Gruppenpädagogische Ansätze zur Kultivierung der sozialen Beziehungen bei planmässigem und inhaltlich orientiertem Lernen

Autor(en): **Bönsch, Manfred**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **67 (1980)**

Heft 17

PDF erstellt am: **27.04.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-534559

Nutzungsbedingungen

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

Haftungsausschluss

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

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

http://www.e-periodica.ch

ter. Wie die Fünftagewoche im Zusammenhang mit dem Stundenabbau der Schüler behandelt werden kann, ist noch offen. Sicher wird es auch eine Diskussion über die Arbeitszeit der Lehrer auslösen.

Gruppenpädagogische Ansätze zur Kultivierung der sozialen Beziehungen bei planmässigem und inhaltlich orientiertem Lernen

Manfred Bönsch

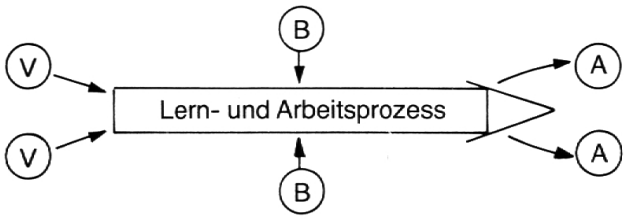
Ausgang

Planmässiges Lehren und Lernen in Institutionen, die sich im weitesten Sinn als «Schule» verstehen (Vor-, Grund-, Sekundarschule, berufliche Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen u.a.m.), wird im allgemeinen vorrangig unter dem Inhaltsaspekt geplant, durchgeführt und ausgewertet. Das heisst, Inhalte und ihre Vermittlung unter der Steuerung mehr oder weniger genau formulierter Ziele werden bedacht, der Beziehungsaspekt der so arrangierten Lernprozesse wird häufig für weniger wichtig gehalten bzw. negiert. Es besteht aber sicher weitgehende Übereinstimmung bei der Feststellung, dass sie Beziehungen, Beziehungserwartungen und -befürchtungen jedes Mitgliedes von Lern- und Arbeitsgruppen in Klassen, Seminaren, Kursen u.a.m. die Leistungsmöglichkeiten des einzelnen in starkem Masse bestimmen wie die Kohärenz einer Gruppe, ihr Klima und ihre Leistungsfähigkeit beeinflussen. Dominanzen, Indifferenzen, Aggressionen, Ängste, Abweisungen, Fluchttendenzen sind Indizien für ein Gruppenklima und dafür, dass einzelne, mehrere oder alle sich aus bestimmbaren Gründen nicht wohlfühlen. Aussagen dazu brauchen im einzelnen nicht wiederholt zu werden.[1)]

In den folgenden Ausführungen sollen modellartig Ansätze entwickelt werden, die unter Beibehaltung des Anspruchs auf geplante Vermittlung bzw. Erarbeitung von Inhalten die sozialen Beziehungen einer Gruppe (Klasse, Kurs, Seminar) in steigendem Masse berücksichtigt und schliesslich zu bestimmenden Momenten der Erarbeitung von Inhalten werden lassen. Der Darstellung der einzelnen Ansätze folgt jeweils eine kurze Kommentierung.

Fünf modellartige Ansätze

1. Lern- bzw. arbeitsklimatische Bemühungen



Bei diesem Ansatz ist die Behandlung von Inhalten durch einen Lehrenden vorgegeben (Lern- und Arbeitsprozess). Vorlaufende (V), begleitende (B) und abschliessende (A) kommunikationsfördernde Möglichkeiten werden je nach Personenkonstellation, Engagement des Lehrenden und angenommener Notwendigkeit praktiziert, um die sozialen Beziehungen zu verbessern.

Vorlaufende kommunikationsfördernde Möglichkeiten

Vorstellung des Kursleiters (teilt sich mit): Name, Beruf, private Situation, Vorstellungen über Kurse

Unterschiedliche Vorstellung der Kursteilnehmer: Selbstvorstellung, durch Liste
Partnerinterview
2 Partner (möglichst fremde) stellen sich gegenseitig vor (haben dazu z.B. 5 Minuten Zeit)
Kursleiter stellt auch einen Partner vor, danach stellt Partner 1 den Partner 2 in der Gruppe vor.

Konzept darstellen

Namensschild: Zugehörigkeit, soziale Anerkennung, Herausheben aus der Anonymität

Erwartungen der Teilnehmer erfahren

Gemeinsame Erarbeitung von Schwerpunkten

Direkte Kommunikationsmöglichkeiten durch Musik, Bewegung und Berührung

Vertrautmachen mit Räumen und Unterrichtsmaterial (Matten, Tee, Kindereinrichtungen), Haus zeigen

Kaffee/Tee trinken

Gesprächsnachmittag/-abend

Gesellschaftsspiele (?)

Begleitende kommunikationsfördernde Möglichkeiten

Partnerübungen

Pausengespräche

Erkundigung nach fehlenden Teilnehmern – Anruf, evtl. Grusskarte ins Krankenhaus

Bereitsein und Zeithaben für begleitende Gespräche

Flexibel sein: thematische Interessen und aktuelle Bedürfnisse berücksichtigen

Situationsbedingtes Feiern: «Babyparty» im Säuglingspflegekurs z. B.

Erwartungshaltungen aufgreifen, sie annehmen und zurückspielen (kein Patentrezept geben: «Was sagen Sie dazu?)

Persönliche Probleme und Stimmungen annehmen, auffangen, Pausengespräche ermöglichen, auch mit dem Kursleiter, Ängste und Unsicherheiten abbauen

Kritik aufspüren und darauf reagieren

Interaktionsanalysen

Soziogramm

Gesellige Treffs

Abschliessende kommunikationsfördernde Möglichkeiten

Treffen Anschlusskreis

Gruppenarbeit: themenreflektiert, überprüfend, rückblendend, kontrolliert

Möglichkeiten des Adressenaustauschs, des Kontaktausbaus

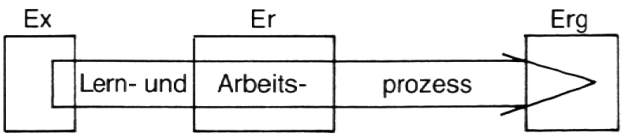
Hilfe über den Kurs hinaus anbieten

Zwangslose Gesprächsrunde, unter Umständen von Teilnehmern gestaltet, im Seminarraum, ausserhalb (gemeinsames Gehen), Feedback: Manöverkritik

Wunsch nach Kontaktfortführung: auf diesen einzugehen versuchen (privat und von der Institution aus)

Es handelt sich, wie man bei den aufgeführten Beispielen, die sicher nicht vollständig sind, sieht, um Handlungsmöglichkeiten, die nicht eigentlich in den Lern- und Arbeitsprozess integriert sind, sondern um diesen herum plaziert werden in der Absicht, die gruppenklimatischen Bedingungen für die Arbeit an den Inhalten zu verbessern. Wenn man so will, könnte man sie als funktionale Massnahmen bezeichnen, die ihren Wert nicht in sich tragen, sondern diesen in Bezug auf die inhaltliche Arbeit haben.
Dennoch sind sie natürlich von grosser Bedeutung und verschaffen Teilnehmern häufig Erlebnisse und Erfahrungen eigener Qualität. Sie können den Lern- und Arbeitsalltag auch ohne Frage angenehmer, d. h. sozial befriedigender und anregender machen.

2. Kooperative Arbeitsformen



In der schulpädagogischen Literatur sind Partner- und Gruppenarbeit gut bekannt. Die Partnerarbeit, definiert als Kooperation von mindestens drei, möglichst nicht mehr als sechs Schülern, werden aber doch überwiegend funktional auf die Erarbeitung von inhaltlichen Aufgaben hin erörtert.[2] Das heisst, es steht in der Regel gar nicht zur Diskussion, welche Inhalte mit welchen Intentionen behandelt werden sollen – dies ist vom Lehrer vorausgeplant –, in bestimmten Phasen des Lern- und Arbeitsprozesses wird der lehrerzentrierte Unterricht abgelöst durch schülerorientierte Arbeitsweisen zwischen Partnern oder in kleinen Gruppen. Von der Funktion für den vom Lehrer geplanten Lern- und Arbeitsprozess her kann man grob drei Aufgaben solch kooperativer Arbeitsformen bestimmen:

– **Die Exploration**
Zu Beginn der Bearbeitung eines Themas wird Partnern oder Gruppen die Aufgabe gestellt, Aspekte, Ideen, Vorwissen zu sammeln, um daraus die eigentliche Bearbeitung zu gewinnen und zu strukturieren. Dies kann in der Form eines spontanen Brainstorming geschehen, dies kann mit Hilfe einer bereitstehenden Sammlung von Arbeitsbüchern, Arbeitsheften, Arbeitsblättern passieren. Dies ist auch vor Beginn des Unterrichts über das betreffende Thema in der Form möglich, dass Informationen, Arbeitshilfen aus Bibliotheken, Zeitungen, Zeitschriften gesammelt werden, audiovisuelle Medien zum Thema beschafft werden (Filme, Dia-Reihen u.a.m.), ehe dann auf der Basis des zusammengebrachten Materials die eigentliche Arbeit strukturiert wird.

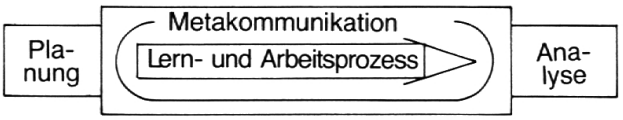
– **Die Erarbeitung**
Gruppenarbeit ist in arbeitsgleicher oder arbeitsteiliger Form häufig für Phasen der Erarbeitung beschrieben worden. Nach der Entwicklung des Themas durch den Lehrer werden vorbereitete Aufgaben an Gruppen oder Partner verteilt. Die Arbeitsereignisse sind dann später dem Klassenplenum vorzutragen. Je nach der inhaltlichen Struktur der Aufgaben bietet sich eher **arbeitsgleiches** oder eher **arbeitsteiliges Vorgehen** an. Bei Mathematikaufgaben, naturwissenschaftlichen Experimenten kann das arbeitsgleiche Vorgehen zweckmässig sein, um Vergleichsmöglichkeiten hinsichtlich der Gruppenergebnisse zu schaffen. Bei arbeitsteiliger Vorgehensweise lässt sich ein komplexes Thema aufschlüsseln und zunächst zeitökonomisch bearbeiten. Die Gruppen streben je eigene Teilergebnisse an, die später auszutauschen sind. Wie stark diese Arbeitsmöglichkeiten auf die Verbesserung der Erarbeitung schulischer Inhalte hin gedacht werden, geht daraus hervor, dass Slotta vom zeitökonomischen Effekt sprach, der mit arbeitsteiliger Gruppenarbeit zu erreichen wäre; mehr Inhalte in weniger Zeit!

– **Die Ergebnissicherung**
Schliesslich sind Partner- und Gruppenarbeit immer wieder als methodische Abwechslungen in dem mühsamen Prozess der Ergebnissicherung betrachtet worden. Partnerübungen bei der Rechtschreibung, Gruppenwettkämpfe beim Üben mathematischer Operationen u.a.m. wären dafür Konkretionen.[3] Der Übungseffekt kann durch solche Übungsformen erhöht werden, weil der einzelne Schüler in der Übung mit dem Partner oder mit der Kleingruppe viel stärker aktiviert wird, häufiger «drankommt» und Spass an solchen Übungsformen gewinnt.

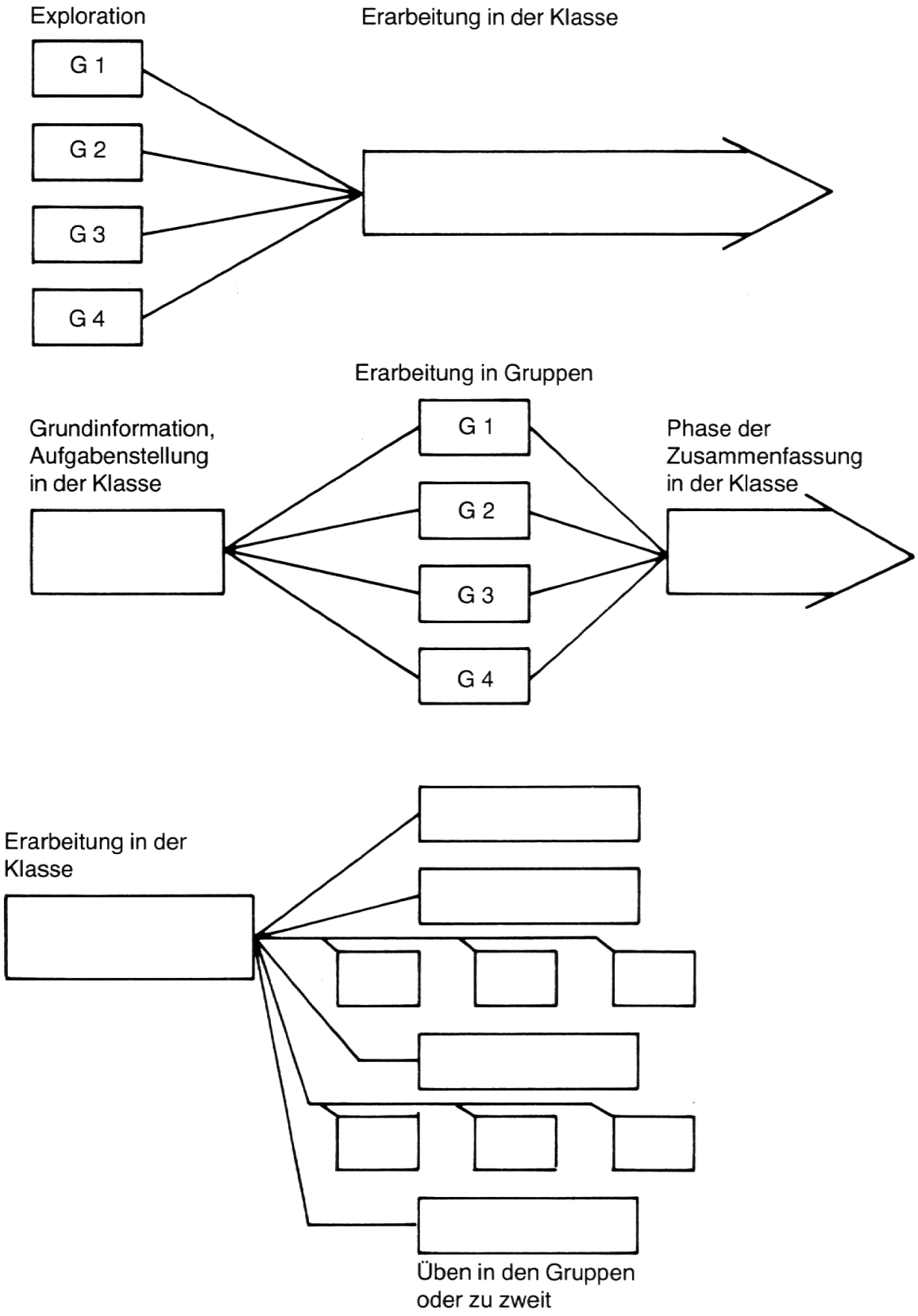
Die vorgenommenen Aufgabenbestimmungen lassen sich folgendermassen veranschaulichen:

In jüngster Zeit hat Vettiger[4] über andere Modelle der Gruppenarbeit geschrieben und dabei das Moment der **Planung** viel stärker zum **Schüleranliegen** gemacht. Darauf wird später noch zurückzukommen sein.
Bei einer Bewertung dieser kooperativen Arbeitsformen wird man feststellen müssen, dass sie für täglich auftretende Lernprozesse von grosser Bedeutung sind, auch wenn sie im Grunde genommen nur (!) funktional zu verstehen sind. Einmal erwächst aus ihrer Realisierung methodisch gesehen **Abwechslung** und eine stärkere **Aktivierung** der Schüler, zum anderen hat die Untersuchung von Dietrich gezeigt, dass **sowohl die Wissensspeicherung als auch die Entwicklung von sozialen Verhaltensweisen eine wesentliche Förderung durch solche kooperativen Arbeitsformen erfahren.**[5] Und dies ist Begründung genug, um auch in diesem begrenzten Rahmen Kooperation zu initiieren.

3. Der Kurs, der Lehrgang, das Seminar, die Unterrichtseinheit als Gruppenanliegen



Gruppenpädagogische Anliegen bekommen eine neue Qualität, wenn sie über eine Funktionalität hinaus Lern- und Arbeitsprozesse konstituieren und steuern. Die vorstehende Skizze soll folgendes veranschaulichen: Eine Gruppe von Schülern unterzieht sich **nicht nur der Vermittlungsabsicht und der Planung eines Lehrers**, sie kommt vielmehr aufgrund einer **gemeinsamen Lernidee** oder auch aus Anlass eines **vielleicht interessant werdenden Lernangebotes** zusammen. **Die genauere Planung der Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien aber ist ein Grup-**


Exploration
Erarbeitung in der Klasse
G 1
G 2
G 3
G 4
Erarbeitung in Gruppen
Grundinformation, Aufgabenstellung in der Klasse
G 1
G 2
G 3
G 4
Phase der Zusammenfassung in der Klasse
Erarbeitung in der Klasse
Üben in den Gruppen oder zu zweit

penanliegen. Das heisst, ein Lehrender legt ein Rahmenkonzept vor, das Spielraum für die Auswahl der in dieser Veranstaltung zu bearbeitenden Inhalte enthält. Damit ist auch die genauere Festlegung der Arbeits- und Lernintentionen ein Anliegen der Gruppe. Die Vorgehensweise, die einzusetzenden Methoden, die zu berücksichtigenden Arbeitsmittel (Bücher, Programme, Arbeitsblätter, Filme, Tonbänder u.a.m.), das alles ist den Entscheidungen der Gruppe unterworfen.

Es ist folgerichtig, dass der dann beginnende Lern- und Arbeitsprozess der Steuerung, der Besprechung, der Korrektur durch die Gruppe unterliegt. Mit dem Begriff der Metakommunikation, die sich um den gesamten Lern- und Arbeitsprozess legt, ist genau dies gemeint. Die Gruppe fühlt sich dem Ablauf verpflichtet. Jeder Teilnehmer ist gleichzeitig Lernender und Lehrender insofern, als er aufgefordert ist, auf die Effektivität der Lernarbeit und die Befriedigung der emotionalen Grundbedürfnisse (Anerkennung und Erfolg für den einzelnen, Zugehörigkeitsgefühl für jeden, befriedigende Lern- und Arbeitsfortschritte für die Gruppe) mit zu achten. Jederzeit muss Raum sein für Zwischenreflexionen, Korrekturen oder Bestätigungen der Lernarbeit.

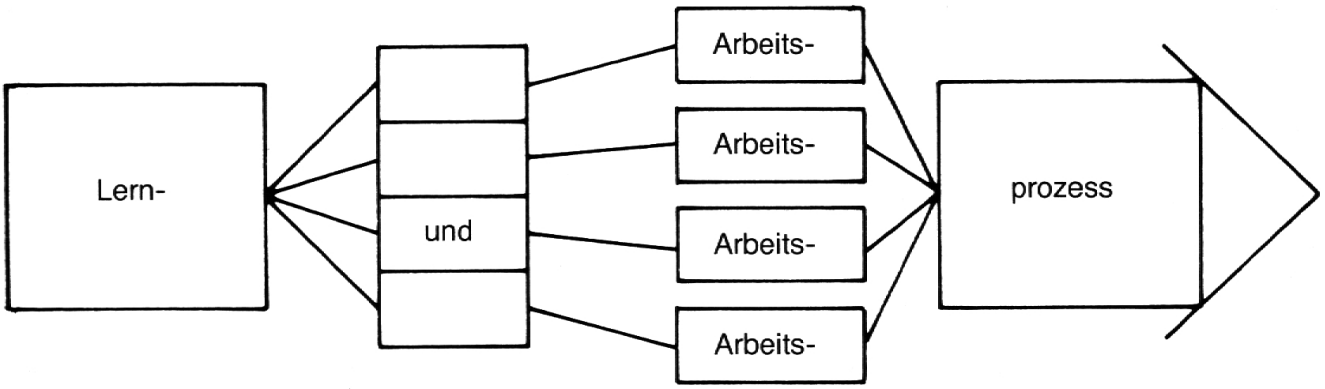
Solch ein Unternehmen wird auch nicht einfach mit Ablauf der zur Verfügung stehenden Zeit bzw. der Erledigung der verabredeten Aufgaben enden. Die gemeinsame Analyse des Prozesses wie seiner Produkte steht am Ende dieser Gruppenarbeit. Sowohl Positiva wie Negativa der abgelaufenen Arbeit (Organisation der Arbeit, Beteiligung jedes einzelnen, Intensität, Nutzung der Medien u.a.m.) als auch die Ergebnisse (neu gewonnene Einsichten, neues Wissen, veränderte Einstellungen oder Wandzeitungen, Arbeitsmappen, ein Buch, eine Landkarte, ein Spiel, ein Film u.a.m.) werden der konstruktiv-kritischen Analyse unterzogen, um Bilanz und gleichzeitig Konsequenzen für spätere ähnliche Lernveranstaltungen zu ziehen.

Grundgedanke dieser Variante der Verfolgung eines gruppenpädagogischen Anliegens ist die Kommunikationsgemeinschaft[6]. Sinnorientierungen, Lernvorschriften werden nicht durch den Lehrenden gewonnen, sondern in der Verständigung in der Gruppe der jeweils Beteiligten. Jeder Beteiligte wird als Verantwortung mittragendes Subjekt verstanden. Die Kommunikationsgemeinschaft wird zur steuernden und kontrollierenden Instanz für die Dauer der Verabredung. Der Lehrende bringt seine Kompetenzen als Vorschlag, Anregung und Grundlegung ein. Die Gruppe wird davon soviel nutzen, wie es ihr notwendig erscheint.

Es bedarf sicher nur des kurzen Hinweises darauf, dass die Voraussetzugen für die Realisierung solch eines gruppenpädagogischen Anliegens nicht gering sind. Der einzelne muss sehr viel an Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit einbringen, er muss darüber hinaus Initiative und Kreativität einbringen. Er muss «entwickeltes Lernindividuum» sein. Und viele verordnete Lernveranstaltungen bringen andere Lerneinstellungen hervor als die hier gemeinten. Andererseits wird eine solche Veranstaltung, wenn sie gelingt, den Teilnehmer in einer anderen Verfassung entlassen, als er sie zu Beginn gehabt hat. Darin liegt die Chance!

4. Wahldifferenzierter Unterricht als Anleitung zu und Realisierung von selbständigem Arbeiten

Wenn die im vorstehenden Abschnitt beschriebene Form gruppenpädagogischen Arbeitens als zu anspruchsvoll und damit nicht realisierbar angesehen wird, ist auf eine Zwischenform hinzuweisen, mit der auf die Selbständigkeit des Lernens generell vorbereitet werden kann.



1. Phase
Strukturierung

2. Phase
Differenzierung:
Wahl/Erarbeitung

3. Phase
Vermittlung/
Reflexion

Wie aus der Skizze zu ersehen ist, differenziert sich der Lern- und Arbeitsprozess in drei Phasen, deren Funktionen folgendermassen im Überblick zu beschreiben sind:

Strukturierung	**Wahl**	**Erarbeitung**	**Vermittlung/ Reflexion**
– Herstellen/Klären des Bezugs zwischen Schüler und Thema – Vermitteln eines ersten Überblicks und Strukturierung des Themas – Hinweise zur Wahl von Themenschwerpunkten /Teilthemen	– Wahl eines Themenschwerpunktes/Teilthemas durch die Schüler – Bilden von Arbeitsgruppen entsprechend der Wahlen	– Bestimmung des Arbeitsschwerpunktes – Erarbeitung des Arbeitsschwerpunktes – Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse in der Gruppe und Klären der Vermittlungsfrage	– Vermittlung und Diskussion der Arbeitsergebnisse – Zusammenfassung und Strukturierung der Ergebnisse – Besprechen bisher nicht behandelter wichtiger Fragen – Reflexion über Verlauf und Ergebnis der Unterrichtseinheit

In der **Strukturierungsphase** wird eine erste Auseinandersetzung mit dem Thema initiiert. Anhand geeigneter Methoden und Medien werden Probleme und Fragen sichtbar gemacht, zugleich wird eine erste Strukturierung des Themas gegeben. Die Probleme und Fragen sollen Arbeitsansätze entwickeln helfen, die Strukturierung gibt einen vorläufigen Überblick über das Thema und Chancen, Themenschwerpunkte/ Teilthemen zu finden.

Die **Differenzierungsphase** wird in zwei Teilphasen gegliedert. Sie beginnt mit einer Wahlphase, in der die Lernenden aufgrund der erhaltenen Informationen, in Gesprächen mit Mitlernenden und eventuellen zusätzlichen Auskünften von Lehrenden sich für einen Themenschwerpunkt entscheiden und entsprechend der Wahlen dann Arbeitsgruppen bilden sollen. Danach beginnt die Erarbeitungsphase. Die jeweils gebildete Gruppe bearbeitet ihren Arbeitsschwerpunkt in arbeitsteiliger Form. Sie hat danach ihre Arbeitsergebnisse zusammenzufassen und deren Vermittlung an die anderen Lernenden vorzubereiten.

In der **Vermittlungs- und Reflexionsphase** geht es einmal um die abschliessende Auseinander-

setzung mit dem Thema anhand der Arbeitsergebnisse der Gruppen und zum anderen um die Reflexion über Verlauf und Ergebnisse der Unterrichtseinheit. In die abschliessende gemeinsame Bearbeitung des Themas können auch Fragen und Aspekte eingebracht werden, z.B. vom Lehrenden, die bisher nicht aufgegriffen wurden. In der Reflexion über den Verlauf der Arbeit sollen Schwierigkeiten und Erfolge zur Sprache kommen, um sie für künftige Arbeiten fruchtbar zu machen.

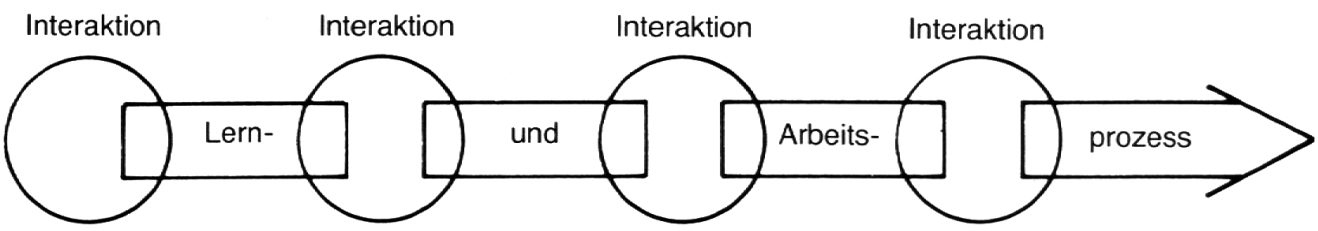
Die zentralen Anliegen dieses Konzepts wahldifferenzierten Unterrichts[7] sind, **Lernende in Prozesse selbstbestimmten Lernens hineinzuführen.** Versuche in dieser Richtung zeigen, wie schwer dies ist, da jeder im Grunde nur lernt, auf Anweisung hin zu lernen. Selbstbestimmtes und -organisertes Lernen beginnt mit der begründeten Wahl von Fragen, Problemen, Themen, denen man sich zuwenden möchte, setzt sich mit Entscheidungen über die Art und Weise und Zielsetzung der Arbeit fort und führt danach in die eigentliche Arbeit hinein. Es ist dabei sicher von Vorteil, mit anderen zu kooperieren, weshalb Gruppenarbeit favorisiert wird.

Um selbständig arbeiten zu können, bedarf es eines bestimmten Grades der **Informiertheit.** Dieser soll mit der Strukturierungsphase gesichert werden. Weiterhin sind für die Arbeit **Hilfen** notwending, die über Lernmaterialien und den Lehrer gegeben werden können. Die Lernmaterialien sollten so konzipiert werden, dass sie Angebotscharakter und nicht zu stark Steuerungscharakter tragen und dass sie Hilfen zur Planung wie zur eigentlichen Bearbeitung geben: Adressenlisten, Materiallisten, Arbeitshinweise, Informationen. **Die Rolle des Lehrers** verändert sich, bleibt aber überaus wichtig. Er muss auf eine stärkere Unterrichtssteuerung verzichten und Handlungsspielräume für die Lernenden zulassen und schaffen. Er muss die «Lernschwierigkeiten» einzelner Lernender wie der Gruppen sehen und dann zum Zwecke ihrer Eliminierung beraten. Er muss auch über gruppenpädagogische Fähigkeiten verfügen und wünschenswerte gruppendynamische Prozesse in den Gruppen unterstützen und anregen. Er muss die Lernenden zu einer aktiven Mitgestaltung des Unterrichts anregen und sie an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts beteiligen.

Die Chance wahldifferenzierten Unterrichts liegt darin, dass in einem überschaubaren und begrenzten Rahmen selbständiges und kooperatives Lernen angeregt wird. Der Rahmen stellt sich in der Regel als einzelne Unterrichtseinheit dar. Der Umfang und die Anforderungen an das Lernen in der Gruppe sind damit begrenzt. Immerhin aber sollen Lernende in der beschriebenen Differenzierungsphase hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Methoden und Medien völlig selbständig sein. Das bedeutet, dass der verfolgte Anspruch vom Lehrer her zunächst nicht zu kritisieren ist, da Leistungen verlangt werden, die nicht nur vom Produkt her zu beurteilen sind.

Insofern stellt sich der wahldifferenzierte Unterricht als die Form dar, die **am ehesten zu selbstbestimmtem, von der Gruppe gewolltem Lernen hinführen kann.** Er ist auch von den Hilfen her so gestützt, dass er realisierbar ist, auch wenn die Dispositionen für dieses Lernen zunächst begrenzt sein mögen. Von den Voraussetzungen her wäre es gut, wenn bestimmte Formen der Kooperation, wie z.B. Gruppenarbeit, in ihrer herkömmlichen bekannten Art eingeübt wären. Lerntechniken wie Materialanalyse, Informationsbeschaffung, Textbearbeitung, Problemdarstellung u.a.m. sollten praktizierbar sein, so dass die neu zu fordernden Leistungen, wie begründetes Wählen, selbständiges Arbeiten, Kooperation in eigener Verantwortung realisierbar sind.

5. Der Kurs, der Lehrgang, das Seminar, die Unterrichtseinheit als themenzentrierte Interaktion



Man kann die These wagen, dass die beste Kultivierung der sozialen Beziehungen bei einer erfolgreichen Anwendung der themenzentrierten Interaktion, entwickelt von Ruth Cohn[8], gelingen kann. Die themenzentrierte Interaktion soll lebendiges Lernen in Gruppen **stimulieren**. Sie kann auf alle Gruppen Anwendung finden, weil sie das Thema, die Aufgabe als einen zentralen Faktor neben der Person und der Gruppe ansieht. Ich, Wir und Es sollen in ein dynamisches Gleichgewicht gebracht werden im Unterschied zu gruppendynamischen Anliegen, bei denen allein die Prozesse, die unter Beteiligten ablaufen, eine Rolle spielen.

Bei der themenzentrierten Interaktion sollen bekanntlich Selbstverwirklichung, Kooperation und Aufgabenlösung Hand in Hand gehen. Dafür ist es notwendig, dass alle das dynamische, aber labile Gleichgewicht zwischen den Ich-, Wir- und Es-Faktoren erhalten helfen. Dafür sind die **Kenntnis der Axiome** (der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit, die autonom und interdependent ist; Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen; freie Entscheidungen sind innerhalb innerer und äusserer Grenzen möglich) und die Befolgung der sog. Postulate und Hilfsregeln Voraussetzungen.

Wenn man die Postulate einmal kurz rekonstruiert, wird die Chance zur Kultivierung der sozialen Beziehungen besonders deutlich. Ein erstes Postulat lautet: **Sei dein eigener Chairman**. Es fordert auf, seinen eigenen Standpunkt und seine eigenen Bedürfnisse jederzeit zu vertreten. Der einzelne soll sich so, wie er ist, akzeptieren und einbringen, Chairman seiner körperlichen Empfindungen, seiner wechselnden Gefühle und tief verankerten Grundstimmungen sein. Dies kann aber nur zum Positivum werden, wenn gleichzeitig die anderen mit ihren Empfindungen, Bedürfnissen wahrgenommen werden. Ruth Cohn sagt, schenke dir und den anderen die gleiche menschliche Achtung, respektiere dich und deine Umgebung so, dass du den Freiheitsraum deiner Entscheidungen vergrösserst. Diese Dialektik von individuellen und sozialen Aufmerksamkeiten ist das Grundanliegen einer kultivierten Interaktion, in der jeder sich uneingeschränkt verwirklichen kann und gleichzeitig den anderen genug Spielraum lässt. Das Postulat appelliert an die Bewusstheitsfähigkeit und Verantwortlichkeit jedes Gruppenmitgliedes; damit soll er weder blind tun, was er gerade möchte, weil ihm so zumute ist, noch soll er unterwürfig ein äusseres oder inneres irrationales «Soll» befriedigen. Er soll vielmehr Hier- und Jetzt-Entscheidungen zum Nutzen der Gruppe und seiner selbst fällen können.

Das zweite entscheidende Postulat lautet: **Störungen haben Vorrang.** Störungen sind in dem Sinn von emotional bestimmten Spannungen in der Gruppe, von leidenschaftlichen Gefühlen des einzelnen gemeint. Sie sollen Vorrang vor themenbestimmten Erörterungen haben, weil ein Mensch diesen nicht folgen kann, wenn er beispielsweise gelangweilt, gespannt oder zerstreut ist. Kein Gegenstand des Lernens soll das Humane unterdrücken, sagt Ruth Cohn. Störungen schaffen sich ohnehin Vorrang. Als Schmerz, als Freude, als Angst, als Zerstreutheit besetzen sie ein Individuum. Die Frage ist nur, wie man sie bewältigt. Antipathien und Verstörtheiten können den einzelnen versteinern und die Gruppe unterminieren. Die Diktatur der Störungen kann sinnvolle Arbeit unmöglich machen. Jeder einzelne Mensch aber soll mit seinen Fähigkeiten, Sorgen und Freuden ein tragendes Ich der Interaktion in der Gruppe sein. Die Gruppe sollte also das Recht des einzelnen anerkennen, sich über seine Gedanken, Gefühle und Wertungen mitzuteilen. Das genügt meistens, um das innere Gleichgewicht soweit wiederherzustellen, dass er sich der Gruppe und der gemeinsamen Aufgabe wieder zuwenden kann.
Die Skizze soll zum Ausdruck bringen, dass der Lern- und Arbeitsprozess, der zunächst einmal themen- und aufgabenorientiert ist, jederzeit durch Kommunikationsbedürfnisse unterbrochen werden kann und muss, wenn die Beziehungen der Ichs zueinander, das Wir der Gruppe gefährdet sind. Sowohl über Befindlichkeiten als auch über Störungen im Lern- und Arbeitsprozess kann unter den Anforderungen, die Ruth Cohn formuliert, gesprochen werden. Wird dies in einer Gruppe möglich, kommen Ich, Wir und Es so zueinander ins Gleichgewicht, dass die Arbeit am effektivsten fortschreitet.

Die themenzentrierte Interaktion muss sicher erst gelernt werden. Sie erfordert viel Sensibilität für soziale Beziehungen und ein kritisch-konstruktives Selbstbewusstsein. Sie erfordert Interaktionstechniken, wie sie z. B. in den sog. Hilfsregeln, die hier nicht darzustellen sind, beschrieben werden. Bei dem Vorhandensein dieser Voraussetzungen und dem Willen, angeneh-

me kommunikative Beziehungen in einer Lern- und Arbeitsgruppe schaffen zu wollen, kann die Realisierung der themenzentrierten Interaktion am intensivsten dem Beziehungsaspekt des Lernens Berücksichtigung verschaffen und damit dreierlei erreichen:

- einmal das lernende Individuum zum Subjekt von Lern- und Arbeitsprozessen zu machen,
- zum anderen seine Befindlichkeiten angemessen berücksichtigen und verbessern helfen,
- zum dritten die Arbeit an Inhalten, an Themen verbessern.

Jedes einzelne dieser Anliegen ist wichtig genug. Im besten Fall wären alle drei erreicht.

Anmerkungen

1) vergl.
R. und A. Tausch: Erziehungspsychologie, Göttingen 1978[8]
H. U. Ahlborn: Kommunikation und Lernprozesse, Stuttgart 1975
R. Dreikurs: Psychologie im Klassenzimmer, Stuttagart 1963[3]
E. Meyer (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozess, Frankfurt/M. 1970
F. Wellendorf: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim 1973
M. Feigenwinter: Soziales Lernen im Unterricht, Zug 1978

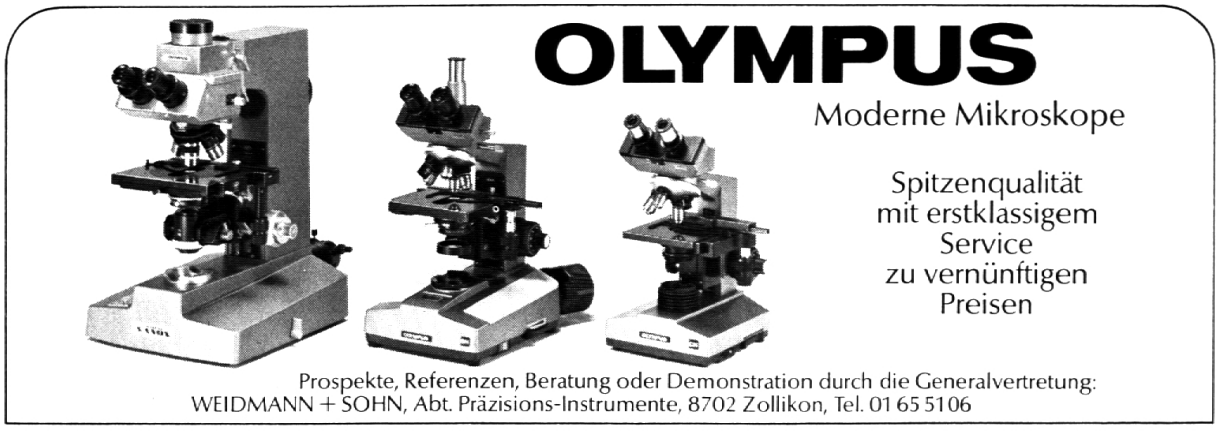
2) G. Slotta: Die Praxis des Gruppenunterrichts und ihre Grundlagen, Bremen 1954
E. Meyer: Gruppenunterricht – Grundlegung und Beispiel, Worms 1964[4]
A. Simon: Partnerschaft im Unterricht, München 1959
M. Bönsch: Zielorientiertes Lernen mit Hilfe spezieller Unterrichtsmethoden, München 1974
M. Feigenwinter: Gruppenarbeit im Unterricht, St. Gallen 1977

3) vergl. M. Bönsch: Wie sichere ich Ergebnis und Erfolg in meinem Unterricht? Essen 1977[4]

4) H. Vettiger: Gruppenunterricht, Düsseldorf 1977

5) G. Dietrich: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts, München 1974[3]

6) K. Mollenhauer: Theorien zum Erziehungsprozess, München 1972

7) Es ist genauer und ausführlicher beschrieben worden in: M. Bönsch/K. Schittko: Begründetes Wählen, in: betrifft: erziehung, 11/1977
K. Schittko: Wahldifferenzierter Unterricht und Lernmaterialien, in: M. Bönsch (Hrsg.): Funktionen und Formen von Lernmaterialien, Ravensburg 1976

8) R. Cohn: Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems, in: Gruppendynamik, 3/1974
R. Cohn: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1978[3]