

Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II – Aachen II –

**Das persönliche Gruppenarbeits-Manual:
(Selbst-) Erziehung zur Teamfähigkeit in strukturierter
Gruppenarbeit.**

Eine Sequenz zur Förderung von Methodenkompetenz bei Schülern im Pädagogik-Unterricht

der Jahrgangsstufe 11

im Rahmen des Themenschwerpunkts

„Erziehung in und durch Gruppen“

Hausarbeit gem. § 58 OVP

vorgelegt am 21.August 2000 von

Michael Häfner

Erstgutachter: StD Günther Sonnen

Inhalt

Seite

Einleitung		1
1	IST: Der heutige Unterrichtsalltag	
1.1	Annäherung: Welche Rolle spielt der Lehrer?	2
1.2	Bestandsaufnahme: Frontalunterricht und kein Ende	3
1.3	Negativ-Seiten des Frontalunterrichts	3
2	SOLL: Besserer Unterricht durch Gruppenarbeit	
2.1	Begriffsklärungen: „Gruppenunterricht“, „Gruppe“, „(Klein-) Gruppenarbeit“, „Kleingruppe“, „Team“	4
2.2	Begriff der „Teamfähigkeit“ und Vorteile der Gruppenarbeit	6
3	HINDERUNGSGRÜNDE: Warum Gruppenarbeit oft nicht funktioniert	
3.1	Wunsch: Die Forderung nach Gruppenarbeit in den Richtlinien und Lehrplänen für das Gymnasium am Beispiel des Faches Pädagogik in der Sekundarstufe II	7
3.2	Realität: Problemanzeigen zur Gruppenarbeit	8
4	LÖSUNGSMÖGLICHKEIT: (Selbst-) Erziehung zur Teamfähigkeit am Beispiel einer Unterrichts- und Trainings-Sequenz im Pädagogik-Unterricht der Jahrgangsstufe 11	
4.1	Kurzbeschreibung der Lösungsmöglichkeit	9
4.2	Theoretische Vorüberlegungen	9
4.2.1	Warum Erziehung zur Teamfähigkeit erst oder noch in der Oberstufe?	9
4.2.2	Warum Erziehung zur Teamfähigkeit ausgerechnet im Pädagogik-Unterricht?	10
4.2.2.1	Übersicht: Unterrichts-Sequenz „Erziehung in und durch Gruppen“	11
4.2.3	In welchem zeitlichen Rahmen läuft das Training ab?	11
4.2.4	Welche Lehrerfunktionen sind betroffen?	11
4.2.5	Welche Anforderungen sind an das während des Trainings benötigte Arbeitsmaterial zu stellen?	12
4.2.5.1	Berücksichtigung der Problembereiche Planmäßigkeit/Kommunikation/Aufgabenverteilung	12

4.2.5.2	Von der Gruppenarbeit zur Teamfähigkeit durch handlungsevozierendes und verhaltenssteuerendes Arbeitsmaterial	13
4.2.5.3	Faktenwissen zum Thema „Erziehung in und durch Gruppen“	14
4.2.5.4	Praktische Verwertbarkeit	14
4.2.5.5	Arbeitsblätter	15
4.2.6	Welche Kriterien sind beim Ablauf des Trainings zu berücksichtigen?	15
4.2.6.1	Strukturiertes Arbeiten	15
4.2.6.2	Vernetzung der Gruppen durch „Gruppen-Puzzle“	15
4.2.6.3	Gliederung nach Phasen der Problembearbeitung	16
4.2.6.4	Kursstärke und Einteilung in Kleingruppen	17
4.2.6.5	Die Arbeitsprozessmappe	17
4.2.6.6	Wand-Zeitung als Reflexions-Forum	17
4.2.7	Zur Bedeutung der Gruppenentwicklungsphasen	18
4.2.8	Was ist bei der Erstellung des Gruppenarbeits-Manuals zu berücksichtigen?	19
4.2.8.1	Fächerübergreifende Ausstrahlungswirkung	19
4.2.8.2	Berücksichtigung der Problembereiche Planmäßigkeit/Kommunikation/Auf-gabenverteilung	19
4.2.8.3	Berücksichtigung der persönlichen Entwicklung von Teamkompetenz	20
4.3	Praktische Durchführung: Die Trainings-Sequenz	21
4.3.1	Erläuterung der Darstellungsweise	21
4.3.2	Übersicht: Die sechsstündige Trainings-Sequenz	22
4.3.3	Die Einzelstunden der Trainings-Sequenz	25
4.3.3.1	Stunde 1	25
4.3.3.2	Stunde 2	29
4.3.3.3	Stunde 3	34
4.3.3.4	Stunde 4	38
4.3.3.5	Stunde 5	40
4.3.3.6	Stunde 6	42
Schluss		45
Literatur		46

Einleitung

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, für ein Problem aus der schulischen Praxis, mit welchem der Verfasser in seiner bisherigen Unterrichtstätigkeit des Öfteren konfrontiert wurde, einen praktischen Lösungsvorschlag zu entwickeln. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass auch in der Oberstufe des Gymnasialunterrichts die Arbeit der Schüler in Kleingruppen mehr schlecht als recht funktioniert. Auf den folgenden Seiten wird daher der Versuch unternommen, in Form einer sechs Unterrichtsstunden umfassenden Trainingssequenz zur Förderung von Teamkompetenz sowie der abschließenden Erstellung eines persönlichen Gruppenarbeits-Manuals in der Frühphase des Pädagogik-Unterrichts der Jahrgangsstufe 11 den Grundstein für dauerhafte Teamfähigkeit der Schüler und für das reibungslose Funktionieren künftiger Gruppenarbeitsphasen zu legen.

Der Aufbau der Arbeit entspricht der inneren Logik der Vorgehensweise während der genannten Unterrichtssequenz: Zunächst erfolgt eine Bestandsaufnahme des zumeist im Frontalunterricht ablaufenden heutigen Schulunterrichts (IST). Danach wird die (Klein-) Gruppenarbeit als wichtige Verbesserungsmöglichkeit der Unterrichtsgestaltung vorgestellt (SOLL-Zustand). In einem dritten Schritt wird der bereits erläuterte IST-Zustand näher begründet, indem alltägliche HINDERUNGSGRÜNDE betrachtet werden, die einer häufigeren Durchführung von Gruppenarbeit im Wege stehen. Der vierte und ausführlichste Teil der Arbeit schließlich befasst sich mit der hier thematisierten LÖSUNGSMÖGLICHKEIT: Zum einen werden die theoretischen Vorüberlegungen, zum anderen die detaillierte Durchführung und der Ablauf der Trainingssequenz einschließlich dazu notwendiger Arbeitsblätter und Texte dargelegt.

1 IST: Der heutige Unterrichtsalltag

1.1 Annäherung: Welche Rolle spielt der Lehrer?

Dem Thema (Klein-) Gruppenarbeit kann man sich nicht nähern, ohne zuvor einen allgemeineren Blick auf den Schulunterricht geworfen zu haben. Wie in den anderen Schulformen auch, so findet man im Unterricht des Gymnasiums das altbekannte „pädagogische Dreieck“ vor: Die drei Komponenten Schüler, Lehrer und Sache (Inhalt, Gegenstand) stehen in einer wie auch immer gearteten Beziehung zueinander. Diese auf Grund der Beobachtung beliebiger Unterrichtsstunden leicht zu bestätigende Feststellung erfährt jedoch schnell eine erstaunliche Einschränkung, wenn Ernst Meyer „Unterricht“ definiert „(...) als eine Abfolge von kommunikativen Lernsituationen, in denen Lernende an vorgegebenen oder gewählten Inhalten (...) unter vorgegebenen oder gewählten Zielen (...) Erfahrungen und Einsichten zum Ausdruck bringen, diese Erfahrungen und Einsichten kritisch prüfen und beurteilen, damit sie in dieser Auseinandersetzung neue Erfahrungen und Einsichten gewinnen.“¹ Es fällt auf, dass der Lehrer hier an keiner Stelle genannt, bestenfalls angedeutet, und die Betonung auf das Verhältnis zwischen Lernendem und Inhalt gelegt wird. Dementsprechend entwirft Meyer denn auch eine Art Alternative zum „pädagogischen Dreieck“, wenn er als die Teilnehmer der sog. „dreipoligen Interaktion“² den Schüler, die Mitschüler und den Gegenstand³ nennt und damit bereits eine Form der (noch näher zu erläuternden) Kleingruppenarbeit beschreibt. Zugegeben, Meyers Definition ließen sich viele andere entgegen halten, in denen der Lehrer den ihm seit jeher fest zugewiesenen Platz als Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts inne hat (und auch Meyer erläutert ja im Weiteren die Rolle des Lehrers bei der dreipoligen Interaktion⁴). Dennoch: Dass der Lehrer auch „außen vor“ sein kann, wenn von Unterricht die Rede ist, gibt zu denken; und als Erstes könnte man sich fragen: Wie sieht es eigentlich aus im heutigen, „normalen“ Unterrichtsalltag? Steht der Lehrer immer noch vorne, den „Nürnberger Trichter“ in der Hand, oder schlägt sich die in den letzten Jahren immer lauter erhobene Forderung nach eigenverantwortlichem Arbeiten, größerer Methodenvielfalt und stärkerer Schülerorientierung – ggf. in Gestalt von Gruppenarbeit – mittlerweile auf breiterer Ebene in der schulischen Praxis nieder?

¹ Meyer, Ernst: Methoden der dreipoligen Interaktion. In: Unterrichtsmethoden. Hrsg.: Herbert Gudjons/Rita Teske/Rainer Winkel. Hamburg 1991, S. 39

² ebd.

³ siehe ebd. S.40

⁴ siehe ebd. S.39 ff.

1.2 Bestandsaufnahme: Frontalunterricht und kein Ende

Die Realität der „Methodenpraxis im Schulalltag“⁵, die auch der Verfasser in vielen Hospitationsstunden während des Referendariats erlebt hat, zeichnet ein erstens eindeutiges und zweitens ernüchterndes Bild. Eindeutig, weil die Ergebnisse einer umfangreichen, nur wenige Jahre zurück liegenden empirischen Erhebung der Fernuniversität Hagen zum „Methoden-Repertoire von Lehrern“⁶ eindringlich belegen, „dass die traditionelle Monopolstellung des Frontalunterrichts ungebrochen ist“⁷ und „drei Viertel der Zeit des Frontalunterrichts mit dem jedermann vertrauten Frage-und-Antwort-Spiel (= „Unterrichtsgespräch“, Anm. des Verfassers) zwischen Lehrer und Schülern zugebracht wird“⁸. Hilbert Meyer schlussfolgert daraus die These: „Im alltäglichen Unterricht findet eine unausgewogene Bevorzugung von Sozialformen und Handlungsmustern mit hoher Lehrerlenkung statt.“⁹ Ernüchternd ist diese „methodische Monostruktur des Unterrichts“¹⁰ nicht nur wegen ihrer massiven zahlenmäßigen Ausprägung (gegenüber dem Frontalunterricht mit einer Durchschnittshäufigkeit von 76,86 % liegt z.B. der Anteil von Gruppenunterricht lt. o.g. Studie bei nur 7,43 % (!)¹¹), sondern auch und vor allem, weil sie „in auffälligem Widerspruch zur Buntscheckigkeit und Vielfalt der in Theorie und Praxis bekannten und auch methodisch aufbereiteten Handlungsmuster steht“¹²; d.h.: Die für einen schülerorientierteren Unterricht notwendigen Methoden und Sozialformen sind zwar theoretisch gegeben, praktisch aber werden sie nach wie vor kaum angewandt, und dies unter Billigung aller schon lange bekannten negativen Konsequenzen für die ständig dem Frontalunterricht ausgesetzten Schüler.

1.3 Negativ-Seiten des Frontalunterrichts

Zur kurzen Erläuterung der Nachteile einer andauernden Lehrerzentrierung mag hier Hilbert Meyers Hinweis auf die fortschreitende „Verkopfung“¹³ der Schüler genügen, womit eine „einseitige Formierung der sinnlich-ganzheitlichen Denk- und Handlungsweise der Schüler“¹⁴ gemeint ist. Schaut man sich die von Hilbert Meyer dazu genannten, erläuternden Beispiele an

⁵ Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Band 2. Frankfurt a.M. 1989, S.60

⁶ siehe ebd. ff.

⁷ ebd. S.62

⁸ ebd. S.63

⁹ ebd.

¹⁰ ebd.

¹¹ ebd. S.61

¹² ebd. S.60

¹³ ebd. S.65

¹⁴ ebd.

(„Der Lehrer kanalisiert Phantasie, Spontaneität und Tatendrang der Schüler (...), betreibt die Ergebnissicherung (...), sorgt für das geregelte Drankommen und Melden (...)“¹⁵ etc.), so wird sehr schnell deutlich, dass der „gewöhnliche“, nach wie vor den Schulalltag dominierende und andere Unterrichtsformen wie etwa Gruppenarbeit nur als gelegentliche Auflockerung tolerierende Frontalunterricht und sein ständiger Begleiter Unterrichtsgespräch die große Gefahr in sich tragen, dem ministeriellen Wunsch nach „persönlicher Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit“¹⁶ entgegen zu arbeiten und stattdessen zur Unselbstständigkeit, zur Unmündigkeit und zur Unausgebildetheit individueller Möglichkeiten und sozialer Kompetenzen zu erziehen.

2 SOLL: Besserer Unterricht durch Gruppenarbeit

In dieser Arbeit soll nun aber nicht der aufgezeigte Missstand beklagt, sondern ein konstruktiver Lösungsansatz zu dem skizzierten Problem weitgehender Lehrerzentrierung im Schulalltag aufgezeigt werden. Kern dieses Lösungsansatzes ist die schon mehrfach erwähnte Gruppenarbeit, denn „Erziehung zur Selbstständigkeit und Mündigkeit ist nur dann denkbar, wenn der Unterricht Aktivität, Eigeninitiative und besonders Selbstständigkeit der Schüler fördert. Es gilt, eine Unterrichtsform zu wählen, die es *allen* Schülern erlaubt, zur gleichen Zeit aktiv zu werden.“¹⁷ Bevor wir uns die Vorteile dieser Arbeitsform gegenüber dem Frontalunterricht anschauen, bedarf es einiger begrifflicher Klärungen, die freilich bereits viele Hinweise auf jene Vorzüge beinhalten.

2.1 Begriffsklärungen: „Gruppenunterricht“, „Gruppe“, „(Klein-) Gruppenarbeit“, „Kleingruppe“, „Team“

Nach Peterßen¹⁸ ist der Frontalunterricht – über welchen Kösel sagt: „Der Lehrer steuert zentral Unterrichtsverlauf und Information, er hat alle Fäden in der Hand, er verteilt die Möglichkeit zur Kommunikation und Reaktion. (...) Einer gedanklichen Durchdringung durch die Schüler ist nur bedingt Raum gegeben.“¹⁹ – den sog. „Sozialformen“ des Unterrichts

¹⁵ ebd.

¹⁶ Richtlinien Sek.II für das Fach Erziehungswissenschaft an Gymnasien und Gesamtschulen. Frechen 1999, S.XI

¹⁷ Schroeder, Gudrun und Hugdietrich: Gruppenunterricht. Berlin 1980, S.12

¹⁸ Peterßen, Wilhelm H.: Handbuch Unterrichtsplanung. München 1996, S.385 ff.

¹⁹ Kösel, Edmund: Sozialformen des Unterrichts. Ravensburg 1973, S.9. Zitiert nach: Peterßen 1996, S.387

zuzurechnen, welche „die Art der Gesellung von Schülern und Lehrern“²⁰ umfassen. Zu diesen sozialen Formen zählt denn auch der Gruppenunterricht, den Gudjons beschreibt als „einen Unterricht

- in Kleingruppen (meist 3-6 Schüler) einer Klasse;
- beim selben Lehrer, zur selben Zeit, meist auch im selben Raum;
- mit Aufgabenstellungen, die in einem unterrichtlichen Zusammenhang stehen und auf die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit, auf forschend-entwickelndes Verhalten und gemeinsame Problemlösungen zielen.“²¹

Da es ein wesentliches Merkmal und gleichzeitiger Vorteil der Gruppe ist, dass sie von einer „mehr als zwei Personen umfassenden Mitgliederzahl gebildet und durch deren gemeinsame Interessen, häufige Kontakte, wechselseitige Kooperationsbereitschaft, ihr Zusammengehörigkeitsgefühl, die Anerkennung verbindlicher Gruppennormen (...)“²² charakterisiert ist, erscheint Beyers Forderung folgerichtig, Gruppenunterricht müsse eingesetzt werden, „damit auch solche für die Entwicklung der Schüler bedeutsamen Dispositionen gefördert werden können, die nur oder besonders gut in einer in- und extensiven Interaktion und Kooperation erworben oder ausgebildet werden können.“²³

Die praktisch-methodische Umsetzung der Sozialform Gruppenunterricht vollzieht sich dann in der Gruppenarbeit, für die Beyer eine „synonyme Verwendung“²⁴ mit dem Begriff „Kleingruppenarbeit“ vorschlägt und die er definiert als den „Versuch von Schülern, in kleineren, durch Untergliederung der Klasse (des Kurses) für eine begrenzte Zeit gebildeten Gruppen eine Aufgabe gemeinsam zu bearbeiten“²⁵. Die hier angesprochenen Kleingruppen

²⁰ Peterßen 1996, S. 385

²¹ Gudjons, Herbert: Was ist (Klein-) Gruppenunterricht? In: Handbuch Gruppenunterricht. Hrsg.: Herbert Gudjons. Weinheim und Basel 1993, S.16. Eine weitere aufschlussreiche Definition, die auch das Verhältnis zwischen Gruppenunterricht und –arbeit genauer fasst, findet sich bei Hilbert Meyer: „Gruppenunterricht ist eine Sozialform des Unterrichts, bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbandes in mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen, die gemeinsam an der von der Lehrerin gestellten oder selbst erarbeiteten Themenstellung arbeiten und deren Arbeitsergebnisse in späteren Unterrichtsphasen für den Klassenverband nutzbar gemacht werden können. Gruppenarbeit ist die in dieser Sozialform von den Schülerinnen und der Lehrerin geleistete zielgerichtete Arbeit, soziale Interaktion und sprachliche Verständigung.“ (H. Meyer 1989, S.242)

²² Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1988, S.244. Eine Kleingruppe, in der Schüler zusammenarbeiten, ist terminologisch korrekt als „formelle sekundäre Gruppe“ zu bezeichnen. Zur Erläuterung siehe H. Meyer 1989, S.238.

²³ Beyer, Klaus: Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. Band II. Hohengehren 1997, S.268

²⁴ ebd.

²⁵ ebd. Die in der Unterrichtspraxis vorkommenden Formen der Gruppenarbeit sind zum einen die *arbeitsgleiche* („Alle Gruppen haben denselben Arbeitsauftrag“ (Knoll, Jörg: Kleingruppenmethoden. Weinheim und Basel 1997, S.122) und zum anderen die *arbeitssteilige* Gruppenarbeit („Die Gruppen haben verschiedene Arbeitsaufträge“ (ebd..))

definiert Knoll als „Konstellationen (...), in denen Menschen einander noch ‚von Angesicht zu Angesicht‘ wahrnehmen, miteinander sprechen und aufeinander hören können: in denen sie gemeinsam etwas arbeiten, entwickeln, erfinden und gestalten können.“²⁶ Dass der in letzter Zeit in Mode gekommene Begriff „Teamarbeit“ als weiteres Synonym für „Gruppenarbeit“ gelten kann, verdeutlicht die Definition des Begriffs „Team“ nach Kunert/Knill: „Das Team ist in der Regel eine überschaubare Gruppe, welche für ein Projekt oder eine bestimmte Aufgabe (evtl. zeitlich begrenzt) zusammenarbeitet. Jedes Team hat ein Ziel und kann die Leitung selbst bestimmen.“²⁷

2.2 Begriff der „Teamfähigkeit“ und Vorteile der Gruppenarbeit

Die von Kunert/Knill unmittelbar danach gelieferte Klärung des Begriffs „Teamfähigkeit“ ergänzt die in den vorausgegangenen Definitionen angeklungenen Vorzüge der Arbeit in Gruppen: „Teamfähig sind Menschen, die sich weder hinter den Leistungen anderer verstecken, noch versuchen, sich mit fremden Federn zu schmücken. Wer teamfähig ist, wird die Leistungen der anderen nicht mehr abqualifizieren. Er nutzt die Ideen des Teams und kann sich in einem Team einordnen.“²⁸ Diese Umschreibung der gleichzeitigen Voraussetzung und Zielsetzung gelungener Gruppenarbeit gibt einen deutlichen Hinweis auf die eigentlichen Gründe, warum für den Schüler wie auch für den Lehrer die Arbeit in der (Klein-) Gruppe/Team sehr Gewinn bringend sein kann. Neben den bis hier schon genannten positiven Aspekten nennt Klippert im Rahmen einer Zusammenfassung der Vorzüge von Gruppenarbeit nämlich folgende übergeordnete Pluspunkte und Effekte²⁹:

- steigende Lerneffizienz
- Stärkung von Motivation und Selbstwertgefühl
- intensives soziales Lernen
- Vorbereitung auf die Berufswelt
- Förderung von Demokratiekompetenz
- Entlastungsperspektiven für Lehrkräfte

²⁶ Knoll 1997, S.9

²⁷ Kunert, Kristian/Marcus Knill: Team und Kommunikation. Aarau 1999, S.24

²⁸ ebd. f. Nach Susteck meint „Teamfähigkeit“ die „individuelle Bereitschaft und Fähigkeit zur effektiven und solidarischen Kooperation in kleinen Lern- bzw. Arbeitsgruppen von 3-6 Teilnehmern“. Zitiert nach Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Klassenraum. Weinheim und Basel 1998, S.46.

²⁹ siehe Klippert 1998, S.34-45. Nach Klippert liegen diese Vorteile also „auf der inhaltlich-fachlichen Ebene, auf der methodisch-strategischen Ebene, auf der sozial-kommunikativen Ebene und auf der affektiven Ebene“ (ebd. S.17). Auch hierzu bietet Hilbert Meyer weitere Ergänzungen und Erläuterungen an, siehe H. Meyer 1989, S.245.

Insbesondere im Hinblick auf die zukünftige Berufstätigkeit des Schülers und, dem vorausgehend, auf die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erweist sich die schulische Gruppenarbeit als die wichtigste Instanz für den Erwerb von Teamkompetenz, die „seit Ende der achtziger Jahre“³⁰ eine unabdingbare Voraussetzung für Berufseinsteiger darstellt: „Die Fähigkeit und Bereitschaft, im Team zu arbeiten und die immer anspruchsvoller werdenden Aufgaben kooperativ zu bewältigen, ist eine der bedeutsamsten ‚Schlüsselqualifikationen‘ der Gegenwart und der Zukunft.“³¹ Gruppenarbeit ist damit nicht nur ein Motor für die Neugestaltung schulischer Lernwelten, sondern auch eine Möglichkeit, die individuellen Schülerpersönlichkeiten sich aktiv handelnd „bilden“ zu lassen und damit über das Schulische hinaus fit zu machen für die persönliche Lebensbewältigung.³²

3 HINDERUNGSGRÜNDE: Warum Gruppenarbeit oft nicht funktioniert

3.1 Wunsch: Die Forderung nach Gruppenarbeit in den Richtlinien und Lehrplänen für das Gymnasium am Beispiel des Faches Pädagogik in der Sekundarstufe II

Gruppenarbeit ist also, wie gezeigt, äußerst wünschenswert; sie wird denn auch mittlerweile massiv gefordert, und dies nicht alleine von der Wirtschaft (siehe oben), sondern vor allem in den Richtlinien und Lehrplänen aller im Gymnasium unterrichteten Fächer, womit sie den Status einer methodischen Extravaganz verloren hat und zum schulischen Pflichtprogramm erhoben worden ist. So fordern die Richtlinien Erziehungswissenschaft für die Sekundarstufe II ein „selbstständiges Lernen und Arbeiten“³³, in dessen Rahmen die Schüler „ihre sozialen Kompetenzen entwickeln“³⁴ und „kooperative Arbeitsformen“³⁵ anbahnen sollen. Der

³⁰ Klippert 1998, S.40

³¹ ebd.

³² So auch Hilbert Meyer: „Gruppenunterricht ist geeignet, die Schülerinnen durch einen didaktisch begründeten Wechsel der Handlungsmuster und der Symbolisierungsformen zum selbstständigen Denken, Fühlen und Handeln zu ermutigen.“ (H. Meyer 1989, S.245). Aber natürlich lassen sich auch viele Bedenken gegen die Gruppenarbeit formulieren, sei es hinsichtlich ihrer Voraussetzungen, ihrer praktischen Durchführung oder ihrer Effizienz. Beispielhaft sei insofern verwiesen auf Beyer, der aus der Perspektive der Fachdidaktik Pädagogik eine Reihe „mit dem Gruppenunterricht verbundene Probleme und Risiken“ (Beyer 1997 (Band II), S.296-301) diskutiert. Letztlich aber ist auch er überzeugt von der grundsätzlichen „Leistungsfähigkeit des Gruppenunterrichts“ (ebd. S.301) und untermauert dies mit der Darstellung wesentlicher Impulse, die ein handlungspropädeutisch orientierter Pädagogikunterricht durch Schüler-Teamwork erhalten kann (siehe ebd. S.272-277). Beyer stimmt hier mit Stiller überein, für den „empathisches und kooperatives Lernen“ – etwa in der Form von „Kooperation in der Partner- und Gruppenarbeit“ – ein unverzichtbarer Bestandteil einer dialogisch ausgerichteten Didaktik des Faches Erziehungswissenschaft ist (siehe Stiller, Edwin: Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Paderborn 1997, S.81 f.).

³³ Richtlinien Erziehungswissenschaft 1999, S.XII

³⁴ ebd. S.XIV

Pädagogik-Unterricht müsse „vor allem die Fähigkeiten der Kommunikation, der Kooperation und der Konfliktbewältigung“³⁶ fördern, was u.a. über gezieltes „Methodenlernen“³⁷ erfolgen soll, so dass auch „Teamarbeit“³⁸ und „teambezogene Lernarrangements“³⁹ initiiert werden sollen, denn schließlich „fördert Gruppenunterricht (...) in besonderer Weise soziales Lernen“⁴⁰ mit all seinen positiven Seiten der Verbindung von sozialer Interaktion und zielgerichteter Arbeit, die auch der eigenverantwortlichen Erarbeitung einer qualifizierteren Sachkompetenz zu Gute kommt.

3.2 Realität: Problemanzeigen zur Durchführung von Gruppenarbeit

Warum aber fristet die Gruppenarbeit dennoch nach wie vor ein unterrichtliches Mauerblümchendasein? Die Gründe liegen auf der Hand: Da sind zum einen die bekannten Vorurteile und Bedenken gegenüber dieser Arbeitsform, zum anderen die in der Praxis beobachtbaren und erfahrbaren Probleme bei der Durchführung von Gruppenarbeit, die den „Nährboden“ für jene weitgehende Voreingenommenheit gegenüber dieser Unterrichtsform bilden. Die wiederum von Klippert⁴¹ anschaulich erläuterten Problemanzeigen zur Gruppenarbeit im Unterrichtsalltag lassen sich zu folgenden übergeordneten Hinderungsgründen zusammenfassen:

- in den Schüler-Kleingruppen findet keine echte Kooperation statt
- die Kommunikation innerhalb der Gruppen funktioniert nicht
- es herrscht Ratlosigkeit über die Vorgehensweise
- die Arbeitsverteilung ist ungerecht („einer arbeitet für Alle“)
- kaum noch zu bewältigende Konflikte entstehen
- es fehlt an verbindlichen Regeln für die Zusammenarbeit
- stillere Schüler werden „untergebuttert“

Ergebnis dieser Problemkonstellation – die ggf. noch durch mangelnde organisatorische Rahmenbedingungen (zu kleine Klassenräume, schlechtes Arbeitsmaterial usw.) und nicht

³⁵ ebd. S.XIX

³⁶ ebd. S.5

³⁷ ebd. S.11

³⁸ ebd. S.13

³⁹ ebd. S.14

⁴⁰ ebd. S.38

⁴¹ siehe Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Unterricht. In: Pädagogik 9/1999, S.42. Und: Klippert 1998, S.22 ff.

ausreichend gruppenarbeitskompetente Lehrkräfte verschärft wird – sind dann sehr oft sehr unbefriedigende Arbeitsergebnisse, die viele Lehrer schnellstens zum gewohnten Frontalunterricht zurückkehren lassen, da sie häufig von einer „auf den Stoff fixierten Einstellung und Erwartung“⁴² geleitet sind. Was also tun?

4 LÖSUNGSMÖGLICHKEIT: (Selbst-) Erziehung zur Teamfähigkeit am Beispiel einer Unterrichts- und Trainingssequenz im Pädagogik-Unterricht der Jahrgangsstufe 11

Die im vorigen Kapitel in aller Kürze genannten Hinderungsgründe für ein problemfreies Funktionieren von Gruppenarbeit bilden zugleich den Ansatzpunkt für eine Lösungsmöglichkeit des skizzierten Problems. Die Darstellungen im IST- und im SOLL-Kapitel sollten Anlass genug sein, sich mit den folgenden Ausführungen auseinanderzusetzen.

4.1 Kurzbeschreibung der Lösungsmöglichkeit

Worum geht es in diesem Kapitel 4? Ein sechs Unterrichtsstunden umfassendes Training im Pädagogik-Unterricht der Jahrgangsstufe 11 soll die Teamfähigkeit der Schüler dauerhaft fördern, und zwar durch aktives Erproben und Reflektieren der Methode Gruppenarbeit sowie durch das Entwerfen eines daraus resultierenden Gruppenarbeits-Manuals, also einer Art „Leitfaden“, der den Schülern auf ihrem weiteren Weg durch die gymnasiale Oberstufe bei anstehenden Gruppenarbeiten einen Weg zur erfolgreichen Organisation und Durchführung dieser Arbeitsphasen aufzeigt und darüber hinaus die Entwicklung der individuellen, ganz persönlichen Teamkompetenz jeden Schülers dokumentiert und unterstützt. Dieses Vorhaben wirft im Vorfeld einige grundsätzliche Fragen auf, die uns zunächst beschäftigen sollen.

4.2 Theoretische Vorüberlegungen

4.2.1 Warum Erziehung zur Teamfähigkeit erst oder noch in der Oberstufe?

Schüler der Jahrgangsstufe 11, so möchte man meinen, verfügen über ein breit gefächertes Methodenrepertoire und damit auch über das notwendige Know-how der Gruppenarbeit. Das stimmt leider nur sehr bedingt. Die Unterrichts- und Hospitationserfahrungen des Verfassers

⁴² Klippert 1998, S.31

in den Jahrgangsstufen 11, 12 und 13 haben in Bezug auf die Problematik der Gruppenarbeit im Grunde ständig die oben genannten Schwierigkeiten hinsichtlich der konkreten Durchführung bestätigt: Statt konstruktiver Kooperation herrschte – so lange man als Lehrer nicht stark steuernd eingriff – eine oft sehr ungeordnete, undurchdachte und manchmal auch uneffektive Arbeitsatmosphäre, welche die anfängliche Begeisterung der Schüler für diese Arbeitsform häufig im Sande verlaufen ließ, anstatt sie produktiv für die Zusammenarbeit zu nutzen. Es mangelte den Schülern vor allem an Anhaltspunkten für die Vorgehensweise und am Wissen darüber, wie man denn nun eigentlich als Gruppe kooperieren kann, so dass sich oft der Gedanke einstellte: „Das hätte man auch in Einzelarbeit erledigen (lassen) können!“ Das erste Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 erscheint daher als geeigneter Zeitpunkt, mit Blick auf die bis zum Abitur steigenden Anforderungen im Bereich kooperatives Arbeiten die Teamfähigkeit konsequent zu schulen.

4.2.2 Warum Erziehung zur Teamfähigkeit ausgerechnet im Pädagogik-Unterricht?

Schlecht funktionierende Gruppenarbeit ist natürlich ein fächerübergreifendes Problem. Jedoch bietet der Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft die hervorragende Möglichkeit, die Vermittlung einer allgemeinen „Schlüsselqualifikation“ mit der Erarbeitung speziellen, curricularen Fachwissens zu verbinden. Genauer gesagt heißt das: Die beabsichtigte Trainings-Sequenz wird eingebettet in das Kursthema 11/I „Erziehungssituationen und Erziehungsprozesse“⁴³, indem für das obligatorische Thema „Das Individuum im Erziehungsprozess“⁴⁴ als ein möglicher Zugang neben anderen der Themenschwerpunkt „Erziehung in und durch Gruppen“⁴⁵ gewählt wird.

Man könnte also sagen: Die Gesamtgruppe befasst sich mit dem Thema „Gruppe und Gruppenarbeit“ und profitiert davon sowohl durch das erarbeitete Fachwissen wie auch durch eine Steigerung der individuellen Gruppenarbeitskompetenz. Die erwähnte Verschmelzung von Thema und Training ergibt eine insgesamt acht Unterrichtsstunden umfassende Sequenz:

⁴³ Richtlinien Erziehungswissenschaft 1999, S.17

⁴⁴ ebd.

⁴⁵ Bezeichnung des Themenschwerpunkts nach dem gleichnamigen Kapitel im Lehrbuch „Phoenix“. Band 1. Paderborn 1996, S.108 ff.

4.2.2.1 Übersicht: Unterrichtssequenz „Erziehung in und durch Gruppen“

Stunde 1:

Einstieg in das Thema über „Phoenix“, Band 1, S.108/109 (Besprechung der Zeichnung und des Camara-Zitats, einleitende Texte bis S.109 Mitte) und S.109/110 (Übung „Kooperatives Tücherpuzzle“ mit anschließendem Erfahrungsaustausch)

Stunde 2:

Besprechung von „Phoenix“, Band 1, S.110, Aufgabe 4 (Sammeln von Merkmalen einer Gruppe, wurde für heute als Hausaufgabe erledigt) und S.113 (Besprechung des Texts „Erzieht die Gruppe?“ mit dem Schwerpunkt: Inwieweit handelt es sich hier um Erziehung? als Hinleitung zur nachfolgenden Trainings-Sequenz)

Stunden 3 bis 8:

Training und Erstellen des Gruppenarbeits-Manuals (Näheres siehe Kap. 4.3)

4.2.3 In welchem zeitlichen Rahmen läuft das Training ab?

Für die Durchführung des Trainings werden drei Doppelstunden, also sechs Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten angesetzt, da die Gesamtdauer des genannten Themenschwerpunkts einen gewissen zeitlichen Rahmen nicht übersteigen soll. Außerdem geht es darum, eine wirklich kompakte und in der Hektik des schulischen Zeitdrucks auf Grund der recht geringen Dauer leicht zu verwirklichende Übungssequenz anzubieten, an deren absehbarem Ende ein „handfestes“ Ergebnis steht. Insofern ist der hier vorgestellte Ansatz als Ergänzung zu einem Standardwerk wie Klipperts „Teamentwicklung im Klassenraum“ zu verstehen (aus dem ja auch der ein oder andere „Übungsbaustein“ zur Anwendung kommt), mit dem allerdings großen Unterschied und Vorteil, dass die für gute Gruppenarbeit notwendigen Fertigkeiten hier in zeitlich tatsächlich überschaubarer Form vermittelt und geübt werden können.

4.2.4 Welche Lehrerfunktionen sind betroffen?

Die Rolle des Lehrers während des Trainings ist eine andere als in den „normalen“ Unterrichtsstunden: Da die drei Doppelstunden nahezu ausschließlich in Gruppenarbeit

ablaufen, sind die Lehrerfunktionen des Unterrichtens (als Vermittler von Fachwissen durch die Bereitstellung entsprechender Texte) und des Erziehens (z.B. als steuernde Instanz bei schwereren Gruppenkonflikten) zwar auch, aber in eher untergeordneter Weise am Geschehen beteiligt. Gefragt ist viel mehr eine Art „Coach“, also jemand, der dafür sorgt, dass die Schüler ihr latentes Kooperationspotenzial abrufen und aktivieren; denn schließlich hat der Lehrer ständig Teams vor sich, die eigenständig an der Erreichung eines Ziels arbeiten. Dadurch verlagert sich der Schwerpunkt der Lehrertätigkeit auf das Organisieren und Beraten: Der Lehrer ist zuständig für die detaillierte Zeitplanung der Gesamtsequenz, er sorgt für geeignete organisatorische Rahmenbedingungen, er „versorgt“ die Schüler mit dem notwendigen Arbeitsmaterial und ist verantwortlich für den Gesamtablauf. Bei Bedarf steht er beratend und helfend zur Seite, etwa dann, wenn es um von den Kleingruppen nicht lösbare inhaltliche Schwierigkeiten oder um Probleme geht, die die Gesamtgruppe betreffen.⁴⁶ Natürlich ist er als „Trainings-Coach“ auch ein wenig Innovator, da er den Mut aufbringt, ein altbekanntes Problem mittels einer neuen Lösungsmöglichkeit „anzupacken“.

4.2.5 Welche Anforderungen sind an das während des Trainings benötigte Arbeitsmaterial zu stellen?

Die Arbeitsmaterialien, sprich: Texte, Grafiken, Zitate, Arbeitsblätter etc. müssen folgenden Kriterien genügen, die sich aus der Themenstellung dieser Arbeit ableiten lassen:

4.2.5.1 Berücksichtigung der Problembereiche Planmäßigkeit/Kommunikation/ Aufgabenverteilung

Zentrales Ziel des Trainings ist die „Förderung von Methodenkompetenz“, also die Anleitung zur Entwicklung und zum gezielten Ausbau der Fähigkeit, über eine bestimmte Arbeitsmethode (hier: Gruppenarbeit) souverän verfügen und diese Arbeitsmethode zielgerichtet, selbstständig und eigenverantwortlich anwenden zu können. Wie bereits in Kap. 2.2 kurz angedeutet, impliziert allerdings das Vorhandensein einer solchen Methodenkompetenz die Beherrschung mehrerer Einzelkompetenzen (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Kenntnisse über sinnvolle Rollenzuteilungen), die erst in

⁴⁶ In diesem Sinne auch G. und H. Schroeder: „Der Lehrer tritt während einer Gruppenarbeitsphase in den Hintergrund und greift helfend nur noch auf Wunsch ein. Die Schüler übernehmen die Verantwortung für das Gelingen ihrer Arbeit selbst.“ (Schroeder 1980, S.13)

wechselseitiger Ergänzung die Ganzheit der angestrebten „Teamfähigkeit“ (zum Begriff siehe Kap. 2.2) ergeben. Die Schüler benötigen daher Material, durch welches sie ein Bewusstsein für diejenigen Faktoren entwickeln können, die das eigene Verhalten und Handeln zu einer kooperativen und effektiven Interaktion mit anderen Schülern befähigen. Der Umkehrschluss aus den in Kap. 3.2 genannten Hinderungsgründen legt die dringende Vermittlung folgender Einzelkompetenzen durch entsprechendes Arbeitsmaterial nahe:

- Fähigkeit, planvoll (strukturiert) und nach festen Regeln der Zusammenarbeit vorzugehen
- Fähigkeit, konstruktiv miteinander kommunizieren zu können
- Fähigkeit, die Arbeit sinnvoll zu verteilen und bestimmte Funktionen (Rollen) innerhalb der Gruppe wahrzunehmen

4.2.5.2 Von der Gruppenarbeit zur Teamfähigkeit durch handlungsevozierendes und verhaltenssteuerndes Arbeitsmaterial

Da die Steigerung der Teamfähigkeit auf dem Wege der „(Selbst-) Erziehung“ erfolgen soll, muss das Arbeitsmaterial anregend sein für selbstständig ablaufende Gruppenprozesse, in denen die Schüler unter möglichst vollständiger Ausblendung der Lehrkraft in Diskussionen, Entscheidungsfindungen usw. gegenseitig aufeinander Einfluss nehmen, sich also zu der Gruppenarbeit förderlichen Verhaltensweisen „erziehen“ und aus dem Leistungspotenzial der Gruppe heraus auf das Ziel der Teamfähigkeit hin arbeiten. Um dies zu ermöglichen, werden die Arbeitsmaterialien mit Aufgabenstellungen versehen, die es unausweichlich machen, sich auf die anderen Gruppenmitglieder einzulassen und einen Konsens zu finden. Zudem führen die Gruppen praktische Übungen durch, in denen sie die Theorie des Arbeitsmaterials aktiv handelnd und selbsttätig konkretisieren (z.B. Übung zum „kontrollierten Dialog“ im Rahmen der Förderung von Kommunikations-Kompetenz). Erst diese praktische Umsetzung in Verbindung mit der Notwendigkeit, das eigene Handeln permanent an den Zielen und Bedürfnissen der Gruppe auszurichten, ebnet den Weg von der Gruppenarbeit zur Teamfähigkeit.

Dass die in einer Gruppe befindlichen Schüler sich untereinander „erziehen“, ist im Übrigen nicht bedenklich, sondern viel mehr wünschenswert: Hierdurch entsteht ein Gegengewicht zur ständigen Orientierung an den Erwartungen des Lehrers, die in starkem Maße auf Leistung und Disziplin fokussiert sind. Die längerfristige Auseinandersetzung mit den Mitschülern

hingegen fordert und fördert viel stärker das Miteinander-Umgehen auf der Beziehungsebene. Da die Schüler sich in einem gemeinsamen Arbeitsprozess befinden, spielen auch hier persönliche Sympathien, Antipathien und Empfindlichkeiten des Schulalltags, also die „psychosozialen Beziehungen“⁴⁷, eine wichtige Rolle. Daraus in der Gruppenarbeit evtl. entstehende Konflikte könnten z.B. unter Hinweis auf das gemeinsam entwickelte Regelwerk beigelegt werden, was gleichbedeutend wäre mit einem deutlichen Appell an den oder die Konflikt-Verursacher, private und damit egoistisch motivierte Streitigkeiten doch bitte zu Gunsten des gemeinsamen, sachorientierten Handelns und einer altruistischen orientierten Denk- und Verhaltensweise hinten an zu stellen. Dieses Beispiel entspricht den Darlegungen Beyers, der in der Selbsterziehung durch Gruppenarbeit den geeignetsten Weg zur Förderung insbesondere folgender „Dispositionen“⁴⁸ sieht: Kooperationsfähigkeit, soziale Kompetenz, Verantwortungsbewusstsein, Kompromissfähigkeit, Empathie, Kritikfähigkeit, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und, siehe obiges Beispiel, Beachtung sozialer Verhaltensregeln. Derlei erzieherische Einflussnahmen akzeptieren Schüler oft eher untereinander als von Seiten der übergeordneten und mit Machtfülle ausgestatteten Autorität Lehrer. Die Grenzen einer solchen „Selbsterziehung“ liegen selbstverständlich da, wo z.B. schwerwiegende Konflikte, Benachteiligungen einzelner Schüler oder die Tendenz zur Vermeidung von Kooperation entstehen, was ein Eingreifen des Lehrers notwendig macht.

4.2.5.3 Faktenwissen zum Thema „Erziehung in und durch Gruppen“

Die Einordnung des Trainings in den Rahmen des Themenschwerpunkts „Erziehung in und durch Gruppen“ verlangt, dass die ausgegebenen Materialien auch wichtiges Faktenwissen zu diesem Thema beinhalten.

4.2.5.4 Praktische Verwertbarkeit

Unter der Zielsetzung der abschließenden Manual-Erstellung müssen die Materialien qualitativ und quantitativ hinreichende Anregungen, Ideen und Hinweise für gelingende Gruppenarbeit liefern.

⁴⁷ Beyer 1997 (Band II), S.274

⁴⁸ siehe ebd. S.272-275

4.2.5.5 Arbeitsblätter

Für die Ergebnissicherung in den Gruppenarbeitsphasen erhalten die Schüler vom Lehrer vorgefertigte Arbeitsblätter, deren optisch-grafische Gestaltung anregend und motivierend wirken soll. Außerdem erscheint die Einheitlichkeit der Ergebnisblätter sinnvoll, damit im Verlauf der Gruppenvernetzung (siehe Kap. 4.2.6.3), bei der immer wieder die eigenen Ergebnisse mitgenommen oder weitergegeben werden in eine „neue“ Gruppe, ein unproblematisches Weiterarbeiten mit den Ergebnissen anderer Gruppen auf Grund gleicher äußerer Strukturen gewährleistet ist.

4.2.6 Welche Kriterien sind beim Ablauf des Trainings zu berücksichtigen?

Für den Ablauf der Trainings-Sequenz sind folgende Aspekte von Bedeutung:

4.2.6.1 Strukturiertes Arbeiten

Die Trainings-Sequenz verläuft „strukturiert“, d.h. sie muss auch für die Schüler in deutlich erkennbarer Weise untergliedert sein in (Gruppen-) Arbeitsphasen, die jeweils in sich abgeschlossen sind, zugleich aber aufeinander aufbauen, so dass mit dem Eintritt in eine neue (Gruppen-) Arbeitsphase eine höher liegende Stufe auf dem Weg zur Teamfähigkeit betreten wird.

4.2.6.2 Vernetzung der Gruppen durch „Gruppen-Puzzle“

Einen wesentlichen Beitrag zu der unter 4.2.6.1 genannten Strukturierung der Sequenz leistet das sog. „Gruppen-Puzzle“: Die Arbeit in den Kleingruppen beginnt in den „Ursprungsgruppen“, in unserem Fall den Gruppen A, B und C. Für die darauf folgende Phase lösen sich diese Gruppen auf, stattdessen bilden sich die drei „Expertengruppen“ E1, E2 und E3, denen jeweils zwei Schüler jeder Ursprungsgruppe angehören und die mit den Ergebnissen der Ursprungsgruppen weiterarbeiten. Lösen sich die Expertengruppen wieder auf und kehren die Schüler zurück in die Ursprungsgruppen A, B und C, so werden dort die Ergebnisse der Expertengruppen - die jeweils einen anderen Themenkomplex bearbeitet haben – ausgetauscht, reflektiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Die so entstandenen Resultate werden dann unter den Gruppen A, B und C nochmals ausgetauscht, wodurch es zu

einer „Fremdbearbeitung“ mit drei unterschiedlichen Ergebnissen kommt, bevor im abschließenden „Fish-Bowl“-Verfahren ein Konsens aller Kursteilnehmer gefunden wird. Es handelt sich somit um eine fortschreitende Vernetzung der Gruppen, wodurch maximaler Meinungsaustausch, maximaler Informationstransfer und maximaler Lernerfolg auf Grund sich ständig gegenseitig neu befruchtender Ideen und Gedanken erreicht werden soll.

4.2.6.3 Gliederung nach Phasen der Problembearbeitung

Eine weitere Strukturierung erfährt die Trainings-Sequenz durch die Einteilung in die vier inhaltlichen Blöcke IST, SOLL, HINDERUNGSGRÜNDE und LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN. Diese vier Begriffe sind ganz konkret auf die Durchführung von Gruppenarbeit bezogen, d.h.: In der IST- und SOLL –Phase machen sich die Schüler bewusst, wie sie selbst bisher Gruppenarbeit mit ihren positiven und negativen Seiten erlebt haben; sie werden sensibilisiert für die Problematik schlecht funktionierenden Teamworks und entwerfen eigenständig erste Vorschläge für das Szenarium einer guten Gruppenarbeit. Die Phase der HINDERUNGSGRÜNDE ergänzt und vertieft die zuvor aus den persönlichen Erfahrungen heraus formulierten Fingerzeige in Richtung der danach ebenfalls mit Hilfe von Fachtexten zu erarbeitenden LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN, die letztlich in das abschließende Gruppenarbeits-Manual münden. Um eine ständige Übersicht über die von der Gesamtgruppe zu diesen vier Themenfeldern gefundenen Aspekte zu gewährleisten, wird für die Dauer des Trainings eine ca. 1x1 m große, in die vier Felder unterteilte Tafel (oder ein entsprechendes Flip) im Kursraum installiert:

IST	SOLL
HINDERUNGSGRÜNDE	LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN

Sobald eine entsprechende Phase (z.B. die Expertenarbeit zu den Hinderungsgründen) abgeschlossen ist, werden die jeweils erarbeiteten Ergebnisse (z.B. in Gestalt von Statementkarten oder Ergebnisblättern) auf dem passenden Feld angebracht . Außerdem dient diese Tafel schon vorher zum Einstieg in das Training, wobei über eine kurze Kartenabfrage

(Moderationsmethode) die Schülermeinungen zur IST-/SOLL-Problematik evaluiert und ggf. nach übergeordneten Gesichtspunkten sortiert werden.

4.2.6.4 Kursstärke und Einteilung in Kleingruppen

Zugrunde gelegt wird – wegen der damit verbundenen leichteren Darstellungsweise – eine Kursstärke von 18 Schülern, woraus drei Kleingruppen zu jeweils sechs Schülern resultieren. Damit bewegen sich die Kleingruppen zwar am oberen Limit einer sinnvollen Teilnehmerzahl, was für den einzelnen Schüler aber den Vorteil hat, sich mit nicht weniger als fünf anderen Schülerpersönlichkeiten auseinandersetzen zu müssen und so sehr schnell die eigene Teamkompetenz als notwendige und auszubauende Fähigkeit wahrzunehmen. Im Übrigen können bei abweichender Kursstärke problemlos unterschiedlich große Kleingruppen gebildet werden, da der Arbeitsprozess hierdurch nicht beeinträchtigt wird.

4.2.6.5 Die Arbeitsprozessmappe

Ausgefüllte oder wie auch immer bearbeitete und damit „erledigte“ Arbeitsblätter, Texte usw. werden nicht weggeworfen, sondern in einer „Arbeitsprozessmappe“ abgelegt. Dieses Sammeln in einem ganz normalen DIN A4-Aktenordner mit entsprechender Aufschrift verfolgt den Zweck, die Relevanz der nach und nach von den Schülern geleisteten Arbeitsschritte symbolisch zu unterstreichen und allen Schülern bei Rückfragen, Gedächtnislücken, Verständnisproblemen, Unklarheiten über die eigen Vorgehensweise etc. das klärende Nachschlagen im Materialfundus zu ermöglichen.

4.2.6.6 „Wand-Zeitung“ als Reflexions-Forum

Nach Ernst Meyer ist es im Sinne einer Optimierung der Lernsituation für Lehrende und Lernende unabdingbar, „die Lernmethoden zum Gegenstand ihrer Reflexion zu machen“⁴⁹ und immer wieder „Feedback“⁵⁰ von anderen Beteiligten über das erlebte Unterrichtsgeschehen zu erhalten. Auch Klippert fordert „regelmäßige Bilanz- und Reflexionsphasen“⁵¹ im Dienste einer kontinuierlichen Weiterentwicklung bereits eingeleiteter Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts. Die gesamte hier entworfene

⁴⁹ E. Meyer in Gudjons/Teske/Winkel (Hrsg.): Unterrichtsmethoden, 1991, S.52

⁵⁰ ebd.

⁵¹ Klippert 1998, S.60

Trainings-Sequenz soll deshalb von einer wiederum ca. 1x1 m großen, permanent vorhandenen „Wand-Zeitung“ flankiert werden:

<u>Gut</u> an unserer Gruppenarbeit war...	<u>Schlecht</u> an unserer Gruppenarbeit war...

Mit den oben ersichtlichen Rubriken dient sie als prozessbegleitendes Reflexions-Forum, auf dem die Schüler unmittelbar nach jeder Gruppenarbeitsphase durch das Anbringen postkartengroßer Statement-Karten in beliebiger Anzahl schlagwortartig ihre Meinungen zu dem eben Erlebten kund tun sollen. Das Wahrnehmen der Schülermeinungen durch die anderen Schüler wird durch die Einrichtung kurzer Lesephasen sichergestellt.

4.2.7 Zur Bedeutung der Gruppenentwicklungsphasen

Wie das Thema dieser Arbeit sagt, geht es um den Zugewinn der persönlichen Teamfähigkeit, also um den Ausbau einer individuellen Methodenkompetenz. Damit ist zugleich gesagt, dass die Bewusstmachung und Reflexion des Durchlaufens von Phasen der Gruppen- oder Teamentwicklung (in der Literatur werden zumeist die vier Phasen „Forming, Storming, Norming, Performing“⁵² genannt) hier eher zweitrangig ist, da es nicht um den Aufbau dauerhaft bestehender und funktionierender Gruppen geht. Zwar werden in jeder der durchzuführenden Gruppenarbeitsphasen die Phasen der Gruppenentwicklung sozusagen „im Schnellverfahren“ durchlaufen; jedoch wird die ihnen innewohnende jeweilige Problematik sofort von den Schülern als Ausgangsplattform für die Erarbeitung entsprechender Lösungsmöglichkeiten behandelt, d.h.: Das Sich-Befinden in einer solchen Phase ist hier untrennbar verbunden mit der gleichzeitigen Ablösung von der Phase, da die Schüler sich zugleich auf einer Meta-Ebene befinden, wobei sie über das notwendige Material zur eigenständigen Verbesserung ihrer Situation und zum erleichterten Fortschreiten in die nächste Phase der Teamentwicklung verfügen. Diese besondere Situation bringt es, da auch

⁵² zur Erläuterung siehe z.B. Kunert/Knill 1999, S.80-82 oder: Böning, Uwe: Moderieren mit System. Wiesbaden 1994, S.64-66 oder, ausführlich und mit anderen Schwerpunktsetzungen: Stanford, Gene: Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Braunschweig 1980

immer wieder neu zusammengesetzte Gruppen gebildet werden, mit sich, dass bestimmte, den Phasen der Gruppenentwicklung inhärente Probleme (etwa die stets „kritischen“ Anfangssituationen des Kennenlernens etc.) nur am Rande gestreift werden, evtl. auf dem Wege einer Reflexion in der „Wand-Zeitung“ (siehe hierzu Kap. 4.2.6.6). Nicht die Gruppe, sondern das Bewusstsein des Einzelnen für die Gruppe steht im Vordergrund, so dass eine Betrachtung der Trainings-Sequenz aus gruppenspezifischer Sicht eher entbehrlich erscheint.

4.2.8 Was ist bei der Erstellung des Gruppenarbeits-Manuals zu berücksichtigen?

4.2.8.1 Fächerübergreifende Ausstrahlungswirkung

Das gegen Ende der Trainingsphase zu erstellende Gruppenarbeits-Manual soll ein kleiner, handlicher „Ratgeber“ sein, der den Schülern dabei hilft, auf dem weiteren Weg durch die Oberstufe anstehende Gruppenarbeitsphasen problemloser zu bewältigen und maßgeblich mitzuorganisieren. Zwar stammt dann dieses „Produkt“ aus dem Pädagogik-Unterricht, und das zu Recht, da nur in diesem Fach der notwendige theoretische Überbau des Erziehens in und durch Gruppen (-arbeit) ausreichend thematisiert werden kann; jedoch soll die Anwendung des Manuals auch eine gewisse erzieherische Ausstrahlungswirkung auf die Mitschüler in anderen Fächern haben, die sich durch den Manual-Einsatz in dortigen Gruppenarbeitsphasen automatisch einstellen dürfte. Damit wird, ganz im Sinne des handlungspropädeutischen Ansatzes nach Beyer⁵³ (und ohne an dieser Stelle missionarisch klingen zu wollen), erziehungswissenschaftlich fundiertes und reflektiertes Handeln aus dem Pädagogik-Unterricht hinaus in weitere Bereiche des Schulalltags transportiert. So könnte sich die in Kap. 4.2.5.2 dargestellte Förderung spezifischer Dispositionen durch Selbsterziehung in der Gruppe im Idealfall auch in anderen Fächern verwirklichen lassen.

4.2.8.2 Berücksichtigung der Problembereiche Planmäßigkeit/Kommunikation/ Aufgabenverteilung

Da nun jeder 11er-Kurs Erziehungswissenschaft neu zusammengesetzt ist und jeweils die Auswertung des Arbeitsmaterials in weitgehend eigenständiger Gruppenarbeit abläuft, ergibt

⁵³ siehe Beyer 1997 (Band I), insbesondere Kap. 3 („Die Aufgaben des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes“), Kap. 4 („Die Aufgaben des Pädagogikunterrichts“) und Kap. 7 („Im Pädagogikunterricht zu erwerbende Qualifikationen“).

sich in jedem Kurs, der das Training durchführt, eine im Detail jeweils andere Struktur des Manuals. Die bisherigen Ausführungen haben aber gezeigt, dass bestimmte inhaltliche Kriterien als übergeordnete Gesichtspunkte auf jeden Fall im Manual auftauchen müssen, nämlich die Aspekte der Vorgehensweise/Regeln, der Kommunikation und der Funktions-/Rollenzuteilung. Finden sich die Schüler in diesen drei Bereichen zurecht, so „läuft“ die Gruppenarbeit, unabhängig vom Fach, vom Thema oder von der speziellen Aufgabenstellung. Hierdurch ergibt sich folgende Forderung an das Manual:

Zu jedem der drei Themenbereiche Vorgehensweise/Regeln, Kommunikation und Funktions-/Rollenzuteilung müssen theoretisch alle, praktisch zumindest die wesentlichen, und das bedeutet: die konkret und „universell“ anwendbaren Einzelaspekte, also Lösungsmöglichkeiten und Arbeitshinweise enthalten sein, um bei einer anstehenden Gruppenarbeit mit wenigen Blicken auf das Manual entscheiden zu können, wie die effektivste Art der Gruppenarbeit im speziellen Fall aussieht, was also „nach Aussage des Manuals“ nun zu tun ist. Das Manual soll also Antworten geben können auf Fragen wie etwa: „Welche Rollen braucht unsere Gruppe jetzt?“, „Welche Kommunikationsregeln sollten wir auf jeden Fall beachten?“ oder „Wie sieht in diesem speziellen Fall die sinnvollste Vorgehensweise aus?“.

4.2.8.3 Berücksichtigung der persönlichen Entwicklung von Teamkompetenz

Neben der Funktion als Hilfsmittel zur Optimierung des Ablaufs von Gruppenarbeit soll das Manual aber noch eine zweite wichtige Aufgabe erfüllen. Da im Zentrum des Trainings die Grundlegung und Entwicklung der individuellen Teamfähigkeit steht, soll das Manual die weitere persönliche Entwicklung der Teamkompetenz jedes einzelnen Schülers während der gesamten Oberstufenzeit protokollieren und steuern. Hierzu wird vorgeschlagen, folgende drei Rubriken in das Manual aufzunehmen:

Welche Rolle habe ich bereits ausgefüllt?	Wie habe ich sie ausgefüllt? (+/-)	Welche Rolle möchte ich <u>als Nächstes</u> oder <u>noch einmal</u> ausfüllen?
(mögliche Nennungen)	(+ oder -)	(mögliche Nennungen)

Ein Nachvollziehen der persönlichen Entwicklung von Teamkompetenz auf Grund der Reflexion der Qualität selbst wahrgenommener Rollen in einer Gruppe erscheint ratsam und aufschlussreich, da jede einzelne Rolle an ihren „Spieler“ ganz bestimmte, charakteristische Anforderungen stellt, die mit ganz spezifischen Einzelkompetenzen verbunden sind (z.B. sollte jemand, der „moderiert“⁵⁴, u.a. „selbstsicher“⁵⁵ und „defensiv steuernd“⁵⁶ agieren).

Damit das Manual auch tatsächlich zum „ständigen Begleiter“ jeden Schülers wird, soll es nicht größer als eine Postkarte werden, um, ein Mal gefaltet, einen dauerhaften und stets präsenten Platz im Schülerportemonnaie erhalten zu können.

4.3 Praktische Durchführung: Die Trainingssequenz

4.3.1 Erläuterung der Darstellungsweise

Da die theoretische Fundierung der Unterrichts- und Trainings-Sequenz bereits in Kap. 4.2 erfolgte, können wir uns nun auf eine übersichtliche Darstellung des Ablaufs beschränken, um eine möglichst komplikationslose Anwendung des Trainings in der schulischen Praxis – etwa durch „Herausnehmen“ der Trainingsdarstellung als handlichem Wegweiser - zu ermöglichen. Die folgenden Erläuterungen zur Vorgehensweise richten sich an den „Organisator“ der Sequenz, den Lehrer, sollten also nicht kommentarlos in Schülerhand gegeben werden.

Zunächst wird eine Übersicht über den Verlauf der sechsständigen Trainings-Sequenz gegeben. Danach wird jede der sechs Stunden detailliert im jeweiligen Ablauf dargestellt. Dabei sind die Erläuterungen zu jeder Einzelstunde in folgende Abschnitte gegliedert:

1. Zielsetzung der Stunde
2. Ablauf der Stunde (Darstellung der praktischen Durchführung)
- ggf. 3. zusätzliche Hinweise für den Lehrer

Um dem Lehrer eine gewisse Kontrolle über den zeitlich geordneten Ablauf der Stunden zu erleichtern, wird die jeweilige Darstellung der praktischen Durchführung mit einer Zeitangabe versehen, die pro Stunde zu zählen beginnt (also bei „0 min.“) und die zu beachtenden

⁵⁴ Lernende Schule 9/2000, S.29

⁵⁵ ebd.

⁵⁶ ebd.

Startzeiten für neue Arbeitsphasen anzeigt (Beispiel: Die Zeitangabe „nach 5 min.“ neben der Phasenbeschreibung „Kartenabfrage“ bedeutet, dass nach insgesamt fünf in dieser Unterrichtsstunde vergangenen Minuten mit dieser Phase begonnen werden muss.).

Die für eine Unterrichtsstunde nötigen Arbeitsblätter und Texte werden unmittelbar im Anschluss an die Darstellung einer Stunde „nachgereicht“, um ein zeitraubendes Nachschlagen im Anhang zu vermeiden. Damit hierdurch keine Unübersichtlichkeit entsteht (Suche nach Kapitelanfängen oder bestimmten Seiten), werden sie auf gelbem Papier wiedergegeben, wodurch sie leicht von den fortlaufend nummerierten Seiten dieser Arbeit unterscheidbar sind. Bei den Arbeitsblättern und Texten handelt es sich im Übrigen um Kopiervorlagen, die unverändert in Originalgröße (DIN A4) oder auch in größerem Format (z.B. DIN A3) übernommen und in beliebiger Anzahl verwendet werden können.

4.3.2 Übersicht: Die sechsstündige Trainings-Sequenz

Erste Doppelstunde

Stunde 1:

<u>Aktivität</u>	<u>Dauer</u>
Sensibilisierung für die Problematik, Zielsetzung des Trainings	5 Minuten
Kartenabfrage zu IST und SOLL schulischer Gruppenarbeit (Moderationsmethode)	10 Minuten
Gruppenarbeit 1 (Ursprungsgruppen): Vertiefung der IST-/SOLL-Problematik, Erarbeitung von HINDERUNGSGRÜNDEN	20 Minuten
Reflexionsphase: Erläuterung der Wand- Zeitung, Anbringen erster Statementkarten	10 Minuten

Stunde 2:

<u>Aktivität</u>	<u>Dauer</u>
Reflexionsphase: Lesen der Statements	5 Minuten
Gruppenarbeit 2 (Expertengruppen): Konsens-Findung zu HINDERUNGS-GRÜNDEN, Erarbeitung von LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN (Teil 1)	35 Minuten
Reflexionsphase: Anbringen/Abnehmen/Austauschen von Statementkarten	5 Minuten

Zweite Doppelstunde

Stunde 3:

<u>Aktivität</u>	<u>Dauer</u>
Reflexionsphase: Lesen der Statements	5 Minuten
Gruppenarbeit 3 (Expertengruppen): Erarbeitung von LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN (Teil 2) mit gruppeninternem Konsens	35 Minuten
Reflexionsphase: Anbringen/Abnehmen/Austauschen von Statementkarten	5 Minuten

Stunde 4:

<u>Aktivität</u>	<u>Dauer</u>
Reflexionsphase: Lesen der Statements	5 Minuten
Gruppenarbeit 4 (Ursprungsgruppen): Referieren über Experten-Ergebnisse, Austausch und Verschmelzung der thematisch unterschiedlichen LÖSUNGSMÖGLICHKEI- TEN	35 Minuten
Reflexionsphase: Anbringen/Abnehmen/ Austauschen von Statementkarten	5 Minuten

Dritte Doppelstunde

Stunde 5:

<u>Aktivität</u>	<u>Dauer</u>
Reflexionsphase: Lesen der Statements	5 Minuten
Gruppenarbeit 5 (Ursprungsgruppen): Entwurf von Manual-Strukturen anhand von Fremdergebnissen	35 Minuten
Reflexionsphase: Anbringen/Abnehmen/ Austauschen von Statementkarten	5 Minuten

Stunde 6:

<u>Aktivität</u>	<u>Dauer</u>
Reflexionsphase: Lesen der Statements	5 Minuten
„Fish-Bowl“ (Gesamtkurs): Entwurf der abschließenden Manual-Struktur	30 Minuten
Übertragung der Manual-Struktur auf Kleinformat	10 Minuten

4.3.3 Die Einzelstunden der Trainings-Sequenz

4.3.3.1 Stunde 1

Zielsetzung: Die Schüler sollen ein Bewusstsein für die Problematik schlecht funktionierender Gruppenarbeit (IST) entwickeln und erarbeiten, welche HINDERUNGSGRÜNDE einer möglichen Besserung (SOLL) entgegen stehen.

Ablauf:

Phase 1 (bei 0 min.) : Problemstellung und Zielsetzung

Der Lehrer konfrontiert die Schüler mit dem Schülerzitat : „Gruppenarbeit? Hör‘ bloß auf! Das ist das reinste Chaos, und am Ende hat man gar kein richtiges Ergebnis in der Hand. Da arbeitet man doch besser alleine!“ Die Schüler äußern kurze, spontane Meinungen, worauf der Lehrer die These in den Raum stellt: „Ich behaupte, dass keine andere Form von Unterricht besser geeignet ist als die Gruppenarbeit, wenn man Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und soziales Miteinander lernen will!“ Danach formuliert er das Ziel der folgenden sechs Stunden: „In den folgenden sechs Stunden sollt ihr eine Art Training durchlaufen, in welchem ihr herausfindet und praktisch übt, wie eine gut funktionierende Gruppenarbeit ablaufen kann. Am Ende dieses Trainings werdet ihr über das notwendige Wissen verfügen, um künftige Gruppenarbeiten selbstständig und Erfolg versprechend durchführen zu können.“

Phase 2 (nach 5 min.): Kartenabfrage zu IST/SOLL

Die Wandtafel (Flip-Chart) mit den vier Themenbereichen IST, SOLL, HINDERUNGSGRÜNDE und LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN (siehe Kap. 4.2.6.3) wird aufgestellt oder aufgehängt und ihre prozessbegleitende Funktion vom Lehrer erläutert:

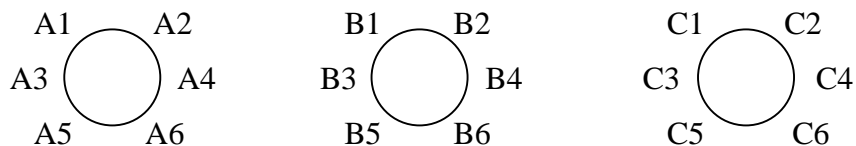
IST	SOLL
HINDERUNGSGRÜNDE	LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN

Danach ergeht die Aufforderung an die Schüler, auf die bereit liegenden Statementkarten in wenigen Worten beliebig viele Meinungen (z.B. gute und schlechte Seiten) und eigene

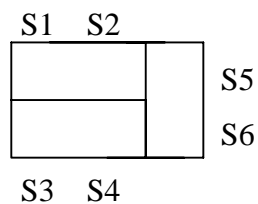
Erfahrungen zur Gruppenarbeit wie auch spontane Wünsche und Ratschläge für funktionierende Gruppenarbeit zu schreiben und die Karten mittels Klebestreifen auf das IST- bzw. auf das SOLL-Feld der Tafel (Flip) zu kleben. Ist dieser Vorgang beendet, so werden verschiedene Statements von den jeweiligen Verfassern erläutert. Der Lehrer moderiert diese Phase, in der auch erste Themengruppierungen gebildet werden können (z.B. Zusammenfassung der Karten zum Problem „ungerechte Arbeitsverteilung“). Für die restliche Zeit des Trainings verbleiben die Statementkarten auf dem IST- bzw. SOLL-Feld.

Phase 3 (nach 15 min.): Erarbeitung von HINDERUNGSGRÜNDEN

Die subjektiven Äußerungen der Vorphase, die eine Art „Brainstorming“ darstellten, werden nun vertieft, ergänzt und durch die Erarbeitung von HINDERUNGSGRÜNDEN konkretisiert. Zunächst teilt der Lehrer den Kurs auf in drei Kleingruppen zu je sechs Schülern, und zwar nach dem Prinzip der „Zufallsgruppen“⁵⁷: Die 18 Namenskärtchen der Kursteilnehmer(innen) werden bunt gemischt, die sechs Teilnehmer je Gruppe vom Lehrer „blind“ gezogen. Es entstehen also die Gruppen A, B und C:



Folgende Sitzordnung je Kleingruppe wird vorgeschlagen („S“ steht für einen Schüler):



Haben sich die Kleingruppen formiert, erhält jede einen Text in sechsfacher Ausfertigung:

Gruppe A: Tabelle „Schüleraussagen“⁵⁸

Gruppe B: Text „Negative Seiten der Teamarbeit“⁵⁹

Gruppe C: Fragebogen „Sind wir eine Gruppe?“⁶⁰

⁵⁷ zu den Vorteilen der Gruppenbildung durch Zufall siehe Klippert 1998, S.48-51

⁵⁸ aus: Klippert 1998, S.95. Hier wie auch bei den noch folgenden als Arbeitsmaterial vorgeschlagenen Texten empfiehlt sich die Verwendung der in dieser Arbeit wiedergegebenen Fassungen, da sie z.T. vom Verfasser dieser Arbeit um hinsichtlich des Trainings irrelevante Bestandteile gekürzt wurden.

⁵⁹ aus: Kunert/Knill 1999, S.138

⁶⁰ aus: „Phoenix“(Band 1), 1996, S.110-112

Außerdem erhält jeder Schüler zwei Exemplare des Arbeitsblattes 1 (DIN A4). Der Lehrer verteilt dann je Gruppe drei Zettel mit folgendem Arbeitsauftrag:

„Lest einzeln, jeder für sich, euren Text! Sammelt dabei, jeder für sich, auf einem eurer zwei Arbeitsblätter Eintragungen für IST, SOLL und vor allem für die HINDERUNGSGRÜNDE, die gute Gruppenarbeit blockieren! Dafür solltet ihr nicht länger als zehn Minuten brauchen. Danach habt ihr nochmals zehn Minuten Zeit, um aus euren Einzelergebnissen ein einheitliches Gruppenergebnis zu machen, welches ihr dann auf euer zweites Arbeitsblatt eintragt. Hier könnt ihr auch Äußerungen hinzufügen, die sich bereits auf den Statementkarten befinden.

HINWEIS: Euer Gruppenergebnis darf nur Nennungen enthalten, mit denen jeder aus eurer Gruppe einverstanden ist!“

Damit befinden sich die Schüler in der ersten Gruppenarbeitsphase.

Phase 4 (nach 35 min.): Reflexion

Die Arbeitsblätter mit dem Gruppen-Konsens verbleiben im Besitz jedes einzelnen Schülers, die Arbeitsblätter der Einzelarbeit sowie die bearbeiteten Texte nimmt der Lehrer an sich und legt sie in der Arbeitsprozessmappe (siehe Kap. 4.2.6.5.) ab, die er kurz zeigt und deren Funktion er in einem Satz erläutert. Danach stellt er ebenso kurz die Wand-Zeitung (siehe Kap. 4.2.6.6) und ihre Funktion vor und ermuntert die Schüler, wieder durch das Anbringen von Statementkarten in der entsprechenden Rubrik schlagwortartig ihre Eindrücke und Empfindungen zu der eben erlebten Gruppenarbeit kund zu tun:

<u>Gut</u> an unserer Gruppenarbeit war...	<u>Schlecht</u> an unserer Gruppenarbeit war...

Hinweise für den Lehrer

An Gruppe C sollte der Hinweis ergehen, dass der Fragebogen nicht beantwortet werden soll, sondern aus den gestellten Fragen Schlüsse auf IST, SOLL und HINDERUNGSGRÜNDE gezogen werden sollen.

Während dieser ersten Gruppenarbeit soll noch kein Hinweis auf die Übernahme spezieller Einzelrollen innerhalb der Gruppe erfolgen. Die Schüler sollen zunächst, ohne weitere Vorgaben, das ungeplante „Miteinander-zurecht-Kommen“ in einer Gruppe erproben und so durch unmittelbares Erleben für gewisse Problembereiche zusätzlich sensibilisiert werden.

4.3.3.2 Stunde 2

Zielsetzung: Die Schüler sollen in „Expertengruppen“ Einigkeit über die wichtigsten HINDERUNGSGRÜNDE erzielen und erste LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN erarbeiten.

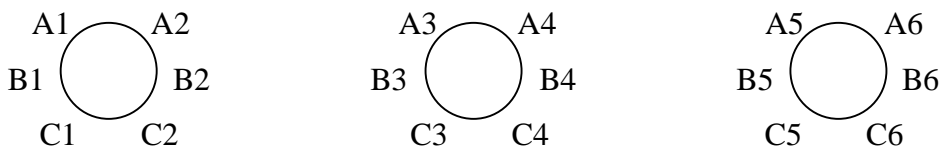
Ablauf:

Phase 1 (bei 0 min.): Reflexion

Zu Beginn der Stunde erhalten die Schüler Gelegenheit, die gegen Ende der vorigen Stunde an der Wand-Zeitung („Gut...“/ „Schlecht...“) angebrachten Statements der Mitschüler zu lesen, sich darüber Gedanken zu machen und während der nun folgenden Unterrichtsstunde in sich „wirken“ zu lassen.

Phase 2 (nach 5 min.): Experten-Konsens zu HINDERUNGSGRÜNDEN

Die „Ursprungsgruppen“ (A, B und C) werden aufgelöst. Stattdessen werden die drei „Expertengruppen“ E1, E2 und E3 gebildet, denen jeweils zwei Schüler von jeder Ursprungsgruppe angehören:



Die Zuteilung der Schüler zu den Expertengruppen vollzieht sich wieder nach dem Zufallsprinzip, indem die Namen der Schüler aus drei Päckchen zu je sechs Karten (= Ursprungsgruppen) „ausgelost“ werden. Zunächst erhalten alle drei Expertengruppen denselben Arbeitsauftrag:

In den folgenden zehn Minuten sollen sie aus den in den Ursprungsgruppen ausgefüllten Arbeitsblättern 1, die von allen Schülern mit in die Expertengruppe gebracht werden, wieder ein gemeinsames Ergebnisblatt erstellen. Hierzu dient das Arbeitsblatt 1 im DIN A3-Format, welches jeder Expertengruppe ein Mal zur Verfügung steht. Nach Abschluss dieser Konsensfindung hängt jede Expertengruppe ihr Ergebnisblatt auf das Feld

„HINDERUNGSGRÜNDE“, welches sich auf der prozessbegleitenden Tafel „IST/SOLL/HINDERUNGSGRÜNDE/LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN“ befindet.

Phase 3 (nach 15 min.): Experten erarbeiten LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN (Teil1)

Die bestehenden Kleingruppen werden nun zu Experten-Teams, indem sich jede Gruppe einem anderen Aspekt der übergeordneten Zielsetzung „LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN“ widmet. Hierzu eine Übersicht über das nun auszuteilende Arbeitsmaterial:

Gruppe E1

Themenschwerpunkt: Regeln des Umgangs und der Vorgehensweise

Arbeitsmaterial:

1. Text „Vereinbarung eines Regelkatalogs“⁶¹
2. Arbeitsblatt „Regel-Puzzle“⁶²
3. Arbeitsblatt 2 (DIN A4)

(alles in sechsfacher Ausfertigung)

Gruppe E2

Themenschwerpunkt: Kommunikationsregeln

Arbeitsmaterial:

1. Text „Themenzentrierte Interaktion (TZI)“⁶³
2. Text „Regeln für eine gute Kommunikation im Team“⁶⁴
3. Arbeitsblatt 2 (DIN A4)

(alles in sechsfacher Ausfertigung)

Gruppe E3

Themenschwerpunkt: Arbeitsverteilung: Rollen und Funktionen

Arbeitsmaterial:

1. Text „Klare Rollen- bzw. Funktionsverteilung“⁶⁵
2. Text „Führung durch die Gruppe?“⁶⁶

⁶¹ aus: Klippert 1998, S.57/58

⁶² aus: Klippert 1998, S.175

⁶³ aus: „Phoenix“ (Band 1), 1996, S.122-125

⁶⁴ aus: Lernende Schule 9/2000, S.40

⁶⁵ aus: Klippert 1998, S.53-55

⁶⁶ aus: „Phoenix“ (Band 1), 1996, S.125/126

3. Arbeitsblatt „Wer ist zuständig? – Konkrete Problemsituationen“⁶⁷

4. Arbeitsblatt 2 (DIN A4)

(alles in sechsfacher Ausfertigung)

Diese Übersicht vermittelt den Eindruck, als würden die Gruppen nun mit Papier „zugeschüttet“; jedoch werden die Schüler schnell erkennen, dass sie die gestellten Aufgaben bei Arbeitsteilung und Kooperation leicht bewältigen können.

Den drei Expertengruppen werden nun unterschiedliche Aufgaben gestellt:

Gruppe E1:

„Für die folgenden Aufgaben habt ihr insgesamt 25 Minuten Zeit:

1. Lest zur Information den Text „Vereinbarung eines Regelkatalogs“!
2. Entwerft danach eine gemeinsame Lösung zum Arbeitsblatt „Regel-Puzzle“!
3. Beschäftigt euch unbedingt auch mit der Frage am unteren Rand des Arbeitsblattes!
4. Welche Ideen für den planvollen Ablauf einer Gruppenarbeit habt ihr unter 2. und 3. erhalten? Einigt euch auf die wichtigsten davon und tragt sie in die LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN-Wolken des Arbeitsblattes 2 ein!“

Gruppe E2:

„Für die folgenden Aufgaben habt ihr insgesamt 25 Minuten Zeit:

1. Lest aufmerksam die Texte „Themenzentrierte Interaktion (TZI)“ und „Regeln für eine gute Kommunikation im Team“!
2. Welche Ideen für eine gut funktionierende Kommunikation während einer Gruppenarbeit könnt ihr den Texten entnehmen? Einigt euch auf die wichtigsten davon und tragt sie in die LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN-Wolken des Arbeitsblattes 2 ein! HINWEIS ZUR VORGEHENSWEISE: Vor euch liegt ziemlich viel Textmaterial. Da eure Gruppe aus mehreren Mitgliedern besteht, müsste sich ein Weg finden lassen, niemanden mit Arbeit zu überlasten!“

Gruppe E3:

„Für die folgenden Aufgaben habt ihr insgesamt 25 Minuten Zeit:

⁶⁷ aus: Klippert 1998, S.181

1. Lest aufmerksam die Texte „Klare Rollen- bzw. Funktionsverteilung“ und „Führung durch die Gruppe?“ !
2. Entwerft dann eine gemeinsame Lösung für das Arbeitsblatt „Wer ist zuständig? – Konkrete Problemsituationen“!
3. Welche Anhaltspunkte für sinnvolle Rollen- bzw. Funktionsverteilung und welche Rollen/Funktionen für gut funktionierende Gruppenarbeit habt ihr bei 1. und 2. kennen gelernt? Einigt euch auf die wichtigsten davon und tragt sie in die LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN-Wolken des Arbeitsblattes 2 ein! HINWEIS ZUR VORGEHENSWEISE: Vor euch liegt viel Text, aber ihr seid ja auch zu Mehreren, so dass es bestimmt einen Weg der Arbeitserleichterung gibt!“

Phase 4 (nach 40 min.): Reflexion

Die ausgefüllten Arbeitsblätter wie auch die Fachtexte bleiben im Besitz der einzelnen Schüler. Wiederum besteht jetzt Gelegenheit, Meinungen und Gefühle zu der eben erlebten Gruppenarbeit durch das Anbringen entsprechender Statementkarten („Gut...“/ „Schlecht...“) spontan zu äußern. Der Lehrer sollte ausdrücklich darauf hinweisen, dass es erlaubt und erwünscht ist, die eigenen, auf Statementkarten zu lesenden Meinungen auch durch das Austauschen gegen eine oder mehrere neue Karte(n) zu variieren, zu korrigieren oder auch zu revidieren.

Für die Hausaufgabe erhält jeder Schüler eine Kopie des Fragebogens „Fragen zur Gruppenprozessanalyse“⁶⁸. Diesen soll er in Ruhe für sich alleine beantworten, um die vergangenen zwei Unterrichtsstunden in Bezug auf gruppensdynamische Prozesse und persönliche Befindlichkeiten hin nochmals Revue passieren lassen und reflektieren zu können. Ein späterer Austausch der individuellen Resultate ist nicht vorgesehen, da jeder Schüler hier vor allem in die Auseinandersetzung mit seinen eigenen, ganz privaten Eindrücken eintreten soll.

⁶⁸ aus: „Phoenix“ (Band 1), 1996, S.129

Hinweise für den Lehrer

Es empfiehlt sich aus Gründen der Zeitökonomie, die oben formulierten wie auch die noch folgenden Arbeitsaufträge verschriftlicht, in Form von DIN A5-Blättern in sechsfacher Ausfertigung ebenfalls in die Expertengruppen zu geben.

An alle Schüler sollte außerdem die mündliche Aufforderung ergehen, in der Phase des konkreten Zusammenarbeitens eine bestimmte Art der Arbeits- und damit Funktionsverteilung auszuprobieren und dabei darauf zu achten, dass jeder die ihm zugewiesene Rolle beibehält und deren (mutmaßliche) Aufgaben erfüllt. „Professionalisiert“ wird dieses vorläufig selbstständige Suchen nach sinnvollen Einzelrollen übrigens in Stunde 4, in welcher jede Ursprungsgruppe den Überblick über die „anerkannten“ und wichtigen Einzelfunktionen von Gruppenmitgliedern erhält und zu einer erleichterten und zielgerichteten Rollenzuteilung befähigt wird.

4.3.3.3 Stunde 3

Zielsetzung: Die Expertengruppen sollen weitere LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN zu ihren jeweiligen Themenschwerpunkten erarbeiten und innerhalb jeder Gruppe einen abschließenden, zusammenfassenden Konsens finden.

Ablauf:

Phase 1 (bei 0 min.): Reflexion

Es besteht wieder Gelegenheit, die in der letzten Stunde neu angebrachten sowie die hängen gebliebenen Statementkarten zu lesen.

Phase 2 (nach 5 min.): Experten erarbeiten LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN (Teil 2)

Die Expertengruppen der vorigen Stunde finden sich wieder zusammen. Ggf. noch nicht zu Ende geführte Arbeiten aus der Vorstunde können zunächst abgeschlossen werden. An alle Schüler ergeht der Hinweis, sich auch heute in jeder Gruppe auf eine Aufgabenverteilung zu einigen und möglichst jedem Schüler diejenige Funktion zu erteilen, die er bereits in der letzten Stunde inne hatte. Dadurch soll, aufbauend auf in einer Rolle schon gesammelten Erfahrungen, das Erfüllen bestimmter Rollenfunktionen vertiefend geübt werden, bevor in den nachfolgenden Stunden die Übernahme anderer Rollen ausprobiert wird (sog. „Rollen-Rotation“).

Für die Arbeit in dieser Stunde benötigt jeder Schüler das Arbeitsblatt 2 aus der letzten Stunde. Darüber hinaus sind an die Gruppen folgende Materialien auszugeben:

Gruppe E1:

1. Text „Gute Gruppenarbeit braucht einen Fahrplan“⁶⁹ (sechsfach)
2. Arbeitsblatt „Gruppenarbeitsfahrplan entwickeln“⁷⁰ (sechsfach)
3. Textsammlung „Phasen der Gruppenentwicklung“⁷¹
4. ein Arbeitsblatt 2 (DIN A3)

⁶⁹ aus: Klippert 1998, S.55/56

⁷⁰ aus: ebd. S.163

Gruppe E2:

1. Text „Aktives Zuhören“⁷² (sechsfach)
2. Text „Kontrollierter Dialog“⁷³ (sechsfach)
3. ein Arbeitsblatt 2 (DIN A3)

Gruppe E3:

1. Tabelle „Rollen in erfolgreichen Teams“⁷⁴ (sechsfach)
2. Anleitungsblatt „Funktionen ausprobieren“⁷⁵ (sechsfach)
3. sechs unbeschriftete Statementkarten
4. ein Arbeitsblatt 2 (DIN A3)

Wiederum erledigen die Expertengruppen unterschiedliche Arbeitsaufträge:

Gruppe E1:

„Für die folgenden Aufgaben habt ihr insgesamt 35 Minuten Zeit:

1. Lest zur Information den Text „Gute Gruppenarbeit braucht einen Fahrplan“!
2. Bearbeitet dann das Arbeitsblatt „Gruppenarbeitsfahrplan entwickeln“, zu welchem auch die Textsammlung „Phasen der Gruppenentwicklung“ gehört (an Stelle des im Arbeitsblatt genannten Themas „Europäische Union“)! **HINWEIS ZUR VORGEHENSWEISE:** Stellt euch also vor, ihr müsstet die unterschiedlichen Texte bzw. Schemata zur Gruppenentwicklung „unter einen Hut“ bringen und eine Gesamtübersicht präsentieren: Welche Vorgehensweise wäre angesichts der verschiedenen Texte die sinnvollste?
3. Ergänzt und – wenn nötig – korrigiert auf Grund des neuen, zusätzlichen Wissens dieser Stunde eure Eintragungen auf dem Arbeitsblatt 2 (Wolken mit **LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN**)!

⁷¹ aus: Böning 1994, S.65, Lernende Schule 9/2000, S.5, Handbuch Gruppenunterricht 1993, S.114, „Phoenix“ (Band 1) 1996, S.116/117, Kunert/Knill 1999, S.80-82

⁷² aus: Stanford 1980, S.108-110

⁷³ aus: ebd. S.112-114

⁷⁴ aus: Lernende Schule 9/2000, S.29

⁷⁵ in Anlehnung an: Mitschka, Ruth: Die Klasse als Team. Linz 1997, S.102/103. Mitschkas Vorschlag, auch den „Beobachter“ im Unklaren über die Rollenzuteilungen zu lassen, wurde allerdings nicht übernommen. Stattdessen gibt unser „Beobachter“ zielgerichtete Hinweise darauf, wie die einzelnen Gruppenmitglieder ihre Rollen ausgefüllt haben.

4. Übertragt eure gemeinsame Endfassung des Arbeitsblattes 2, der jeder von euch zustimmen muss, auf das DIN A3-Arbeitsblatt 2 und hängt dieses an die Informationswand, und zwar auf das Feld „LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN“!
5. HINWEIS ZUR VORGEHENSWEISE: Versucht bitte, im Verlaufe eurer gemeinsamen Arbeit die von euch aufgefundenen Verhaltensregeln auch selbst zu befolgen!“

Gruppe E2:

„Für die folgenden Aufgaben habt ihr insgesamt 35 Minuten Zeit:

1. Lest aufmerksam den Text „Aktives Zuhören“!
2. Oientiert euch an der Anleitung und führt selbst eine solche Übung durch!
3. Lest aufmerksam den Text „Kontrollierter Dialog“!
4. Orientiert euch auch hier wieder an der entsprechenden Anleitung und führt die Übung selbst durch!
5. Ergänzt und – wenn nötig – korrigiert auf Grund des neuen, zusätzlichen Wissens dieser Stunde eure Eintragungen auf dem Arbeitsblatt 2 (Wolken mit LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN)!
6. Übertragt eure gemeinsame Endfassung des Arbeitsblattes 2, der jeder von euch zustimmen muss, auf das DIN A3-Arbeitsblatt 2 und hängt dieses an die Informationswand, und zwar auf das Feld „LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN“!
7. HINWEIS ZUR VORGEHENSWEISE: Ihr könnt auch, falls die Zeit zu knapp ist, eine der beiden praktischenUbungen nochmals wiederholen und intensivieren, anstatt auch noch durch die zweite „hindurch zu hecheln“. Auf jeden Fall aber solltet ihr das gesamte Textmaterial für das Arbeitsblatt 2 auswerten!“

Gruppe E3:

„Für die folgenden Aufgaben habt ihr insgesamt 35 Minuten Zeit:

1. Lest aufmerksam die Tabelle „Rollen in erfolgreichen Teams“!
2. Nehmt danach das Anleitungsblatt „Funktionen ausprobieren“ zur Hand und führt eine entsprechende Übung durch!
3. Falls ihr noch Zeit habt, solltet ihr die Übung mit anderen Rollenzuordnungen nochmals wiederholen.

4. Ergänzt und – wenn nötig – korrigiert auf Grund des neuen, zusätzlichen Wissens dieser Stunde eure Eintragungen auf dem Arbeitsblatt 2 (Wolken mit LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN)!
5. Überträgt eure gemeinsame Endfassung des Arbeitsblattes 2, der jeder von euch zustimmen muss, auf das DIN A3-Arbeitsblatt 2 und hängt dieses an die Informationswand, und zwar auf das Feld „LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN“!

Phase 3 (nach 40 min.): Reflexion

Das individuelle Arbeitsblatt 2 sowie die hinzu gekommenen Fachtexte verbleiben im Besitz jeden Schülers. Abschließend werden wieder Statementkarten zur eben erlebten Gruppenarbeit ausgefüllt, ausgetauscht usw.

4.3.3.4 Stunde 4

Zielsetzung: Die Schüler sollen den Mitgliedern ihrer Ursprungsgruppen über die Ergebnisse der Expertengruppen berichten und eine Sammlung der wichtigsten LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN aus den drei verschiedenen Themenschwerpunkten anlegen.

Ablauf:

Phase 1 (bei 0 min.): Reflexion

Die Schüler lesen die in der vorigen Stunde angebrachten oder unverändert verbliebenen Statementkarten.

Phase 2 (nach 5 min.): Informationsaustausch und -verschmelzung

Die Schüler konstituieren sich wieder in den Ursprungsgruppen A, B und C. Alle drei Gruppen erledigen in den folgenden 35 Minuten diese zwei Aufgaben:

1. In einem ersten Block, der 15 Minuten dauert, werden jeweils den zwei Vertretern jeder Expertengruppe fünf Minuten eingeräumt, um die wichtigsten Aspekte des selbst bearbeiteten Themenschwerpunkts zu referieren. Es geht also darum, den mit einem Themenschwerpunkt nicht vertrauten Gruppenmitgliedern einen kurzen informatorischen Überblick über die Schwerpunkte des „unbekannten“ Themenbereichs zu verschaffen.
2. In einem zweiten Block, der 20 Minuten umfasst, wird der im vorherigen Block eingeleitete Informationsaustausch erweitert und vertieft, indem eine Sammlung der wichtigsten LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN aller drei Expertengruppen angelegt wird. Hierzu benötigt jede Ursprungsgruppe ein Mal das Arbeitsblatt 3 im DIN A3-Format. Als Anleitung zu dieser Aufgabe sind folgende Hinweise vorgesehen:

„In eurer Gruppe gibt es nun mehrere und ganz verschiedene Ideen, welche Aspekte man für eine gut funktionierende Gruppenarbeit beachten muss. Stellt euch vor, ihr müsstet diese verschiedenen Aspekte miteinander in Verbindung bringen, um eine Aufgabe wie die folgende zu lösen: ‚Arbeitet in Gruppenarbeit die Hauptaussagen der drei Texte T1, T2 und T3 heraus!‘ In solch einem Fall wäre es sicher nicht schlecht, sich irgendwie schnell und

übersichtlich in Erinnerung rufen zu können, wie man bei einer Gruppenarbeit vorgehen sollte und was alles dabei zu beachten ist. Der Entwurf eines solchen ‚Leitfadens‘ soll euer nächstes Ziel sein. In dieser Stunde sollt ihr dazu folgende Vorarbeit leisten:

Sammelt auf dem Arbeitsblatt 3 alle diejenigen kennen gelernten Aspekte, die ihr für das Gelingen einer Gruppenarbeit als unverzichtbar einschätzt! Tragt pro ‚Sonnennstrahl‘ einen Aspekt ein: Je mehr Aspekte ihr eintragt, desto heller und kräftiger strahlt die ‚Sonne der guten Gruppenarbeit‘! WICHTIG: Da jeweils zwei von euch in anderen Expertengruppen waren als die anderen vier, ist es notwendig, bestimmte Aspekte eines Themenschwerpunkts den anderen Gruppenmitgliedern nochmals kurz zu erklären!“

Phase 3 (nach 40 min.): Reflexion

Der Lehrer nimmt die Arbeitsblätter 3 an sich und vermerkt auf der Rückseite, welcher Gruppe (A, B oder C) sie entstammen. Danach sollen die Schüler wieder Statementkarten ausfüllen. Alle Fachtexte sowie die individuellen Arbeitsblätter 2 „wandern“ nun in die Arbeitsprozessmappe.

Auch heute erhält jeder Schüler für die Hausaufgabe eine Kopie des Fragebogens „Fragen zur Gruppenprozessanalyse“ (siehe oben). Für die Vorgehensweise gilt das unter 4.3.3.2 Gesagte.

Hinweise für den Lehrer

Die Schüler sollten eindringlich dazu ermuntert werden, beim gemeinsamen Ausfüllen des Arbeitsblattes 3 zumindest ansatzweise die kennen gelernten Hinweise zur Vorgehensweise/Regeln, zur Kommunikation sowie zur Rollenverteilung auch selbst anzuwenden. Dabei ist es wichtig, dass sich die Schüler nun fortwährend auf zu beachtende Einzelaspekte bestimmter Themenschwerpunkte aufmerksam machen, auch wenn sie zuweilen das Gefühl haben: „Es nervt!“ Insbesondere sollten jetzt, da jede Ursprungsgruppe einen Überblick über die wichtigsten Rollen und Funktionen in einer Gruppe hat, konkrete Rollenzuweisungen und entsprechende Funktionsausübungen geübt und beachtet werden! Auch darf hier der Lehrerhinweis auf die gewünschte „Rollen-Rotation“ (siehe Kap. 4.3.3.3) nicht fehlen.

4.3.3.5 Stunde 5

Zielsetzung: Jede Kleingruppe soll auf der Grundlage und durch Ergänzen oder Redigieren der „Vorarbeiten“ einer anderen Kleingruppe eine vorläufige Struktur des Gruppenarbeits-Manuals entwerfen.

Ablauf:

Phase 1 (bei 0 min.): Reflexion

Die Schüler lesen die Statementkarten.

Phase 2 (nach 5 min.): Entwurf vorläufiger Manual-Strukturen

Für diese Phase stehen wieder 35 Minuten zur Verfügung. Zunächst gibt der Lehrer die in der letzten Stunde ausgefüllten Arbeitsblätter 3 in die zugehörigen Gruppen zurück. In einem Zeitraum von fünf Minuten überprüft noch einmal jede Gruppe die Vollständigkeit ihres Arbeitsblattes und ergänzt ggf. den ein oder anderen Aspekt. Wenn alle Gruppen diese Arbeit beendet haben, nimmt der Lehrer die drei Arbeitsblätter an sich und verteilt sie sofort wieder, aber diesmal so, dass jede Gruppe (z.B. A) das Arbeitsblatt einer anderen Gruppe (z.B. von C) erhält. Nun arbeitet jede Gruppe mit „Fremdergebnissen“ weiter, wozu sie einen Flip-Bogen DIN A2 sowie drei kräftigere Filzschreiber unterschiedlicher Farbe (z.B. Rot, Grün, Blau) benötigt. Folgende Arbeitsanleitung wird jetzt vorgeschlagen:

„Vor euch liegt die Aspektesammlung einer anderen Gruppe. Sicher werdet ihr einige der genannten Aspekte sofort wiedererkennen. Eure Aufgabe ist es jetzt, in den nächsten 30 Minuten aus dieser bunten Sammlung, die ihr auch durch eigene Nennungen ergänzen oder korrigieren könnt, eine übersichtliche, geordnete Struktur (z.B. Tabelle, Raster...) zu „basteln“, ein sog. „Gruppenarbeits-Manual“. Dieses Manual soll euch bei künftigen Gruppenarbeiten als helfender ‚Leitfaden‘ zur Seite stehen und muss daher folgende Anforderungen erfüllen:

1. Die wichtigsten Hinweise für
 - Regeln des Umgangs und der Vorgehensweise

- Kommunikationsregeln
 - Arbeitsverteilung: Rollen und Funktionen
müssen enthalten sein.
2. Schon beim ersten Lesen eines solchen Hinweises muss klar sein, was damit gemeint ist. (Beispiel: Der Hinweis ‚TZI‘ nützt niemandem etwas, hingegen ist die Eintragung ‚Aktives Zuhören: zusammenfassendes Wiederholen des vom Sprecher Gesagten‘ sofort verständlich und ausführbar.)
 3. Es sollen zwar möglichst viele Hinweise enthalten sein, ABER: Bitte nur so viele, dass das Ganze übersichtlich und vor allem praktisch anwendbar bleibt!
 4. Es muss eine Struktur entstehen, die sich hinterher auf einen postkartengroßen Zettel übertragen lässt, ohne unübersichtlich zu werden. Denkt daran, dass jener postkartengroße Zettel Platz auf der Vor- und auf der Rückseite bietet!
 5. Euer Entwurf auf dem DIN A2-Flip muss noch nicht bis ins Letzte „ausgefeilt“ sein. Wichtiger ist die grundsätzliche – optisch-grafische und inhaltliche – Struktur, die ihr auch durch den gezielten Einsatz der drei Farben verdeutlichen könnt.“

Phase 3 (nach 40 min.): Reflexion

Nach Beendigung der Phase 2 verbleiben die DIN A2-Flips in den drei Gruppen. Zum letzten Mal besteht nun die Gelegenheit, sich über Statementkarten zu der erlebten Gruppenarbeit zu äußern.

Hinweis für den Lehrer

Wiederum sollten die Schüler dazu ermuntert werden, während des gemeinsamen Erstellens der Manual-Struktur kennen gelernte Aspekte gruppenarbeitsdienlichen Verhaltens – und hier vor allem die Übernahme wechselnder Rollen – praktisch umzusetzen.

4.3.3.6 Stunde 6

Zielsetzung: Die Schüler sollen als Gesamtkurs gemeinsam die abschließende Struktur des Gruppenarbeits-Manuals entwerfen.

Ablauf:

Phase 1 (bei 0 min.): Reflexion

Letztmalig besteht die Gelegenheit, einen Blick auf die prozessbegleitende Reflexions-Wand-Zeitung zu werfen und darüber nachzudenken, inwiefern sich gegenüber den in den vorausgegangenen Reflexionsphasen dort vorzufindenden Statementkarten insgesamt inhaltliche Abweichungen oder auch Konstanten und Bestätigungen feststellen lassen.

Phase 2 (nach 5 min.): Entwurf einer abschließenden Manual-Struktur im „Fish-Bowl“-Verfahren

Zunächst erhält wieder jede Gruppe kurz die Gelegenheit, nochmals den eigenen Manual-Entwurf zu überprüfen. Sollte eine Gruppe auch jetzt noch nicht fertig geworden sein, so ist das nicht schlimm: In den folgenden 30 Minuten besteht ständig die Gelegenheit, noch nicht auf das Flip niedergeschriebene Ideen zum abschließenden Gesamtergebnis beizusteuern. Um diese Beteiligung aller Schüler zu ermöglichen und zum Abschluss der Trainings-Sequenz wieder das Gespräch im Gesamtkurs zu gewährleisten, werden nun die Kleingruppen aufgelöst. Fortgesetzt wird die Arbeit in der Sozialform des sog. „Fish-Bowl“, d.h.: Jede Ursprungsgruppe „entsendet“ einen Vertreter, dessen Aufgabe es ist, gemeinsam mit den Vertretern der anderen Ursprungsgruppen aus den nun vorliegenden drei Entwürfen von Manual-Strukturen ein einziges, abschließendes Flip zu erstellen, welches die endgültige Struktur des Gruppenarbeits-Manuals enthält. (Für diese Abschluss-Struktur wird ein DIN A2-Flip benötigt.) Dabei befinden sich die drei „Hauptakteure“ samt Flips, Schreibmaterial und als Unterlage dienendem Tisch inmitten eines großen Stuhlkreises, der von den anderen Schülern gebildet wird. Deren Aufgabe besteht darin, das Vorgehen der drei Gruppenvertreter aufmerksam zu beobachten und vor allem helfend und korrigierend einzugreifen, sobald es zu Problemen, Ungereimtheiten, „Sackgassen“ oder irgendwie geartetem Verbesserungsbedarf kommt. Hierzu meldet sich der „eingreifende“ Schüler, woraufhin er von den drei

Gruppenvertretern in die Mitte des Stuhlkreises gerufen wird, wo er die detailbezogene Zusammenarbeit mit den „Hauptverantwortlichen“ aufnimmt. Es ist darauf zu achten, dass immer nur ein Schüler sich zu den Dreien gesellt, da es sonst zu großem Durcheinander kommen könnte. Dies bedeutet, dass sich z.B. ein helfender Schüler wieder in den Stuhlkreis begeben muss, sobald seine Vorschläge von einem weiteren eingreifenden Schüler erneut ergänzt oder korrigiert werden. Weiterhin ist wichtig, dass die Kommunikation zwischen den drei Gruppenvertretern schon rein akustisch für die zuschauenden Schüler verstehbar und nachvollziehbar erfolgt.

Ganz zu Beginn der „Fish-Bowl“-Phase greift der Lehrer ein, indem er kurz erläutert, dass das Manual auch den Zweck erfüllen soll, die Entwicklung der persönlichen Teamfähigkeit jedes einzelnen Schülers während der Oberstufenzeit zu dokumentieren. Er erläutert sodann, dass aus diesem Grund drei Rubriken auf jeden Fall in das Manual aufzunehmen sind (siehe hierzu auch Kap. 4.2.8.3):

1. „Welche Rolle habe ich bereits ausgefüllt?“
2. „Wie habe ich sie ausgefüllt? (+/-)“
3. „Welche Rolle möchte ich als Nächstes oder noch einmal ausfüllen?“

Phase 3 (nach 35 min.): Übertragung des abschließenden Manual-Entwurfs auf ein handliches Kleinformat

Am Ende der Phase 2 steht das endgültige Gruppenarbeits-Manual sozusagen „im Großformat“ fest. Dies nützt natürlich dem einzelnen Schüler wenig. Deshalb überträgt nun jeder Schüler die vorliegende Manual-Struktur auf ein zwei Mal gefaltetes und damit postkartengroßes DIN A4-Blatt, welches dann, noch ein Mal gefaltet, problemlos in jedes Schülerportemonnaie passt. Sollte die vorausgehende Phase 2 mehr Zeit als geplant in Anspruch nehmen, so kann das Übertragen auf individuelle Zettel, das ja ein reines „Abschreiben“ ist, auch in einer nachfolgenden (Frei-) Stunde erfolgen. Damit das Manual die Zeit bis zum Abitur (und evtl. danach, z.B. während eines Studiums) weitgehend unbeschadet übersteht, sollte man den Schülern nahe legen, stabileres Papier oder am besten dünne Pappe für das persönliche Exemplar zu verwenden.

Auch nach dieser (Doppel-) Stunde wird als Hausaufgabe das Ausfüllen des Fragebogens „Fragen zur Gruppenprozessanalyse“ (siehe oben) unter den bekannten Prämissen aufgegeben, um eine individuelle Reflexion des Zurückliegenden zu initiieren.

Damit zum Ende der Unterrichts-Sequenz „Erziehung in und durch Gruppen“ alle Schüler über dasselbe Informationsmaterial verfügen, erhält jeder Schüler zu Beginn der folgenden Pädagogik-Stunde einen kleinen „Reader“, der folgende Texte enthält⁷⁶:

1. „Gute Gruppenarbeit braucht einen Fahrplan“
2. Textsammlung „Phasen der Gruppenentwicklung“
3. „Themenzentrierte Interaktion (TZI)“
4. „Regeln für eine gute Kommunikation im Team“
5. „Klare Rollen- bzw. Funktionsverteilung“
6. „Führung durch die Gruppe?“

Auch wird zu Beginn der folgenden Stunde eine zehn- bis 15-minütige Reflexions- und Bilanz-Phase eingelegt, in welcher die Schüler ein Fazit zu den in den vorausgegangenen Stunden abgegebenen Statements („Gut...“/„Schlecht...“) ziehen sowie Kritik, Verbesserungsvorschläge, Befindlichkeiten und Gefühle zu den erlebten Gruppenarbeitsphasen und zur Trainings-Sequenz insgesamt äußern können.

⁷⁶ Quellenangaben siehe oben

Schluss

Die hier vorgestellte Trainings-Sequenz wurde bis zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit (August 2000) noch nicht in der schulischen Praxis erprobt, so dass sich an dieser Stelle noch nicht über praktische Erfahrungen und daraus evtl. zu ziehende Schlussfolgerungen für Verbesserungsmöglichkeiten berichten lässt. Da jedoch versucht wurde, in den vorausgegangenen Darlegungen die Erläuterungen zur Vorgehensweise und zum benötigten Arbeitsmaterial sehr konkret und anwendungsbezogen zu gestalten, sollte einer baldigen Durchführung des Trainings nichts im Wege stehen.

Abschließend sei noch einmal betont, dass der längerfristige Wert des Trainings, nämlich die Grundlegung von Teamfähigkeit und das Verfügen über ein persönliches, während der gesamten Oberstufenzeit zu nutzendes Gruppenarbeits-Manual, die Investition von insgesamt acht Unterrichtsstunden im Fach Pädagogik mit Sicherheit rechtfertigt und lohnt.

Literatur

- Beyer, Klaus: Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. Eine Fachdidaktik auf allgemeindidaktischer Grundlage. Schneider Verlag. Hohengehren 1997
- Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. 13., überarbeitete Auflage. Kröner Verlag. Stuttgart 1988
- Böning, Uwe: Moderieren mit System. Gabler Verlag. Wiesbaden 1994
- Gudjons, Herbert (Hrsg.): Handbuch Gruppenunterricht. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 1993
- ders./Rita Teske/Rainer Winkel (Hrsg.): Unterrichtsmethoden. Grundlegung und Beispiele. 3. Auflage. Bergmann und Helbig Verlag. Hamburg 1991
- Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 1998
- ders.: Teamentwicklung im Unterricht. Anregungen zur Effektivierung der Gruppenarbeit. In: Pädagogik. Heft 9/1999, S.42-47
- Knoll, Jörg: Kleingruppenmethoden. Effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen. 2. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 1997
- Kunert, Kristian/Marcus Knill: Team und Kommunikation. Theorie und Praxis. Sauerländer Verlag. Aarau 1999
- Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung. Heft 9/2000
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Band II: Praxisband. 2. Auflage. Cornelsen Scriptor Verlag. Frankfurt a.M. 1989

- Mitschka, Ruth: Die Klasse als Team. Ein Wegweiser zum sozialen Lernen in der Sekundarstufe. Veritas Verlag. Linz 1997
- Peterßen, Wilhelm H.: Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. Ehrenwirth Verlag. München 1996
- Phoenix. Der etwas andere Weg zur Pädagogik. Ein Arbeitsbuch für die Oberstufe. Band 1. Ferdinand Schöningh Verlag. Paderborn 1996
- Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Erziehungswissenschaft. Herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Ritterbach Verlag. Frechen 1999
- Schroeder, Gudrun und Hugdietrich: Gruppenunterricht. Beitrag zu demokratischem Verhalten. Colloquium Verlag. Berlin 1980
- Stanford, Gene: Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Praktische Anleitungen für Lehrer und Erzieher. Westermann Verlag. Braunschweig 1980
- Stiller, Edwin: Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Neue didaktische und methodische Impulse für den Pädagogikunterricht. Ferdinand Schöningh Verlag. Paderborn 1997

Anleitungsblatt „Funktionen ausprobieren“

Soeben habt ihr die Tabelle „Rollen in erfolgreichen Teams“ und bereits letzte Stunde weitere Texte zur Rollen- und Funktionsverteilung bei der Gruppenarbeit gelesen. Jetzt sollt ihr im Rahmen einer praktischen Übung einmal selbst ausprobieren, wie es ist, in einer Gruppe bestimmte Funktionen wahrzunehmen. Dazu müsst ihr folgendermaßen vorgehen:

1. Vor euch liegen sechs unbeschriftete Karten, also für jeden von euch eine. Auf jede Karte werden gleich eine bestimmte Rolle und deren spezielle Funktionen (Aufgaben) geschrieben. Eine Karte ist dabei reserviert für die Rolle eines „Beobachters/Protokollanten“, der
 - nicht aktiv am Gruppengeschehen teilnimmt
 - alles, was ihm auffällt, schweigend mitnotiert
 - vor allem darauf achtet, ob jeder Teilnehmer sich den Aufgaben seiner Rolle entsprechend verhält. Beschriftet als Erstes diese Karte!

2. Welches aber sind nun die fünf eigentlichen Gruppenrollen? Stellt euch vor, der Auftrag an die Gruppe lautete: „Entwerft eine Präsentation, in der ihr euren Mitschülern die wichtigsten Rollen bei einer Gruppenarbeit vorstellt!“ Sucht aus den vielen möglichen Rollen, die ihr jetzt kennt, gemeinsam diejenigen fünf heraus, die ihr angesichts dieses Arbeitsauftrags selber „spielen“ wollt! Schreibt diese Rollen und drei bis fünf wichtige Aufgaben je Rolle auf die dafür vorgesehenen Karten! **WICHTIG:** Die Aufgaben der einzelnen Rollen solltet ihr ebenfalls gemeinsam festlegen.

3. Bestimmt Einen aus eurer Gruppe zum Beobachter. Danach zieht jeder der fünf anderen verdeckt eine Rollenkarte und teilt nur dem Beobachter mit, welche Rolle er inne hat. In den folgenden zehn Minuten spielt ihr dann die Gruppe, d.h. ihr fangt tatsächlich an obigen Arbeitsauftrag zu erledigen. Dabei sollte jeder sich bemühen, die Anforderungen an seine Rolle so weit wie möglich zu erfüllen.

4. Wenn die zehn Minuten vorbei sind, berichtet zunächst der Beobachter von seinen Eindrücken, und zwar möglichst offen und ehrlich. Danach äußert sich jeder Teilnehmer dazu, wie er sich und die anderen in der jeweiligen Rolle erlebt hat, was er gut oder problematisch fand usw.

5. Abschließend solltet ihr auf einem Zettel stichwortartig festhalten, was man bei der nächsten Gruppenarbeit in Bezug auf Rollenverteilung und Erfüllen bestimmter Funktionen anders oder besser machen sollte.

Regeln für eine gute Kommunikation im Team

Es gibt aus unterschiedlichen Bezügen eine Vielzahl von Regeln für eine gute Kommunikation (Gesprächsführung, Beratung, Themenzentrierte Interaktion, Moderation usw.). Sie gelten natürlich auch im Team:

- Fassen Sie sich kurz, so können alle mitreden.
- Es kann immer nur ein Teammitglied zur Zeit reden.
- Hören Sie aufmerksam zu, was andere Teammitglieder zu sagen haben. Wiederholen Sie mit eigenen Worten an wichtigen Stellen des Gesprächs, was Sie verstanden haben.
- Halten Sie Blickkontakt zu der Person, die spricht.
- Sprechen Sie in der „Ich-Form“, nicht von „man“ oder „wir“.
- Interpretieren Sie nicht, wenn Sie etwas nicht verstanden haben. Fragen Sie nach.
- Versetzen Sie sich in die Lage des oder der anderen – dies gilt insbesondere für diejenigen, die die Entscheidungen betreffen.
- Bewerten Sie einen Gesprächsbeitrag darauf hin, was Sie daran der Lösung Ihrer Probleme näher bringt. Vermeiden Sie es, die Beiträge anderer daraufhin zu untersuchen, was daran nicht funktioniert!

(aus: „Lernende Schule“ 9/2000)

Klare Rollen- bzw. Funktionsverteilung

Die verbreitete Ineffizienz von Gruppen hat ganz zentral damit zu tun, dass im Prinzip alle Gruppenmitglieder für alles zuständig sind, letztlich aber niemand so genau weiß, wofür er nun eigentlich konkret verantwortlich ist und was er im Einzelnen zu tun bzw. zu beachten hat, damit die Gruppenarbeit wirksam vorangeht. Deshalb sieht es de facto häufig so aus, dass irgendjemand aus Ungeduld, aus Gewohnheit, aus Ehrgeiz oder aus schlichter Verzweiflung das Heft in die Hand nimmt und das Gruppengeschehen zu steuern versucht. Diese aus Not geborenen Führungsstrukturen haben oft zur Folge, dass ein oder zwei SchülerInnen arbeiten und die anderen mehr oder weniger untätig herumsitzen oder gar offen zu stören beginnen. Selbst wenn alle Gruppenmitglieder bereit sind, mitzuarbeiten und eine gewisse Linie in den Arbeitsprozess zu bringen, sind chaotische Arbeitsverläufe keineswegs ausgeschlossen, wie die Erfahrung immer wieder zeigt. Jeder macht vielleicht irgendwas, nur was!? Oft drehen sich die Akteure im Kreis, kommen vom „Hölzchen aufs Stöckchen“, reden aneinander vorbei, blockieren sich wechselseitig, achten nicht auf die Zeit, schweifen vom Thema ab, kommen zu keinem rechten Ergebnis und können sich am Ende nicht einigen, wer was in welcher Weise präsentiert. Selbst wenn ein Gruppenleiter bestimmt wird, ist das zumeist noch keine Gewähr für konstruktive Gruppenarbeit, weil er auf zu Vieles gleichzeitig achten müsste und deshalb vielfach überfordert ist.

Um dieser Überforderung vorzubeugen und zugleich eine einigermaßen zielstrebige Gruppenarbeit sicher zu stellen, empfiehlt es sich, verschiedene Teilfunktionen bzw. – verantwortlichkeiten auszugrenzen und auf unterschiedliche Gruppenmitglieder zu verteilen. Gerade in der Anfangsphase der Teamentwicklung ist es wichtig, bei komplexeren Gruppenarbeiten eine strikte Zuständigkeitsregelung vorzunehmen, damit zum einen niemand überfordert ist und zum anderen jeder das Gefühl bekommt, in der Gruppe gebraucht zu werden und Mitverantwortung zu tragen. Dieses Eingebundensein verpflichtet und erzieht.

Zum konkreten Prozedere: Zu Beginn der jeweiligen Gruppenarbeitsphase tragen die Gruppenmitglieder in ein Protokollblatt ein, wer heute welche der aufgeführten Spezialaufgaben übernimmt. Was ist zu tun? Der Gesprächsleiter erteilt das Wort, fasst mal zusammen, gibt Impulse etc.; der Fahrplanüberwacher achtet darauf, dass die in einem gesonderten Fahrplan festgelegten Schritte bedacht und befolgt werden; der Regelbeobachter wacht über die Einhaltung der vereinbarten Interaktionsregeln; der Zeitmanager hat die spezielle Aufgabe, gelegentlich auf die Uhr zu schauen und die Einhaltung des Zeitplans bzw. der Zeitvorgaben zu überwachen und nötigenfalls anzumahnen; und der Präsentator ist derjenige, der gegebenenfalls das Gruppenergebnis vorstellt, sofern von Lehrerseite keine andere Regelung getroffen wird. Denn grundsätzlich kann der/die PräsentatorIn natürlich auch per Los ermittelt werden.

(aus: Heinz Klippert: Teamentwicklung im Klassenraum, 1998)

Gute Gruppenarbeit braucht einen Fahrplan

Zu den Grundvoraussetzungen effektiver Gruppenarbeit gehört ein planvolles, zielstrebiges, und reflektiertes Vorgehen. Daran aber mangelt es in der Praxis nur zu oft, weil die SchülerInnen mit der Ablaufstruktur der Gruppenarbeit wenig oder gar nicht vertraut sind. Gruppenarbeit ist eine „Makromethode“ und besitzt als solche eine relativ klare innere Logik. Nur muss diese Logik den SchülerInnen bekannt und geläufig sein, sollen sie einigermaßen zielstrebig und diszipliniert ans Werk gehen. Sie müssen sowohl einen Überblick über die wichtigsten Arbeitsschritte haben, als auch darin geübt sein, diesen Arbeitsfahrplan im Auge zu behalten und möglichst konsequent zu realisieren.

(aus: Heinz Klippert: Teamentwicklung im Klassenraum, 1998)

Vereinbarung eines Regelkatalogs

Sollen die gängigen Defizite und Störungen im interaktiven Bereich der Gruppenarbeit wirksam abgebaut werden, dann bedarf es klarer und allseits akzeptierter Verhaltensregeln, die präzise angeben, wie das gewünschte Kooperations- und Kommunikationsverhalten der Gruppenmitglieder aussehen soll. Verhaltensregeln aufzustellen bietet zwar noch keine Gewähr dafür, dass diese auch eingehalten werden, aber ein solcher Schritt eröffnet auf jeden Fall die Chance und die Perspektive, dass die Gruppenmitglieder sensibler miteinander umgehen lernen. Wichtig ist dabei, dass die betreffenden Regeln nicht einfach von Lehrerseite vorgegeben werden, sondern dass sie im Unterricht von und mit den SchülerInnen entwickelt, möglichst auf einem größeren Plakat zusammenfassend visualisiert und schließlich an geeigneter Stelle in einem Kursraum ausgehängt werden. Auf diese Weise entsteht ein demokratisch legitimierter Verhaltenskodex, der erfahrungsgemäß gute Chancen hat, von allen Teilnehmern einer Gruppenarbeit akzeptiert und beachtet zu werden.

(aus: Heinz Klippert: Teamentwicklung im Klassenraum, 1998)

Schüleraussagen

- **„Ich arbeite am liebsten alleine; da habe ich weniger Stress und Ärger und lerne sogar noch mehr!“**
- **„Die meisten SchülerInnen sind völlig unfähig zur Gruppenarbeit. Deshalb sollte man am besten die Finger davon lassen!“**
- **„Gruppenarbeit hat nur dann Sinn, wenn man mit Leuten zusammenarbeitet, die man mag und die leistungsmäßig gleich gut sind!“**
- **„Gruppenarbeit führt meist dazu, dass ein oder zwei Leute arbeiten und die anderen die Hände in den Schoß legen!“**
- **„Bei der Gruppenarbeit lernt man in aller Regel deutlich weniger als im herkömmlichen Unterricht, in dem der Lehrer den Ton angibt!“**
- **„Typisch für Gruppenarbeit ist, dass vor lauter Streitereien und Konflikten kein richtiges Arbeiten zustande kommt!“**
- **„Gruppenarbeit ist vielleicht angenehm für die Schwachen; den Leistungsträgern dagegen bringt sie wenig oder gar nichts!“**
- **„Gruppenarbeit dient vielen Lehrkräften dazu, die SchülerInnen irgendwie zu beschäftigen und sich selbst ein bequemes Leben zu machen!“**
- **„Wenn wir in der Vergangenheit mal Gruppenarbeit gemacht haben, dann war das meist recht chaotisch und frustrierend!“**
- **„Wenn ich die Wahl hätte, alleine oder in der Gruppe zu arbeiten, würde ich mich auf jeden Fall für die Einzelarbeit entscheiden!“**

(aus: Heinz Klippert: Teamentwicklung im Klassenraum, 1998)

Textsammlung „Phasen der Gruppenentwicklung“

Diese Zusammenstellung umfasst Texte und Übersichtsschemata verschiedener Verfasser zum Thema „Phasen der Gruppen- oder Teamentwicklung“.

I. Die Gruppe im dynamischen Prozess

(aus: Uwe Böning: Moderieren mit System, 1994)

Der Prozess der allgemeinen Gruppenbildung lässt sich in vier Phasen beschreiben, die mehr oder weniger deutlich von den meisten Gruppen durchlaufen werden:

1. Formierungsphase (Forming)

In der Formierungsphase finden sich die potentiellen Gruppenmitglieder zusammen, noch ohne eine gemeinsame Struktur, Normen oder konkrete Ziele zu haben. Sie prüfen die gemeinsame Arbeits- und Beziehungs-Situation, entdecken, testen und bewerten die gegenseitigen Verhaltensweisen. Der Gruppenleiter oder der Moderator sieht sich besonderer Beobachtung ausgesetzt. Die Phase ist gekennzeichnet durch hohe Erwartungen einerseits und faktisches Abwarten andererseits.

2. Konfliktphase (Storming)

Nach dem „Anwärmen“ der Gruppe ist in der Konfliktphase die soziale Organisation der Gruppe zu installieren. Dabei entstehen verschiedene Sach- und Beziehungskonflikte zwischen einzelnen Mitgliedern oder Untergruppen. „Machtkämpfe“ werden ausgetragen, Polarisierungen finden statt.

3. Normierungsphase (Norming)

In der Normierungsphase werden die Widerstände überwunden, die Konflikte allmählich beigelegt. Somit kann sich dann auf der Grundlage des zuvor erreichten Konsens ein Gruppengefühl entwickeln. Nach innen und außen entsteht ein identifizierbares und souveränes Team. Nach innen wird die Gruppe in dieser Phase arbeitsfähig.

(Seite 2 der Textsammlung „Phasen der Gruppenentwicklung“)

4. Arbeitsphase (Performing)

Die Arbeitsphase wird dann getragen von dem gemeinsamen Bewusstsein, dass die Teilnehmer voneinander lernen können und gemeinsam das Gruppenziel besser erreichen als einzeln. Ihre Energie wird effektiv genutzt, da die aufgebaute Gruppenstruktur im Dienste der Aufgabenaktivität steht.

II. Die vier Phasen der Teamentwicklung

(aus: Kristian Kunert/Marcus Knill: Team und Kommunikation, 1999)

Alle Teams durchlaufen vier verschiedene Phasen:

1. Zuerst sind Teammitglieder zurückhaltend, vorsichtig (die Arbeit ist konfliktarm).
2. Nach der Phase des Sich-Kennenlernens wird allmählich Kritik geäußert. Die Einzelnen fühlen sich sicherer und beziehen klarere Positionen.
3. Es kommt dann gerne zu Spannungen und Konflikten.
4. Falls ein Team mit Konflikten umzugehen weiß und die Konfliktphase überwunden ist (Hackordnung ist festgelegt), fühlen sich die Teammitglieder wohl und genießen schließlich das Teamgefühl. Die Gruppe fühlt sich stark: „Wir sind die Besten!“ Die Gruppe ist in sich selbst verliebt. Die Teammitglieder schätzen sich so sehr, dass es so weit kommen kann, dass sich eine Gruppe gegenseitig schont und dadurch ein Team weniger leistet (Arbeitskraft wird gelähmt).

Zusatzinformationen zu den vier Phasen:

1. Forming (Mitglieder „formieren“ sich, „tasten sich ab“)
 - Positives Verhalten: Informationsaustausch
 - Negatives Verhalten: Wenn die Zeit fürs Ausloten nicht genutzt wird, reagieren Einzelne unzufrieden auf neue Aufgaben.
2. Storming (Rollen sind verteilt, Positionen abgesteckt, es kommt zu Auseinandersetzungen)

- **Positives Verhalten: Gültigkeit der Grenzen erproben, Auseinandersetzungen austragen (Förderung der Konfliktfähigkeit)**

(Seite 3 der Textsammlung „Phasen der Gruppenentwicklung“)

- **Negatives Verhalten: Evtl. ziehen sich Einzelne zurück oder schließen Bündnisse gegen... (Eifersucht, Stress, Angst).**

3. Norming (Das Team organisiert sich)

- **Positives Verhalten: Das Team lernt, miteinander umzugehen (zu kommunizieren), Probleme werden verbalisiert, Konflikte nehmen ab.**
- **Negatives Verhalten: Wenn die Meinung Einzelner ignoriert wird, können Konflikte eskalieren.**

4. Performing (nun steht die Arbeit im Vordergrund)

- **Positives Verhalten: Erfolge und Misserfolge werden analysiert. Das (Arbeits-) Klima ist gut.**
- **Negatives Verhalten: Wenn das Element „Herausforderung“ an Kraft verliert, nimmt die Produktivität ab.**

Negative Seiten der Teamarbeit

- **Viele Teams passen sich gerne dem Mittelmaß an.**
- **Teammitglieder sind auch Rivalen oder Konkurrenten und können dadurch die Arbeit des Teams hemmen. Es kann zu Untergruppen kommen, die sich gegen außergewöhnlich gute Einzelmitglieder solidarisieren. Dies lähmt die Teamarbeit. Bei allen Teams kommt es laufend zu gruppendynamischen Prozessen. Es besteht immer die Gefahr der Cliquenbildung. Wenn sich Gleichgesinnte gezielt verbünden und gleichsam als „Herdentiere“ hervorragende unliebsame Teammitglieder „hinausekeln“, kann dies zu Prozessen des Mobbings führen.**
- **Im Team fehlt oft der Anreiz, sich persönlich überdurchschnittlich einzusetzen. Der persönliche Ehrgeiz wird deshalb gebremst, weil der Einzelne für seine Leistung zu wenig Anerkennung findet.**
- **Die Sache (Arbeit) oder der Auftrag erfordert vielfach keine Kompromisslösung. Die Teammitglieder tendieren aber zu vorschnellen Kompromissen, damit die Positionen nicht ausdiskutiert werden müssen oder weil es unangenehmer ist, sich eindeutig zu positionieren.**
- **Nicht teamfähige (oder noch nicht teamfähige) Mitglieder können die Effektivität der Teamarbeit enorm beeinträchtigen. Die anderen Teammitglieder sind gezwungen, trotzdem mit ihnen zusammenzuarbeiten und fühlen sich verpflichtet, Rücksicht zu nehmen.**
- **Die Arbeit im Team ist schwerfälliger als die Einzelarbeit. Dies wirkt sich besonders bei zu großen Teams aus.**
- **Teamarbeit ist zuerst bedeutend zeitaufwändiger als die Einzelarbeit. Es braucht viel Zeit, bis sich die einzelnen Teammitglieder aufeinander eingestellt haben und mit den latenten Missverständnissen und Konflikten umgehen können.**
- **Bei Teams, die nach außen gut harmonieren, kann die Tendenz entstehen, sich zu schonen und Probleme unter den Teppich zu kehren. Sie immunisieren sich gegen Kritik und unterdrücken Äußerungen, die eigentlich Klärungsprozesse erfordern.**

Aktives Zuhören

Das „Aktive Zuhören“ ist eine spezielle Technik, die das gegenseitige Verstehen und das Eingehen aufeinander während eines Gesprächs oder einer Diskussion unterstützen und verbessern kann. Um dies zu erreichen, sollte der Anwender des aktiven Zuhörens folgende Verhaltensregeln beachten:

1. Halten Sie mit dem Redenden Augenkontakt!
2. Zeigen Sie durch ein „hm-hm“ und ein Kopfnicken, dass Sie zuhören!
3. Halten Sie am Anfang einen Ausdruck von Zustimmung oder Ablehnung zurück!
Zeigen Sie einfach, dass Sie verstanden haben, was der Redende gesagt hat!
4. Ertragen Sie kurze Pausen, um den Redenden zum Weitersprechen zu ermutigen!
Vermeiden Sie, in die Pausen sofort hinein zu reden!
5. Stellen Sie sich nicht statt des Redenden in den Mittelpunkt der Diskussion, indem Sie etwa über sich selbst sprechen oder indem Sie dem Redenden widersprechen!
6. Stellen Sie offene Fragen, um den Sprecher zum Weiterreden oder Erläutern seines Beitrags zu ermuntern!
7. Fassen Sie die Bemerkungen des Redenden zusammen oder wiederholen Sie sie von Zeit zu Zeit als Zeichen dafür, dass Sie ihn verstanden haben!
8. Gehen Sie auf die Gefühle ein, die hinter dem Wortbeitrag stehen! Zeigen Sie, dass Sie die *Gefühle* des Redenden verstehen!

Um das aktive Zuhören in eurer Kleingruppe zu üben, solltet ihr folgendermaßen vorgehen:

1. Bestimmt einen Sprecher, einen Zuhörer und vier Beobachter.! Der Sprecher soll dem Zuhörer über etwas berichten, was ihm persönlich wichtig erscheint; z.B etwas, was er an sich mag; etwas, was er gerne an sich ändern würde; etwas, was ihn kürzlich störte oder glücklich gemacht hat; ein persönliches Problem; oder etwas Wichtiges über sich, was der Zuhörer noch nicht kennt. Oder der Sprecher kann seine Meinung über ein ihn stark interessierendes Thema kund tun, z.B.: „Was können Lehrer und Schüler tun, um besser miteinander auszukommen?“ oder „Muss eine Person heiraten, um vollkommen glücklich zu sein?“ etc.

2. **Die Aufgabe des Sprechers ist es, über seine Gefühle, Gedanken und über Fakten zum ausgewählten Thema zu reden. Der Zuhörer soll die Techniken des aktiven Zuhörens üben. Die Beobachter müssen darauf achten, dass der Zuhörer die Prinzipien des aktiven Zuhörens nicht verletzt. Sie dürfen nicht an dem Gespräch teilnehmen. Allerdings dürfen sie das Gespräch unterbrechen, um den Zuhörer darauf hinzuweisen, dass er die Regeln nicht beachtet. Verbesserungsvorschläge aber sollten erst nach Beendigung des Gesprächs gemacht werden!**

3. **Nach mindestens fünf, höchstens zehn Minuten beendet ihr die Übung und diskutiert über Fragen der folgenden Art:**
 - **Hat der Sprecher wirklich über seine Ideen und Gefühle hinsichtlich des Themas nachgedacht?**
 - **Hat der Zuhörer dem Sprecher geholfen oder hat er ihn unterbrochen, hat er ihn ermutigt oder mit ihm gestritten?**
 - **Was hätte der Zuhörer besser machen können?**
 - **Haben die Beobachter darauf geachtet, dass der Zuhörer die Regeln befolgt?**

4. **Sinnvoll wäre es, wenn jeder von euch zumindest ein Mal die Rolle des Zuhörers übernehmen würde! Dazu könnt ihr z.B. drei fünfminütige und drei dreiminütige Übungen durchführen.**

Kontrollierter Dialog

Der „Kontrollierte Dialog“ dient ebenfalls dazu, die gegenseitige Verständigung, insbesondere bei kontroversen Themen, zu optimieren und gezielter auf den Gesprächspartner eingehen zu können. Worin der Kern dieser Kommunikationstechnik liegt, erfahrt ihr, wenn ihr die folgende Anleitung zu einer praktischen Übung lest:

1. **Verständigt euch auf ein kontroverses Thema, über das sich engagiert diskutieren lässt; z.B. „Sollte es jeder Frau erlaubt sein abzutreiben, wenn keine medizinischen Komplikationen zu erwarten sind?“ oder „Sollte es Mädchen erlaubt sein, in**

gemischten Fußballteams mitzuspielen?“ oder „Sollte im Gymnasium mehr Unterricht in getrenntgeschlechtlichen Kursen erfolgen?“ oder etwas Ähnliches!

- 2. Bestimmt zwei Gruppenmitglieder als Diskussionspartner: Einer vertritt die „Pro“-Seite zur gewählten Streitfrage, der andere die „Kontra“-Seite. Die anderen vier Gruppenmitglieder fungieren wieder als Beobachter. Die beiden Diskussionspartner müssen sich frontal gegenüber sitzen!**

- 3. Die zwei Diskussionspartner sollen nun die Streitfrage miteinander diskutieren und versuchen, jeweils den anderen von der eigenen Ansicht zu überzeugen. Hierzu können alle möglichen Argumente verwendet werden, jedoch ist unbedingt folgende Regel zu beachten: Bevor einer etwas sagt, muss er die Bemerkungen des anderen zu dessen Zufriedenheit zusammenfassen. Erst danach darf er erläutern, warum oder inwiefern er anderer Meinung ist! Mit anderen Worten: Die Diskussionspartner wechseln sich beim Sprechen ab, aber zuerst muss man zusammenfassen, was der andere gesagt hat. Dieser muss mit der Zusammenfassung zufrieden sein, bevor man selbst zu argumentieren beginnt. Die vier Beobachter wachen über die Einhaltung dieser Regel! Sie sollen jede Person unterbrechen, die ohne vorherige Zusammenfassung zu reden beginnt, und sie sollen sich versichern, dass die andere Person mit der Zusammenfassung zufrieden ist!**

- 4. Nach mindestens fünf, höchstens zehn Minuten wird die Übung beendet. Die Beobachter berichten von ihren Eindrücken und die Diskussionspartner schildern, welchen Effekt das ständige Zusammenfassen auf den Verlauf der Diskussion und auf das eigene Gesprächs- und Argumentationsverhalten gehabt hat.**

- 5. Nach Möglichkeit solltet ihr die Übung mit anderen Themen so oft wiederholen, bis jeder zumindest ein Mal in der Rolle eines Diskussionsteilnehmers war!**

(aus: Gene Stanford: Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo, 1980)

Wer ist zuständig? - Konkrete Problemsituationen

Kurzbeschreibung einiger Problemsituationen in Gruppen	Welcher „Funktionär“ muss einschreiten? Wie?
Karen macht einen Vorschlag zur Gestaltung des Gruppenplakats. Lisa fällt ihr ins Wort und meint in vorwurfsvollem Ton, das sei doch utopisch.	
Mirko beschwert sich, weil er sich bereits zweimal zu Wort gemeldet hat und jeweils ein anderes Gruppenmitglied an die Reihe gekommen ist.	
Eine Gruppe hat eine Tabelle zu erstellen. Dafür sind bei der Arbeitsplanung 20 Minuten vorgesehen worden. Nach 25 Minuten ist die Gruppe immer noch nicht fertig, weil Michael immer wieder irgendwelche Einwände hat.	
Eine Gruppe hat ein tolles Plakat vorbereitet. Miriam, die das Meiste gemacht hat, will das Plakat unbedingt in der Klasse vorstellen, obwohl sie heute eigentlich die Gesprächsleitung hat.	
Einige Gruppenmitglieder fangen zügig an zu diskutieren, obwohl das Arbeitsmaterial bestenfalls oberflächlich gelesen wurde und Einigen in der Gruppe die Arbeitsaufgabe noch gar nicht klar ist.	
Tina, Sven und Thomas haben keine Lust, die abgeschlossene Gruppenarbeit noch lange zu überdenken und mögliche Schwachpunkte heraus zu arbeiten. Sie möchten lieber Hausaufgaben machen.	

<p>Simon schweift immer wieder vom Thema ab und stellt irgendwelche Fragen oder erzählt irgendwelche Storys, die kaum jemanden interessieren. Das hält den Fortgang der Gruppenarbeit ziemlich auf.</p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

(aus: Heinz Klippert: Teamentwicklung im Klassenraum, 1998)