

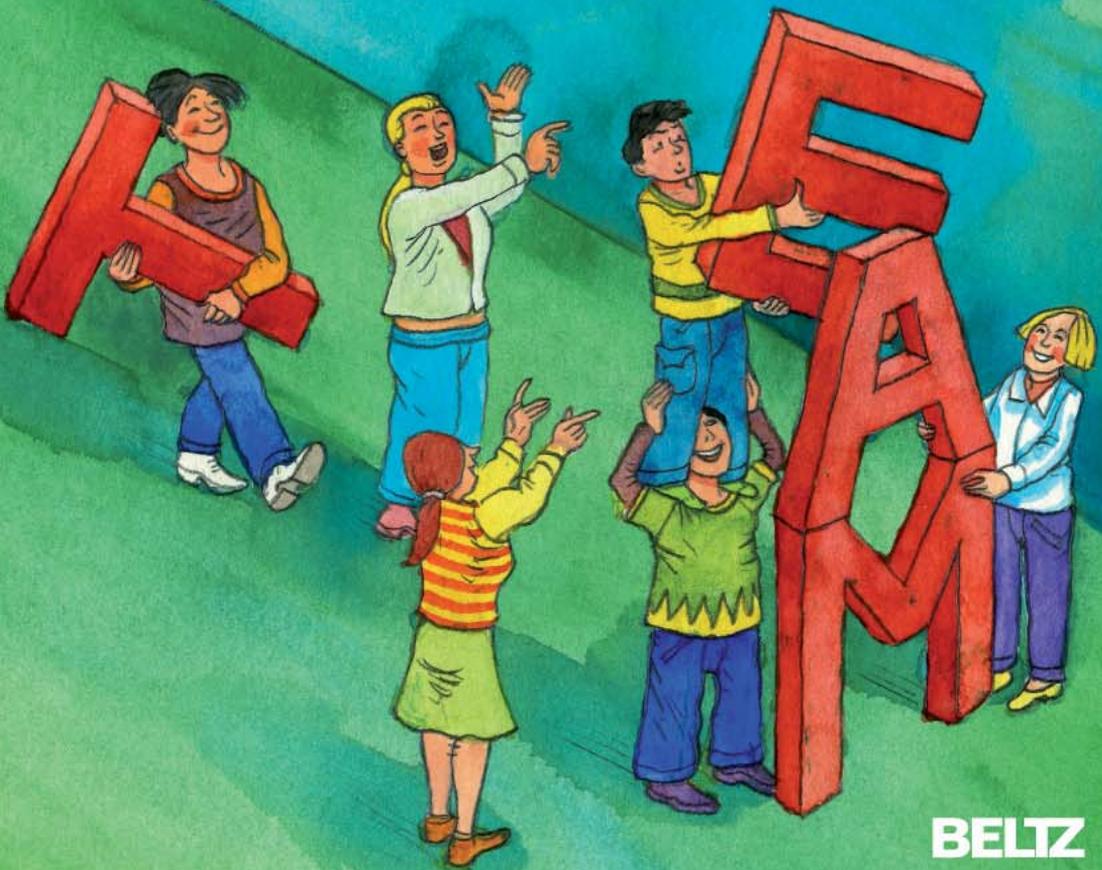
Heinz Klippert

PÄDAGOGIK *praxis*

# Teamentwicklung im Klassenraum

Übungsbausteine für den Unterricht

9. Auflage



**BELTZ**

Klippert · Teamentwicklung im Klassenraum



Heinz Klippert

# Teamentwicklung im Klassenraum

Übungsbausteine für den Unterricht

9. Auflage

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

*Dr. Heinz Klippert* ist Diplom-Ökonom, ausgebildeter Lehrer und seit 1977 Dozent am Lehrerfortbildungsinstitut der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI) mit Sitz in Landau. Er ist Verfasser zahlreicher Veröffentlichungen zu Unterrichtsmethodik und Unterrichtsentwicklung und arbeitet als Trainer, Berater und Ausbilder in Sachen »Pädagogische Schulentwicklung«.

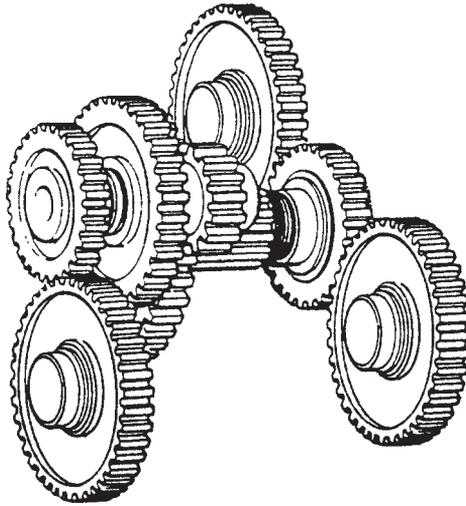
Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

9., erweiterte und aktualisierte Auflage 2010

© 1998 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
www.beltz.de  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Umschlaggestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim  
Umschlagabbildung: Florian Mitgutsch, München  
e-book

ISBN 978-3-407-29116-5

FÜR JANA, VERENA & ANNA



Wer gelernt hat, in Gruppen zu arbeiten,  
der hat auch fürs Leben gelernt!



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	11
Einleitung .....	14
<b>I. Teamentwicklung im Klassenraum – eine Einführung.....</b>	<b>21</b>
1. Gruppenarbeit im Unterrichtsalltag.....	24
1.1 Einige richtungsweisende Szenen und Ansätze .....	24
1.2 Die Kehrseite: Problemanzeigen zur Gruppenarbeit .....	28
1.3 Viele Lehrkräfte sind pädagogisch falsch programmiert .....	30
1.4 Gruppenarbeit muss verstärkt geübt und gelernt werden!.....	33
2. Das Lernen in Gruppen hat viele Vorzüge.....	36
2.1 Steigende Lerneffizienz.....	38
2.2 Motivation und Selbstwertgefühl.....	39
2.3 Intensives soziales Lernen .....	41
2.4 Vorbereitung auf die Berufswelt.....	42
2.5 Förderung von Demokratiekompetenz.....	45
2.6 Entlastungsperspektiven für Lehrkräfte .....	46
3. Praktische Tipps zur Teamarbeit und Teamentwicklung.....	48
3.1 Die Atmosphäre muss stimmen! .....	49
3.2 Gruppenbildung nach dem Zufallsprinzip.....	50
3.3 Lehrerzentrierte Gruppensitzordnung.....	53
3.4 Klare Rollen- bzw. Funktionsverteilung.....	55
3.5 Gute Gruppenarbeit braucht einen Fahrplan.....	57
3.6 Vereinbarung eines Regelkatalogs.....	59
3.7 Regelmäßige Bilanz- und Reflexionsphasen .....	62
3.8 Geeignete Problem- und Aufgabenstellungen .....	64
3.9 Anregungen zur Bewertung der Teamfähigkeit .....	67
4. Nähere Erläuterungen zum Trainingskonzept .....	72

<b>II. Trainingsbausteine für die praktische Unterrichtsarbeit.....</b>	<b>79</b>
Trainingsfeld 1: Die SchülerInnen für Gruppenarbeit motivieren.....	80
B 1: Kennenlern-Karussell.....	81
B 2: Brainwriting.....	82
B 3: Assoziationsbegriffe .....	83
B 4: Thesendiskussion .....	84
B 5: Stimmungsbarometer .....	86
B 6: Vier-Ecken-Spiel.....	87
B 7: Plus-Minus-Spiel .....	88
B 8: Pro-und-Kontra-Debatte.....	89
B 9: Fantasiegeschichte.....	90
B 10: Problemlösungsversuche.....	92
B 11: Schatzsuche.....	94
B 12: Fantasiereise .....	96
B 13: Wandzeitung.....	98
B 14: Pluspunktsuche.....	99
B 15: Fragebogenaktion .....	100
B 16: Argumente bewerten.....	102
B 17: Argumente-Puzzle .....	104
B 18: Simulationsspiel .....	110
B 19: Bewerberauswahl.....	112
B 20: Interview führen.....	114
B 21: Leserbrief.....	116
B 22: Zeitungsartikel .....	118
B 23: Werbeplakat erstellen.....	120
Trainingsfeld 2: Gruppenprozesse reflektieren und Regeln anbahnen.....	121
B 24: Verlaufsprotokoll .....	122
B 25: Redewendungen.....	124
B 26: Videodokumentation.....	126
B 27: Alltagsszenen.....	127
B 28: Fallbeschreibung .....	128
B 29: Rollenspiel .....	130
B 30: Wochenschau .....	133
B 31: Feedback-Bögen.....	134
B 32: Entscheidungsspiel.....	138
B 33: Gruppenbild gestalten .....	142
B 34: Lernprodukte erstellen.....	144
B 35: Selbstkritik üben .....	150

B 36:	Kooperativer Turmbau .....	151
B 37:	Überleben auf dem Mond.....	152
B 38:	Legespiele ohne Worte .....	154
B 39:	Konfliktanalysen .....	156
B 40:	Konfliktsimulation .....	160
B 41:	Eine für alle .....	162
B 42:	Besinnungsaufsatz.....	164
Trainingsfeld 3: Regeln entwickeln und vertiefend klären.....		165
B 43:	Regelplakat erstellen.....	166
B 44:	Gruppenarbeitsfahrplan entwickeln.....	168
B 45:	Präsentationstipps erarbeiten .....	170
B 46:	Sonderfunktionen klären .....	173
B 47:	Brainstorming-Regeln .....	176
B 48:	Feedback-Regeln .....	178
B 49:	Regel-Puzzle .....	180
B 50:	Regelorientiertes Kreuzworträtsel .....	182
B 51:	Regel-Ranking .....	184
B 52:	Wer ist zuständig? .....	186
B 53:	Regelgebundene Gruppenarbeit.....	188
B 54:	Gruppenmitglied gesucht.....	194
B 55:	Gruppenvertrag erstellen.....	196
B 56:	Gruppenverhalten beurteilen .....	198
B 57:	Gruppeninterne Epochalbewertung.....	200
B 58:	Gruppenarbeit mit Regelverstößen.....	202
Trainingsfeld 4: Grundformen des Gruppenunterrichts durchspielen.....		205
B 59:	Partnerarbeit.....	206
B 60:	Kooperatives Üben .....	208
B 61:	Kooperative Präsentationen .....	212
B 62:	Gruppen-Brainstorming.....	218
B 63:	Gruppenpuzzle .....	220
B 64:	Gruppenrallye .....	228
B 65:	Gruppenwettbewerb.....	232
B 66:	Gruppenproduktion.....	234
B 67:	Gruppenprojekt .....	240
B 68:	Kooperationsspiele .....	246

<b>III. Teamentwicklung konkret: Eine Trainingswoche in Klasse 10 ..</b>	<b>249</b>
1. Einige Vorbemerkungen zum Aufbau und Verlauf der Trainingswoche .....	250
2. Erster Tag: Sensibilisierung der SchülerInnen .....	258
3. Zweiter Tag: Interesse an Gruppenarbeit wecken .....	261
4. Dritter Tag: Gruppenprozesse reflektieren .....	264
5. Vierter Tag: Verhaltensregeln erarbeiten.....	267
6. Fünfter Tag: Vereinbarte Regeln festigen .....	270
<b>IV. Abschließende Hinweise zur Forcierung des Gruppenunterrichts.....</b>	<b>273</b>
1. Ohne Lehrerkooperation läuft wenig!.....	274
2. Teamklausurtage und produktive Konferenzen.....	277
3. Teamorientierte Lehreraus- und -fortbildung.....	280
4. Zu den Rahmenbedingungen des Teamtrainings .....	285
5. Teamentwicklung als Teil des Schulprogramms.....	288
Literaturverzeichnis .....	290
Abbildungsnachweise.....	293

# Vorwort

Teamarbeit und Teamfähigkeit sind in aller Munde. Neue Bildungsstandards und neue Projekt- und Präsentationsprüfungen unterstreichen die Bedeutung des kooperativen Lernens – zu Recht, wie ich aus eigener Erfahrung nur bestätigen kann. Als Absolvent des zweiten Bildungsweges habe ich sowohl während meiner betrieblichen Lehrzeit als auch in Volksschule, Fachschule, Hessenkolleg, Universität und Studienseminar immer wieder Gelegenheit gehabt, die Vorteile gemeinsamen Arbeitens und Lernens zu erleben und zu nutzen. Ich habe intuitiv gemerkt, dass mir die Zusammenarbeit mit anderen hilft, nachhaltiger, differenzierter und zeitsparender zu lernen. Ein Glücksfall!

Ich habe in acht Semestern das Studium der Volks- und Betriebswirtschaftslehre mit dem Diplom abgeschlossen und ab dem dritten Semester noch zusätzlich Soziologie im Hauptfach studiert – nicht weil ich ein Überflieger war, sondern weil ich die Vorteile der Arbeitsteilung und des gemeinsamen Diskutierens, Reflektierens und Problemlösens zu schätzen und zu nutzen verstand. Ich habe viele Vorlesungen nie besucht, dafür aber in unzähligen selbst organisierten Kolloquien erlebt, wie wichtig und hilfreich es ist, den jeweiligen Lernstoff aktiv und kreativ im Team aufzubereiten und durchzukauen. Das hat mir nicht nur viel Zeit gespart, sondern auch beim Erwerb des nötigen fachlichen Durchblicks hochgradig geholfen. Diese biografischen Wurzeln bestärken mich bis heute, für ein Mehr an Teamarbeit in der Schule einzutreten.

Die Spielregeln guter Gruppenarbeit aber habe ich leider nie vermittelt bekommen – weder in der Schule noch in der Universität oder im Studienseminar. Schade. Denn dadurch hätten sich sicher manche Friktionen und Frustrationen vermeiden lassen: Entweder man fand intuitiv Zugang zum Arbeiten und Lernen in Gruppen, oder man blieb eben bei seiner mehr oder weniger individualistischen und egozentrischen Arbeitsweise. Die meisten Schul- und Studienkollegen sind vorrangig Einzelkämpfer geblieben. Ein Problem, mit dem wir hierzulande bis heute zu kämpfen haben – in den Schulkollegien genauso wie in anderen beruflichen Arbeitsfeldern. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit in Gruppen lassen hochgradig zu wünschen übrig. Soll sich daran etwas ändern, so müssen die SchülerInnen möglichst früh und konsequent mit den grundlegenden Spielregeln konstruktiver Gruppenarbeit vertraut gemacht werden. Teamarbeit und Teamentwicklung müssen zu einem

Schwerpunkt der schulischen Bildungsarbeit werden. Dazu soll und will dieses Buch beitragen.

Teamfähigkeit ist ein Kernkompetenz, die mittlerweile allseits gefordert wird – in der Arbeits- und Berufswelt genauso wie im schulischen und universitären Bereich. Die berufliche Standardsituation sieht heute häufig so aus, dass mehrere Spezialisten mit Teilwissen offen und konstruktiv zusammenarbeiten müssen, damit die real existierenden Probleme bzw. Aufgaben gelöst werden können. Die Zeit der Individualisten ist zwar nicht gänzlich vorbei, wohl aber müssen Individual- und Sozialkompetenz zunehmend zusammen gesehen und entwickelt werden. Das ist eine der zentralen Aufgaben und Herausforderungen für den Bildungsbereich unserer Tage. Fachliche Versiertheit allein reicht nicht: Zwingend hinzukommen müssen tragfähige Ansätze von Kooperationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft bei den betreffenden Akteuren in Schule, Hochschule und/oder Universität.

Die Schule muss sich dieser Aufgabe und Herausforderung verstärkt stellen. Nicht zuletzt deshalb, weil die neuen Bildungsstandards entsprechende fachübergreifende Kompetenzen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit dezidiert in den Vordergrund rücken. So heißt es zum Beispiel in einer Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz zu den Bildungsstandards im Fach Mathematik: Zeitgemäßes mathematisches Lernen verlange zwingend nach einem Unterricht, »der selbstständiges Lernen, die Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten und Kooperationsbereitschaft sowie eine zeitgemäße Informationsbeschaffung, Dokumentation und Präsentation von Lernergebnissen zum Ziel hat« (vgl. KMK 2004, S. 6). In den anderen Fächern, für die mittlerweile Bildungsstandards vorliegen, sind die fächerübergreifenden Kompetenzen nicht minder deutlich herausgestellt. Das gilt insbesondere für die Fremdsprachen und für das Fach Deutsch. Das inhaltlich-fachliche Lernen bleibt zwar relevant, aber hinzu kommen mit wachsender Dringlichkeit grundlegende soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie sie mittlerweile auch in speziellen Projekt-, Präsentations- und sonstigen Teamprüfungen verlangt werden.

Die Vermittlung von Teamfähigkeit und Teambereitschaft ist daher nicht länger ein belangloses Anhängsel der fachspezifischen Wissensvermittlung, sondern sie gehört ganz unstrittig zum Kernauftrag von Schule und Lehrern. Im Klartext: Teamentwicklung und fachliches Lernen sind zwei Seiten einer Medaille und müssen im alltäglichen Schulbetrieb verstärkt als Einheit gesehen werden. Sollen nämlich die SchülerInnen komplexere fachliche Aufgaben lösen, wie das die neuen Bildungsstandards vorsehen, dann brauchen die meisten von ihnen zumindest phasenweise funktionierende Partner- und Gruppenarbeit, damit die nötigen Ideen, Gespräche und wechselseitigen Kontrollen sichergestellt werden können. Die neuen »SINUS-Aufgaben« im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich unterstreichen diese Kooperationserforder-

nisse. Sollen also tatsächlich höhere Kompetenzstufen beim Lernen erreicht werden, so wird sich das schwerlich ohne eine verbesserte Kooperationskultur in den Klassen bewerkstelligen lassen. So gesehen ist Teamentwicklung im Klassenraum eine der Grundvoraussetzungen dafür, dass das Gros der SchülerInnen in die Lage versetzt wird, anspruchsvollere Aufgaben und Probleme im jeweiligen Fach zu bewältigen. Die Bausteine in diesem Buch sollen diese Teamqualifizierung erleichtern.

Danken möchte ich an dieser Stelle all jenen, die am Entstehen dieses Buches mit Rat und Tat mitgewirkt haben. Zu danken habe ich erstens den vielen Lehrkräften, die mir im Rahmen meiner Fortbildungstagungen als »Testpersonen« zur Verfügung gestanden und so manche Anfragen und Anregungen eingebracht haben. Zweitens möchte ich mich mit Nachdruck bei den Verantwortlichen des Trifels-Gymnasiums in Annweiler bedanken, die mir schon zum zweiten Mal die Gelegenheit gegeben haben, eine Trainingswoche zusammenhängend zu erproben. Nach der Woche zum Kommunikationstraining war es diesmal die Trainingswoche zur Teamentwicklung im Klassenraum. Und danken möchte ich nicht zuletzt meiner Frau Doris, die meine publizistische Arbeit seit Jahr und Tag mit viel Verständnis begleitet und unterstützt und die mir immer wieder Anregungen gibt und Mut macht, meine pädagogische »Pionierarbeit« konsequent fortzuführen.

Widmen möchte ich das Buch meinen Töchtern Jana, Verena und Anna, für die Teamarbeit ganz sicher ein zentrales Moment ihres Berufslebens sein und bleiben wird. Möge das Buch sie daran erinnern, dass Teamarbeit und Teamgeist nicht einfach verordnet oder mal eben aus dem Ärmel geschüttelt werden können, sondern in vielen kleinen Schritten, Übungen, Anwendungen und Reflexionen entwickelt und geklärt werden müssen – in der Schule wie im Berufsalltag.

*Heinz Klippert*

# Einleitung

Die neuere Lern- und Gehirnforschung macht seit Jahren deutlich, dass effektives Lernen vor allem sechs Quellen hat: erstens die konsequente Schülerkooperation, zweitens das aktive, selbstständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, drittens den konsequenten Wechsel der Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppen-, Plenararbeit), viertens klare Regeln und Rituale im Arbeits- und Kooperationsprozess, fünftens eine möglichst angenehme Lernatmosphäre in den einzelnen Sozialphasen sowie sechstens das Erlernen grundlegender Methoden und Techniken des selbstständigen Arbeitens in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit (vgl. Helmke 2006, S. 42 ff.).

Diese Auflistung unterstreicht die zentrale Bedeutung sensibler, reflektierter, regelgebundener Schülerkooperation, die vielseitige Lernaktivitäten aufweist und durch fundierte Methodenschulung und -klärung gestützt wird. Und genau hier setzt das vorliegende Buch an: Kooperationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sind nun einmal keine anthropologischen Konstanten, sondern müssen mehr oder weniger mühsam in Schule und Unterricht aufgebaut werden. Das verlangt nach Training, Reflexion, Regelklärung und konsequenter Teampflege im alltäglichen Fachunterricht.

Ein Blick in die Wirtschaft macht deutlich, wie sehr dort auf Teamarbeit und Teamentwicklung Wert gelegt wird. Kein Wunder, denn die modernen Technologien und Produktionsverfahren lassen kaum etwas anderes zu. Selbst im Handwerk sind viele Berufstätige auf kooperationsbereite Helfer und Berater in ihrem unmittelbaren Umfeld angewiesen, wenn diffizile Aufgaben zu erledigen sind. Der Ruf nach den Vorgesetzten verhallt immer öfter, da die Hierarchien in den meisten Mittel- und Großbetrieben stark abgeflacht und ausgedünnt wurden. Von daher wird von den einzelnen MitarbeiterInnen auf der Ausführungsebene erwartet, dass sie die anstehenden Probleme möglichst ohne Vorgesetzte lösen. Damit das aber nicht zum Fiasko wird, müssen anderweitige Stütz- und Beratungssysteme da sein, auf die einzelne Berufstätige bei Bedarf zurückgreifen können. Und das sind die erwähnten Kooperationspartner rechts oder links, die sowohl im losen Verbund als auch in festen Teams organisiert sein können.

Hintergrund dieser Teamorganisation: Die Halbwertszeit des Fachwissens nimmt seit Langem derart rapide ab, dass einzelne Berufstätige immer weniger

in der Lage sind, die anstehenden Probleme bzw. Aufgaben im Alleingang zu lösen. Stattdessen ergibt sich immer häufiger der Fall, dass mehrere Personen mit Teilwissen konstruktiv zusammenwirken müssen, damit die Aufgabenerledigung gelingen kann. Das gilt keinesfalls nur für die Großindustrie, sondern zunehmend auch für kleinere und mittlere Handwerks- und Handelsbetriebe. Dass die Schule darauf reagieren und verstärkt Teamfähigkeit und Teambereitschaft anbahnen muss, steht außer Frage (vgl. dazu auch Brüning/Saum 2007 sowie Biermann u. a. 2008).

Allerdings leitet sich die Bedeutung der Teamentwicklung keineswegs nur vom beruflichen Wandel ab, sondern hat auch und vor allem damit zu tun, dass an Schule und Unterricht neue und andere Anforderungen als früher gestellt werden. Schaut man sich z. B. die Sozialisationsbedingungen der heutigen Schülergeneration genauer an, so fällt sofort ins Auge, dass für die meisten von ihnen relativ wenig Zeit und Gelegenheit bleiben, tragfähige Sozialkompetenz zu lernen. Moderne Einzel- und Medienkinder trainieren im Alltag vor allem eines, nämlich Hedonismus und Egozentrismus. Die Krux ist nur, dass diese Prägungen im Schulalltag schnell zum Bumerang werden – vorausgesetzt, es werden diffizile Aufgaben gestellt, die den SchülerInnen differenzierte Denk- und Arbeitsleistungen nach Maßgabe der neuen Bildungsstandards abverlangen. Deshalb: Sollen die SchülerInnen für das reale Leben nach der Schule vorbereitet werden und die nötigen Lernerfolge erzielen, so bleibt nichts anderes, als verstärkt auf kooperatives Arbeiten und Lernen im Unterricht zu setzen. Funktionierende Schülerkooperation trägt im besten Sinne des Wortes dazu bei, dass sich die betreffenden SchülerInnen wechselseitig inspirieren und ermutigen, fragen und kontrollieren, unterstützen und vergewissern.

Interessant ist, dass das kooperative Lernen mittlerweile von rechts bis links, von progressiv bis konservativ vergleichsweise konsensfähig ist. Das war nicht immer so. Blickt man beispielsweise in die 1970er-Jahre zurück, so gab es damals noch heftige Auseinandersetzungen um den Sinn des Gruppenunterrichts. Als gleichmacherisch und leistungshemmend verbrämt, wurde dem Teamgedanken seinerzeit mit ziemlicher Skepsis und Ablehnung begegnet. Mag sein, dass die gruppodynamischen Ansätze dieser Jahre mit daran Schuld waren, dass diese Skepsis hochkam. Doch das ist seit geraumer Zeit deutlich anders geworden.

Wohl zum ersten Mal in der Geschichte der Reformpädagogik stimmen Anhänger des sozialen Lernens mit Wirtschaftsvertretern, Bildungspolitikern, Unterrichtsforschern und Lernforschern darin überein, dass dem Teamgedanken und der Teamentwicklung in Schule und Unterricht verstärkte Aufmerksamkeit gebührt. Zwar sind die alten Ressentiments damit noch längst nicht vom Tisch, wohl aber ist zu beobachten, dass sie merklich weniger werden. Gleichwohl bleiben berechnete kritische Anfragen zur faktischen Teamfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Von vielen Lehrkräften werden die verbreit-

teten Lern-, Motivations- und Disziplinprobleme beklagt, wie sie sich im Zuge des landläufigen Gruppenunterrichts immer wieder einstellen. Nur, was folgt daraus? Sollte man deshalb die Finger vom Gruppenunterricht schlechthin lassen, oder muss die Konsequenz nicht eine ganz andere sein, nämlich die, die Entwicklung von Teamfähigkeit und Teambereitschaft im alltäglichen Schulbetrieb mit sehr viel mehr Nachdruck als bisher zu betreiben? Diesem letzteren Gedanken folgt das vorliegende Buch.

Teamarbeit muss verstärkt geübt und gelernt werden. Denn wo sollen die Schülerinnen und Schüler die grundlegenden Spielregeln und Abläufe effektiver Gruppenarbeit lernen, wenn nicht im Unterricht? Zu Hause und im Freizeitbereich bestehen deutlich weniger Möglichkeiten dazu als in der Schule, wo ausreichend große Schülergruppen gegeben sind, mit denen gemeinsame Übungen, Reflexionen und Regelklärungen möglich sind. Teamarbeit bedeutet nämlich mehr als das landläufige Zusammensitzen an Gruppentischen: Teamarbeit bedeutet auch und vor allem, dass sensibel und regelgebunden kooperiert und an komplexeren Aufgaben gearbeitet wird. Teamarbeit heißt, dass die SchülerInnen im besten Sinne des Wortes aufeinander angewiesen sind und sich bei der anstehenden Lernarbeit wechselseitig unterstützen und bestärken.

Teamarbeit verlangt aber auch und zugleich, dass vereinbarte Regeln eingehalten und unnötige Störungen und/oder Trödeleien gruppenintern unterbunden werden. Nötig sind von daher sowohl einschlägige Regelwerke und Ablaufpläne als auch spezielle Regelbeobachter, Zeitwächter, Gesprächsleiter und Fahrplanüberwacher (vgl. z.B. B 44, B 46 und B 52). So gesehen fußt Teamarbeit weniger auf gruppenspezifischen Übungen und Befindlichkeitsklärungen, sondern vor allem darauf, dass eingespielte Regeln, Abläufe und Interaktionsroutinen im Unterricht Platz greifen.

Derartige Regeln und Routinen trainieren und klären zu helfen ist Anspruch dieses Buches. Das betrifft sowohl die Sensibilisierung und Motivierung der SchülerInnen für ein Mehr an Gruppenarbeit als auch die Klärung und Einübung grundlegender gruppenspezifischer Verhaltens-, Ablauf- und Interaktionsmethoden. Letzteres beginnt mit der Erarbeitung spezifischer Gruppenarbeitsregeln und reicht über das Klären gruppeninterner Planungs- und Arbeitsabläufe bis hin zur Überwachung der vereinbarten Verhaltens-, Mitarbeit-, Brainstorming-, Präsentations-, Feedback- und Konfliktlösungsregeln. Dies alles zielt auf Routinebildung im besten Sinne des Wortes, d.h. auf eine möglichst nachhaltige Internalisierung und Automatisierung der skizzierten Regelwerke und Handlungsschemata durch die SchülerInnen. Die Basis dieser Routinebildung bilden mehrtägige Sockeltrainings zur Klärung grundlegender Kooperationsmethoden und regelmäßige Kooperationsanlässe in möglichst vielen Fächern, damit sich die eingeführten Regelwerke hinreichend einspielen können.

Da sich die skizzierten Teamkompetenzen bei den wenigsten SchülerInnen von selbst einstellen, muss das entsprechende Methodenrepertoire im Unterricht richtiggehend trainiert werden. Das geschieht mittels einschlägiger *Trainingsspiralen*, die sich in der Regel über mehrere Schulstunden oder sogar über ganze Schulvormittage erstrecken und der eingehenden Klärung bestimmter Methoden dienen. Die Grundstruktur dieser Trainingsspiralen sieht so aus, dass die SchülerInnen zum jeweiligen Methodenfeld (z.B. »für Gruppenarbeit motivieren« oder »Gruppenprozesse problematisieren« oder »Teamregeln erarbeiten«) zunächst ihre Vorkenntnisse und/oder Vorerfahrungen mobilisieren und diskutieren, dann ausgewählte praktische Übungen durchlaufen, dabei sukzessive Regeln entwickeln und dokumentieren und schließlich vertiefende Regelanwendung betreiben, die zur Festigung und Internalisierung der vereinbarten Regelwerke beitragen soll.

Nötig werden solche Trainingsspiralen überhaupt nur deshalb, weil sich im Schulalltag immer wieder gezeigt hat, dass der gängige Fachunterricht mit seinem verbreiteten 45-Minuten-Takt gänzlich ungeeignet ist, die SchülerInnen zu einem hinreichenden Kooperationsrepertoire und -bewusstsein gelangen zu lassen. Nachhaltige Teamentwicklung verlangt mehr und anderes, nämlich die systematische Koppelung von grundständigem *Teamtraining* und darauf aufbauender *Teampflege* in möglichst vielen Fächern. Die nachfolgenden Bausteine unterstützen diese Methodenschulung.

Das Problem ist nur, dass sich für diese Trainings- und Pflegearbeit in den meisten Schulen kaum jemand wirklich zuständig fühlt. Im Prinzip sind alle Lehrkräfte ein bisschen zuständig, aber niemand so richtig. Die Folgen sind eine fatale Unverbindlichkeit und Regellosigkeit, wenn es darum geht, effektiven Gruppenunterricht zu kultivieren. Von konstruktiver, regelgebundener Kooperation ist in den meisten Schulstunden wenig zu sehen. Kein Wunder also, dass das Gros der Lehrkräfte eine gehörige Distanz gegenüber dem kooperativen Lernen im Fachunterricht hat und lieber zu der althergebrachten Form der Einzelarbeit greift. Zu unbefriedigend und ineffektiv verlaufen viele Gruppenarbeitsversuche.

Fakt ist: Zahlreiche SchülerInnen tendieren im Rahmen des landläufigen Gruppenunterrichts zu unfruchtbaren Streitereien, Pseudoaktivitäten und/oder Arbeitsvermeidungsstrategien. Das ist zwar weder ein Naturgesetz noch Ausdruck der Unfähigkeit der betreffenden SchülerInnen. Wohl aber signalisieren diese Kooperationsprobleme, dass Teamarbeit eine Hochform des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens ist und nur dann gelingen kann, wenn die SchülerInnen methodisch entsprechend versiert bzw. trainiert sind. Das vorliegende Buch bietet diesbezüglich knapp 70 Übungsbausteine, die von den zuständigen Lehrkräften wahlweise genutzt und im Unterricht eingesetzt werden können. Die betreffenden Materialien sind durchweg so gestaltet, dass sie für den eigenen Unterricht problemlos kopiert werden können. Diese Nut-

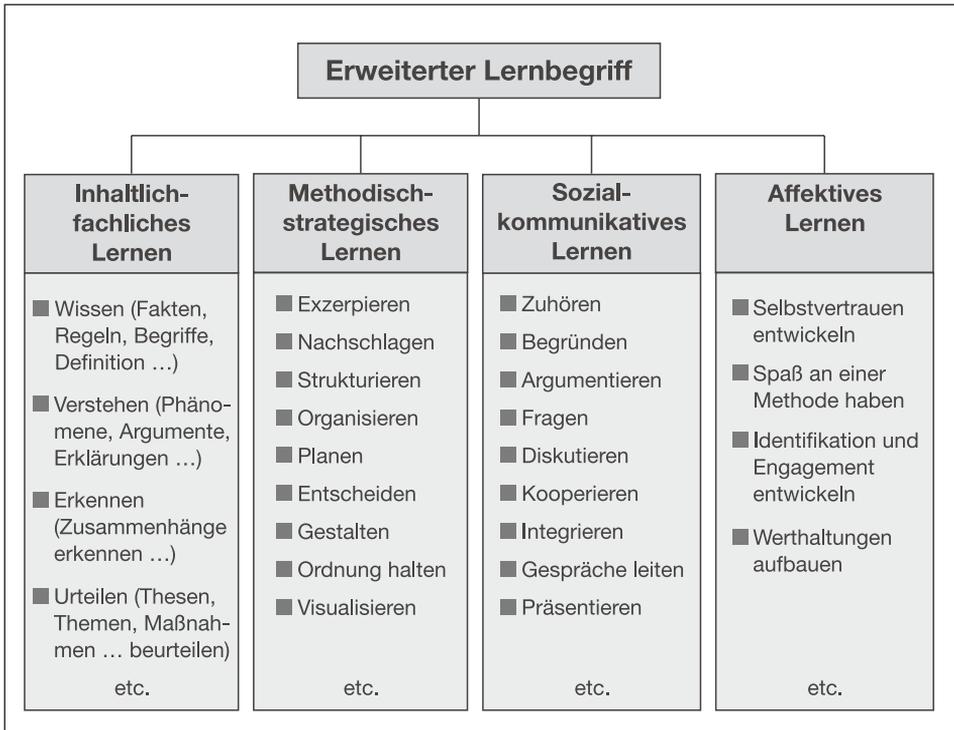


Abbildung 1

zung ist von Verlagsseite erlaubt. Dieses Zugeständnis gilt allerdings nicht für die Weitergabe der Kopierrechte an Dritte.

Zum Aufbau des Buches im Einzelnen: Im ersten Kapitel wird eine knappe Einführung in die Situation, die Vorzüge und das notwendige Regelwerk des Gruppenunterrichts gegeben. Ausgangspunkt dieser Einführung ist eine kritische Bestandsaufnahme in Sachen Gruppenarbeit. Dabei werden sowohl positive Ansatzpunkte umrissen als auch gängige Defizite und Missverständnisse angesprochen, die Gruppenarbeit bei SchülerInnen wie LehrerInnen so oft in Verruf bringen. Nur wenn diese Schwachpunkte wirksam abgebaut werden, wird Gruppenunterricht in unseren Schulen die nötige Anerkennung finden und in der Breite vorankommen. Welche Vorzüge dem Gruppenunterricht innewohnen, sofern die SchülerInnen sensibel, routiniert und konstruktiv zu kooperieren gewohnt sind, wird im zweiten Abschnitt ausgeführt. In Gruppen zu arbeiten und zu lernen macht nämlich nicht nur mehr Spaß, sondern bewirkt auch und vor allem ein höchst wirksames Lernen auf gleich mehreren Ebenen: auf der inhaltlich-fachlichen Ebene, auf der methodisch-strategischen Ebene, auf der sozial-kommunikativen Ebene und auf der affektiven Ebene (vgl. Abbildung 1). Diese Lernchancen werden im vorliegenden Buch näher skizziert.

Im dritten Abschnitt des ersten Kapitels geht es alsdann darum, die wichtigsten organisatorischen Eckpunkte einer erfolgsträchtigen Gruppenarbeit zu umreißen sowie entsprechende praktische Tipps zu geben, wie im Unterricht zu verfahren ist, damit die SchülerInnen die nötige Regelungskompetenz und Verhaltenssicherheit entwickeln. Regeln und Routinen sind zwar nicht alles, gleichwohl hängt von ihnen ganz entscheidend ab, ob und inwieweit Gruppenarbeit konstruktiv und effektiv verläuft.

Der eigentliche Hauptteil des Buches ist Kapitel II. In diesem Kapitel wird eine Fülle erprobter und bewährter Übungsarrangements dokumentiert, die zeigen, wie Teamentwicklung im Klassenraum ablaufen kann. Die vorgestellten Übungsbausteine sind zu vier Trainingsetappen gruppiert worden. Die erste Etappe umfasst diverse Übungen, die den SchülerInnen die Bedeutung der Gruppenarbeit vor Augen führen und ihre Bereitschaft stärken sollen, die eigene Teamkompetenz zu verbessern. Im Zentrum der zweiten Trainingsetappe stehen Übungen, die den SchülerInnen in vielfältiger Weise Gelegenheit geben, laufende Gruppenprozesse (selbst)kritisch zu analysieren und zu reflektieren sowie in der Klasse Verhaltensweisen anzubahnen, die eine konstruktive Gruppenarbeit begünstigen.

Diese Sensibilisierungs- und Qualifizierungsarbeit wird in der dritten Trainingsetappe systematisch fortgeführt und durch einschlägige Übungen zur Regelfindung, Regelvereinbarung und Regelanwendung untermauert. Die betreffenden Übungen zielen sowohl auf das Einüben wichtiger Interaktions-, Feedback-, Brainstorming-, Visualisierungs- und Präsentationsregeln als auch auf das konsequente Durchspielen bewährter Verfahren der Arbeitsorganisation und der Arbeitsverteilung innerhalb der Gruppen. Abgerundet wird dieses Einüben elementarer Gruppenarbeitsregeln durch die praktische Realisierung ausgewählter Grundformen der Gruppenarbeit, wie sie sich in den unterschiedlichsten Fächern einsetzen lassen (Gruppenpuzzle, Gruppenrallye etc.). In dieser letzten Etappe geht es also um die Klärung und Erprobung spezifischer Aufgabenstellungen und Arbeitsarrangements, die sich für Gruppenarbeit besonders eignen. Denn Gruppenarbeit ist keineswegs überall am Platz.

In Kapitel 3 des vorliegenden Buches wird gezeigt und konkretisiert, wie auf der Basis der dokumentierten Übungsbausteine ein einwöchiges Intensivprogramm zur Teamentwicklung gestaltet werden kann. Durchgeführt wurde dieses Wochentraining in der zehnten Jahrgangsstufe eines rheinland-pfälzischen Gymnasiums. Die einzelnen Übungsbausteine, die während der Woche eingesetzt wurden, sind allerdings nicht als fixes Programm, sondern lediglich als Anregung und Vorschlag zu verstehen, wie ein entsprechendes Kompakttraining aussehen kann. Zwar haben sich die dokumentierten Übungsbausteine und -sequenzen in der Praxis durchaus bewährt, Modifikationen sind jedoch jederzeit möglich und je nach Klasse und LehrerIn unter Umständen sogar recht sinnvoll und naheliegend.

Das vierte und letzte Kapitel des Buches enthält einige abschließende Hinweise zu den organisatorischen, personellen und sonstigen pädagogischen Voraussetzungen des Teamtrainings in der Schule. Diese Hinweise betreffen sowohl die Lehrerkooperation und Lehrerbildung als auch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen in den Schulen, die die Realisierung effektiver Teamarbeit begünstigen.

# I. Teamentwicklung im Klassenraum – eine Einführung

Gruppenunterricht ist beim besten Willen nichts Neues in unserem Schulwesen. Wie sich aus einschlägigen Veröffentlichungen zur Gruppenpädagogik ersehen lässt, hat der Gruppenunterricht hierzulande eine recht lange Tradition (vgl. E. Meyer 1983; vgl. derselbe 1977; vgl. ferner DIFF-Studienbrief 1985). »Im sogenannten Helfersystem der Reformationsschulen war Gruppenunterricht ebenso geläufig wie in den wenig gegliederten Landschulen; von den Philanthropen wurde er ebenso gepflegt wie von den Reformpädagogen« (H. Meyer 1989, S. 238). Ins Zentrum der theoretischen und unterrichtspraktischen Forschung trat der Gruppenunterricht allerdings erst nach dem Zweiten Weltkrieg: zunächst in Gestalt gruppenspezifischer Erwägungen, Experimente und Untersuchungen (vgl. Hofstätter 1957; Lewin 1953; Brocher 1967), in den 1960er- und 1970er-Jahren dann verstärkt unter dem Gesichtspunkt des sozialen Lernens als Grundvoraussetzung individueller, politischer und gesellschaftlicher Emanzipation (vgl. Gutte 1976; Prior 1979; Heursen 1983; Richter 1974).

Das Manko dieser letztgenannten Ansätze war und ist, dass sie die Bedingungen und Möglichkeiten des sozialen Lernens in der Schule völlig überschätzt haben und aufgrund ihrer starken sozialpsychologischen und gruppendynamischen Ausrichtung stets in der Gefahr standen, dem sozialen Lernen einen ebenso exotischen wie therapeutischen Stempel aufzudrücken. Ein verselbstständigtes soziales Lernen hatte und hat in der Schule aber nur sehr begrenzt seinen Platz und seine Chancen. Die Schule ist in erster Linie eine Einrichtung zur Vermittlung fachlicher Kompetenzen im weitesten Sinne des Wortes. Entsprechend sind die LehrerInnen ausgebildet, und entsprechend sind auch die Einstellungen und Erwartungen der SchülerInnen und ihrer Eltern. Die meisten Lehrkräfte haben de facto weder die Zeit noch die Kompetenz, sich auf intensivere gruppendynamische und sozialtherapeutische Übungen und Prozesse einzulassen, zumal diese häufig recht brisant sind und leicht zu Sprengsätzen in der Klasse werden können. Von daher empfiehlt sich ein äußerst behutsamer Umgang mit derartigen Methoden und Ansätzen. Soziales Lernen ja, aber doch in erster Linie so, dass auf relativ sachrationale Weise grundlegende Spielregeln und Strategien für ein gedeihliches Zusammenarbeiten im (Fach-) Unterricht entwickelt und eingeübt werden. Das ist zumindest die Leitmaxime in diesem Buch.

Der Vorteil dieses eher pragmatischen Teamentwicklungsansatzes ist der, dass sich die »Durchschnittslehrkraft« erfahrungsgemäß recht schnell in der Lage sieht und bereit findet, diesen Weg mitzugehen. Von daher bestehen gute Chancen, dass der Gruppenunterricht auf diese Weise aus seinem »Kümmerdasein« (H. Meyer) herauskommt und die schulische Arbeit in der Breite prägt und voranbringt. Dass ein derartiger Auf- und Durchbruch der Gruppenarbeit dringend notwendig ist, lässt sich unter anderem aus dem abgebildeten Schaubild ersehen (vgl. Abbildung 2). Zur Lesart dieser Abbildung: Die viel gepriesene und geforderte Intensivierung des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens der SchülerInnen (EVA) ist ohne flankierende Methodenschulung schlechterdings aussichtslos. Methodentraining, Kommunikationstraining und die hier zur Debatte stehende Teamentwicklung müssen zwingend hinzukommen, wenn »EVA« und die im Dachgeschoss angeführten »Schlüsselqualifikationen« erfolgreich realisiert werden sollen. Das ist in der Vergangenheit zu wenig bedacht worden. Dieses Versäumnis gilt es zu beheben. Anregungen und Hilfen dazu finden sich sowohl im vorliegenden Buch als auch in den beiden bereits erschienenen Büchern zum Methodentraining (Klippert 1994) und zum Kommunikationstraining (Klippert 1995). Näheres zum dahinter stehenden Schulentwicklungsansatz findet sich außerdem bei Klippert 1997 a.

## Das neue Haus des Lernens (mögliches Schulprogramm)

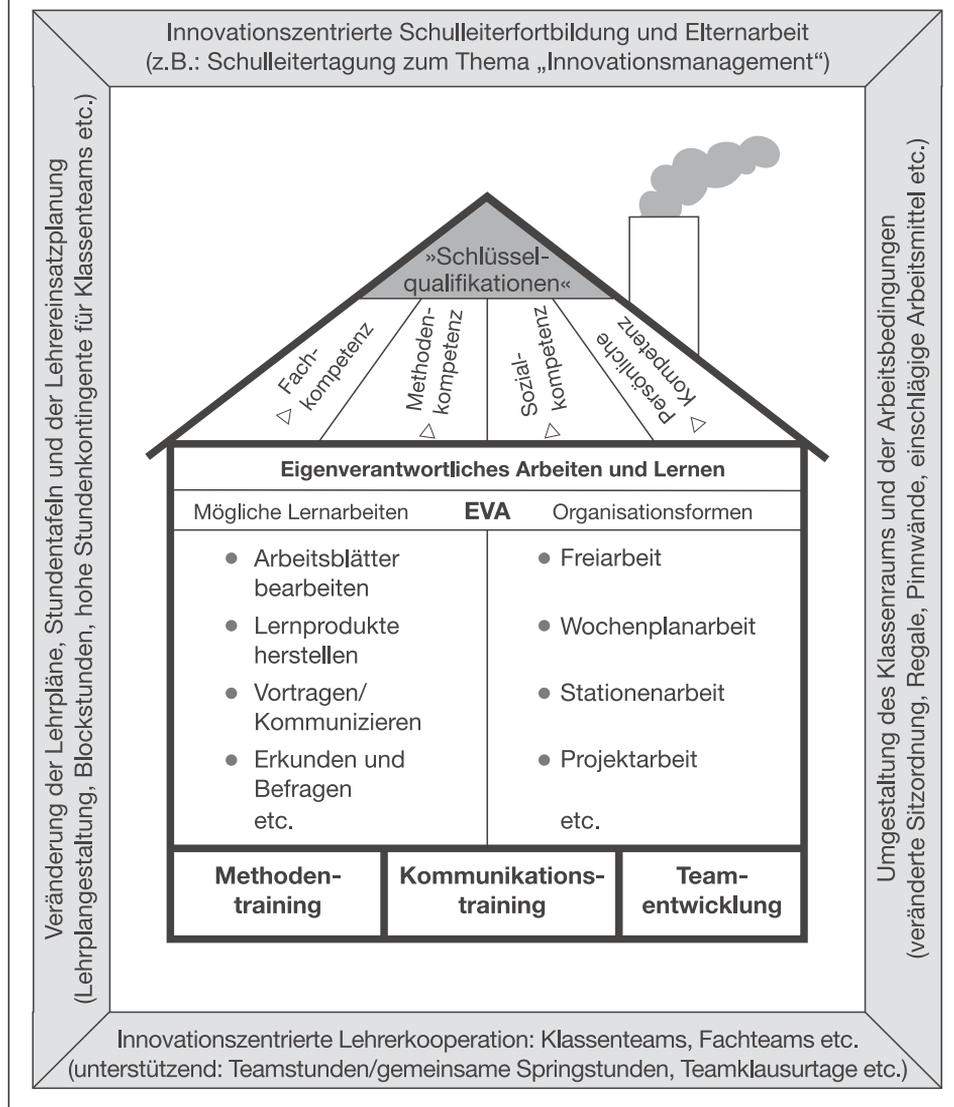


Abbildung 2

# 1. Gruppenarbeit im Unterrichtsalltag

Wie bereits angedeutet, ist es um die Gruppenarbeit in unseren Schulen keineswegs zum Besten bestellt. Vorbehalte und Frustrationen gibt es sowohl auf Lehrerseite wie auch auf Schülerseite. Das zeigen die nachfolgenden Ausführungen. Allerdings gibt es durchaus auch positive Beispiele, wie sich aus den drei Szenen im ersten Abschnitt ersehen lässt. Teamarbeit muss eben gelernt und immer wieder konsequent geübt und organisiert werden.

## 1.1 Einige richtungsweisende Szenen und Ansätze

In der 6. Klasse einer Realschule geht es im Biologieunterricht um das Thema »Bienen«. Die Lehrerin hat auf der Basis des entsprechenden »Was ist was«-Büchleins fünf unterschiedliche Info-Seiten zusammengestellt und mehrfach in verschiedenen Farben kopiert. Die Klasse wird zu Unterrichtsbeginn durch Verlosen unterschiedlicher Symbole in fünf Gruppen aufgeteilt, die je eine bestimmte Info-Seite zur Lektüre und weiteren Bearbeitung erhalten. Die Mitglieder dieser fünf »Stammgruppen« bekommen nun die Aufgabe, zu ihrem jeweiligen Spezialgebiet einen kleinen Vortrag vorzubereiten und sich entsprechende Spickzettel zu machen, um auf dieser Grundlage später einigen Mitschülern, die sich auf andere Info-Seiten spezialisiert haben, gezielt zu berichten. Als dann werden – wiederum durch Los – fünf »Expertengruppen« gebildet, die sich aus Vertretern der fünf Stammgruppen zusammensetzen. Die versammelten Experten halten sich nun wechselseitig ihre Kurzvorträge und beantworten die auftretenden Fragen. Nötigenfalls wird die Lehrerin als Chefpertin in Sachen Bienen zurate gezogen. Auf diese Weise wird schrittweise das fünfseitige Informationsmosaik zusammengesetzt und von den SchülerInnen aktiv erschlossen. Doch damit nicht genug. In einer nächsten Arbeitsetappe erhalten alle Expertengruppen die zusätzliche Aufgabe, unter Berücksichtigung des vorliegenden Informationsmaterials ein größeres Plakat zum Thema Bienen zu gestalten und die wichtigsten Grundinformationen möglichst übersichtlich und einprägsam zu veranschaulichen. Ferner soll – wie die Lehrerin erklärt – jedes Gruppenmitglied am Ende der Visualisierungsphase in der Lage sein, anhand des erstellten Plakates einen etwa drei- bis fünfminütigen freien Vortrag zum Thema zu halten. Wer nämlich das jeweilige Gruppenplakat

präsentieren wird, soll per Los entschieden werden. Diese Vorgaben erhöhen ganz offensichtlich die Verbindlichkeit und die Ernsthaftigkeit, mit der die Gruppenmitglieder zusammenarbeiten und zu einem gemeinsamen Produkt zu kommen versuchen. Eine weitere Maßnahme zur Sicherstellung konstruktiver Gruppenarbeit: An der Wand des Klassenraums hängt ein großes Plakat mit insgesamt sieben wichtigen Gruppenarbeitsregeln, die von den SchülerInnen irgendwann erarbeitet und vereinbart worden sind. Außerdem gibt es in jeder Gruppe einen sogenannten »Regelbeobachter«, der bei Bedarf dafür sorgt, dass die gemeinsam festgelegten Regeln auch eingehalten werden. Die SchülerInnen sind mit diesen Eigenheiten der Gruppenarbeit ganz offenbar schon ziemlich vertraut. Zumindest zeigen sie im Arbeitsprozess eine bemerkenswerte Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und zielstrebig auf ein gutes Ergebnis hinzuarbeiten. Sie arbeiten ebenso diszipliniert wie routiniert zusammen. Die Vorträge, die Plakate und die abschließenden Plakatpräsentationen können sich sehen lassen. Die Lehrerin ist sichtlich zufrieden. Sie hat als Klassenlehrerin – zusammen mit zwei weiteren Lehrkräften – einiges an Zeit und Energie in die Teamentwicklung in der Klasse investiert. Nun erntet sie die Früchte.

Szenenwechsel: Im Religionsunterricht einer 9. Hauptschulklasse steht seit vierzehn Tagen das Thema »Islam« auf dem Programm. Um den bisherigen Lernstoff aufzufrischen und zu festigen, gibt der Lehrer den SchülerInnen die Aufgabe, das Stoffgebiet anhand der vorliegenden Materialien und Hefteinträge in mehreren Gruppen gezielt zu wiederholen und so abzuklären, dass jedes Gruppenmitglied möglichst gut Bescheid weiß, denn anschließend sollen – zeitversetzt – zwei Übungstests geschrieben werden. Die Besonderheit dieser Übungstests: Es kommt weniger auf die individuellen Leistungsergebnisse an, sondern primär darauf, dass die jeweiligen Gruppenmitglieder in der Summe einen möglichst hohen Punktwert erreichen und sich zwischen Übungsphase 1 und Übungsphase 2 verbessern. Das soll das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Intensität der Zusammenarbeit steigern. Zur Gruppenbildung: Die Gruppenbildung erfolgt mithilfe ausgewählter Spielkarten (Asse, Könige, Damen, Buben, Joker). Um sicherzustellen, dass in jeder Gruppe mindestens ein fachliches »Zugpferd« sitzt, verlost der Lehrer zunächst fünf unterschiedliche Spielkarten an fünf SchülerInnen, die ihm aus dem bisherigen Unterricht als relativ interessiert und leistungsstark bekannt sind. Die restlichen Spielkarten werden alsdann unter den übrigen SchülerInnen verlost. Die Aufgabe der Gruppen ist es nun, sich in einer ersten Übungssequenz anhand der besagten Unterlagen möglichst gründlich zu informieren und zu besprechen, um beim anschließenden Übungstest gut abzuschneiden. Der Übungstest selbst besteht aus 10 Schlüsselfragen, die der Lehrer vorbereitet und als Arbeitsblatt kopiert hat. Die Bearbeitung der Testfragen erfolgt wie üblich individuell. Zur Ermittlung der Gruppenpunktwerte werden anschließend die ausgefüllten Testblät-

ter der Gruppenmitglieder zusammengeheftet und an jeweils eine andere Gruppe zur Auswertung gegeben. Die richtigen Lösungen gibt der Lehrer mittels Lösungsblatt vor; für jede richtig beantwortete Frage gibt es einen bestimmten Punktwert. Am Ende der Bewertungsprozedur werden die fünf Gruppen entsprechend ihrer Gesamtpunktzahl in eine Rangfolge gebracht, die in der Klasse veröffentlicht wird. Nun folgt eine zweite Übungsphase, die den Gruppen Gelegenheit gibt, den Defiziten der Gruppenmitglieder genauer nachzuspüren und durch gezielte Nachfragen, Gespräche und Informationsbeschaffung für mehr Klarheit zu sorgen. Dann folgt ein zweiter Übungstest mit abermals 10 neuen Schlüsselfragen. Der Reiz des zweiten Übungstests: Wenn es die Gruppenmitglieder schaffen, aufgrund des zwischengeschalteten »Nachhilfeunterrichts« besser als beim ersten Mal abzuschneiden, dann bestehen gute Chancen, beim erneuten Ranking nach oben zu kommen und als Gruppe einen Achtungserfolg zu erzielen. Wie sehr dieser »Wettbewerb« die Motivation und die Zusammenarbeit in den Gruppen förderte, konnte in der besagten Hospitationsklasse beobachtet und bestaunt werden. Unverkennbar war auch hier, dass der Lehrer eine Menge Vorarbeit geleistet hatte – eine Vorarbeit allerdings, die sich für ihn sehr unmittelbar auszahlte, denn er erlebte in der skizzierten Stunde nicht nur einen relativ angenehmen, sondern auch einen recht effektiven Lernprozess der SchülerInnen.

Erneuter Szenenwechsel: Schauplatz ist diesmal das erste Lehrjahr einer berufsbildenden Schule – Berufsgruppe: Fachhandelspacker. Die SchülerInnen haben vielfach nicht einmal den Hauptschulabschluss und zeigen dennoch nach rund einem halben Jahr relativ konsequenter Teamentwicklung ein bemerkenswert diszipliniertes und zielstrebiges Gruppenarbeitsverhalten. Zur Grundorganisation: Die Klasse ist in fünf Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe repräsentiert die Führungscrew einer Filiale eines fiktiven Großhandelsunternehmens. In jeder Filiale gibt es unterschiedliche Funktionsträger, u. a. den Filialleiter (Gesprächsleiter) und den Personalchef (Regelbeobachter). Außerdem existiert ein gemeinsam verabschiedeter Verhaltenskodex/Personalbewertungsbogen, auf den sich der jeweilige Personalchef berufen kann, falls einer der Mitarbeiter unbotmäßiges Verhalten an den Tag legen sollte. Wie sehr dieses Regelsystem greift, zeigt das folgende Geschehen in einer der Filialen während der Hospitationsphase. In der betreffenden Gruppe fehlt zu Beginn des Unterrichtsvormittags ein Schüler. Da jeder Schultag in der besagten Fachhandelspacker-Klasse mit einer relativ anspruchsvollen Arbeitsplanung auf der Basis vorgegebener Rahmenaufgaben und Materialien beginnt, muss die betreffende Gruppe zunächst ohne diesen Mitarbeiter disponieren. Das fällt insofern ziemlich schwer, als eine der Teilaufgaben recht komplex ist und eigentlich zwei Arbeitskräfte verlangt hätte, die aber nicht zur Verfügung stehen. Dieser Engpass sorgt bereits für einigen Unmut in der Gruppe, zumal der besagte Schüler – wie die Gruppenmitglieder im Gespräch zu erkennen geben –

schon zweimal zu spät zum Unterricht erschienen ist und jedes Mal die ganze Arbeitsplanung und -organisation der Gruppe durcheinandergebracht hat. Und so ist es auch diesmal. Mit nahezu einstündiger Verspätung erscheint der besagte Schüler und hockt sich mit großer Unschuldsmiene auf seinen Stuhl. Doch dann beginnt ein Prozess »geschwisterlicher Erziehung«, der ebenso bemerkenswert wie wirksam ist und ganz fraglos für die Lernrelevanz der Gruppenarbeit spricht. Zunächst äußert sich der Filialleiter mit den Worten: »Kannst du bitte mal sagen, warum du schon wieder zu spät kommst?« Die eher verlegene Erklärung des Angesprochenen: »Die U-Bahn hat Verspätung gehabt.« Daraufhin ein anderes Gruppenmitglied: »Du musst dir beim nächsten Mal was anderes überlegen. Ich bin nämlich mit der gleichen Linie gefahren. Und die hatte heute Morgen keine Verspätung.« Missfallensbekundungen von verschiedenen Seiten. Dann der zornige Zwischenruf einer Schülerin: »Ich finde das einfach unmöglich, dass du uns wieder mal hängen lässt und wir das dann wieder ausbaden müssen, wenn wir am Ende mit unserer Arbeit nicht fertig werden und die Kritik der Lehrkräfte einstecken müssen.« Dann der Personalchef mit einer entschiedenen Geste: »Also Leute, ich finde, es hat keinen Zweck, dass wir noch lange rummosern, sonst verlieren wir noch mehr Zeit.« Und zum »Angeklagten« gewandt: »Ich hoffe, du erinnerst dich noch an unseren Regelkatalog und die darin festgelegten Maßnahmen. Wie du weißt, haben wir dir wegen grober Regelverstöße schon zwei Ermahnungen ausgesprochen. Ich finde, jetzt ist die erste Abmahnung fällig, weil du dich nun schon zum x-ten Mal unsozial und unfair uns gegenüber verhalten hast.« Zur Gruppe gewandt die Frage: »Wer ist gegen die Abmahnung?« Als kein Einspruch kommt, wird die Abmahnung ins Protokollbuch der Gruppe eingetragen. Und damit ist eine gefährliche Stufe für den betreffenden Regelverletzer erreicht. Leistet er sich nämlich irgendwann noch einen zweiten gravierenden Regelverstoß, den die Gruppenmitglieder als fahrlässig und unsozial einstufen, muss er mit einer zweiten Abmahnung rechnen. Und das hat laut Regelkatalog dann automatisch zur Folge, dass er aus seiner Gruppe entlassen wird und sich bei einer anderen Filiale/Gruppe ganz offiziell bewerben und einem Vorstellungsgespräch unterziehen muss. Dieses Prozedere haben die SchülerInnen zu Beginn ihrer Berufsschulzeit erarbeitet und im besagten Personalbewertungsbogen festgeschrieben. Wie gesagt, die Entlassung ist erst die letzte Stufe eines recht moderaten Sanktionsverfahrens, wenn mehrere vorgelagerte Tadel und Gespräche nicht greifen sollten. Dass die Perspektive der Entlassung in erzieherischer Hinsicht höchst wirksam ist, zeigt die Tatsache, dass es in der besagten Fachhandelspacker-Klasse im ersten Halbjahr nicht eine einzige Entlassung gegeben hat. Die drohende Bewerbungs- und Vorstellungsverfahren schreckt offenbar doch wesentlich stärker ab als das gängige Lamentieren der LehrerInnen. Den an konstruktiver Gruppenarbeit interessierten LehrerInnen wie SchülerInnen kann das nur recht sein.

Gewiss, nicht alle Gruppenarbeiten verlaufen so relativ reibungslos, wie das in den skizzierten Beispielen der Fall war. Auch bei bester Vorbereitung und Organisation kann es selbstverständlich zu Friktionen und Problemen kommen. Was die skizzierten Gruppenarbeitsverläufe jedoch zeigen ist, dass es sich auf jeden Fall lohnt, in die Teamentwicklung zu investieren und möglichst verbindliche Regelungen und Organisationsformen einzuführen und einzuüben.

## **1.2 Die Kehrseite: Problemanzeigen zur Gruppenarbeit**

Im Unterrichtsalltag dominieren die eher unzulänglichen Gruppenarbeitsprozesse. Da arbeitet einer für alle; da wird mehr gegen- als miteinander geredet und gearbeitet; da arbeitet jeder, was er will, aber keiner was er soll (vgl. Abbildung 3); da trödeln die SchülerInnen herum und kommen zu keinem rechten Ergebnis; da lässt das Zeitmanagement zu wünschen übrig, und die Arbeitsorganisation klappt ebenfalls nicht so, wie sie soll; da kommen stille Schüler zu kurz oder werden womöglich ganz untergebuttert; da ist die Präsentation langweilig und schlecht organisiert; da mangelt es den SchülerInnen an Motivation und Einsicht, dass Gruppenarbeit etwas Sinnvolles ist; da wird Gruppenarbeit vielfach als Zeitvergeudung angesehen und nur widerwillig mitgemacht oder gar ganz boykottiert; da werden SchülerInnen einfach links liegen gelassen und vom Arbeitsprozess abgeschnitten; da wird die Lautstärke überzogen und die Arbeit der Mitschüler gestört; da wird oberflächlich herumpalavert und der fachliche Tiefgang vermieden; da gibt es Trittbrettfahrer, die sich im Schatten der Gruppe jedweder Arbeit entziehen; da werden Konflikte produziert, die sich hernach kaum noch kanalisieren lassen; da stimmen die Rahmenbedingungen nicht und erschweren für LehrerInnen wie SchülerInnen eine halbwegs effektive Gruppenarbeit – so oder ähnlich lauteten die Vorbehalte und Kritikpunkte, die Lehrkräfte im Rahmen der vom Verfasser betreuten Lehrerfortbildungstagungen gegenüber der Gruppenarbeit vorbrachten.

Berechtigt sind viele dieser Vorbehalte durchaus. Denn vieles, was in unseren Schulen an Gruppenarbeit läuft, ist alles andere als reibungslos. Die Erfahrungen mit Gruppenarbeit geben den meisten Lehrkräften ganz offenkundig allen Anlass dazu, skeptisch zu sein und Gruppenarbeit eher zu meiden denn zu forcieren. Genährt wird diese Skepsis nicht nur durch die skizzierten Unzulänglichkeiten auf Schülerseite, sondern auch und nicht zuletzt dadurch, dass Gruppenunterricht unter den bestehenden Bedingungen an unseren Schulen in aller Regel nur recht mühsam zu realisieren ist. 45-Minuten-Takt, Stoffdruck, hohe Schülerzahl, zu kleine Klassenräume, fehlendes Arbeitsmaterial, lehrerzentrierte Sitzordnung, einseitig kognitive Leistungsbeurteilung, fehlende Pinnwände, unsolidarische KollegInnen sowie die unzureichende Lehrerausbildung wurden in den angesprochenen Lehrerfortbildungstagungen als schul-



Abbildung 3

organisatorische und didaktische Restriktionen genannt, die einer praktikablen und wirksamen Gruppenarbeit an unseren Schulen entgegenstehen.

Auch diese Einwände und Klagen haben ihre Berechtigung. Die Rahmenbedingungen der Gruppenarbeit sind in den meisten Schulen ziemlich ungünstig. Das gilt für die organisatorischen Rahmenbedingungen genauso wie für die gruppenspezifischen Kompetenzen von SchülerInnen und LehrerInnen. Kein Wunder also, dass Gruppenarbeit im bundesdeutschen Schulalltag eher out als in ist. Das Gros der Lehrkräfte setzt Gruppenarbeit nachgewiesenermaßen eher selten oder gar nicht ein. »Gruppenunterricht ist«, wie Hilbert Meyer schreibt, »bei der großen Mehrzahl der Lehrerinnen und auch der SchülerInnen unbeliebt. Er wird oft mehr aus pädagogischem Pflichtgefühl denn aus innerer Neigung angesetzt« (H. Meyer 1989, S. 151). Bestätigt wird diese Einschätzung unter anderem durch eine Untersuchung von Rotering-Steinberg und v. Kügelgen. Danach führten fast zwei Drittel der befragten LehrerInnen Gruppenarbeit nur sehr selten durch. Die Hauptgründe für die gezeigte Zurückhaltung: 30 Prozent befürchteten, dass die SchülerInnen beim Gruppenunterricht die Situation ausnutzen, um nichts zu tun; 35 Prozent erwarteten, dass der Geräuschpegel steigt, und 15 Prozent befürchteten zu viel Aufwand der LehrerInnen für die Planung und Durchführung des Gruppenunterrichts (vgl. Rotering-Steinberg 1992, S. 27). Momentaufnahmen – gewiss. Doch die Grundeinstellung der Lehrkräfte gegenüber der Gruppenarbeit hat sich in den letzten Jahren nicht entscheidend verändert.

Gruppenarbeit führt in unseren Schulen nach wie vor ein ziemliches Schattendasein. Wie Hage u. a. in ihrer Studie zum Methodenrepertoire von Lehrern Mitte der 1980er-Jahre für die Sekundarstufe I nachgewiesen haben, wird nur in knapp acht Prozent der Unterrichtszeit Gruppenarbeit durchgeführt. Demgegenüber sind rund drei Viertel der Unterrichtszeit mit direktiven, lehrerzent-