



EINLEITUNG	<i>„WIR SIND SCHON VIELE!“</i> 4
KAPITEL 1	VIELFALT IM SCHULISCHEN ALLTAG 6
1.1 Zum Kulturunterschied im Umgang mit Unterschieden	6
1.2 Sichtbare und verdeckte Unterschiede	10
1.3 Von der Heterogenität zur Vielfalt	16
Leistungsunterschiede: <i>„Was weiß ich denn?“</i>	16
Verhaltensunterschiede: <i>„Alle wollen was von mir!“</i>	17
Kulturunterschiede: <i>„Ich gehör' nicht hierher!“</i>	18
Entwicklungsunterschiede: Inklusion	18
1.4 Methodische Binnendifferenzierung unter gruppenspezifischer Perspektive	19
KAPITEL 2	ACHTSAMKEIT UND SELBSTWIRKSAMKEIT ALS BASIS DES GRUPPENPROZESSES 21
2.1 Die drei Zieldimensionen der Selbstwirksamkeit	21
2.2 <i>„Wir erfahren uns durch andere“</i> – Das stabile und das fragile Ich (nach Michael Köditz)	24
2.3 <i>„Am eigenen Leibe erfahren“</i> – Vom eigenen Bedürfnissen zur Solidarität	27
2.4 Vom statischen zum dynamischen Selbstbild als Lerner (nach Carol Dweck)	36
KAPITEL 3	MODERATION DER EINZELSCHÜLER IM GRUPPENPROZESS 41
3.1 <i>„Wer darf wann?“</i> – Organisation differenzierter Arbeitsprozesse in der Gruppe	41
3.2 <i>Den Rahmen halten</i> – Lehrerinnen und Lehrer als offizielle Leiter einer Gruppe	46
3.3 Gesprächsführungstechniken in der Anleitung heterogener Klassen	52
3.4 <i>„Können wir jetzt bitte weitermachen?“</i> – Gruppendynamische Energien für die Anleitung nutzen	56
AUSBLICK	SELBSTSTÄNDIGES UND SELBSTORGANISIERTES LERNEN IN HETEROGENEN GRUPPEN 65
LITERATURVERZEICHNIS	69
MATERIALSAMMLUNG	71



1. VIELFALT IM SCHULISCHEN ALLTAG

1.1 ZUM KULTURUNTERSCHIED IM UMGANG MIT UNTERSCHIEDEN

Welche Bedeutung die Wahrnehmung von Unterschieden hat, hängt auch mit dem Alter der Schüler zusammen. Die Übergänge einzelner Entwicklungsschritte sind fließend und fallen nicht mit den Altersjahren der Kinder zusammen. Grob gesprochen stehen für Kinder in der Grundschule eher gemeinsame Aktivitäten im Vordergrund. Äußerlichkeiten sind nur dann wichtig, wenn die Kinder aus Familien stammen, in denen viel über das äußere Erscheinungsbild gesprochen wird. Wundern Sie sich auch nicht, wenn sich die Kinder in diesem Alter noch wenig über die „Persönlichkeit“ ihrer Mitschüler Gedanken machen. „Schnell streiten – schnell vertragen“ ist hier noch die Devise.

Kinder werden in ihrer Umwelt ohnehin ständig auf Dinge aufmerksam, die sie als neu und unbekannt wahrnehmen. So kann ein Kind z. B. mitten auf der Straße auf einen Mann mit Rauschbart zeigen und für alle hörbar die Mama fragen, was der Mann denn da im Gesicht hat. Viel mehr als ein Informationsbedürfnis steckt hinter diesen Fragen der Kinder erst einmal nicht. Sie orientieren sich aber an der gelassenen oder abwehrenden Reaktion der Erwachsenen, um das Wertesystem ihrer Umwelt zu verinnerlichen. Sei dies bezogen auf unterschiedliche soziale Schichten, unterschiedliche Kulturhintergründe oder den Umgang mit körperlichen Merkmalen. Die Kinder erlernen Kontaktbarrieren mit anderen, völlig unabhängig, ob es dabei um die Wahl der „falschen“ Schuhe geht oder um Hemmungen im Umgang mit Rollstuhlfahrern.

Mit Beginn der Pubertät fangen die Schüler an, sich über ihre eigene Rollenidentität Gedanken zu machen. Die Kinder beschäftigt die Frage, wie sie „als Mädchen“ oder „als Junge“ sind. Im Grundschulalter ist dies zunächst eine, wenn man so will, vorsexuelle Geschlechteridentität. Dieser Unterschied kann für die Kinder weit wichtiger sein als kulturelle Unterschiede. Während die Kinder zuvor unsere Verhaltensregeln in der Gruppe kennen- und anzuwenden lernen, setzen sie sich bezogen auf ihre Geschlechterrolle mit der Frage auseinander, wie sehr sie sich an die gesellschaftlichen Verhaltensregeln halten müssen und wie weit sie sie selbst gestalten können. Spielerisch nehmen sie dabei auch Geschlechterstereotype an, die sie nach und nach für sich sortieren.

Meist in den Klassen 4 bis 7 wird die Frage der körperlichen Entwicklung selbst zu einem sichtbaren Unterscheidungskriterium. Für den Jugendlichen wird es immer wichtiger, nicht mehr als Kind wahrgenommen zu werden. Er distanziert sich von Aktivitäten, die ihm vielleicht noch Spaß machen. Spielen passt aber mit dem Bild, das er von sich hat, nicht mehr überein. Äußerlichkeiten werden dabei mitunter zu unüberwindlichen Unterscheidungsmerkmalen. Die Kinder lernen, sich selbst Attribute, mit denen

sie nach außen ihr Rollenbild präsentieren. Die Erfahrungen im Umgang mit Unterschieden, die sie in dieser Zeit sammeln, beeinflusst auch, wie sehr sie sich als Erwachsene in der Gruppenzugehörigkeit von diesen Äußerlichkeiten leiten lassen. Es beeinflusst sie – es determiniert sie aber nicht. Auch als Erwachsene können wir neue Erfahrungen in Gruppen machen und unsere Einstellung dazu verändern. Ob wir zulassen, alte Verhaltensmuster zu erkennen und abzulegen, hat viel damit zu tun, ob wir Veränderungen unserer Person begrüßen oder eher als Bedrohung empfinden. Insofern kann es prägend sein, wie wichtig mir die Zugehörigkeit zu einer Gruppe für das eigene Wohlbefinden ist. Wenn Sie an einer weiterführenden Schule unterrichten, werden Sie vermutlich in einer Ihrer Klassen auch Schüler kennen, die die Extremvariante durchprobieren; sie möchten ohne Unterstützung allein klarkommen. Sie verweigern radikal die Kontaktangebote ihrer Mitschüler und halten andere noch zusätzlich durch ihr martialisches Aussehen auf Distanz. Auch mit dem Gefühl von Einsamkeit und Abhängigkeit umzugehen, gehört zu den Erfahrungen, die die Jugendlichen für sich sortieren müssen. Aus diesen Erfahrungen formt sich erst, ob die Menschen das Alleinsein als beklemmende oder bereichernde Erfahrung erleben.

Im jungen Erwachsenenalter wird das eingleisige Rollenverhalten wieder hinterfragt. Wenn sich das eigene Selbstbild stabilisiert hat, fällt es uns leichter, neugierig auf die Andersartigkeit unseres Gegenübers zu sein – Unterschiede als Vielfalt und Bereicherung zu erleben, mit denen wir uns selbst verändern und neu entwerfen können.

Es hat Vorteile, das Kontaktverhalten in der Gruppe entwicklungspsychologisch zu betrachten. Es gibt uns einen Blick darauf, was bei den Schülern mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit Thema ist. Welche Konsequenzen die Kinder und Jugendlichen für sich aus den Erfahrungen ziehen, ist jedoch wenig vorhersehbar. Viel hängt davon ab, wie erfolgreich sie mit unterschiedlichen Verhaltensweisen sind und welche Regeln in der Gruppe ausgehandelt werden.

Die Kinder lernen so, wie die Gesellschaft, in der sie leben, mit Individualität und Gruppenzugehörigkeit umgeht – mit Menschen, die Unterstützung benötigen, und mit Menschen, die Unterstützung geben können. Sie erwerben die Fähigkeit, in einer flexibilisierten Gesellschaft wertschätzend mit der Eigenartigkeit des Individuums und dem Aushandeln von Interessen und Wünschen in der Gruppe umgehen zu können. Dazu gehört auch, eine Haltung zu entwickeln, die es den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, die Widersprüche auszuhalten, die durch die Unterschiedlichkeit der Menschen entstehen.



BEGRIFFSKLÄRUNG

Um hier nicht viel Raum für die Klassifikation von unterschiedlichen Gruppen zu verwenden³, beschränke ich mich auf eine Erläuterung der von mir verwendeten Begrifflichkeiten.

Der Begriff „**Gruppe**“ wird als Oberbegriff verwendet für Personenansammlungen zwischen denen Interaktionen stattfinden.

Daneben gibt es spezielle Begrifflichkeiten:

Die **Klasse** – als Gruppe im Schulkontext; hierbei ist vor allem bedeutsam, dass die Schüler sich nicht aussuchen können, Teil der Gruppe zu sein oder nicht.

Das **Plenum** – die Sozialform, bei der alle Klassenmitglieder moderiert durch den Lehrer oder einen Mitschüler gemeinsam in Interaktion treten.

Die **Kleingruppe** – in der Regel als „Kleingruppenarbeit“, wenn von der spezifischen Form der Gruppenarbeit als Sozialform und Oberkategorie von Methode die Rede ist.

Gruppendynamische Prozesse setzen übrigens wieder neu ein, sobald sich die Gruppensituation ändert.

Das heißt, wenn ...

... neue Schüler in die Gruppe dazu kommen.

... wenn Schüler fehlen.

... wenn die Klasse bei einem anderen Lehrer unterrichtet wird.

... wenn die Klasse oder eine Untergruppe eine neue Aufgabe erhält.

... wenn bekannte Arbeiten unter veränderten Rahmenbedingungen stattfinden sollen, also z. B. in einem anderen Raum.

Sie sehen schon, im Schulalltag erfolgt eine permanente Veränderung der Gruppendynamik. Das hat den Vorteil, dass Sie immer wieder Einfluss auf das Verhalten der Schüler in Ihrer Lerngruppe haben, die Energien des Gruppenprozesses nutzen und Verbindlichkei-

ten herstellen können, die für die Schüler zumindest für die Dauer der Lerneinheiten verlässlich sind.

Alles, was potenziell stört, können Sie auch als **Steuerinstrumente für eine positive Gruppenatmosphäre verwenden:**

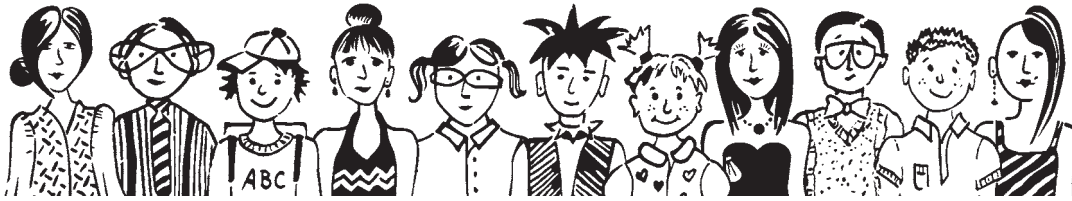
- ▷ die Raumregie
- ▷ zeitliche Strukturierung
- ▷ Interaktion der Schüler untereinander
- ▷ Interaktion mit mir als Lehrer
- ▷ das Besinnen der Schüler auf sich selbst
- ▷ das Aushandeln von Zielen
- ▷ das Aushandeln des Vorgehens, gemeinsam oder getrennt
- ▷ den Umgang mit Materialressourcen
- ▷ Widerstand der Schüler als Information über Bedürfnisse, die in der Gruppe gerade untergehen.

Wenn wir im Privatleben eine Gruppe als ineffektiv oder belastend erleben, haben wir oft die Möglichkeit, uns von ihr zu trennen. Dies ist in der Schule nicht möglich. Darin liegt jedoch auch eine Chance: Wenn Gruppen gemeinsam etwas bewältigen sollen, entstehen immer Reibungen. Wenn wir zu früh aufgeben, sind wir auch nicht gezwungen, selbst unser Bestes zu geben, uns anzustrengen, um den anderen zu verstehen. So bringen wir uns selbst um den Gewinn, der durch den Austausch mit anderen entstehen kann. Die Schule hat also bei richtiger Anleitung des Gruppenprozesses durch die Lehrer die Chance, dass die Kinder und Jugendlichen für ihr ganzes Leben lernen, wie sie den Gruppenprozess durch ihr eigenes Verhalten positiv beeinflussen. Und was vielleicht noch wichtiger ist, die Schüler lernen, sich mit der Hoffnung auf Erfolg und Freude auf das Arbeiten und Leben mit anderen einzulassen.

³ Eine Übersicht über verschiedene Klassifikationen findet sich bei Sader, Manfred: Psychologie der Gruppe, 5. Aufl. Weinheim u. a.,



1.2 SICHTBARE UND VERDECKTE UNTERSCHIEDE



Wenn wir in einen Raum mit vielen Menschen kommen, orientieren wir uns als erstes an Vertrautem. Wir suchen nach Gemeinsamkeiten oder Merkmalen bei anderen, die das repräsentieren, was uns selbst wichtig ist. Damit eine Klasse als Gruppe gut in Kontakt kommt, müssen die einzelnen Schüler Gelegenheit haben, sich auszutauschen und in wechselnden Situationen kennenzulernen. Einige Methoden, wie z. B. das „Macht-Shuffle“, unterstützen die Kinder dabei, ausgehend von diesen offen sichtbaren Unterschieden verborgene Gemeinsamkeiten zu entdecken.

METHODEN + ÜBUNGEN: GEMEINSAMKEITEN FINDEN



BEISPIEL 1: HÄUFIGER SITZPLATZWECHSEL IN DER ANFANGSPHASE EINER KLASSE

Wenn eine Klasse neu zusammengesetzt ist, sind alle Schüler erst einmal unsicher in ihrem Verhalten. Auch diejenigen, die offen auf andere zugehen und kontaktfreudig sind, fühlen sich unsicher. Die wenigen Menschen, mit denen ich in dieser ersten Phase einen netten Kontakt hatte, suche ich mir wieder als Partner. Ich habe einen Widerstand dagegen, mich auch auf andere in der Gruppe einzulassen. Beim Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule suchen die Kinder erst mal den Kontakt zu ihren früheren Mitschülern. Da für die Kinder ohnehin alles neu in der Schule ist, neigen Lehrer dazu, den Kindern diesen sicheren Hafen zu lassen. Diese Sicherheit der kleinen Gruppe innerhalb der großen Gruppe ist aber auf lange Sicht gesehen eine trügerische. Die anderen Klassenmitglieder bleiben als potenzielle Kontaktpersonen bestehen – ich beobachte sie vielleicht aus meiner kleinen Gruppe heraus neugierig oder misstrauisch ... was passiert, wenn ich innerhalb meiner Bezugsgruppe mal streite und den sicheren Hafen verlassen muss? Lassen mich die anderen dann in ihre kleine Gruppe? Auch wenn es die Kinder in der Anfangsphase etwas Überwindung kostet, vielleicht sogar mit Protest einhergeht, sorgen Sie dafür, dass alle Kinder in Ihrer Klasse immer wieder in unterschiedlichen Situationsanforderungen miteinander in Kontakt kommen. Jeder muss jeden in seinen unterschiedlichen Facetten kennenlernen und die Chance haben, die betreffende Person auch von einer anderen Seite kennenzulernen, wenn einer der Kontakte nicht gelungen war. In regelmäßigen Abständen die Sitzordnung zu verändern, ist dabei ein gutes Instrument. Machen Sie den Kindern den Hintergrund Ihrer Aktion transparent. *„Ihr sollt euch alle möglichst gut kennenlernen. Ihr habt genug Gelegenheit, immer wieder mit euren Freunden zusammensitzen und zu arbeiten.“* Wenn die Schüler wissen, dass sie nicht lange nebeneinander sitzen müssen, ist es auch nicht so schlimm, wenn sie sich nicht auf Anhieb sofort verstehen. So lernen die Kinder schon bei einem überschaubaren Thema, sich gegenseitig zu tolerieren und in ihren Eigenarten auszuhalten. Vorteile bietet dieses Verfahren auch für die Integration von auffälligen Schülern, neben denen die Kinder nicht gerne sitzen. Wenn ich weiß, dass die Zeit überschaubar ist, überwinde ich meinen anfänglichen Widerstand und entdecke vielleicht auch nette Seiten. In jedem Fall bekommen auch die auffälligen Schüler Kontakt zu allen anderen in der Klasse und nicht nur zu ihren wenigen direkten Sitznachbarn. Dadurch entsteht eine höhere Verbindlichkeit auf der Beziehungsebene. Rücksichtsloses Verhalten wird in anonymen Gruppen viel schneller an den Tag gelegt. Bei der Wahl der Plätze können Sie mit den Schülern auch spielerisch unterschiedliche Kriterien anwenden. Was passiert eigentlich, wenn alle Jungs auf einer Seite sitzen und alle Mädchen auf der anderen? Wie lernen die Kinder, wenn Junge und Mädchen im Wechsel sitzen? Sie können die Kinder auch selbstständig organisieren lassen, wie sie nebeneinander sitzen wollen. Damit Sie die Schüler dabei unterstützen können, wertschätzend mit den Bedürfnissen der anderen umzugehen, benötigen Sie jedoch Moderationstechniken. Entschieden ist nämlich erst, wenn keiner überredet wurde und alle zufrieden sind mit ihrem Platz. Wenn Sie dieses – ausgesprochen lehrreiche – Prozedere mal durchgestanden haben, werden Ihre Schüler es Ihnen danken, wenn Sie das nächste Mal wieder losen lassen. Wichtig ist nur, dass Sie jedes Mal kurz mit der Klasse reflektieren, was anders war als vorher, wie sich die Sitzordnung auf ihre Konzentration ausgewirkt hat und was sie Neues über ihre Sitznachbarn herausgefunden haben. Dabei kann auch die Gestaltung der Tischbelegungen hilfreich sein.



WAS PASSIERT GRUPPENDYNAMISCH?

Die Sitzordnung festzulegen, war in meiner Schulzeit das Privileg der Lehrer. Wer schwätzt, also sich zu gut versteht, wird auseinandergesetzt. Wer sich zu schlecht versteht, also streitet, ebenfalls. Man könnte es auch so formulieren: Der Lehrer weist den Kindern ihren Platz in der Klasse zu. Wer darf neben wem sitzen? Damit ist der Lehrer einmal mehr in der Richterrolle und (alleine) verantwortlich für das Funktionieren der Schülerkontakte. In einer solchen Klasse herrscht die Regel: Schwierigkeiten werden durch die Trennung der Personen gelöst. Die Probleme, die zum Dazwischenreden oder Streiten bei den Schülern selbst geführt haben, werden nicht thematisiert. Bei den Schülern kommt an: Die Lösung von Problemen liegt außerhalb meines eigenen Verhaltens (s. Kap. 3.2: Den Rahmen halten – Lehrerinnen und Lehrer als offizielle Leiter einer Gruppe).

Dies gilt auch für den Fall, dass mit dem Auseinandersetzen von Freunden gedroht wird. Die Schüler lernen eben nicht, sich selbst zu disziplinieren, um Lernen zu können, auch wenn der Freund oder die Freundin daneben sitzt. Wenn man mal genau hinsieht, macht die Drohung aus Schülersicht gar keinen Sinn. Warum soll ich neben meinem Freund sitzen bleiben wollen, außer um in einem vom Lehrer unbeobachteten Moment mit ihm besser quatschen zu können? Was lernen die Schüler also? Ich gehe meinem Kontaktbedürfnis heimlich nach. Mein Zugehörigkeitsgefühl zu anderen wird als Belohnung oder Strafe verwendet. Mir wird nicht zugetraut, dass ich mich aus eigener Kraft regelkonform verhalten kann.

Nehmen Sie Ihre Schüler mit in die Verantwortung! – Es geht hier nicht darum, dass die Möglichkeit, den Sitznachbarn zu wechseln, auf alle Zeit ein Tabu zur Lösung von Konflikten sein soll. Wenn Kinder auch nach einem entsprechenden Angebot, sich an der Lösung des Problems mit eigenen Vorschlägen zu beteiligen, zugeben müssen, dass sie es einfach nicht hinkriegen, den Mund zu halten, kann es nach wie vor sinnvoll sein. In der Anfangsphase Ihrer Klasse sollten Sie aber an der Regel festhalten, dass erst nach der angegebenen Zeit gewechselt wird. Die Kinder bekommen so den Anlass, sich für eine überschaubare Zeit zusammenzureißen, und auch Sie wissen, dass ungünstige Sitzkonstellationen schnell wieder aufgelöst werden können.



HINWEIS FÜR FACHLEHRER

Der Wechsel von Gruppenkonstellationen betrifft auch Gruppenarbeitsphasen (s. Kap. 3). Wenn Sie also selbst nicht die Person sind, die mit den Kindern die Sitzordnung in der Klasse regelt, können Sie trotzdem für eine Durchmischung der Arbeitspartner sorgen.

Abgesehen von Ihrer eigenen Unterrichtsführung können Sie natürlich auch mit dem Klassenlehrer sprechen und Vorschläge machen, wenn Sie das Gefühl haben, dass das Verfahren mit rotierenden Sitzplätzen der Klasse gut tun würde.



GRUPPENDYNAMISCHE ÜBUNGEN UND SPIELE

Übungen, die darauf angelegt sind, verdeckte Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar zu machen, sind auf den ersten Blick besonders als Kennlernspiele geeignet. Sie gehören jedoch nicht nur in die Phase einer Neuzusammensetzung von Gruppen. Sie eignen sich auch zur Stabilisierung der Gruppendynamik, wenn eine Klasse sich schon länger kennt oder wenn neue einzelne Schüler in die Klasse kommen. Wichtiges Ziel dieser Übungen ist es, dass sich die Schüler als Individuen kennenlernen, also unabhängig von ihren oberflächlichen Gruppenzugehörigkeiten. Auch geht es nicht nur darum, dass die Kinder und Jugendlichen Gemeinsamkeiten entdecken und Freundschaften schließen. Genauso wichtig ist es, dass die Schüler erfahren, dass der Umgang mit Unterschieden von Individuum zu Individuum genauso selbstverständlich respektiert wird. Ihre Einzigartigkeit sollen die Schüler dabei nicht aufgeben müssen, um Nähe und Beziehung

zu anderen aufbauen zu können. Seien Sie darauf gefasst, dass gruppendynamische Übungen nicht bei allen Schülern auf Begeisterung stoßen. Sie bieten aber Anlass dafür, in geschütztem Rahmen gruppendynamische Prozesse sichtbar und geeignetes Verhalten erlernbar zu machen. Verwechseln Sie diese Übungen bitte nicht mit Auflockerungsspielen. Die Schüler haben an den Spielen durchaus Spaß und das ist auch gewollt. Humor ist ein wichtiges gruppendynamisches Instrument. Durch den Humor erhalten die Schüler zudem einen Schutzraum, um Verhalten auszuprobieren, sich aber ggf. davon auch wieder zu distanzieren, wenn sie entscheiden, dass sie neue Beurteilungskriterien für ihr Verhalten heranziehen möchten. Das ist die Grundlage von Veränderungsprozessen. Für einzelne Schüler kann es bei diesen Lernprozessen aber durchaus „zur Sache“ gehen. Die Gefühle, die die Schüler durchleben, sind sch

**BEISPIEL 3: MEINE INSEL ALS EIGENE UND GEMEINSAME LERNREFLEXION****Beschreibung**

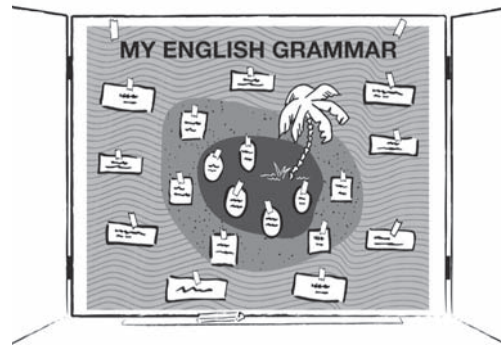
Jeder Schüler erhält drei farbige Zettel:

Grün = Das kann ich schon gut. Ich habe einen festen Stand.

Gelb = Das kann ich noch nicht so gut. Ich schwanke noch.

Blau = Das kann ich noch nicht. Ich schwimme noch.

Die Karten werden auf ein großes Plakat geklebt, auf das eine Insel gemalt ist: In der Mitte (grün) befindet sich der bewachsene feste Kern der Insel, auf dem man fest stehen kann. Umgeben wird die grüne Mitte durch einen (gelben) Sandstreifen, auf dem es schwieriger ist, zu laufen. Den äußeren Rand des Plakats bildet das Meer (blau). Auch hier können Sie das Plakat nach einiger Zeit wieder mitbringen und gemeinsam den Fortschritt der Schüler besprechen. Wenn Sie die Karten mit Kreppbandröllchen befestigen, lassen sie sich auch wieder abnehmen und auf der Insel bewegen. Da sie ihre Farbe behalten, bleibt der Vorher-Nachher-Effekt erhalten.

**Hinweise zur Anleitung**

Die Methode eignet sich vor allem zur Einführung und ist auch für ältere Schüler gut geeignet. Durch die Struktur ist klar, dass es keinen Wettbewerb zwischen den Schülern gibt. Jeder hat nur drei Karten. Auch leistungsstarke Schüler müssen etwas für die blaue Karte überlegen und leistungsschwächere auch für die grüne. Auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf ihren persönlichen Lernprozess gelenkt. Gleichzeitig erfahren Sie, dass jeder in der Gruppe auch noch Bereiche hat, in denen er noch besser werden kann.

**BEISPIEL 4: DIE LERNTOMBOLA****Die Lerntombola**

Die Lerntombola können Sie zur Zwischenreflexion und Festigung von Lerninhalten einsetzen.

Vorbereitung:

Sie drucken Fragestellungen zu den Inhalten auf einer A4-Seite aus und schneiden die Fragen in Streifen. Die Streifen werden eng um einen Bleistift gewickelt. Auf diese Weise entstehen die „Lose“ für die Tombola.

Durchführung:

Jeder Schüler zieht ein Frageröllchen.

Die Schüler erhalten den Arbeitsauftrag, sich 3–5 Mal mit einem Mitschüler zu treffen und die Frage gemeinsam zu beantworten. Nach jedem Treffen tauschen die Schüler ihr Frageröllchen, sodass die Schüler mit immer neuen Fragen in den Austausch gehen.

Nach ca. 10–15 Min. sollen die Schüler eine Linie bilden, in der die Fragen nach ihrer Meinung immer schwieriger werden. Hier können auch Fragen gemeinsam beantwortet werden, die sich in der Gruppe nicht beantworten ließen.

Kommentar:

Neben dem Prinzip Lernen durch Lehren, das hier zur Festigung der Lerninhalte genutzt wird, hat die Methode auch den Vorteil, dass die Schüler erfahren, wie viel sie von dem in einer Gruppe vorhandenen Wissen profitieren können. In der Regel finden sich alle Informationen bei zumindest einem Mitglied der Klasse. Gleichzeitig liegt das Expertentum nicht nur bei immer denselben sehr leistungsstarken Schülern. Die Methode nutzt außerdem, dass jeder unterschiedliche Anteile der Lerngegenstände und in unterschiedlichen Zugängen verinnerlicht. Das Gespräch der Schüler wirkt dann wie eine Übersetzung zwischen den verschiedenen Lernzugängen.





3.2 „DEN RAHMEN HALTEN“ – LEHRERINNEN UND LEHRER ALS OFFIZIELLE LEITER DER GRUPPE

In der Schule haben Sie als „offizieller Leiter“ Ihrer Gruppe eine andere Ausgangssituation, als es in den meisten anderen Gruppensituationen der Fall ist. Gruppenanleiter im Freizeitbereich benoten ihre Gruppenmitglieder nicht. In beruflichen Gruppenkontexten werden die Gruppenmitglieder von ihrem offiziellen Leiter (dem Vorgesetzten) zwar ebenfalls bewertet, der Fürsorgeaspekt spielt jedoch eine deutlich geringere Rolle. Herzlichen Glückwunsch – wenn es um Gruppendynamik geht, gehört Ihre Rollenausübung sicherlich zu den anspruchsvollsten Aufgaben.

Umso wichtiger ist es, dass Sie situationsbezogen klar in Ihrer jeweiligen Rolle bleiben. Dabei helfen Ihnen auch die **Moderationsmethoden** (s. S. 43). Kinder können lernen, dass Sie verschiedene Rollen einnehmen und sich diese auch abwechseln können. Sie brauchen dafür aber klare Rituale und Signale, an denen sie erkennen, welches Verhalten gerade gewünscht ist. Bezogen auf Ihre Rolle, müssen auch die Schüler unterschiedliche Verhaltensweisen an den Tag legen. Sie müssen abwechselnd Eigeninitiative ergreifen, in anderen Situationen aber auch widerspruchslos Ihren Anweisungen folgen. Da kann man schon mal durcheinanderkommen. Eine der wichtigsten Funktionsunterscheidungen in Ihrer Anleiterrolle ist die zwischen **Bewertungssituationen** und **Unterstützungssituationen**. Unterrichtsbezogen heißen die Begriffe **Leistungszeit** und **Lernzeit** der Schüler.

Eine Gruppe strebt je nach Aufgabe mehr nach Autonomie oder mehr nach Leitung. Auch das hat etwas mit Kulturunterschieden zu tun. Eine basisdemokratische politische Gruppe wird auf die Entscheidungsfunktion einer Leitung eher mit Abwehr reagieren. Während eines Fußballspiels würde es hingegen die Mannschaften sehr irritieren, wenn der Schiedsrichter darüber abstimmen lassen würde, ob er einem Spieler die rote Karte zeigt. Heterogen sind Ihre Schüler auch bezüglich ihrer Erfahrungen mit Leitung und Autorität. Auch Ihre Kollegen, die die Schüler außerdem noch unterrichten, füllen ihre Leitungsrolle unterschiedlich. Wir lernen für jede Gruppe neu, welche „ungeschriebenen Gesetze“ gelten (s. S. 55). Die Schüler können also lernen, Ihren Leitungsstil von dem Ihrer Kollegen zu unterscheiden, und verhalten sich entsprechend.



LERNZEIT UND LEISTUNGSZEIT TRENNEN

Schüler sollen beim Lernen unterstützt werden, trotzdem erhalten sie von Ihnen Noten für ihre Mitarbeit im Unterricht. Vermutlich erklären Sie Ihren Schülern, dass zu den Kriterien für eine gute Mitarbeit auch das Stellen von Fragen und der produktive Umgang mit eigenen Fehlern gehören. Trotzdem gibt es Schüler, die das Gefühl haben, sich immer in einer Prüfungssituation zu befinden. Sie können sich auf Ihre Hilfe nicht unbefangenen einlassen. Wir erwarten, dass sie gut zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen, die Noten für die sonstige Mitarbeit erhält jedoch jeder für sich. „Spätestens in Klassenarbeiten darf nicht mehr geteilt werden.“ (Köditz, 2004)

Damit sich die Schüler in ihrem Rollenverhalten anpassen können, müssen wir ihnen auch für die Mitarbeit im Unterricht transparent machen, was wir von ihnen erwarten und welche Aspekte Eingang in die Notengebung finden. Eine bessere Orientierung erhalten die Schüler, wenn Übungszeiten zu einem festen Ritual werden, z. B. in den letzten 15–20 Minuten einer Doppelstunde.

Wenn Sie diese Zeit ebenfalls benoten wollen, erfolgt dies auf der Grundlage des individuellen Fortschritts der Schüler. In Prüfungsleistungen erfolgt die Benotung stärker bzgl. der Qualität der Ergebnisse.

a) Die Entscheidungsfunktion der Leitung

Zur Rolle des Lehrers als offizieller Leiter gehört es, dass er in unterrichtlichen Belangen „das letzte Wort“ hat. Das heißt jedoch nicht, dass er Entscheidungen alleine treffen sollte und dass seine Entscheidungsbefugnis alle Belange der Schüler betrifft.

Bezogen auf das individuelle Verhalten der Kinder und Jugendlichen endet das Entscheidungspotenzial. Sie werden schon häufiger festgestellt haben, dass es sich letztlich Ihrer Kontrolle entzieht, ob ein Schüler etwas *aktiv* zum Unterricht beiträgt. *Freiwillig* mitzumachen und nicht nur pro forma, Ihre Anweisungen zu erfüllen, entscheidet der Schüler selbst. Man könnte auch sagen, es bleibt der Souveränität der Einzelmitglieder einer Gruppe vorbehalten, ob sie sich dafür entscheiden, die Leitung anzuerkennen oder die Konsequenzen eines Verhaltens zu tragen, mit dem sie der Leitung widersprechen.



Für die Anleitung der Gruppenarbeiten sind bei heterogenen Klassen vor allem zwei Aspekte besonders relevant:

- ▶ Die begleitenden Rituale müssen den Gruppenprozess unterstützen. Ich kann z. B. nicht einfach einen Schüler zum „offiziellen Leiter“ einer Kleingruppe ernennen, der diese Rolle gar nicht ausfüllt. Die Rituale müssen also nah an dem liegen, was aus der Dynamik der Gruppe ohnehin entsteht, und die Phasen des Gruppenprozesses begleiten.
- ▶ Die Anleitung muss den Schülern Raum zur Verbesserung ihrer Fähigkeiten geben. Sie darf nicht so engmaschig strukturiert sein, dass den Schülern das Aushandeln des Gruppenprozesses abgenommen wird. Auf der anderen Seite müssen die Schüler einen verlässlichen Rahmen erhalten, um zu einem Abschluss der Arbeit zu kommen. Nur so nehmen sie auch für spätere Arbeitsprozesse die Hoffnung mit, in Teams effektiv arbeiten zu können.²⁷

Die Einsatzbereiche, die Sie mit der Gruppenarbeit im Unterricht verfolgen können, lassen sich nach Umfang und Grad der Eigentätigkeit der Schüler unterscheiden:²⁸

	GA-Variante 1	GA-Variante 2	GA-Variante 3	GA-Variante 4
	Informationen aus Texten/Medien entnehmen	Geleitete Erarbeitung eines Unterthemas (z. B. Gruppenpuzzle)	Eigenverantwortliche Themenbearbeitung (thematisch sortierte GA)	Projektarbeit
Vorbereitung	Materialausgabe Aufgabenstellung (zufällige) Gruppeneinteilung	Materialausgabe Themenwahl Gruppenwahl (evtl. zufällig)	Beratung bei der Materialauswahl Transparenz in den Anforderungskriterien Arbeitsplan Unterstützung bei der Aufteilung der Arbeiten in der Gruppe	Begleitete Ideenfindungsphase Beratung bei der Prozessplanung Schüler organisieren selbst Materialien
Dauer der Arbeitsphase ohne Präsentation	15–30 Min.	Mindestens eine Unterrichtsstunde /45 Min)	Ab ca. 3 US + ergänzt durch Eigentätigkeit außerhalb des Unterrichts	Vereinbarung des Abgabetermins
Präsentation	Inhaltlicher Austausch im Plenumsgespräch / Kurzvortrag	Vortrag + Visualisierung	Schülermoderation mit anschließender Diskussionsmoderation	Vortrag oder Ausstellung
Anleitung und Strukturierung	Kurze mündliche oder schriftliche Aufgabenstellung 1–3 Aufgabenaspekte	Unterstützung der Arbeit z. B. durch Ämterkarten Planarbeit oder Strukturierung durch Überschriftskarten	Transparenz der Bewertungskriterien Beratung bei der Gliederung der Moderation	Vorstrukturierung z. B. eines Themenportfolios, das den Prozess begleitet
Reflexionsphasen	keine	Kurze Zwischenreflexion im Plenum (z. B. Ampelfeedback) beim Wechsel zur Vorbereitung der Präsentation + – Schlussevaluation des Gruppenprozesses z. B. durch eine Feedbackzielscheibe (S. 64)	Beratungstermine zur Vorbereitung Zwischenreflexion nur mit der Gruppe Beratung ggf. vor der Präsentation	Unterstützung bei der Ressourcenplanung vorab: Welches Ziel verfolgen wir? Was steht uns zur Verfügung? Was brauchen wir? Beratung bei der Anpassung der Ziele

27 „Je mehr persönliche Ziele sich im Laufe der Zeit umfassend verwirklichen lassen, desto eher wächst unsere Zufriedenheit mit der Gruppe und die Bindung an sie.“ Stahl, Eberhard: Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung, 2. erw. Aufl. Weinheim u. a., Beltz Verlag 2007, S. 4.

28 Diese Übersicht bezieht sich auf die Gruppenarbeit als Erarbeitungsmethode mit Materialgrundlage. Daneben gibt es zahlreiche Gruppenarbeitsvarianten mit anderen Zielen, wie z. B. der Einsatz eines Placemats zur Ideensammlung oder die Wandzeitung als gemeinsame Lern- und Arbeitsfläche. Vgl. Kress: Binnendifferenzierung in der Grundschule, S. 33 und S. 34.





ABLAUF UND ANLEITUNG DER GRUPPENARBEITS-PHASEN

Wenn Gruppenarbeiten Schülern im Unterricht schwerfallen, dann vor allem, weil ihnen die Orientierung im Prozess fehlt. Vielleicht ist es Ihnen auch schon passiert, dass Sie eigentlich nur verschiedene Texte zur Bearbeitung in verschiedene Gruppen ausgegeben haben, die Schüler sollten in einer halben Stunde damit fertig werden, und plötzlich war es schwer, das Chaos in der Klasse wieder zu strukturieren. Oder Sie stellten fest, dass sich die Schüler bei einer Gruppenarbeit, die über mehrere Stunden laufen sollte, am Anfang viel zu viel Zeit gelassen hatten und dann nicht fertig geworden sind. Oder Sie stellen am Ende fest, dass die Gruppe den wichtigsten Teil des Themas noch gar nicht verstanden hatte, geschweige denn, es den anderen erklären kann.

Schüler sind besser oder schlechter in der Lage, ihre Gruppenarbeiten selbst zu koordinieren. Es ist daher wichtig, dass Sie die Schüler vor allem am Anfang gut unterstützen. Schüler müssen sich erst an Ihre Anleitung gewöhnen. Sie lernen Gruppenarbeit nicht ein für alle Male, sondern müssen bei jedem Lehrer

neu erfahren, welche Verhaltensweisen Sie von ihnen erwarten. Deswegen sollten Sie bei den ersten Gruppenarbeiten, die Sie mit Ihrer Klasse durchführen, am Anfang ruhig stärker in die Arbeit eingreifen. Sagen Sie den Schülern deutlich, dass Sie das fertige Ergebnis bewerten und das Engagement während der Gruppenarbeit. Die eigentliche Gruppenarbeit gehört zur „Lernzeit“. Das heißt, die Schüler müssen nicht alleine zu den richtigen Ergebnissen finden. Wenn Sie mit der Klasse später an dem Thema weiter arbeiten wollen und die Gruppen sogar prüfungsrelevante Inhalte erarbeiten, stützen Sie eine leistungsschwache Gruppe, bis sie zu einem tragfähigen Ergebnis kommt. Sie werden feststellen, dass dieses Vorgehen den Schülern mehr hilft, als wenn Sie die leistungsstarken Schüler auf alle Gruppen aufteilen, in der Hoffnung, dass sie die anderen Schüler zur guten Mitarbeit beflügeln. In diesen Gruppen bleiben alle Schüler hinter ihren Möglichkeiten zurück. Die leistungsschwächeren Schüler, weil sie denken, dass jemand anders ohnehin gleich auf die besseren Ideen kommt, während die leistungsstärkeren Schüler die anderen „mitziehen“ müssen.

Phasen der Gruppenarbeiten

GA-Variante 1	GA-Variante 2	GA-Variante 3	GA-Variante 4
-	-	-	Orientierungsphase
-	-	-	Recherchephase
Aufgabenstellung kennen lernen	Aufgabenstellung kennen lernen	Ziel(e) formulieren	Ziel(e) formulieren
-	Vorgehen planen	Vorgehen planen	Vorgehen planen
Arbeitsphase I	Arbeitsphase I	Arbeitsphase I	Arbeitsphase I
-	-	Ziel(e) anpassen	Ziel(e) anpassen
-	-	Arbeitsphase II	Arbeitsphase II
-	-	Präsentation vorstrukturieren	Präsentation vorstrukturieren
-	-	Arbeitsphase III	Arbeitsphase III
-	Präsentation vorbereiten	Präsentation vorbereiten	Präsentation vorbereiten
Präsentation	Präsentation	Präsentation	Präsentation
Schlussevaluation	Schlussevaluation	Schlussevaluation	Schlussevaluation

in Kress: Dynamik in heterogenen Klassen – Das Praxisbuch
 der Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Donauwörth



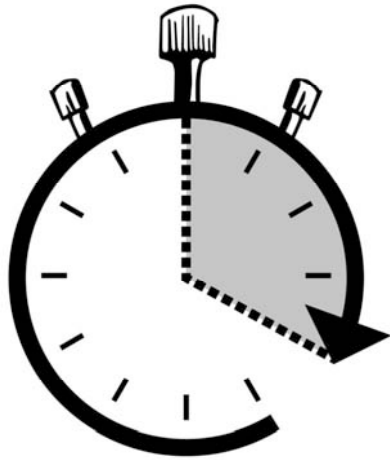
Material- sammlung



KV 01	Ämterkarten für die Gruppenarbeit	S. 72
KV 02	Plakatüberschriften „Unser Haustier“	S. 74
KV 03	Gefühlskarten	S. 78
KV 04	Mein Gefühlstagebuch	S. 80
KV 05	Redekarten: Gewaltfreie Kommunikation / Klassengespräch.....	S. 82
KV 06	Mein Logbuch	S. 85



Ämterkarten für die Gruppenarbeit



Zeitnehmer/in

Meine Aufgaben:

Ich arbeite an den Inhalten mit.

Außerdem achte ich darauf, dass ...

wir wissen, wie viel Zeit übrig ist.

wir wichtige Aufgaben zuerst erledigen.

wir mit unserer Arbeit rechtzeitig fertig werden.



Materialwart

Meine Aufgaben:

Ich arbeite an den Inhalten mit.

Ich hole die Materialien ab.

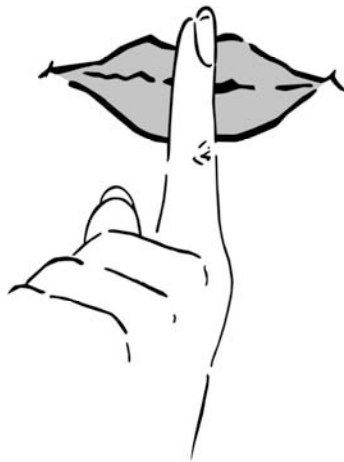
Außerdem achte ich darauf, dass ...

unser Tisch sauber bleibt.

wir aussortieren, was wir nicht mehr brauchen.

wir alle Materialien verwenden.

wir am Ende rechtzeitig aufräumen.



Ruhewächter/in

Meine Aufgaben:

Ich arbeite an den Inhalten mit.

Außerdem achte ich darauf, dass ...

wir leise miteinander sprechen.

wir uns ausreden lassen.

wir zügig, aber nicht hektisch arbeiten.



Gefühlskarten

aufgeregt	beeindruckt	begeistert
beruhigt	dankbar	entspannt
erfreut	erleichtert	ermutigt
fröhlich	gelassen	glücklich
mutig	mitleidig	neugierig
sicher	stolz	überrascht
vergnügt	verwundert	zuversichtlich



Mein Gefühlstagebuch

Wir haben alle ganz viele unterschiedliche Gefühle. Kreuze in der Liste an, welche Gefühle du heute empfunden hast. Wenn du möchtest, kannst du dazu schreiben, in welcher Situation du das Gefühl hattest.

War es ein gutes oder schlechtes Gefühle? Male einen Smiley oder Grummy!

Was möchtest du gerne?

	X	Was ist passiert?	☺ ☹	Was ich gerne möchte ...
aufgeregt				
nervös				
begeistert				
ängstlich				
beruhigt				
aufgebracht				
entspannt				