen anleitet (WIE). Ein drittes Kind erzählt, wie es auf dem gemeinsamen Schulweg (Wo) dem Mädchen die Regeln des Strassenverkehrs beigebracht hat (WIE). Vielleicht könnte man etwas Ähnliches in der Turnhalle versuchen? Der situative Zugang hilft, Etikettierungen zu vermeiden, schwierige Situationen zu beschreiben und darauf basierend umsetzbare Lösungen zu entwickeln.

Unterschiedliche Gesprächssituationen erkennen und gestalten

Natürlich ist es mit dem Erarbeiten von Visionen und Vorschlägen für die Umsetzung nicht getan. Aber das Modell ermöglicht, Probleme zu situieren, statt diese Personen zu attribuieren. Eine Situierung des Gesprächs klärt dessen Zweck. So können Eltern (WER) ihre Fähigkeiten und Bereitschaften aktivieren, die zur Lösung des vorlie-

genden Problems (Was) oder zur Erreichung eines vereinbarten Ziels (Wozu) erforderlich sind. Komplementär zu den Kompetenzbereichen inklusiver Fachpersonen (vgl. Profil inklusiver Lehrerinnen und Lehrer, Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012) lassen sich auch vier Kompetenzbereiche für die Zusammenarbeit mit Eltern oder Erziehungsberechtigten unterscheiden. Gemeinsames oder koordiniertes Handeln bedeutet dabei jeweils etwas anderes; entsprechend müssen auch Gespräche unterschiedlich ausgestaltet werden.

Der erste Kompetenzbereich betrifft die Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden. Die Kinder werden als Personen wahrgenommen, nicht in einer vordefinierten Schülerinnen- oder Schülerrolle. Es geht um die Anerkennung ihrer Persönlichkeit, ihrer Talente, ihres Potenzials und ihrer Lebenserfahrungen. Orientierungspunkt ist das Recht des Kindes auf Bildung, auf echte Beteiligung im Unterricht und Schulleben, und das Recht, mit einem sinnvollen Bildungsergebnis die Schule zu verlassen. Das bedeutet, dass die Lehrperson den besonderen Voraussetzungen, Interessen und Talenten des Kindes Rechnung tragen muss. Wenn es um das Kind als Person, um seine Anerkennung und um die Entwicklung seiner Persönlichkeit geht, haben Eltern eine gleichberechtigte Stellung. Partnerschaftlich und auf Augenhöhe wird über Schwierigkeiten der individuellen Entwicklung, im Verhalten oder andere Probleme gesprochen, die das Kind als Person betreffen. Allenfalls kann die Schule hier unabhängige Stellen oder Kulturvermittelnde einbeziehen.

Ein zweiter Bereich betrifft die Unterstützung aller Lernenden, was primär in den Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereich der Schule gehört. Durch die Umsetzung des

Curriculums können alle Kinder lernen und sich am Unterricht beteiligen. Beim operativen Bereich des Unterrichtens und der Vermittlung mischen sich die Eltern nicht ein. Sie werden informiert und können allenfalls bei der Lernunterstützung ihres Kindes beraten werden. Da auf strategischer Ebene Lernen und persönliche Entwicklung nicht voneinander getrennt werden können, ist es sinnvoll, unter Verwendung des Modells mit den Eltern partnerschaftlich mittelfristige Ziele zu vereinbaren.

Das Handlungsmodell ermöglicht, verschiedene Ansprüche an einer gemeinsamen Vision auszurichten.

Ein dritter Bereich bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit anderen, also auf das gemeinsame Schaffen einer tragfähigen Schule. Es geht um den Aufbau und die Gestaltung von Partnerschaften als Grundlage einer integrativen oder inklusiven Schule. Der Aufbau von stabilen Mustern gemeinsamer Tätigkeiten oder Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen ist der Kern eines stabilen sozialen Systems (Bronfenbrenner, 1981). Zuerst muss geklärt werden, in welchen Situationen Eltern tatsächlich als handelnde Personen (WER) beteiligt sind. Das Modell hilft dann zu bestimmen, WER gemeinsam handelt, auf welchen Handlungsgegenstand die Zusammenarbeit ausgerichtet ist (Was) und was mit der Zusammenarbeit erreicht werden soll (Wozu). Dann können das Wo und das Wie festgelegt werden. Sind die wichtigsten Punkte im Modell an entsprechender Stelle notiert, können diese aufeinander abgestimmt werden.

Ein vierter Kompetenzbereich beschäftigt sich mit der persönlichen beruflichen Weiterentwicklung, also mit der Professionalisierung und dem Lernen der Personen. Weder Eltern noch Lehrpersonen schätzen es, wenn sie vom Gegenüber auf Defizite, fehlende Erfahrungen oder Kompetenzen in ihrem Zuständigkeitsbereich hingewiesen werden. Wenn diesbezüglich dennoch Gespräche als notwendig erachtet werden, muss die Situation so gestaltet werden, dass das Gespräch ausserhalb der Schule (Wo), unter Verwendung anderer Strategien (Wie) und möglicherweise von anderen Personen (Wer) durchgeführt stattfindet.

Würden die spezifischen Anforderungen an Eltern und Erziehungsberechtigte in diesen vier Bereichen geklärt, könnten die genannten Verwirrungen zwischen «Anerkennung der Familienkultur» vs. «fehlende elterliche Unterstützung» oder «Fortschritte des Kindes» vs. «ungenügende Kompetenzentwicklung» oder «Partnerschaft» vs. «Beratung» vermieden werden. Durch das bewusste Gestalten unterschiedlicher Gesprächssituationen und Handlungskontexte könnten so die eingangs beschriebenen Missverständnisse und widersprüchlichen Äusserungen aufgelöst werden.



Prof. Dr. Judith
Hollenweger
Leitung Leistungsschwerpunkt
Inklusive Bildung,
Prorektorat
Forschung und
Weiterbildung
Pädagogische
Hochschule Zürich
Lagerstr. 2
8090 Zürich
judith.hollenweger
@phzh.ch

Literatur

- Bronfenbrenner, U. (1981). *Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buholzer, A., Grütter, J. & Tschopp, C. (2015). *Evaluation der Integrierten Sonderschule in der Verantwortung der Regelschule (ISR) im Kanton Zürich. Evaluationsbericht 2015*. Luzern: Pädagogische Hochschule.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical conceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133–156.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012). *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense: EA.

Greiten, S. (2014). Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauss (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 107–121). Weinheim: Beltz Juventa.

Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok-Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–51). Münster: Waxmann.

Landert, C. & Brägger, M. (2009). *Arbeitszeiterhebung 2009 im Auftrag des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH)*. Zürich: LCH.

Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht*. Zürich: Universität Zürich.

Roos, M. & Wandeler, E. (2012). *Förderpraxis der Schulen der Stadt Zürich. Schlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluation*. Baar: spectrum³.

Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.