

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 61 (1974)
Heft: 6: Der arbeitsgleiche Gruppenunterricht I

Artikel: Der arbeitsgleiche Gruppenunterricht
Autor: Feigenwinter, Max
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-529058>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 25.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Der arbeitssgleiche Gruppenunterricht I

Max Feigenwinter

1. Einführung

Unter arbeitssgleichem Gruppenunterricht versteht man jene Form der Gruppenarbeit, wo alle Gruppen einer Grossgruppe dieselbe Aufgabe erhalten, um sich mit ihr auseinanderzusetzen.

MUECKE (1972, 48) schreibt in seinem Buch, dass bei dieser Form des Gruppenunterrichts die Ergebnisse letztlich gleich sein müssten. Dies stimmt aber nicht, wie viele Beispiele dieses Kapitels deutlich zeigen. Eine gestellte Aufgabe kann von den verschiedenen Gruppen ganz verschieden angepackt werden. Je weiter die Aufgabe gesteckt ist, desto mehr Möglichkeiten haben die Schüler, die Schwerpunkte selbst zu setzen, die Hilfsmittel zur Problemlösung selbst zu bestimmen usw.

Ein Beispiel:

In irgendeinem Zusammenhang soll erarbeitet werden, wie Menschen von andern beeinflusst werden. Der Auftrag an die Schülergruppen, die es bereits gewohnt sind, in Gruppen zu arbeiten, könnte heissen:

«Alle Menschen haben Einfluss auf irgendwelche andere Menschen. Viele nützen nun diese Möglichkeit. Sie wirken sehr stark auf andere ein, um für sich oder für das Ziel einer Gruppe etwas zu erreichen. Zeigt in geeigneter Form auf, wie dies geschehen kann.»

Diese Arbeitsaufgabe ist sehr weit gefasst. Nach unserer aufgestellten Definition ist es immer noch arbeitssgleicher Gruppenunterricht, weil sämtliche Gruppen mit dem gleichen Problem konfrontiert werden, weil keine Aufteilung des Gesamtthemas erfolgt. Die Schülergruppen haben aber *vielen*

Möglichkeiten zur selbständigen Gestaltung:

- Sie können eine beliebige Möglichkeit der Beeinflussung wählen:
Die Reklame in der Zeitung oder Zeitschrift.
Die Reklame am Radio oder am Bildschirm.
Die Rede des Hausierers oder Verkäufers.
Den Text in einem Buch.
- Vielleicht fasst eine Gruppe ihre Aufgabe anders an, sie betrachtet beispielsweise bei verschiedenen Medien den Gebrauch der Farben, der Musik, der Mimik und Gestik, der Sprache (Superlative).

- Die Gruppe hat verschiedene Möglichkeiten, ihre Ergebnisse darzustellen:
Es wird sachlich rapportiert.
Es wird mit Bild- oder Tonbeispielen gearbeitet.
Es wird nur dargeboten.
Es wird mit den Kameraden ein Problem gelöst.
Man fasst die Ergebnisse der Arbeit schriftlich zusammen.
Man bietet mündlich dar.
Die Ergebnisse werden szenisch dargestellt.

Es ist klar, dass dies eine sehr hohe Form des arbeitssgleichen Gruppenunterrichts ist. Bevor man so weite Aufgaben stellen wird, wird man *vielen kleineren, kurzfristigen Aufgaben lösen, die auch viel enger gestellt sind*. Man muss sich allerdings auch fragen, ob es von der Unterrichtssituation her wünschenswert ist, eine so weite Aufgabe zu stellen. Je verschiedener die Resultate sind, desto interessanter kann die Weiterarbeit sein, desto schwieriger wird sie aber auch. Der Lehrer hat ja dann die Aufgabe, die einzelnen Ergebnisse miteinander in Beziehung zu bringen. Auf keinen Fall dürften die Ergebnisse für den Schüler zusammenhanglos erscheinen.

Wie müsste der Lehrer in einem solchen Fall arbeiten? Eine Möglichkeit sei hier dargestellt:

1. Die einzelnen Gruppen bieten dar. Sie stellen damit ihr Werk der Klasse vor. Da alle Gruppen den gleichen Auftrag bekommen haben, besteht ein Interesse der andern Gruppen an jeder Darbietung. Die Schüler vergleichen und versuchen, die Arbeit zu werten.
2. Alle Gruppen haben dargeboten. Vielleicht haben sich die Schüler Notizen gemacht. Möglicherweise hat auch jede Gruppe das Wesentliche ihrer Arbeit an der Wandtafel festgehalten. Es könnte aber auch sein, dass der Lehrer stichwortartig protokolliert hat. Welche Variante gewählt wird, hängt vom Thema, von der zur Verfügung stehenden Zeit, von der Fähigkeit der Schüler und weiteren Faktoren ab.
3. Jetzt geht es darum, die verschiedenen Ergebnisse im Plenum zu diskutieren. Da-

bei ist darauf zu achten, dass die Schüler die Möglichkeit haben, Zusammenhänge aufzuzeigen, Fragen zu stellen, Vermutungen zu äussern. Noch immer kommt es allzuoft vor, dass der Lehrer nicht nur zuviel, sondern auch zu früh spricht. Richtiger ist es, wenn der Lehrer vorerst gar nichts sagt und dann immer stärkere Impulse gibt, wenn dies erforderlich ist. Konkret könnte dieser Aufbau so aussehen:

- Der Lehrer sagt gar nichts. Er betrachtet vielleicht nur interessiert die Ergebnisse und zeigt somit den Schülern, dass er auf die Arbeiten näher eingehen möchte.

- Der Lehrer zeigt die Ergebnisse und gibt den sehr weiten Impuls: «Vergleicht die Ergebnisse.» Auf diese Art haben die Schüler noch immer die Möglichkeit, dort mit dem Gespräch anzufangen, wo sie es möchten. Diese Kleinigkeit ist von grosser Bedeutung.

- Sollte der gegebene weite Impuls nicht aktivieren, müsste der Lehrer nun genauer, enger werden. Dies hängt ganz von den Ergebnissen ab.

«Alle Arbeiten haben etwas gemeinsam.»

«Zwei Gruppen haben sehr ähnliche Ergebnisse.»

«Mir fällt auf, dass eine Gruppe eine Lösung gefunden hat, die sich sehr stark von den andern unterscheidet.»

Diese Impulse werden nun ermöglichen, gewisse Beziehungen zu erkennen. Es ist Sache des Lehrers, die Ergebnisse des Gesprächs festzuhalten und dafür zu sorgen, dass sie von allen Schülern wahrgenommen werden.

- Schliesslich wird der Lehrer zusammenfassen, ergänzen und auf diese Weise die Diskussion abschliessen.

4. Nachdem die Schüler klar strukturiert sehen, nachdem sie «drausgekommen» sind, hat man einen gemeinsamen Ausgangspunkt für die Fortsetzung der Arbeit. Dieser gemeinsame Ausgangspunkt ist aber notwendig, wenn methodisch sauber gearbeitet werden soll. Es ist auch für den Lehrer wichtig zu wissen, wie die Schüler die Sache sehen, damit er auf die vorhandenen Denkstrukturen Rücksicht nehmen kann.

Vielleicht ist es aber auch ganz gut, in diesem Moment den Arbeitsprozess zu reflektieren. Gemeinsam überlegt man sich:

- Wie war es möglich, dass auf Grund des einen Auftrags so verschiedene Ergebnisse erzielt wurden?
- War es wünschenswert, den Auftrag so weit zu fassen?
- Haben einige Gruppen den Auftrag möglicherweise sehr eigenwillig interpretiert?

Siehe grafische Darstellung dieser Unterrichtssequenz auf der folgenden Seite!

Es gibt allerdings auch Fälle, wo das Arbeitsziel viel klarer ist, wo die Schüler viel ähnlicher arbeiten werden und zu ähnlicheren Resultaten kommen werden. Auch dazu

Aufsatzbewertung:
ein Beispiel: *beste der Gr. auswählen*

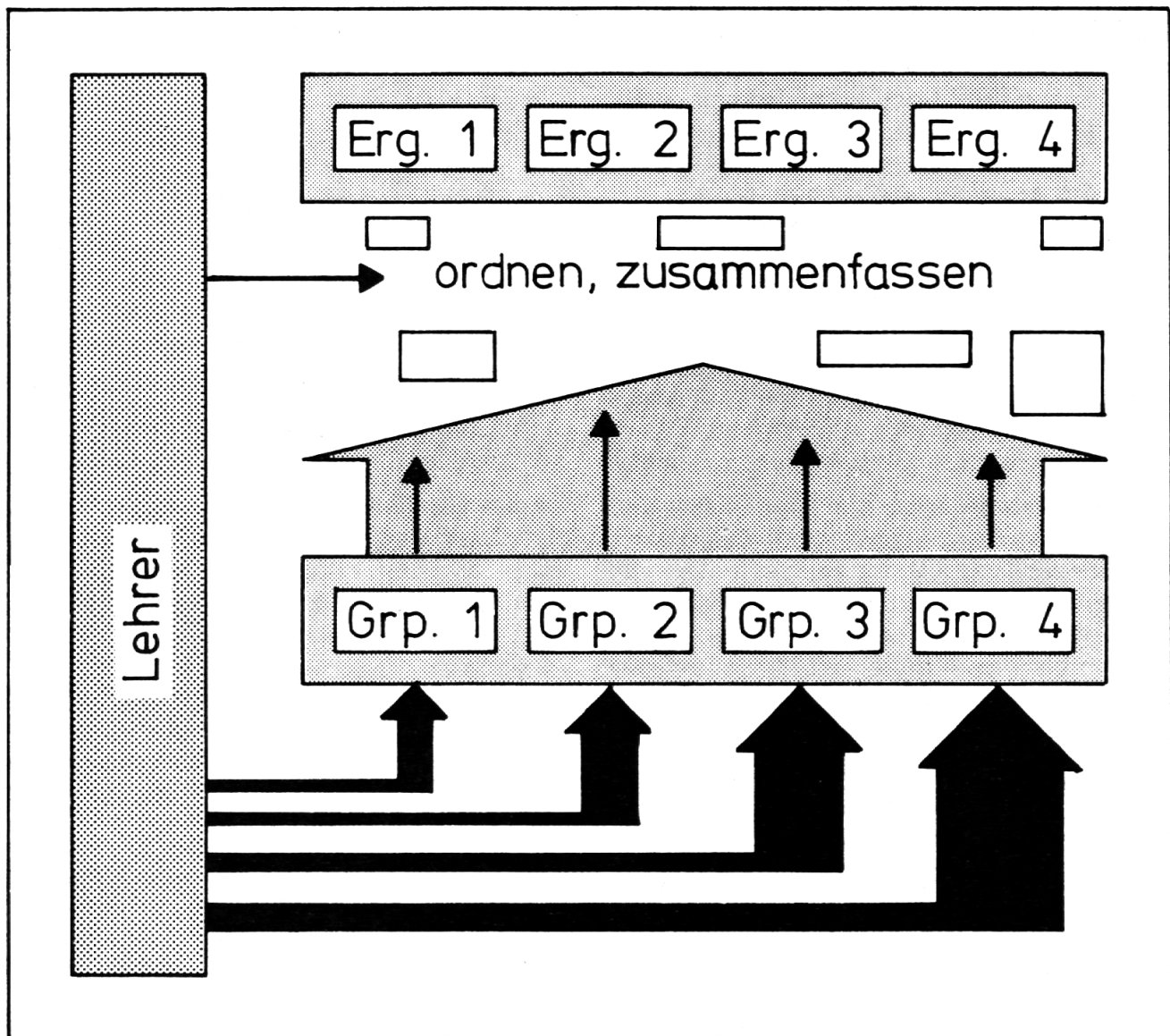
In einer Klasse wurden im Anschluss an ein Lesestück Aufsätze geschrieben, die sich mit der Problematik des Stückes auseinandersetzen. Die Aufsätze sind recht gut ausgefallen, und Lehrer wie Schüler möchten, dass diese Arbeiten vorgelesen werden. Es ist aber zeitlich fast nicht möglich, alle Aufsätze vor der ganzen Klasse vorzulesen, und diese Arbeit würde nach und nach sicher auch langweilen. Auf Grund dieser Gegebenheiten wählt der Lehrer folgende Arbeitsschritte:

«Wir werden in den Gruppen anschliessend die neuen Aufsätze vorlesen. Ihr habt dabei die Aufgabe, jeweils die beste Arbeit der Gruppe auszuwählen. Dieser Entscheid ist gar nicht so leicht, wie ihr dies schon früher gemerkt habt. Ihr werdet deshalb zuerst Kriterien für die Aufsatzbewertung zusammenstellen.»

Die Gruppen lösen diese vom Lehrer gestellte Aufgabe. Es ist sehr wahrscheinlich, dass gewisse Dinge von allen Gruppen genannt werden, dass andere Faktoren aber nur von einzelnen Gruppen gefunden werden. Diese Arbeit ist aber auf alle Fälle viel enger als die vorher beschriebene.

Nach dieser Gruppenarbeitsphase werden die Ergebnisse in geeigneter Form zusammengetragen. Es ist wichtig, dass der Lehrer über verschiedene Möglichkeiten verfügt, damit keine Phase stereotyp gestaltet wird.

Verf. Jede Gruppe rapportiert sämtliche Ergebnisse. Diese Form hat den Nachteil, dass sehr wahrscheinlich viele Daten wiederholt werden. Für den Anfang mag sie aber trotzdem dann und wann Anwendung finden. Der Lehrer könnte in



diesem Fall an der Wandtafel protokollieren. So hätte man am Schluss eine Zusammenstellung sämtlicher Äußerungen.

gebnisse sichtet und einen neuen Katalog erstellt, auf dem alle Kriterien vorhanden sind.

- Var. 2
- Jede Gruppe nennt zwei oder drei Kriterien. Diese Variante ermöglicht wahrscheinlich allen Gruppen, etwas zum gemeinsamen Ergebnis beizutragen. Sollten die Gruppen unterschiedlich leistungsfähig sein, wird der Lehrer zuerst jene Gruppe aufrufen, die nicht so gewandt ist.

- Var. 5
- Die Schüler setzen sich in einen Kreis und formulieren ihre Ergebnisse in freier Reihenfolge. Wenn eine Klasse mit dieser Art vertraut ist, werden die Schüler aufeinander eingehen und auf diese Weise die Kriterien in einer bestimmten Ordnung formulieren.

- Var. 3
- Eine Gruppe trägt vor und nennt alles, was sie gefunden hat. Jede folgende Gruppe nennt nur noch das, was nicht an der Wandtafel steht. Diese Variante fordert von den Schülern sehr viel. Der Darbietende muss gut hören, abstreichen, was genannt wird und zudem frei formulieren können.

Welche Art auch immer gewählt wird, das Ziel ist es, sich auf *einen gemeinsamen Kriterienkatalog* zu einigen, den man dann an die Arbeiten anlegen wird.

(Es sei nebenbei erwähnt, dass diese Arbeit nicht nur für die Bewertung von Aufsätzen günstig ist. Der Schüler wird auch beim Verfassen von Aufsätzen Nutzen aus einer solchen Kriteriensammlung ziehen können.)

- Var. 4
- Alle Gruppen schreiben ihre Ergebnisse an die Wandtafel, worauf die ganze Klasse die Er-

Vorübung zum Beispiel S. 255

Sehr oft geben wir aber den Schülern etwas in die Hände, das sie gar nicht richtig gebrauchen können. Man müsste deshalb in diesem Falle in irgendeiner Form lernen, dieses Instrument zu gebrauchen. Ich sehe verschiedene Möglichkeiten. Zwei davon seien dargestellt:

➔ Man vergleicht zwei Arbeiten, die früher verfasst worden sind oder solche, die nicht aus dieser Klasse stammen, mit Hilfe dieses Kriterienkatalogs gemeinsam. Dabei geht man jeden einzelnen Schritt durch und diskutiert die Beurteilung. Die Schüler würden dabei sehen, dass auch eine solche Liste von Kriterien noch keine eindeutige Wertung zulässt, weil die Interpretation der Kriterien sehr verschieden sein kann.

2 - Der Lehrer gibt jeder Gruppe zwei Arbeiten (allen Gruppen die gleichen). Die Gruppen sollen nun diese beiden Arbeiten vergleichen und anhand des Kriterienschemas werten. Wir hätten somit wiederum einen arbeitsgleichen Gruppenunterricht. Mit grosser Wahrscheinlichkeit wären die Schüler in dieser Situation gespannt, was ihre Kollegen ermittelt hätten.

Nach einer erneuten Phase im Klassenverband, die zum Ziel hätte, die Ergebnisse und Erfahrungen auszutauschen, strittige Fragen zu lösen, könnten dann die Schüler in ihren Gruppen die beste Arbeit ermitteln.

Bei einer solchen Gruppenarbeit kann es selbstverständlich auch konfliktgeladene Situationen geben.

- Die Gruppenmitglieder verstehen ein Kriterium anders, sie interpretieren es anders.
- Ein Mitglied der Gruppe dominiert die andern stark, es kommt möglicherweise zu einer Polarisierung.
- Ein Mitglied äussert sich nicht zur Arbeit. Es glaubt, nichts zu sagen zu haben, oder es wagt nicht, etwas zu sagen. Gruppenmitglieder, die vorwiegend oder gar immer schweigen, können für eine Gruppe zum Problem werden.
- Verschiedene Gruppenmitglieder gehen nicht aufeinander ein, da sie von ausserhalb einen Konflikt in die themenzentrierte Gruppe tragen. Es kommt somit nicht zu einem Gespräch.

- Die Entscheidungsfindung macht Schwierigkeiten. Vielleicht verfügen die Schüler nicht über genügend Möglichkeiten, Entscheidungen zu finden.

Wir dürfen diesen Konflikten nicht ausweichen. Es geht vielmehr darum, diese Konflikte bewusst zu machen, zu überlegen, wie es dazu kommen konnte. In der Klasse oder mit dem Lehrer müsste erforscht werden, wie die Aggressionen zu werten sind.

Sehen wir es als Gegebenheit an, dass immer, wo Menschen miteinander etwas tun, Konflikte auftreten können. Zeigen wir durch unser eigenes Verhalten, wie man Konflikte lösen kann. Verlangen wir aber nie, dass alles reibungslos geht.

Es könnte sein, dass der eine oder andere Kollege der Ansicht ist, diese grosse Arbeit lohne sich für diesen Arbeitsschritt nicht. Man müsste aber einmal sehen, was aus einer solchen Arbeit resultieren könnte, was die Schüler lernen könnten:

- Sie lernen Kriterien für die Aufsatzbewertung kennen. Dies wird sich – wie gesagt – wahrscheinlich auch beim Verfassen weiterer Aufsätze positiv auswirken. Es ist also ein Teil eigentlicher Aufsatzschulung.
- Die Schüler werden im Gespräch zu einer Lösung kommen müssen. Dieses Entscheiden ist etwas, was wir gar nicht hoch genug einschätzen können. Wer es in einer Gruppe schon erlebt hat, was es braucht, um Entscheidungen zu treffen, ist sich der grossen Aufgabe bewusst.
- Die Schüler lesen ihre Arbeiten vor. Sie erfahren dabei, dass das Vorlesen etwas sehr Wichtiges ist. Sie werden sich deshalb auch auf dieses Vorlesen vorbereiten wollen.

Ich habe mehrfach erfahren, dass die Schüler vor einer solchen Arbeit Zeit für die Vorbereitung forderten, oder dass sie mehr Zeit für das Üben verlangten.

- Die Schüler hören zu und bilden sich eine Meinung, die es nachher zu begründen gilt. In dieser Phase gibt es oft eigentliche Debatten, in denen der Schüler denken muss und denken lernt.
- Der Schüler muss zu seiner Arbeit und damit zu seiner Leistung stehen, wird sie nun als gut oder weniger gut bezeichnet.

- Die Schüler werden wahrscheinlich aktiv an diesem Prozess der Lösungsfindung mitarbeiten. Sicher mehr, als wenn diese Arbeit im Klassenverband gelöst werden müsste, weil in der Gruppe weniger Schüler sind und eine freiere Atmosphäre herrscht.

BETZ (1973, 33) sagt: «Da es in einer Kleingruppe leichter ist, sich zu verständigen, können dort auch solche Mitglieder Erfolgserlebnisse haben, die in Grossgruppen mit Schwierigkeiten bei der Kooperation zu kämpfen haben.»

Vergleicht man dieses zweite Beispiel mit dem ersten, so wird deutlich, dass hier weniger Spielraum ist, dass deshalb die Schüler auch leichter zum Resultat kommen. Das Resultat ist in beiden Gruppen formal das gleiche: Alle haben eine Arbeit ausgewählt. Bei diesem zweiten Beispiel ist noch etwas weiteres einfacher. Die Gruppe hat nicht so viele Möglichkeiten, sie muss nicht verschiedene Arbeitstechniken, methodische Formen wählen. Durch die Aufgabenstellung ist das «Wie» zu einem grossen Teil gegeben.

Die Arbeitsorganisation kann aber auch verschieden sein:

- Einzelne Mitglieder der Gruppe haben möglicherweise Rollen zugeteilt bekommen, so gibt es einen Gruppenschreiber, einen Gesprächsleiter, einen Vorleser. Jeder arbeitet seiner Rolle entsprechend. Es ist klar, dass eine solche Rollenverteilung einerseits zur Ökonomisierung beitragen kann, dass aber letztlich eine Rollenfixierung resultiert. Gewisse Schüler machen dann nicht nur immer das gleiche, sondern auch immer alles andere *nicht*.
- Die Arbeit wird von allen vier gemacht, während eine andere Gruppe die Arbeit unter die Mitglieder verteilt. Es würde somit eine Einzelarbeit innerhalb der Gruppe, was selbstverständlich nicht das Ziel der Gruppenarbeit ist. Andererseits muss gesagt werden, dass auch eine zeitweise Arbeitsaufteilung eine sehr gute Möglichkeit ist, die vielleicht zur Meinungsvielfalt beiträgt. Nehmen wir an, es müssten innerhalb einer Gruppe Lösungsmöglichkeiten zu einem bestimmten Problem gefunden werden. Ein Gruppenmitglied kann nun vorschlagen, jeder sollte sich zuerst selbst Gedanken machen. Diese Gedan-

kensammlung wird dann in der Gruppe gemeinsam besprochen, strukturiert und endgültig formuliert.

Schon diese wenigen Überlegungen machen deutlich, dass es enorm wichtig ist, dass die Schüler Arbeitstechniken und Möglichkeiten der Arbeitsorganisation kennen, sie beherrschen. Sie sollten wissen, wo welche Methode am besten wie und wie lange eingesetzt werden soll.

Im arbeitsgleichen Gruppenunterricht gibt es noch eine weitere Besonderheit, die dargestellt werden muss. Indem sämtliche Gruppen mit der gleichen Aufgabe betraut werden, entsteht leicht eine Rivalität zwischen den einzelnen Gruppen. Jede Gruppe möchte die beste Arbeit zustande bringen und bemüht sich deshalb stark. Diese Motivation ist zwar eine extrinsische, dennoch ist sie nicht zu unterschätzen. Es ist allerdings wichtig, dass der Lehrer diese Rivalität kontrolliert und sie am Zügel hält. Es gibt spielerische Rivalitätsformen, die durchaus in unserer Schule ihren berechtigten Platz haben. Wir müssen aber andererseits sehen, dass die gespannte Atmosphäre, die sehr oft in Rivalenkämpfen auftritt, das Lernen nicht unbedingt fördert, in manchen Fällen im Gegenteil sogar hemmt.

Das Bewusstsein, dass man als Gruppe in Rivalität mit andern Gruppen steht, fördert dann und wann die Kooperation innerhalb der eigenen Gruppe. Diese Koordination wird allerdings nur von Bestand sein, wenn die Prozesse in reflektierten Gesprächen analysiert werden.

Dabei ist etwas besonders zu beachten: Das Interesse an der Arbeit der andern Gruppen ist erwünscht, ja geradezu notwendig; nicht erwünscht ist aber eine Wettbewerbssituation, die in vielen Schulen als Mittel der Leistungssteigerung gefördert wird. FRIELINGSDORF (1973, 96) schreibt dazu: Nicht die Wettbewerbssituation, sondern die kooperative Atmosphäre vergrössert die Anziehungskraft einer Gruppe und fördert den Zusammenhalt. Sowohl bei Schülern wie bei Studenten konnte ich die Erfahrung machen, dass in kooperativen Gruppen, in denen vor allem die Gruppenleistung bewertet wurde, im Gegensatz zu Wettbewerbsgruppen, wo jeder für sich bewertet wurde, ein besseres und freundliche-

res Arbeitsklima herrschte. Die einzelnen Mitglieder fanden mit ihren unterschiedlichen Beiträgen mehr Beachtung, und die Aufgaben wurden besser verteilt. Es war schon bald eine flüssige Kommunikation und eine flexible Koordination der Kräfte auf das gemeinsame Ziel hin festzustellen, während die starke Wettbewerbssituation die Gruppenatmosphäre merklich abkühlte und den einzelnen als Konkurrenten isolierte. Die Gruppenmitglieder fanden in der Wettbewerbsgruppe kaum Anerkennung und Hilfe bei den andern und blieben stets in einer persönlichen Unsicherheit, weil die freundschaftlich-fördernde Atmosphäre und die positiven Beziehungen zu den übrigen Gruppenmitgliedern weithin fehlten.

Detaillierte Untersuchungen haben gezeigt, dass kooperative Gruppen nicht nur attraktiver für ihre Mitglieder sind, sondern auch zu einer grösseren Arbeitsmotivation und Produktivität führen. Um diese Formulierung von FRIELINGSDORF zu verstehen, ist es wichtig zu wissen, dass auch die ganze Klasse unbedingt als Gruppe angesehen werden muss.

Schliesslich gibt es auch Fälle, wo wir MUECKEs Formulierung beinahe zustimmen können. Es ist immer dort, wo in Gruppen gemeinsam etwas geübt werden soll. Hier ist *das Ziel*, wenn es sich nicht um leistungshomogene Gruppen handelt, die abgestuften Lernziele zu erreichen, für alle Gruppen das gleiche. *Das Ergebnis* aber wird auch hier nicht bei allen gleich sein.

Zusammenfassung

Im arbeitseigenen Gruppenunterricht wird allen Gruppen die gleiche Aufgabe gestellt. Welche Teilbereiche der Aufgabe und mit welchen Methoden und Mitteln diese Aufgaben aber gelöst werden, hängt einerseits von der Aufgabenstellung, andererseits von der Fähigkeit bzw. Unfähigkeit der Gruppenmitglieder ab. Es ist möglich, dass ähnliche Resultate erzielt werden, es ist aber ebenso möglich, dass durch arbeitseigenen Gruppenunterricht klar gemacht wird, dass verschiedene Aspekte beachtet werden können.

In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass die meisten Partnerarbeiten arbeitseigen sind.

2. Möglichkeiten für den arbeitseigenen Gruppenunterricht

Der Unterrichtspraktiker muss immer wieder entscheiden, welche Arbeitsform er bei bestimmten Unterrichtssituationen anwenden soll. Oft ist die Frage gar nicht so einfach und vor allem *nicht eindeutig* zu beantworten. Trotzdem sollen hier einige Einsatzmöglichkeiten des arbeitseigenen Gruppenunterrichts aufgezeigt werden.

2.1 Diskutieren / Gespräche führen

Man klagt heute oft, dass junge Menschen über alles diskutieren und nicht bereit sind, etwas zu tun. Dieser Vorwurf ist unberechtigt. Allerdings wird heute wirklich viel diskutiert, aber nicht nur bei den Jugendlichen, sondern genauso bei den Erwachsenen. Werte, die während langer Zeit unangetastet geblieben sind, werden ins Wanken gebracht. Man relativiert vieles, was als absolut hingestellt worden ist. Wenn diese Diskussionen oft nichts abwerfen, wenn man an der Oberfläche stehen bleibt, wenn keine Resultate unterbreitet werden können, ist dies nicht vor allem die Schuld der Jungen. Vielmehr müssten sich ihre Erzieher fragen, warum sie sie das Diskutieren, das Führen von Gesprächen, das sich Beteiligen an den Gesprächen nicht gelehrt haben. War es vielleicht wegen einer Aufnahmeprüfung, die der betreffenden Schulstufe folgte? Es gibt im Unterricht in fast allen Fächern sehr viele Möglichkeiten, die Schüler diskutieren zu lassen.

Es ist klar, dass dies nicht ohne Anleitung geht. Warum soll man diskutieren können, ohne es zu lernen? Wenn Gruppen Gespräche führen sollen, muss der Lehrer einige Dinge besonders beachten:

Je weniger es eine Klasse gewöhnt ist, selbständig zu arbeiten, desto enger müssen die Arbeitsaufgaben gefasst sein. Dem Lehrer wird es nur gelingen, die Arbeitsaufgaben richtig zu formulieren, wenn er

- a) den Stoff, der bearbeitet werden soll, genau kennt,
- b) das Ziel klar formuliert hat,
- c) die Voraussetzungen der Schüler optimal beachtet.

Die gesetzten Ziele sollen für die einzelnen Gruppen erreichbar sein. Werden die ge-

steckten Ziele wiederholt nicht erreicht, besteht die Möglichkeit, dass die Schüler frustriert sind und in der Folge wenig Arbeits-eifer zeigen. In den Gruppen kann es in diesen Fällen zu Disziplinschwierigkeiten kommen. Wird das gesteckte Ziel nicht erreicht, sollten Lehrer und Schüler nach der Ursache suchen. Durch diese gemeinsame Bemühung könnte erreicht werden, dass die Arbeit das nächste Mal besser ausfiele.

Die Gruppen werden das Ziel selbsttätig nur erreichen, wenn sie es bejahen. Ziele, die für sie nicht erstrebenswert sind, deren Sinn sie nicht einsehen, werden sie nur erreichen, wenn sie unter Druck und Zwang stehen. Druck und Zwang sollten aber immer mehr ausgeschaltet werden können.

In einer Klasse, in der gruppenpädagogisch vorgegangen wird, werden sich Lehrer und Schüler immer mehr gemeinsam über die Ziele, ihren Wert und ihre Bedeutung unterhalten.

Es geht dabei nicht darum, Lehrplan und gesetzte Leitlinien wahllos zu umgehen. Viel wichtiger scheint mir, dass der Schüler innerhalb gewisser Grenzen jene Entscheidungen trifft, die er treffen kann. Zudem zeigen diese Gespräche über die zu erreichenden Ziele dem Lehrer, wie seine Schüler denken. Durch dieses Mehrwissen wird auch ein Mehr-verstehen ermöglicht. Die Schüler empfinden das Gespräch über die Zielsetzung angenehm, da sie sich ernst genommen fühlen.

- Die Diskussionszeit soll im voraus limitiert sein. Sie soll so bemessen sein, dass die Auseinandersetzung mit dem Problem intensiv sein kann, aber auch intensiv sein muss, wenn man ein akzeptables Resultat erreichen will.
- Die Schüler sollen die Möglichkeit haben, so beieinander zu sitzen, wie es im auserschulischen Raum ist, wenn etwas zwischen verschiedenen Personen diskutiert wird. Es ist nicht notwendig, dass die Schüler flüstern. Sie sollen aber darauf achten, dass die normale Lautstärke eingehalten wird.

Diskussionen, Gespräche können zum Ziel haben, Stellung zu nehmen, sich zu entscheiden, weitere Möglichkeiten über den Verlauf der Geschichte zu finden, Alternativen zu einer bestimmten Handlung zu su-

chen, eine Verhaltensweise zu werten, eine Verhaltensweise in der eigenen Gruppe zu reflektieren usw.

Ein Beispiel:

In meiner Klasse war ein Streit ausgebrochen, während dem ein starker Knabe gegen einen schwächeren handgreiflich wurde und ihm die Nase blau schlug. Wir versuchten, diesen Konflikt in der Klasse zu lösen. Alle Beteiligten durften zuerst die Situation, wie sie sie erlebt hatten, auf Tonband schildern. Anschliessend wurden Gruppen gebildet, die zu dem Vorfall Stellung zu nehmen hatten.

In diesem wie in andern Fällen ist es nun interessant, die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten miteinander zu vergleichen. Diese Phase ist sehr wertvoll, weil der Schüler erfährt, dass der von seiner Gruppe gefundene Lösungsweg nicht der einzige ist. Diese Erfahrung kann in vielen Fällen vor allzugrosser Selbstsicherheit schützen.

Es ist sehr günstig, wenn es der Lehrer versteht, die verschiedenen Ergebnisse in einer übersichtlichen grafischen Darstellung an der Wandtafel festzuhalten. Solche Darstellungen machen dem Schüler vieles klar, was ohne Visualisierung nicht gelingen würde. Die Gegenüberstellung verschiedenartiger Lösungsmöglichkeiten provoziert oft auch Gespräche.

Es ist wichtig, dass die Ergebnisse der Diskussionen miteinander verglichen werden, dass auch herausgestellt wird, welche Ergebnisse vor allem positiv sind und welche eher negativ zu werten sind. Auf Grund dieser Feststellung wird man sich dann möglicherweise auch fragen, warum es so zu verschiedenartigen Leistungen gekommen ist. Diese Reflexion des Arbeitsprozesses ermöglicht am ehesten einen wirklichen Fortschritt.

Es sei in diesem Zusammenhang auch erwähnt, dass das Diskutieren in Gruppen natürlich auch Gefahren in sich birgt, die man auf keinen Fall ignorieren darf:

- Man denke beispielsweise an einen Aussenseiter, dessen Meinung nicht angehört wird, oder an einen Aussenseiter, der es gar nicht wagt, seine Meinung zu äussern.
- Als Gegensatz sei der dominante Schüler erwähnt, der es gewohnt ist, sich grosszügig über die Meinungen der andern hinwegzusetzen und das zu tun, was er will.
- Schliesslich gibt es Gruppen, die scheinbar einem einzelnen Mitglied ganz gerne hörig sind oder gemerkt haben, dass dies der einfachste Weg für sie ist. Sie leben in der Haltung: Ja, mache du nur, es wird schon richtig sein, wenn du es sagst.

Wenn der Lehrer solche Situationen registriert, muss er diese aufnehmen und mit den Schülern

behandeln. Es ist dabei wichtig, dass er nicht sofort Stellung nimmt und – was in vielen Fällen vorkommen dürfte – verurteilt. Viel wichtiger ist es, dass die Schüler solche Vorkommnisse analysieren, Stellung nehmen und Lösungsmöglichkeiten suchen.

Es kommt immer wieder vor, dass Lehrer mit gruppenunterrichtlichen Arbeiten aufhören, weil solche Dinge geschehen. Dies ist jedoch vollständig verfehlt. Die Devise müsste nicht heißen: «Weil ihr das nicht könnt, werden wir mit solchen Arbeiten aufhören», sondern «Weil ihr das nicht könnt, werden wir in den weitem Beispielen versuchen, dies zu erreichen.»

Das Diskutieren verlangt auch, dass jemand die Diskussion führt, die wichtigsten Ergebnisse festhält und diese dann in geeigneter Form weitergibt. Dass diese Dinge sehr schwierig zu leisten sind, wird oft nicht gesehen. Dadurch kommt es vor, dass man Schüler überfordert. Man kann selbst in

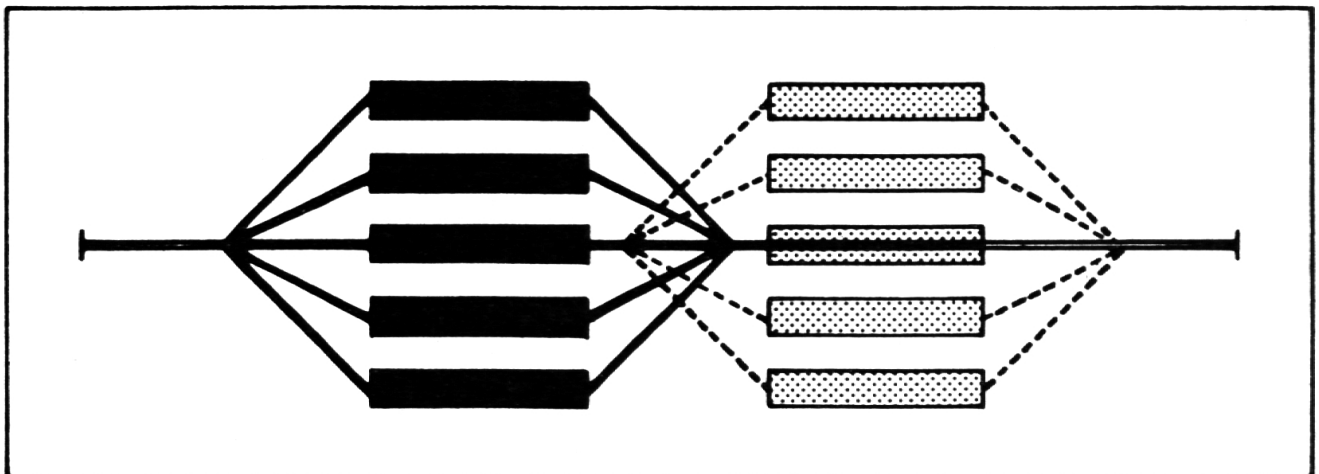
Erwachsenengruppen immer wieder sehen was es braucht, dass die Ergebnisse einer Gruppendiskussion klar strukturiert und in einer geeigneten Art dargeboten werden können.

Es scheint mir wichtig, dass sich der Lehrer selbst die Formen der Gesprächsführung aneignet. Dies kann er vor allem, wenn er entsprechende Kurse besucht und all die einzelnen Phasen selbst durchspielt. Hilfreich können auch entsprechende Werke sein, ich denke beispielsweise an die Bücher von KELBER 1970 und BIERKENS 1973.

Gruppengespräche können bei verschiedenen Themen und an verschiedenen Stellen innerhalb einer Lektion eingesetzt werden.

2.2 Der didaktische Ort des Gruppengesprächs

2.2.1 Modell A



Im Frontal- oder Klassenunterricht begegnet man einem Problem, das Diskussion fordert. Der Lehrer lässt die Diskussion anlaufen, um die Situation zu überblicken. Möglichst bald formuliert er das Problem deutlich und gibt es den einzelnen Gruppen zur Behandlung. Die Gruppen beschäftigen sich mit dem Auftrag während der zur Verfügung gestellten Zeit. Schliesslich kommen die Gruppen wieder zusammen, und der Unterricht wird im Klassenverband weitergeführt. Dabei ist selbstverständlich zu beachten, dass auf die Gruppenarbeit Bezug genommen wird.

Wie aus der Zeichnung hervorgeht, kann dieses Gruppengespräch an irgendeiner Stelle im Unterricht eingesetzt werden. Es ist auch durchaus einzusehen, dass während einer Lektion zwei solche Gespräche eingebaut werden können.

Beispiele:

1. Im Geschichtsunterricht wird dargestellt, dass sich im Urnerland im Mittelalter nacheinander verschiedene Gruppen von Menschen ansiedelten. Diese Tatsache konnte verschiedene Folgen haben. Diese Folgen sollen von den

Gruppen gefunden werden. Der Auftrag könnte heissen: Auf einem so kleinen Gebiet siedeln sich nacheinander verschiedene Gruppen von Menschen an. Überlegt euch, was das zur Folge haben könnte. Überlegt euch dann, welche Variante sich wohl im Urnerland einstellte. Begründet eure Meinung.

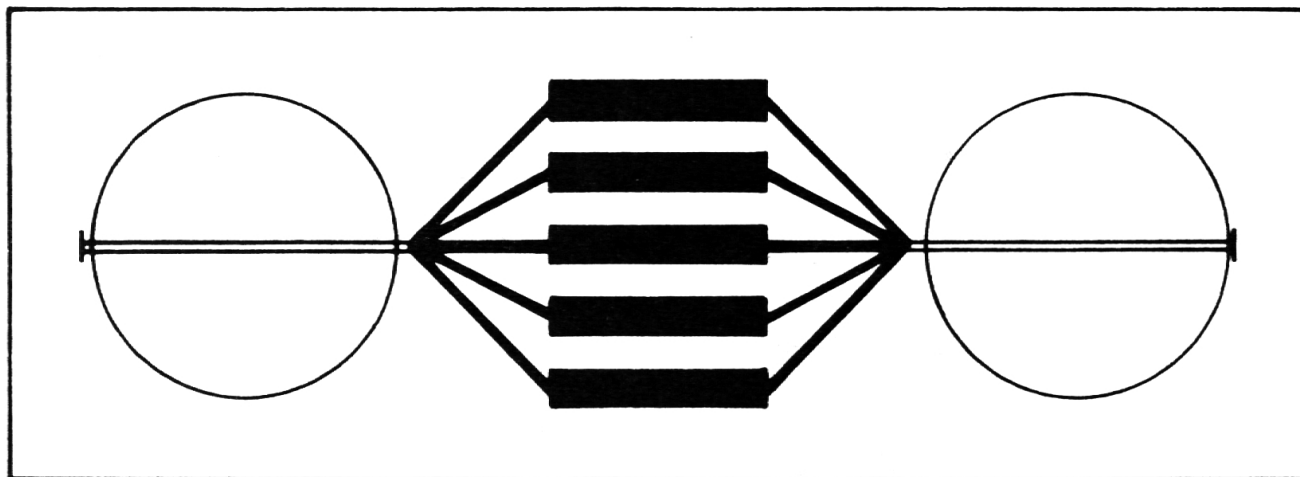
Nach der Gruppenarbeit werden die Lösungen genannt, einander gegenüber gestellt, vielleicht diskutiert. Anschliessend erzählt der Lehrer, wie es wirklich war, oder die Schüler haben Gelegenheit, nachzulesen, wie es wirklich war.

2. Im Bibelunterricht arbeiten wir am Thema: «Neid und Anerkennung». Die Schüler erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem sechs Szenen geschildert sind. Immer geht es letztlich um Neid oder Anerkennung. Im Gespräch sollen die

Schüler Szenen, die sich ähnlich sind, zusammenstellen, das Gemeinsame formulieren, möglicherweise auf die Begriffe Neid und Anerkennung stossen. Die Ergebnisse werden an der Wandtafel zusammengefasst und sind Ausgangspunkt für die weiteren Lernschritte.

3. Auf Grund eines Lesestücks ist ein Problem aufgetaucht, das das Interesse der Schüler hat. Weil sich viele Schüler am Gespräch beteiligen möchten, die Klasse aber zu gross ist (das kommt heute noch vor), kann der Lehrer zum Gruppengespräch greifen. Auf diese Weise können mehr Schüler sprechen, sie können somit in der Richtung aktiv sein, wie es der Lehrer wünscht.

2.2.2 Modell B



Dieses Modell unterscheidet sich von A nur wenig. Die Lektion beginnt mit einem Kreisgespräch. Ich meine damit ein Gespräch der gesamten Klasse, wo sich die Schüler sehen können, Augenkontakt haben. Solche Kreisgespräche sind sehr wünschenswert, man muss allerdings auch die Schwierigkeiten sehen:

- Viele Schulräume lassen eine Sitzordnung gar nicht zu, bei der sich die Schüler von Aug zu Aug sehen. Früher ging dies nicht, weil Bänke und Sitzgelegenheit nicht beweglich waren, heute ist es sehr oft verunmöglicht, weil die Schülerzahlen zu gross und dafür die Zimmer zu klein sind.
- Es ist sehr schwierig, ein Thema zu finden, das alle Schüler einer grossen Klasse anspricht.
- Viele Schüler haben Schwierigkeiten, in einer Grossgruppe wie der Klasse frei zu

reden. Dies ist begreiflich. Vielen Erwachsenen ergeht es genau gleich. Man muss nur bedenken, dass der Schüler in einer so grossen Gruppe nicht realisieren kann, wie die andern mimisch oder verbal (leise zum Nachbarn) auf seine Äusserung reagieren. Dies macht ihn aber unsicher. Möglicherweise projiziert er in dieser Situation Dinge, die es gar nicht gibt.

- Die Organisation des Gesprächs ist sehr schwierig. Es soll ja ermöglicht sein, dass die Schüler aufeinander eingehen. Wie ist dies möglich, wenn auf eine Äusserung 10 andere Schüler eingehen möchten?
- Schliesslich sei noch auf das Problem hingewiesen, welches die Lehrer immer wieder haben: Sollen die Schüler aufstrecken oder nicht? Wenn die Gruppe eine bestimmte Grösse (8–10 Schüler) erreicht hat und diese Schüler sehr aktiv am Gespräch

teilnehmen, lässt man die Schüler mit Vorteil aufstrecken. Auf diese Weise werden die langsameren Denker nicht einfach überfahren. Der Lehrer hat so die Möglichkeit, einen Impuls im Raum zu lassen, zu warten. Er kann dann jene Schüler dran nehmen, die sonst nicht so viel sagen können, zu sagen haben. Meine Schüler haben sich zudem noch eine andere Regel gegeben. Wenn sie auf einen Kameraden eingehen möchten, zeigen sie mit der Hand auf den betreffenden Kameraden. So ist es für mich als Gesprächsleiter leichter, Ordnung ins Gespräch zu bringen. Wenn man in einer kleinern Gruppe spricht, ist eine solche Hilfe nicht nötig. Es ist allerdings zu sagen, dass es auch im Klassenkreis vorkommen kann, dass einige Schüler ganz spontan antworten oder sich wehren. Dagegen ist nichts einzuwenden, eine solche Spontaneität ist nur wünschenswert.

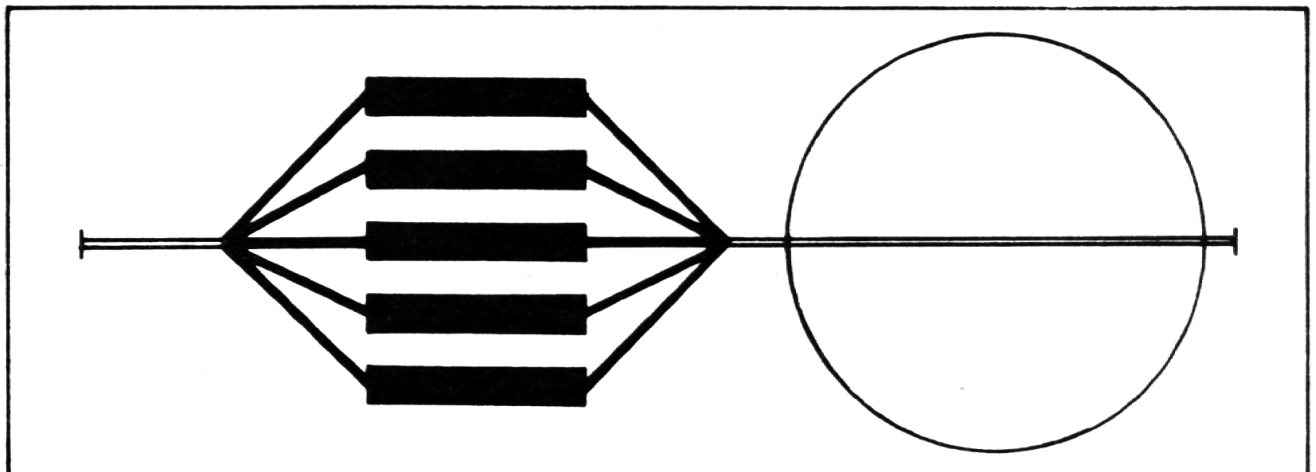
Wenn man nun in einem solchen Kreisgespräch auf ein Problem stösst, das viele Schüler packt, ist es durchaus möglich, die Klasse in Gruppen aufzuteilen. Diese Grup-

pen sollen sich nun selbständig mit dem Problem befassen und schliesslich das Resultat wieder in den Kreis bringen. Diese Massnahme hat den Vorteil, dass mehrere Schüler zu Wort kommen.

Als Variation dieses Modells ist durchaus denkbar, dass nur einige Gruppen selbständig diskutieren, währenddem ein Drittel oder ein Viertel der Klasse mit dem Lehrer weiterdiskutiert. Solche Momente müssen wir immer ausnützen, weil sie für die Gesprächsschulung sehr ergiebig sind.

Im anschliessenden zweiten Teil des Kreisgesprächs könnten dann die Ergebnisse weiter verwendet werden. Dabei kann man eine der bereits erwähnten Formen gebrauchen. Es wäre aber durchaus auch möglich, dass der Lehrer nun das Problem von einem andern Standpunkt aus angeht, und damit die Schüler zum Umstellen, zum Umdenken zwingt. Auch auf diese Weise würde aber ganz klar, ob der Schüler im Gruppengespräch weitergekommen ist oder nicht.

2.2.3 Modell C



Bei diesem Modell geht man wiederum vom Frontalunterricht aus. Der Lehrer bietet etwas dar oder entwickelt etwas mit seinen Schülern. Bei einer bestimmten Phase gibt es einen mündlichen oder schriftlichen Auftrag an die Gruppen. Im Kreis werden anschliessend die Ergebnisse ausgewertet, womit diese Phase des Gruppenunterrichts abgeschlossen ist. Der Lehrer fährt dann mit der Darbietung weiter.

Ein Beispiel

Im Geografieunterricht des Bündnerlandes hat der Lehrer einige Dias von aussterbenden Bündnerdörfern gezeigt. Die Schüler haben gleichzeitig auf der Karte nachgesehen, wo diese Dörfer liegen. Jedem ist dabei klar geworden, dass es sich hier um ein grosses Problem handelt, das gelöst werden muss. Mit den Schülern zusammen wird das Problem formuliert, der Lehrer fasst die verschiedenen Vorschläge zusammen und gibt die Aufträge klar an die Gruppen:

- Wie konnte es dazu kommen, dass Dörfer, die einmal in Blüte standen, heute nur mehr von wenigen Menschen bewohnt sind und in einiger Zeit möglicherweise aussterben?

- Was könnte man tun, um diese Entvölkerung zu stoppen. Macht in der Gruppe Vorschläge und unterbreitet sie anschliessend im Kreis.

Im Kreisgespräch werden die Ergebnisse gesammelt. Es ist wichtig, dass die richtigen Antworten festgehalten werden:

- der Lehrer kann protokollieren,
- ein gewandter Schüler kann formulieren,
- mehrere Schüler können formulieren, damit sicher nichts vergessen wird.

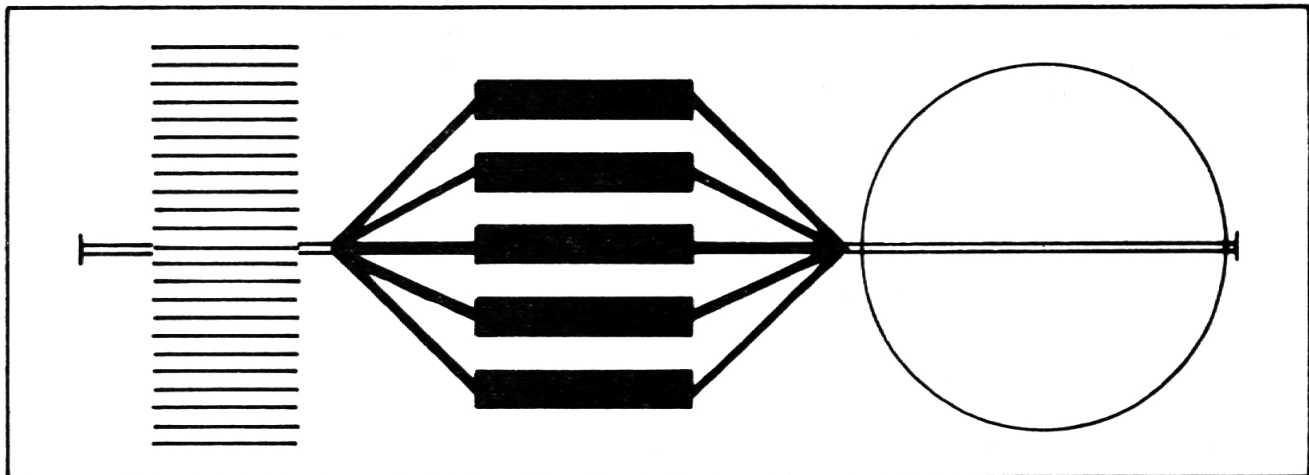
Bei einem solchen Kreisgespräch sollte der Lehrer versuchen, die Schüler zu lenken, damit eine Äusserung differenziert oder modifiziert wird. Dies fordert allerdings vom Schüler grosse geistige Regsamkeit. Durch viele solche kleine Übungen lernt der Schüler aber, an einem Gedanken weiterzudenken, eine Gedankenfolge logisch zu entwickeln.

Nach der Sammlung der Ergebnisse in einem gelenkten Gespräch wäre es günstig, wenn der Lehrer diese wesentlichen Dinge zusammenfasst, möglicherweise unterstützt durch ein Lernbild, aus dem die Zusammenhänge sofort sichtbar werden.

Vielfach wird gerade in dieser letzten Phase ein Fehler gemacht, indem man sie ganz einfach weglässt. Man glaubt, die Schüler hätten in der Gruppe intensiv gearbeitet, im Kreis die verschiedenen Lösungen gehört, das müsse nun genügen. Die Erfahrung lehrt es uns aber anders.

Erstens ist eine Wiederholung an und für sich sinnvoll, zweitens geschieht diese Wiederholung in unserm Beispiel ganz anders. Der Lehrer gibt sie zusammenhängend, hoffentlich logisch aufgebaut, er unterstützt seine Ausführungen mit einer Skizze, die vielen ein besseres Verständnis ermöglicht.

2.2.4 Modell D



Viele Lehrer stehen Gruppengespräche auf der Primarschulstufe kritisch gegenüber. Sie haben vielleicht erfahren, dass mancher langsam denkende Schüler von den andern «überfahren» wird, dass er gar nicht zum Zug kommt, weil die redestarken, die redewandten Schüler sofort die Initiative ergreifen und die Gruppe stark dominieren. Andererseits kann es oft vorkommen, dass sich mancher Schüler in der Gruppe sehr wohl fühlt, wenn er gar nicht mitmachen muss.

Solche Vorkommnisse sind kein Grund gegen Gruppengespräche. Vielmehr zeigen solche Vorfälle, wie nötig es ist, dass wir

unsern Schülern ihr Verhalten bewusst machen und ihnen Alternativen aufzeigen. In unserm erwähnten Fall könnte ich mir folgende Möglichkeiten vorstellen:

- Der Lehrer setzt sich zu einer solchen Gruppe und nimmt als Gruppenmitglied am Gespräch teil. Dabei kann er den übrigen Gruppenmitgliedern in einer zurückhaltenden Art FEED BACK über ihr Verhalten geben.
- Wenn das Problem in mehreren Gruppen und öfters auftritt, müsste es gemeinsam angegangen werden. Der Lehrer würde in diesem Fall vielleicht eine Situation schildern, wie er sie als Beobachter erlebt hat.

Die Schüler können nun dazu Stellung nehmen, in Form von Rollenspielen andere Möglichkeiten aufzeigen, die Ursachen für derartige Vorfälle suchen und sich Rechenschaft geben, zu welcher Kategorie sie selbst gehören.

Solche Übungen erweisen sich im allgemeinen als sehr wertvoll. Sie werden von den Schülern auch gerne gemacht. Besonders Erfolg kann man erwarten, wenn der Lehrer vor der nächsten ähnlichen Arbeit darauf hinweist und sagt: «Denkt nun an das, was wir in den letzten Tagen erarbeitet haben. Versucht, euch so zu verhalten, wie ihr es als ideal gesehen habt.»

Sicher ist mit einer einmaligen Übung nicht alles erreicht. Es wäre auch vielzuviel gefordert. Wir Lehrer müssten lernen, auch die ganz kleinen Fortschritte zu sehen und an ihnen Freude zu haben. Diese Erfolgserlebnisse würden uns möglicherweise stark machen für die vielen Forderungen, die an uns gestellt werden.

Schliesslich müssen wir zugeben, dass im Klassenunterricht dauernd sehr viele Schüler «überfahren» werden. Auch wenn die distributive Aufmerksamkeit des Lehrers noch so gross ist, gelingt es ihm nicht, alle bei der Sache zu halten, weil eben der Schüler als Mensch in der frontalunterrichtlichen Situation zu wenig ernst genommen wird. Die hier vorgeschlagene Möglichkeit will eine methodische Hilfe bieten. Sie soll ermöglichen, dass alle Schüler, bevor sie ins Gruppengespräch kommen, sich selbständig mit dem Problem auseinandersetzen können. Bei dieser Einzelarbeit sollen sie zu einem Resultat kommen, das sie nachher in der Gruppe vertreten.

Ein Beispiel

Mit Fünftklässlern haben wir am Lesestück «Ein Sonntagmorgen» von Stig DAGERMANN gearbeitet. Nach einem ersten Klassengespräch wollte ich einzelne Probleme aufgreifen, sie von einzelnen Schülern oder von Gruppen bearbeiten lassen. Der Auftrag an die Schüler lautete:

«Ein Sonntagmorgen»

Was sagt dir dieser Titel?

Wie findest du ihn?

Suche drei andere Titel und versuche zu erkennen, wie sie sich voneinander unterscheiden.

Diese Aufgabe wurde zuerst von allen Schülern allein gelöst. Aus dieser Einzelarbeit resultierte

- a) eine persönliche Stellungnahme, die nachher für das Gruppengespräch wichtig war;
- b) eine ganze Sammlung von andern Titeln, aus denen es nun auszuwählen galt.

In der zweiten Phase trafen sich die Schüler zu den Gruppengesprächen. Die vorher geleisteten Arbeiten wirkten sich nun auf dieses Gruppengespräch aus. Es soll hier aufgezeigt sein, wie diese Gruppenarbeit ausgesehen haben kann:

- Die Schüler sagen, was sie zu diesem Titel denken. Sie vergleichen die verschiedenen Aussagen, suchen gleiche und sich unterscheidende Merkmale. Nach und nach sollte die Gruppe dazu kommen, einen Konsens zu bilden. Für den Lehrer und die Schüler ist es dabei interessant zu sehen, wie es zu diesem Konsens kommt:

Ist die Meinung eines einzelnen Schülers schon im vorneherein richtig?

Werden die Meinungen aller Gruppenmitglieder angehört und ernst genommen?

Inwiefern spielen persönliche Machtkämpfe in die Meinungsbildung hinein?

Treten Konflikte auf? Von wem geht die Unruhe aus? Wie werden solche Konflikte gelöst?

Wenn solche Gruppenarbeiten nicht gut gehen, heisst das noch lange nicht, dass sie nicht eine sehr grosse Erfahrung sein konnten, aus der der Schüler sehr viel hat lernen können. Ob es aber zu diesem Lernen aus dem Konflikt kommt, dies entscheidet oft das Verhalten des Lehrers.

- Die Schüler nennen ihre gefundenen Titel. In einer Gruppe habe ich gesehen, dass ein Schüler vorschlug, sämtliche Titel auf je einen Zettel zu schreiben, damit man sie augenfällig ordnen könne. Die Kameraden stiegen auf diesen guten Vorschlag sehr schnell ein, bereiteten sich vor und waren neugierig, was die andern gefunden hatten. Die Zettel wurden auf den Tisch gelegt, verschiedene Schüler versuchten, eine Ordnung zu erstellen, also gleichartige (verwandte) Titel zusammenzulegen und ihre Entscheidung zu begründen.
- Nachdem sich die Gruppe über die Ordnung einig war, versuchte sie, etwas über die verschiedenen Gruppen von Titeln zu sagen. Sie brachten heraus, dass es Titel gibt, die gar nichts aussagen, dass es andererseits aber auch Titel gibt, die viel zu viel aussagen und damit der Geschichte schon die Spannung nehmen.
- Nun wurden die besten drei Titel ausgewählt; gemeinsam versuchte man, diesen Gruppenentscheid zu begründen.
- Die Gruppe bestimmte einen Sprecher, der versuchen sollte, im Kreis die eigene Wahl zu begründen und die andern von der Qualität die-

ser Titel zu überzeugen. Dabei achtete man natürlich darauf, dass der betreffende Schüler ein guter Redner war.

- Im anschliessenden Kreisgespräch hatten vorerst nur die Gruppensprecher das Wort. Sie konnten die Titel, die unterdessen von jeder Gruppe an die Wandtafel geschrieben worden waren, vertreten. In einer zweiten Phase durften dann alle Schüler in das Gespräch eingreifen.

Die Klasse erfuhr bei dieser Arbeit, wie viele Möglichkeiten es gibt, dass es für ganz verschiedene Möglichkeiten recht gute Erklärungen gibt. Daneben hat jeder einzelne Schüler zu Beginn der Arbeit erfahren, wie schwierig es ist, auch nur drei Titel selbst zu finden.

Vielleicht mag sich der eine oder andere Lehrer fragen, ob sich der Aufwand für eine einzige Arbeitsaufgabe lohne, was dies mit dem Leseunterricht zu tun habe.

Wenn man den Schülern bei einer solchen Arbeit zusieht, wenn man erlebt, wie die Schüler begründen, welche Zusammenhänge sie sehen und suchen, dann sind diese Zweifel dahin. Zum andern bin ich der festen Ansicht, dass es nicht darauf ankommt, möglichst viele Arbeitsaufgaben zu lösen, sondern an den wenigen (zielgerichtet gestellten, sprachlich genauen) Arbeitsaufgaben etwas zu lernen, was später wieder angewandt werden kann.

Es gibt im Unterricht aller Stufen sowie in der Erwachsenenbildung eine Menge von Möglichkeiten, das Gruppengespräch einzusetzen. Mit Gruppengesprächen können verschiedene Ziele angestrebt werden. Sicher werden auch verschiedene Probleme auftauchen. Bei all diesen Problemen ist es die Aufgabe des Lehrers, sie zu lokalisieren, die Ursachen zu suchen, Möglichkeiten zur Lösung zu produzieren und *mit der Klasse* an diesen Problemen zu arbeiten. Somit kommt es oft dazu, dass wir von einer themenzentrierten Gruppenarbeit zu einer autozentrierten Gruppenarbeit wechseln. Das Gespräch über die eigene Gruppe mit all ihren Schwierigkeiten, das Gespräch über das Gespräch (Metakommunikation) darf in einer Klasse, die gruppenpädagogisch arbeiten will, nicht fehlen.

Ein geschickter Lehrer achtet darauf, dass die Situationen auch methodisch vielfältig gestaltet werden. Jede Einspurigkeit nimmt

die Freude. Sobald die Schüler allerdings merken, worum es bei der Gruppenarbeit letztlich geht, werden sie selbst Vorschläge machen, *wie* diese Arbeit gelöst werden könnte. Dieses Suchen nach eigenen Lösungswegen ist sehr bedeutungsvoll.

2.3 Planen

Sicher kann man sagen, dass das «Planen» beim «Diskutieren» mindestens teilweise eingeschlossen ist. Es ist hier aber gesondert aufgeführt, weil der Planung bei allen gruppenunterrichtlichen Verfahren besondere Bedeutung zukommt. Je weiter der Arbeitsauftrag gefasst ist, desto mehr Freiheit haben die Schüler. Je mehr Freiheit sie haben, desto mehr Verantwortung wird ihnen auch übertragen, desto mehr müssen sie auch selbst *planen*, wenn sie das Ziel erreichen wollen.

Es gibt sehr viele Möglichkeiten im Unterricht, wo es angemessen ist, eine Sequenz mit arbeitsgleichem Gruppenunterricht für die Planung einzusetzen:

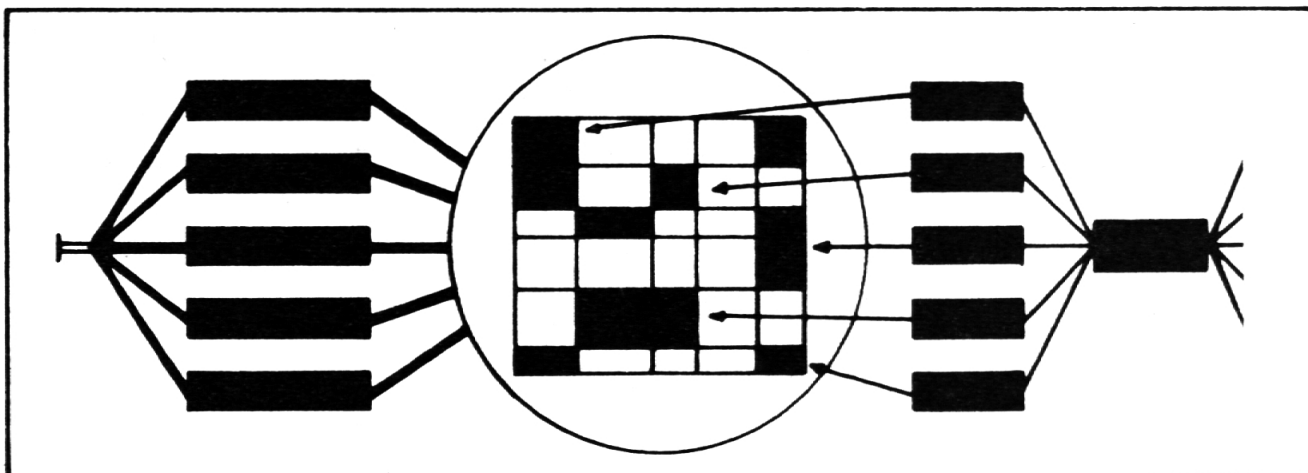
2.3.1 Innerhalb eines Projekts

Bei einem grösseren Projekt, das in der Folge bearbeitet werden soll, werden die Teilprobleme zusammengetragen oder das Gesamtthema wird analysiert. In der darauffolgenden Klassenarbeit beginnt eine Gruppe, ihre Möglichkeiten aufzuzählen, die weiteren Gruppen zu ergänzen.

Die Skizze zeigt, wie mit arbeitsgleichem Gruppenunterricht ein komplexes Thema analysiert werden kann.

Die einzelnen Stufen dieser Arbeit:

- Das Problem wird angestossen. Dies kann durch den Lehrer erfolgen. Es ist aber auch durchaus möglich, dass der Anstoss durch einen Schüler oder eine Schülergruppe erfolgt. Bei Klassen, die am Anfang der gruppenunterrichtlichen Arbeit stehen, ist besonders darauf zu achten, dass der Stoff stark motiviert. Nachdem alle dem Problem begegnet sind, alle wissen, worum es geht, setzt die Analyse ein.
- Der Auftrag an alle Gruppen könnte nun beispielsweise heissen: «Die Bergsturzgefahr in Amden bringt viele Probleme mit sich. Manche Leute sind betroffen. Viele Schwierigkeiten müssen gelöst werden. Formuliert die Probleme, die ihr seht.»



Der Lehrer muss im vorneherein wissen, dass die Gruppen nun engere und weitere, sich zum Teil überschneidende, einfachere und schwierigere Probleme formulieren werden.

Für alle aber ist diese Phase wertvoll. Die Schüler können unter sich austauschen, was sie schon wissen, sie lernen formulieren. Der Lehrer sieht, was seine Schüler anspricht, wovon sie mehr oder weniger begeistert sind, was sie klar sehen und wovon sie nur diffuse Vorstellungen haben.

- Im Kreis werden nun die Teilprobleme formuliert. Der Lehrer wird protokollieren, wobei es auf den Stand der Klasse ankommt, inwiefern er diese Arbeit steuert, indem er auf Überschneidungen, Parallelen usw. aufmerksam macht. Das Ziel dieser Phase ist es, dem Schüler zu ermöglichen, das aufgegriffene Problem strukturiert zu sehen. Es soll ihm in unserem Beispiel möglich sein, den Zusammenhang zwischen Strassensperre und Einnahmenverlust gewisser Bewohner zu sehen. Es ist sehr wichtig, dass die Schüler diese Zusammenhänge erkennen, nur so werden sie dazu kommen, auch in der spätern Phase des arbeitsteiligen Unterrichts die Kommunikation mit den andern Gruppen nicht abbrechen zu lassen, sondern diese intergrupplische Arbeit geradezu zu suchen, wo Probleme von verschiedenen Seiten betrachtet werden können und müssen.

Nachdem die Teilprobleme formuliert sind, wird ein neuer Auftrag an die Gruppen erteilt.

- «Ihr werdet in den nächsten Tagen eines dieser Probleme genauer bearbeiten. Entscheidet euch in der Gruppe, welches Problem ihr übernehmen wollt. Wählt auch ein zweites für den Fall, dass ein Problem von mehr als einer Gruppe gewünscht wird.»

Die Gruppe muss sich nun entscheiden. Dieser Entscheidungsprozess ist oft sehr schwierig. Es soll ja erreicht werden, dass sich alle Schüler nachher «hinter dieses Thema» stellen und sich für eine gute Lösung einsetzen.

- Im nachfolgenden gemeinsamen Gespräch müssen sich die Gruppen einigen. Jede Gruppe soll schliesslich ein Thema haben, das in der Folge arbeitsteilig behandelt wird.

2.3.2 – Gruppenweise wird die *Schulreise* geplant. Das Reiseziel ist gegeben, das zur Verfügung stehende Geld bekannt, der Rest kann durch die Gruppen erarbeitet werden. Dieser Aufgabe analog ist die Planung eines *Klassenfestes*, eines *Lagers* usw. Hier wird auch deutlich, welche grosse Möglichkeiten dieser Gruppenunterrichtsform gegeben sind. Jede Gruppe ist doch gespannt, was die andern herausgefunden haben. Die verschiedenen Vorschläge werden anschliessend verglichen, und man entscheidet sich schliesslich für einen oder schafft gemeinsam eine neue Variante.

Eine ähnliche Arbeit wäre das Planen eines Klassenfestes oder eines Elternabends.

2.3.3 – Die *Schüler planen ihre Arbeit*, die sie in den nächsten Stunden am Projekt ausführen werden.

Planungsarbeiten sind schwierige Arbeiten für unsere Schüler. Wir können ihnen aber dafür Begeisterung beibringen, wenn wir selbst mit ihnen planen, wenn wir ihnen klar machen, wo heute überall geplant wird, dass man überall planen muss, wenn die Welt ihren geregelten Lauf gehen soll.

Wenn die Schüler geplant haben, sollen sie auch die Möglichkeit haben, nach ihrem Plan zu arbeiten. Sie sollen nicht stur an ihrem Plan festhalten, sie sollen sich aber Rechenschaft geben, wenn sie ihren Plan nicht einhalten können und nach den Ursachen suchen. Ein Schüler, der gut planen kann, hat für seine weitere Karriere als Schüler, Lehrling usw. viel gewonnen.

Man wird schnell merken, dass so schwierige Arbeiten, wie das Planen eine ist, nur auf kurze Distanzen gemacht werden können. Es wäre sinnlos, drei Arbeitswochen zu planen. Soviel können die Schüler auch nicht überschauen. Schon uns macht die Planung einer einzigen Woche oft grosse Schwierigkeiten, weil während der Arbeit neue Ideen auftauchen, an die man vorher nicht im geringsten gedacht hat, die aber beachtet werden sollen.

Schüler, die es gewohnt sind, selbst oft nach einem klaren Plan zu arbeiten, werden eher in der Lage sein, auch selber einen Plan aufzustellen, nach dem es sich arbeiten lässt.

Für den Lehrer ist es wichtig zu sehen, dass er bei solchen Planungsarbeiten nicht hasten darf. Manche Lehrer sprechen sehr schnell von verlorener Zeit und bemühen sich, den Schülern Hilfen anzubieten. Das Anbieten von Hilfe ist durchaus richtig. Es ist allerdings darauf zu achten, dass man im richtigen Moment und im richtigen Mass anbietet. Eine weitverbreitete Krankheit ist darin zu sehen, dass der Lehrer zu früh zuviel hilft und damit den Schüler frustriert. FRIELINGSDORF (1973, 159) schreibt dazu: «Eine weitere Schwierigkeit . . . besteht darin, für die Klasse realisierbare Ziele zu finden oder die richtigen Mittel anzuordnen, damit die vorgegebenen Ziele erreicht werden. Denn falls eine Gruppe ein nicht realisierbares Ziel wählt oder wählen muss, dann weicht sie zunächst frustriert in andere Aktivitäten aus. Die Gruppenmitglieder werden aber dann auf die Dauer enttäuscht und im-

mer mehr interesselos reagieren. Kann eine Gruppe längere Zeit keine sichtbaren Fortschritte erzielen, so ist es möglich, dass sich die Aktivitäten der Gruppe auf die Kontrolle des Verhaltens von einigen Mitgliedern richten, die den Fortschritt zu verhindern schießen. Unter diesem Kontrollsystem leiden vor allem die Einheit und die Zusammenarbeit der Klasse, weil das gegenseitige Vertrauen schwindet.»

In diesem Zitat ist unter anderem klar gesagt, dass eine Gruppe durch Arbeitserfolge eine grössere Kohäsion erreichen kann. Wie angenehm mag es für einen Lehrer sein, wenn einer seiner Schüler sagt: «Das haben wir erreicht, das freut uns riesig.»

2.4 Szenisch darstellen

Kinder spielen gerne Theater. Wir haben in der Schule oft die Möglichkeit, kleine Szenen von Kindern spielen zu lassen. Es geht bei diesen Szenen nicht um auswendig gelernte Spiele, sondern um das spontane Rollenspiel. Im Anschluss an ein oder während einem Lesestück kann eine Szene davon gespielt werden. Das Kind muss sich bei solchen Szenen in die Rolle eines andern hineinendenken, es muss versuchen, den andern darzustellen. Es muss spontan agieren und reagieren.

Einige Möglichkeiten des Rollenspiels seien hier dargestellt:

1. Der Lehrer liest eine Geschichte bis zu einer Stelle vor, wo verschiedene Fortsetzungen möglich sind. Die einzelnen Gruppen erhalten den Auftrag, den weiteren Verlauf der Geschichte zu spielen. Nach kurzer Vorbereitungszeit für alle Gruppen sehen wir uns die verschiedenen Möglichkeiten an.
2. Eine ähnliche Aufgabe ist den Schülern gestellt, wenn man die Ausgangssituationen und das Ende einer Handlung darstellt. In diesem Falle suchen die Schüler mit ihren Szenen verschiedene Wege zu zeigen.
3. Sehr oft begegnen wir Situationen, wo wir nach den Ursachen fragen müssen. Wir lesen beispielsweise einen Text, in dem dargestellt wird, dass ein Kind stiehlt. Es darf sich nun nicht lediglich darum handeln, dieses Kind zu verurteilen, es als schlecht hinzustellen, viel wichtiger ist, dass man

nach den Ursachen fragt. Solche Fragestellungen können den Gruppen übertragen werden. Vielleicht heisst die Aufgabe: Peter hat gestohlen, und es ist ausgekommen. In einem Gespräch mit dem Lehrer wird nach den Gründen gesucht. Spielt diese Szene!

4. Eine weitere sehr gute Möglichkeit für Spontanspiele liefern uns Bildergeschichten. Vor allem sind es Bildergeschichten, die entweder nicht alles darstellen oder solche, die nur einen Ausschnitt der Geschichte geben.

Spontanspiele sollten sehr häufig in den Unterricht eingebaut werden. Sie sind für die Schüler unterhaltend. Man darf sie aber deswegen nicht als blosser Unterhaltung bezeichnen. Die szenischen Darstellungen fordern vom Schüler sehr viel und zeigen dem Lehrer eine Menge Dinge, die er sonst nicht ohne weiteres sieht:

- Die Schüler müssen sich aufeinander abstimmen. Wenn sie nicht gut zuhören, werden sie nicht richtig weiterfahren können.
- Sie müssen ein Konzept entwickeln, das nachher als Leitidee dient.
- Die Schüler müssen spüren, inwieweit sie ihre Phantasie walten lassen können, wieviel es braucht, um nicht aus der Rolle oder dem Konzept zu fallen.
- Die Schüler müssen den Text verstehen, wenn sie die zu spielende Rolle nicht vergewaltigen wollen.
- Verhaltensweisen werden deutlich und können uns zeigen, wo wir verhaltenstherapeutisch eingreifen müssen.
- Die soziale Kompetenz der verschiedenen Schüler wird deutlich. Es gibt Kinder, die aus der kleinsten Nebenrolle eine Hauptrolle machen «müssen».
- Die verschiedenen Interpretationsversuche sind Impuls für anschliessende Gespräche.
- Viele Schüler spielen letztlich in jeder Rolle diejenige Rolle, die sie tagein tagaus in der Klasse spielen: zum Beispiel der Klassenclown, der Ruhige, der Listige usw.

Es scheint mir wichtig, dass wir nicht nur spielen lassen, sondern auch, wie dies im letzten Punkt genannt worden ist, diese

Spiele besprechen, vergleichen, dass man jene Szene sucht,

- die der Geschichte am ehesten entspricht,
- die am besten gespielt worden ist,
- die das wünschbarste Verhalten dargestellt hat.

Um solche Fragen zu lösen brauchen wir ein Instrumentarium, das wir anlegen können. Dieses Instrumentarium soll dem Schüler nicht gegeben werden, dies erarbeitet die Klasse während längerer Zeit.

Jedes Gespräch soll mit dem bisherigen Kriterienkatalog arbeiten, es soll diesen Kriterienkatalog aber nicht als etwas Abgeschlossenes, Endgültiges ansehen, sondern ihn erweitern, abändern, erneut in Frage stellen.

Bei einer solchen Arbeit merken die Schüler, wie lebendig Arbeit sein kann. Sie werden diese Arbeitsweisen mit der Zeit für sich selbst übernehmen und so dynamische Menschen werden.

Da bei diesen Spielen nonverbal auch Dinge geäussert werden, die sonst nie deutlich würden, können durch das nachfolgende Gespräch dem Schüler manche Dinge bewusst gemacht werden. Es ist klar, dass der Lehrer bei diesem Gespräch subtil vorgehen muss.

Nebst der grossen sozialen und kommunikativen Bedeutung des Rollenspiels muss man auch den methodischen Wert sehen. Es lockert Unterrichtssituationen auf, gibt neue Impulse, aktiviert die Schüler und gibt ihnen die Möglichkeit, ein Problem nicht lediglich verbal anzugehen.

2.5 Zeichnen und malen

Es ist oft sehr günstig, in Gruppen zeichnen, malen oder werken zu lassen. Wir müssen dabei sehen, dass mit solchen Gruppenarbeiten ganz verschiedene Ziele angestrebt werden können:

- Die Gruppen malen ganz frei, um sich in einer nonverbalen Form auszudrücken. Man kann dabei auf jegliche verbale Kommunikation verzichten.
- Die Gruppen malen ein bestimmtes Thema, das grossen Spielraum zulässt: Angst, Hilfe ...
- Die Gruppen malen eine Geschichte oder einen Teil einer Geschichte.

- Die Gruppen werken nach einem eigenen Plan, nach einer eigenen Idee.
- Die Gruppen werken nach einem vorgegebenen Plan, der eingehalten werden muss.

Wie schon in anderem Zusammenhang erwähnt, ist es auch hier möglich, den Schülern mehr oder weniger Freiheit zu lassen: Die Wahl des Themas, die Wahl des Farbmateri- als, die Wahl des Formats usw.

Solche gemeinsamen Gestaltungsarbeiten befreien einerseits, sie fordern aber auch oft sehr viel vom Schüler:

- Die Schüler müssen miteinander in Kontakt treten, einen Plan aushecken, ein Konzept ausarbeiten, nach dem dann gearbeitet werden kann. Ein solches Planungsgespräch ist selbstverständlich – ich habe schon früher darauf hingewiesen – sehr schwierig. Möglicherweise sind diese Schwierigkeiten sogar so gross, dass die Schüler allein nicht damit fertig werden. Sie brauchen dann einen Lehrer, der ihnen nicht nochmals sagt, dass sie dies nicht einmal können, das haben sie unterdessen selbst gesehen. Was sie aber nicht gesehen haben und deshalb vom Lehrer wünschen, ist ein Lösungsweg. Was hier gesagt wird, ist für den gesamten Unterricht von grosser Bedeutung. Wir sollten als Lehrer im Vorneherein einberechnen, dass es Schwierigkeiten, Konflikte geben kann. Das spüren wir an uns selbst ja auch. Diese Konflikte sind sehr oft nicht Bösa- rtigkeiten, sondern Ergebnis von Unzu- länglichkeiten. Hier müsste der Lehrer ein- setzen. Wenn er aber selbst auch tobt und schimpft, werden die Schüler sehen, dass auch ihr Vorbild zu diesen Mitteln greift, die es selbst ablehnt.
- Die Arbeit muss immer wieder gemeinsam angesehen und besprochen werden. Viel- leicht ändert man sogar den Plan.
- Es kann sein, dass verschiedene Funktio- nen verteilt werden. Einer, der gut zeich- net und als guter Zeichner anerkannt ist, wird vielleicht zeigen, wie man das Blatt etwa einteilen könnte, er wird manche Dinge, die besonders schwierig sind, skiz- zieren. Ein anderer, der sehr genau arbei- tet, wird die kleinen Dinge ausmalen usw. Dieses Verteilen besonderer Arbeiten kommt im Gruppenunterricht recht häufig vor, und es ist auch gut so. Wir müssen

sehen, dass dies trotzdem keine Einzel- arbeit ist. Der Schüler löst zwar etwas allein, doch er hat den Auftrag von einer Gruppe übernommen, wobei er selbst bei der Auftragsverteilung mitgewirkt hat. Der Schüler weiss, dass sein Arbeitsergebnis mit andern zusammen das gesamte Ar- beitsergebnis der Gruppe ausmachen soll, er wird deshalb immer wieder selbst über- prüfen, ob seine Arbeit dieser Bedingung genügt. Vielleicht wird man auch eine Pause einschalten, um die nichtfertigen Arbeiten anzusehen, sie zu beurteilen und zu sehen, ob man auf dem richtigen Weg ist oder ob man eine Veränderung des Konzepts vornehmen muss. Schliesslich werden die fertigen Arbeiten zusammen- gefügt. Man gibt sich Rechenschaft, inwie- fern das Werk gelungen ist, was man an- ders hätte machen müssen, wie man es anders hätte machen können. Bei solchen Arbeiten spürt der Schüler ganz und gar, wie wichtig es ist, miteinander zu reden, miteinander nach Lösungen zu ringen, et- was in Frage zu stellen. Diese sozialen Verhaltensweisen werden aber den Schü- lern nicht leicht fallen. Sie müssen diese erst erwerben.

Es ist klar, dass eine solche Gemeinschafts- arbeit im Zeichnen, Malen oder Werken auf den verschiedenen Stufen verschieden ge- artet sein wird. Während im Vorschul- und Unterstufenalter die Schüler wahrscheinlich viel mehr allein arbeiten und sich kaum um ihre Kameraden kümmern, wird weiter oben mehr verhandelt, besprochen, gemeinsam gesucht.

Der Lehrer hat bei solchen Aufgaben viele Möglichkeiten, seine Schüler kennenzuler- nen. Er ist ja in den Zeiten solcher Beschäf- tigung frei, er kann mit den einzelnen Grup- pen Kontakt aufnehmen, kann beobachten, Fragen stellen, weiterhelfen. Es seien hier einige Dinge aufgezeigt, auf die der Lehrer vor allem achten könnte:

- Wer in den einzelnen Gruppen übernimmt die Führung? Übernimmt der betreffende Schüler die Führung, indem er selbst am meisten handelt, oder indem er selbst am meisten Aufträge verteilt?
- Ist der führende Schüler auch in andern Arbeiten als Führer hervorgetreten? Hängt sein Führertum in dieser Arbeit primär von

seiner sozialen Stellung innerhalb der Klasse oder von seiner speziellen Fähigkeit in diesem Fach ab?

- Planen die Schüler miteinander, oder arbeitet jeder drauflos? Wie geschieht diese Planung? Wo haben die Schüler noch Schwierigkeiten?
- Inwiefern verstehen sich die Schüler? Gibt es Missverständnisse, die auf Unfähigkeit im Sprachgebrauch basieren?
- Gibt es Aussenseiter in dieser Gruppe? Wie verhält sich dieser Aussenseiter? Zeigt er sich gelassen oder macht er Versuche, in die Gruppe integriert zu werden? Was tun die andern? Stossen sie ihn wirklich aus, oder bemühen sie sich, ihn zu integrieren? Stellen sie überhaupt fest, dass jemand Randfigur ist?
- Möchten zwei Schüler die gleiche Funktion oder das gleiche Material übernehmen? Wie lösen sie diese Schwierigkeit? Können sie es selbst? Schalten sich Dritte ein?
- Von wem kommen die guten Ideen? Werden die Ideen aller Mitglieder gleich ernst genommen? Lässt man sich ausreden oder wird öfters einem Sprechenden das Wort abgeschnitten?
- Wie ist die Arbeitshaltung in der Gruppe? Durch wen ist sie initiiert? Welches sind

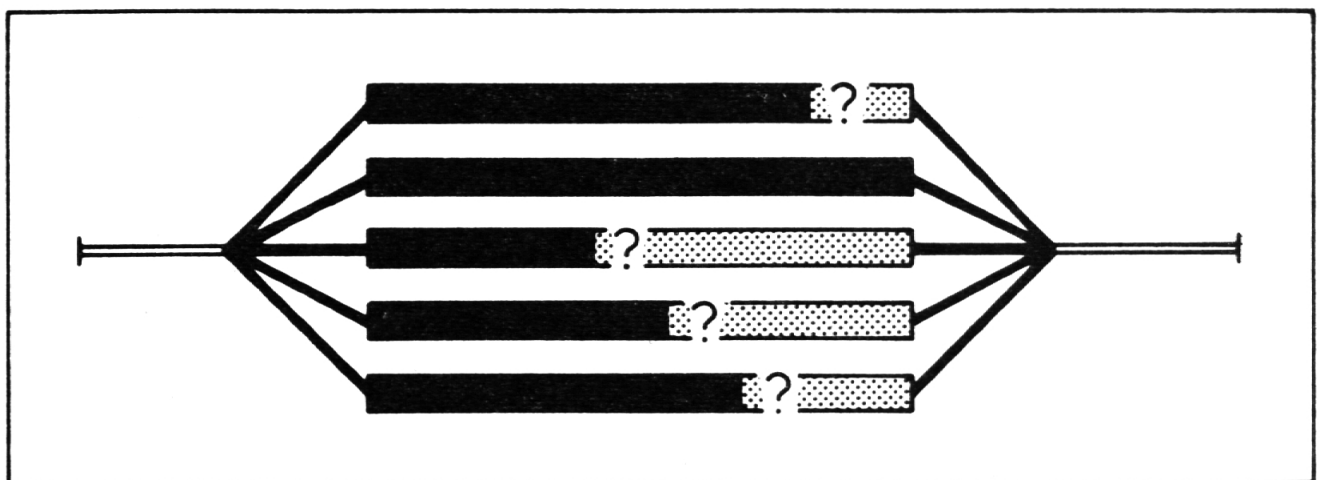
die beruhigenden Elemente, welche Mitglieder sind eher spontan, aggressiv, kompromisslos?

- Welche Gruppen arbeiten selbständig? Welche rufen den Lehrer ständig? Was für Gründe gibt es dafür?

Zudem geben solche Arbeiten dem Lehrer die Möglichkeit, sich einmal zu einer Gruppe zu setzen, bei ihnen oder mit ihnen zu arbeiten, um auch auf diese Weise die Schüler besser kennenzulernen. Da bei solchen Arbeiten die Gruppe zum Träger der Arbeit wird, spielt der Lehrer in dieser Situation auch eine andere Rolle als im Klassenverband.

Im Werken ist es oft geradezu notwendig, in der Gruppe zu arbeiten, weil die Arbeit für einen zu schwierig oder zu gross ist, weil sie zu lange dauern würde und damit das Interesse erlahmte. Wenn eine Klasse dann und wann solche Arbeiten in Gruppen löst, werden die Sozialbeziehungen auch verbessert sein, wenn grundsätzlich allein gearbeitet wird. Ja, man könnte fast sagen, dass in einer Klasse, die im Moment gerade sehr selbständig arbeitet, festgestellt werden kann, ob grundsätzlich auf die Sozialbeziehungen geachtet wird, ob man Sozialarbeit leistet.

Ein Arbeitsprozess könnte möglicherweise in der folgenden Art ablaufen:



Aus dieser Zeichnung geht hervor, dass sich dann und wann ein Problem stellt, das eine Klasse in Unruhe bringen kann, eine Klasse als Ganzes sehr stark negativ beeinflussen kann.

Wenn die Arbeitszeit im vorneherein nicht limitiert ist, werden die Gruppen verschieden lang an ihren Werken arbeiten. Die Arbeitsdauer hat dabei sehr wenig mit der Qualität der Arbeit zu tun. Eine Gruppe, die

sehr schnell mit ihrer Arbeit fertig ist, kann sowohl eine sehr gute als auch eine eher schwache Arbeit vorweisen.

Wenn die Arbeitszeit nicht oder nur sehr grob limitiert ist, soll im voraus gesagt werden, was diejenigen Gruppen tun sollen, die bereits fertig sind. Im allgemeinen lieben es die übrigen Gruppen nicht, wenn sie irgendwelche Zuschauer haben, die hinter ihrem Rücken mehr oder weniger fair kritisieren und sie dabei in ihrer Arbeit stören. Für die Kritik, für die Auswertung ist ja nachher Zeit eingesetzt.

2.6 Suchen und auswählen

2.6.1 Sammeln und Suchen von Arbeitshilfen

Unser Unterricht soll sich nicht in einem Buchunterricht erschöpfen. Es ist notwendig, dass wir das, was wir sagen und erklären, auch vorstellen können. Jeder Lehrer ist aus diesem Grunde bemüht, geeignete Bilder und Materialien aufzubewahren, damit sie im richtigen Moment zur Verfügung stehen. Wir kennen aber auch die Schwierigkeiten solcher Materialsammlungen:

- Sie brauchen viel Platz.
- Das Material muss gut geordnet sein, wenn es sich lohnen soll, dass es aufbewahrt wird. Dieses Ordnen, Verzeichnen, Katalogisieren braucht viel Zeit.
- Es ist oft schwierig zu wissen, was nun effektiv aufbewahrt werden soll.

Wir müssen uns fragen, warum wir die Schüler nicht mehr einsetzen, geeignetes Material zu suchen.

Ein Beispiel:

Im Geografieunterricht der Mittelstufe arbeiten wir über den Kanton Graubünden. Der Lehrer hat sich dafür entschieden, den Schülern die Bedeutung des Bündnerlandes als Durchgangsgebiet darzustellen. Die wichtigen Strassenzüge sollen erarbeitet werden und dem Schüler eindrücklich werden. Sicher hat der Lehrer Material, Dias, die er zeigen kann, damit der Schüler auch einen visuellen Eindruck hat. Warum sollen nun die Schüler aber nicht auch Material suchen und dieses nachher in einer geeigneten Weise aufhängen, um den andern etwas vorzustellen. Dieses Sichten von Bild- und Textmaterial ist eine sehr gute Übung, die Schüler müssen sich entscheiden, was sie auswählen und aufhängen wollen, wie sie dies tun wollen. Bei dieser gesamten

Arbeit werden sie immer an jene Informationen denken, die ihnen der Lehrer über den betreffenden Lerngegenstand gegeben hat.

2.6.2 Sammeln und Suchen von Informationen

Dem Suchen von Informationen kommt im Unterricht grosse Bedeutung zu. Je mehr sich an diesem Suchen beteiligen, desto grösser wird das Angebot. Je grösser aber das Angebot ist, desto interessanter (vielleicht auch schwieriger) wird der folgende Unterricht.

Sicher ist es auch möglich, dass diese Informationen von jedem Schüler allein gesucht werden. Wenn es jedoch darum geht, zu prüfen, inwiefern diese Informationen weiter helfen, inwiefern sie zu koordinieren sind, bekommt die Gruppe grosse Bedeutung. Zudem spielt beim gruppenweisen Suchen auch die Assoziation eine grosse Rolle. Wir kennen alle das Beispiel vom Witzerzählen. Viele Leute sind nicht in der Lage, nacheinander fünf Witze zu erzählen. Sitzen diese gleichen Leute aber in einer lustigen Gesellschaft und werden dort Witze erzählt, werden sie selbst zum guten Witzerzähler.

Das Suchen und Auswählen von Material ist auch wichtig, wenn ein Thema analysiert werden soll (siehe auch Beispiel «Planen»).

Beispiel A

Im Methodikunterricht soll über die Geografie auf der Mittelstufe gearbeitet werden. Ich habe mich entschlossen, dieses Thema gruppenunterrichtlich lösen zu lassen, soweit dies möglich ist. Zuerst müssen wir das Thema analysieren, wir müssen sehen, was für Teilprobleme enthalten sind. Wir können diesen Schritt verschieden lösen:

- Der Lehrer steht an der Wandtafel, er schreibt auf, was die Seminaristen nennen. Diese Methode kann sich sehr gut eignen, durch das Nennen einiger Themen werden andere assoziiert. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass sich einige sehr wenig beteiligen. Man nimmt in solchen Fällen als Schüler gerne an, die andern würden es ja auch wissen und sicher sagen.
- Man könnte alle auffordern, das Thema selbstständig zu analysieren. Anschliessend würden dann die einzelnen Lösungen vorgelesen, wobei jeweils nur noch das genannt wird, was noch nicht an der Wandtafel steht. Je nach der Organisation der Lektion wäre es aber auch möglich, diese Einzelarbeiten einzusammeln, sie zu sichten, zu strukturieren und den Schül-

lern das nächste Mal in übersichtlicher Form darzulegen.

Dieser Weg der Einzelarbeit hat den Vorteil, dass alle gefordert sind. Die Tatsache, dass man anschliessend rapportieren muss oder die Arbeit abzugeben hat, zwingt manchen zur Arbeit. Dieser Zwang ist als Motivation sicher nicht besonders schön, aber er ist auch nicht zu unterschätzen. Es besteht bei beiden genannten Möglichkeiten die Gefahr, dass einige nicht recht wagen zu sagen oder zu schreiben, was sie meinen. Viele Schüler glauben immer, was sie sagen, sei nicht besonders wichtig oder wahrscheinlich falsch. Dieses Angstgefühl hemmt ihre Fähigkeit, sich zu äussern. Zudem würde bei dieser Variante der Lehrer die Fragen miteinander vergleichen, sie ordnen und strukturiert zusammenstellen. Gerade diese Arbeit sollte aber von den Schülern mehr und mehr übernommen werden. Solche Arbeiten fordern viel und zeigen dem Lehrer, wieviel Zusammenhänge dem Schüler schon sichtbar sind.

- Die Schüler bilden Gruppen und versuchen, innerhalb dieser Gruppen das Thema zu analysieren, Teilthemen zu finden. Von der Gruppe wird schliesslich ein Katalog von Teilthemen erwartet, wobei die Möglichkeit besteht, die Aufgabe zu erschweren, indem man eine bestimmte Struktur der Themensammlung verlangt:

Ordnet die Teilthemen nach ihrer Wichtigkeit für eure Gruppe.

Ordnet die Teilthemen so, dass solche, die in sich stark zusammenhängen, auch in der Aufstellung in Beziehung zueinander gebracht werden.

Ordnet die Teilthemen: Jenes, das ihr am liebsten bearbeiten möchtet, steht zuoberst.

Wenn die Schüler eine solche Arbeit in der Gruppe machen, werden sich wohl alle beteiligen oder beteiligen müssen (Gruppendruck). Dem einzelnen fällt es möglicherweise leichter, in einer kleinen Gruppe seine Lösungen anzubieten als vor der ganzen Klasse. Zudem kommen – wenn die Grossgruppe «Klasse» aufgeteilt worden ist – mehr zu Wort. Scheue oder eher langsam schaltende Schüler haben auch hier Gelegenheit, einmal dran zu kommen. Im Klassenunterricht sind sie es, die immer zu spät kommen. Wenn sie in der Gruppe von ihren Kameraden um ihre Meinung gebeten werden, ist dies nicht ebenso unangenehm, wie wenn dies der Lehrer vor der ganzen Klasse macht. Diese zweite Variante hat doch den Anstrich von Vorwurf.

Sicher besteht in einer Gruppe auch die Möglichkeit, dass sich jemand von der Arbeit drückt.

In einem solchen Fall müsste der Lehrer besonders aufmerksam werden und sich an der Arbeit dieser Gruppe beteiligen. So würde er wahrscheinlich bald auch feststellen können, warum diese Passivität aufgetreten ist.

- In der Praxis hat es sich bewährt, dass man zwei der genannten Möglichkeiten miteinander verknüpft. Man lässt alle Schüler zuerst mit dem Problem allein, damit sie sich selbst Rechenschaft geben, welches ihr Standpunkt ist. Erst wenn sie etwas wissen, wenn sie ihren Standpunkt gefunden haben, können sie ihn auch vertreten. Es scheint mir sehr wichtig, dass der Schüler immer angehalten wird, genau zu denken, seine Arbeit in der Gruppe vorzubereiten und sie reflektiert durchzuführen. In dieser Variante, der dann ein Klassenunterricht angeschlossen wird, sind die Vorteile der anderen Varianten enthalten. Man könnte also von ihr einerseits eine sehr grosse Sammlung von Teilthemen erwarten und andererseits auch eine optimale Mitarbeit der Schüler.

Beispiel B:

In einem Fortbildungskurs für Lehrer ist die Gruppe auf das Problem der Lehrersprache gestossen. Folgende Probleme haben sich ergeben:

- Wie soll der Lehrer fragen?
- Wie bringe ich den Schüler dazu, gut an Gesprächen teilzunehmen?
- Wie steht es mit dem Verhältnis von Frage zu Impuls?
- Inwiefern ist der Impuls der Lehrerfrage überlegen?
- Welches sind die häufigsten Fehler beim Fragen?

Es wäre nun durchaus möglich gewesen, diese Fragen zu beantworten, sie jeweils mit einem Beispiel zu belegen und den Teilnehmern eine Sammlung von Literatur anzugeben, in der diese Probleme weiter behandelt werden.

Wie gross wäre der Lernerfolg gewesen? Ich vermag es nicht zu sagen. Doch versprach ich mir von einer Lösung, die den Teilnehmern eine Erfahrung ermöglichte, wesentlich mehr.

Die Kursarbeit wurde in der folgenden Art fortgesetzt:

1. Alle Teilnehmer waren im Besitz der Geschichte «Mannis Sandalen» von Ursula Wölfel. An dieser Geschichte war bereits gearbeitet worden.
Der Auftrag an die *einzelnen* Teilnehmer lautete: «Formulieren sie Fragen, mit denen sie ein Gespräch einleiten und weiterführen möchten.»
2. Die Teilnehmer bildeten Gruppen und verglichen ihre Fragen. Dabei sollte herausgeschält

werden, inwiefern ähnliche Stellen aufgenommen würden und inwiefern gleichartige Fragen gestellt wurden.

3. In der Zwischenzeit liess ich von Schülern auch Fragen stellen, die ihnen dieser Text aufgibt. Ich habe diese Fragen gesammelt, sie geordnet und vervielfältigt. Alle Teilnehmer bekamen diese Vervielfältigung mit dem Auftrag: Vergleichen Sie die Fragen der Schüler mit denjenigen von Ihnen. Suchen Sie Unterschiede und belegen Sie Ihre Ergebnisse mit Beispielen.»

Damit war ein grosses Problemfeld geöffnet. Die Plenumsgespräche mit den Darbietungen der Ergebnisse zeigten, wie vielschichtig das Problem ist. Es hat sich dabei auch gezeigt, dass die Teilnehmer der eigentlichen Formulierung nicht sehr viel Bedeutung beimessen hatten. Deshalb war es richtig, eine Übung zu offerieren, in der sprachliche und methodische Belange besonders diskutiert wurden.

4. Zu diesem Zweck stellte ich eine Sammlung von 20 Fragen zusammen. (Teil II folgt)

Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

CH: Schuljugend sammelt für Hungernde

Rund 600 Schulklassen aus der ganzen Schweiz brachten den Betrag von 250 000 Franken für die Opfer der grossen Dürre in verschiedenen Gebieten von Afrika und Indien zusammen. Die Sammelaktion ist im Rahmen von «Hunger 73» von der schweizerischen Caritas und dem Hilfswerk der evangelischen Kirchen der Schweiz durchgeführt worden. Sie war auch mit einem Wettbewerb verbunden, bei dem die 160 erfolgreichsten Schulklassen mit einem Preis ausgezeichnet worden sind.

CH: Erste Sitzung der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (IEDK) im Jahre 1974

Die Konferenz behandelte eine Reihe verschiedener Sachfragen. Eingehend erörtert wurde der Bericht «Mittelschule von morgen». Die in den Mitgliederkantonen eingegangenen Vernehmlassungen zeigen weitgehend die gleiche Grundhaltung. Der Bericht wird als sehr verdienstliche Arbeit bezeichnet, die für unser Mittelschulwesen wertvolle und willkommene Reformimpulse auslösen wird. Die vorgeschlagene Schulstruktur kann aber nicht ohne Abstriche übernommen werden; namentlich ist die Beobachtungs- und Orientierungsstufe auf das 7. bis 9. Schuljahr zu beschränken. – Die Konferenz nahm kritisch Stellung zu den Empfehlungen der Schweizerischen Hochschulrektorenkonferenz, die Inhaber von Primarlehrerdiplomen nur nach einem ergänzenden Examen zu den Hochschulen zuzulassen. Sie ist der Meinung, dass ein solch bedeutsames bildungspolitisches Anliegen nicht einfach Sache der Hochschulrektoren sein kann. Sie wird daher in einer entsprechenden Eingabe verlangen, dass sich der Vorstand der Schweizerischen Erzie-

hungsdirektorenkonferenz der Angelegenheit annimmt.

Ferner beschloss die Konferenz, eine Dokumentation über vorhandene Hilfsmittel für den staatsbürgerlichen Unterricht erstellen zu lassen und besprach den Vollzug der Empfehlungen der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz zur Frage des Übertritts von Schülern in andere Kantone. Als ihren Delegierten in der Expertenkommission zur Ausarbeitung einer Vollziehungsverordnung zum Bundesgesetz über die Schulstatistik hat sie Ulrich Jenny, Vorsteher der Mittelschulabteilung des Luzerner Erziehungsdepartements, bezeichnet.

Zum neuen Präsidenten der IEDK für die Jahre 1974/75 wurde als Nachfolger von Regierungsrat Norbert Zumbühl Dr. Walter Gut gewählt.

CH: Wissenschaftliche Jugendlager finanziell gesichert

Die Stiftung «Schweizer Jugend forscht» wird im Rahmen ihrer Möglichkeiten dieses Jahr bis zu 30 000 Franken für die von der schweizerischen UNESCO-Kommission organisierten wissenschaftlichen Jugendlager zur Verfügung stellen. Eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertretern der Stiftung und der Kommission, wird die Rekrutierung der Jugendlichen an die Hand nehmen. Mit dieser Regelung ist die Durchführung der Lager vorläufig für 1974 garantiert, nachdem bisher fehlende finanzielle Mittel der UNESCO-Kommission ihre Abhaltung in Frage gestellt hatten. Die Lager werden seit 1968 durchgeführt.

CH: Um die Institutionalisierung der Jugendpolitik

Die Vereinigung schweizerischer Angestelltenverbände (VSA) ist der Ansicht, dass sich eine