

## 1. Gruppenpädagogik, Gruppenunterricht, Gruppenarbeit

Die Klarheit der drei Worte ist alles andere als befriedigend. Das Wort Gruppenpädagogik<sup>1</sup> — in der zeitgenössischen pädagogischen Diskussion weitgehend ausgespart — wurde hauptsächlich von der „Arbeitsstätte für Gruppenpädagogik“ in Schwalbach (Leiterin Magda Kelber) verwendet. Das „Haus Schwalbach“, eine 1949 im Zuge der reeducation mit amerikanischer Hilfe und geistiger Begleitung ins Leben gerufene Institution, beanspruchte das Wort nahezu vollständig, so daß der dortige Sprachgebrauch angegeben werden soll. Magda Kelber definiert: „Die Gruppenpädagogik ist eine Methode (sic!), die bewußt die kleine überschaubare Gruppe als Mittelpunkt und Mittel der Erziehung einsetzt, und zwar beruht die pädagogische Hilfestellung auf einer Durchleuchtung und bewußten Beeinflussung des Gruppenprozesses.“<sup>2</sup>

Neben diese formale Bestimmung trete die inhaltliche, das sei das „Freimachen der Aktivität des einzelnen in einem gemeinsam gestalteten Tun.“ Dabei ist die Beziehung zum Gruppenunterricht in der Schule nur peripher. Denn mit dem Wort Gruppenpädagogik ist dort fast ausschließlich die amerikanische social group work, d. h. außerschulische Sozialisation in Gruppen gemeint. Dabei vermischen sich sozialpädagogische und Freizeitaktivitäten. Die Wurzeln liegen in der Hauptsache in der deutschen Jugendbewegung und in Erkenntnissen aus amerikanischer Sozialarbeit. Der Gebrauch dieser umstrittenen Bezeichnung läßt sich also nicht ohne nähere Bestimmung auf die beiden anderen Worte Gruppenunterricht und Gruppenarbeit übertragen.

Was das Wort Gruppenpädagogik mit dem Wort Gruppenunterricht gemeinsam hat, ist die begriffliche Unklarheit. Zumeist ist mit Gruppenunterricht ein schulisches Arbeitsverfahren gemeint, das einen Klassenverband in Teilgruppen aufteilt, die mehr oder weniger selbständig ohne direkte Führung durch den Lehrer soziale und Lernaktivitäten entfalten. So Karl Rank: „Sobald in einer Klasse Gruppen zu bestimmten Zwecken gebildet werden, ist Gruppenunterricht gegeben.“<sup>3</sup> Oder Slotta: „Wo immer die Gruppe im allgemeinen Unterrichtsge-

---

1 Einen historischen Überblick über gruppenpädagogische Auffassungen, die allerdings oft besser mit Gemeinschaftserziehung zu bezeichnen wären, gibt C. W. Müller (Hrsg.) in seinem Buch: Gruppenpädagogik Auswahl aus Schriften und Dokumenten. Weinheim 1972

2 Magda Kelber: ebenda S. 130

3 Karl Rank: Die sozialen Formen des Unterrichts. In: Handbuch für Lehrer Bd. II. Braunschweig 1961, S. 143

schehen in irgendeiner Form in Erscheinung tritt, bezeichnen wir diese Form als Gruppenunterricht<sup>4</sup>.“ Ernst Meyer dagegen, der moderne und begeisterte Verfechter des Gruppenunterrichts, formuliert seine Beschreibung so weit, daß auch Frontalunterricht und Einzelarbeit damit abzudecken sind. Für ihn ist es das Hauptkennzeichen des Gruppenunterrichts, daß es sich bei den Lernenden um eine Gemeinschaft handelt. Für die Klarheit des Wortes bringen seine zahlreichen Veröffentlichungen keinen Fortschritt. (Z. B. „Beim Gruppenunterricht geht es um das rechte Lernverhalten, um primär motivierte Lernverhaltensformen, es geht um das Lernen des Lernens und des Lernenwollens . . .“<sup>5</sup>.)

Man ist nach Durchsicht der einschlägigen Literatur geneigt festzustellen, daß seit den älteren Arbeiten von Karl Rank (1961), Ferdinand Kopp (Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth 1971<sup>4</sup>) und besonders Carl Weiß, dem Nestor der pädagogischen Soziologie in Deutschland (Abriß der pädagogischen Soziologie 2. Teil. Bad Heilbrunn 1955) keine wesentlich neuen inhaltlichen Aspekte aufgedeckt wurden und die Unklarheit des Wortes Gruppenunterricht eher zugenommen hat.

Relativ einfach ist Gruppenarbeit zu erklären. Mit Gruppenarbeit bezeichnet man die Lernaktivitäten der einzelnen Schüler innerhalb einer Gruppe. (Wobei natürlich erst einmal vereinbart werden muß, was man als eine Gruppe bezeichnen will. Darauf kommen wir später zurück.)

## 2. Geschichtlicher Überblick

Gruppenunterrichtliche Unterrichtsformen im weiteren Sinne können wir bereits an den Reformationsschulen registrieren. Durch Unterteilung übervoller Klassen in kleinere Abteilungen sollte der Lehrermangel gemildert werden. Diese Abteilungen wurden zeitweise von älteren Schülern (Monitoren) beaufsichtigt und belehrt.

Auch in den Jesuitengymnasien wurden bereits Klassen in „Decurien“ (meist Zehnergruppen) aufgeteilt, die unabhängig voneinander operieren sollten. Im 18./19. Jh. führten Bell und Lancaster in Großbritannien durch Kombination von leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülern in einzelnen Gruppen eine Art Gruppenunterricht ein, wobei die einzelnen Abteilungen verschiedenartige Aufträge zu bearbeiten hatten. Diese organisatorischen Variationen wurden jedoch meist durch das Helferprinzip, d. h. arbeitsökonomische Gesichtspunkte bestimmt. Eine Konzeption, die den pädagogischen Selbstwert der Gruppenarbeit in den Vordergrund rückte, existierte kaum. Mehr sozial ausgerichtet

---

<sup>4</sup> Slotta zitiert bei Rank, a. a. O., S. 143

<sup>5</sup> Ernst Meyer (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß. Frankfurt/M. 1970, S. 158

war das System des Franziskaners P. G. Girard im 18./19. Jh. in Frankreich. Er versuchte durch Vermischung von Kindern armer und reicher Eltern in Gruppen soziale Barrieren zu mildern.

Der eigentliche Durchbruch des Gruppenunterrichts im modernen Sinne erfolgte in Amerika durch John Dewey (1859—1952). Dewey fand durch die Beobachtung von Kindergruppen außerhalb des Unterrichts zu seinem Konzept einer „genetischen Pädagogik“ (E. Meyer), die sich auf die natürliche Aktivität des Kindes stützt, die durch Lebenstribe (drives, impulses) vorausdisponiert sei. Kindliche Neugierde, das Interaktionsbedürfnis mit Gleichaltrigen legt er auch seinem Projektplan zugrunde, der vorsieht, daß Arbeitsziele von Kindern frei gewählt werden und sich spontane Gruppen bilden, die ein Projekt (z. B. Herausgabe einer Schülerzeitung, Bau eines Pfahlbaudorfes) durchführen wollen.

Weitere Protagonisten der Gruppenarbeit waren in den USA Burk und Washborne (Winnetka-Plan, 1913).

Der Franzose Roger Cousinet übernahm amerikanische Anregungen und baute sie weiter aus. Er betonte dabei, wie Dewey und Ovide Delcroly (belgischer Pädagoge, Verfechter der Tatschule) den Grundsatz der Aktivität. Er praktizierte sein gruppenunterrichtliches Verfahren, indem er nach einer präzisen Vorausplanung des Lehrers Einzelthemen von Spontangruppen bearbeiten ließ, um dann die Teilergebnisse zu einem Ganzen zusammenzufassen. Allerdings beschränkte er sich dabei auf musische und Sachfächer.

In Deutschland propagierte Berthold Otto 1897<sup>6</sup> den Gruppenunterricht. Auch die Gründer der Landerziehungsheime, wie H. Lietz, G. Wyneken, Paul Geheeb und andere arbeiteten im Gegensatz zur obligaten Pauk- und Drillschule mit mehr oder minder freien Schülergruppen. Berthold Otto und die übrigen Verfechter des Gruppenunterrichts standen dabei auf dem Boden einer Pädagogik vom Kinde aus, die kindgemäßer Sprache, natürlichen ungezwungenen Umgangsformen in der Schule das Wort redete. Der Hintergrund war der Gedanke einer naturalistisch aufgefaßten Entelechie des Individuums und der Würdigung des jugendlichen Individuums und seiner speziellen Ansprüche.

Eindeutig als Gegenreaktion auf die soziale und kulturelle Zerrissenheit der damaligen Gesellschaft verfolgte man mit der Gruppenbildung das Ziel der Gemeinschaft, die als heile Welt besonders durch die deutsche Jugendbewegung nachhaltig gefördert wurde. Die nachhaltigen Erfahrungen mit einzelnen Wandergruppen, die selbst außenstehende pädagogische Gelehrte, wie H. Nohl, F. W. Foerster u. a. beeindruckte, wurden durch Lehrer, die aus der Jugendbewegung kamen, in die pädagogische Berufspraxis eingebracht<sup>7</sup>.

---

6 In einem Vortrag: „Schulreform im 20. Jahrhundert“

7 Vgl. Heinz S. Rosenbusch: Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen. Frankfurt/Main 1973

In diesem Zusammenhang wäre noch der Begründer der Arbeitsschulbewegung, Georg Kerschensteiner, zu erwähnen. Er sah Gruppenarbeit als notwendiges Element seiner Pädagogik an und ging arbeitsteilig vor; ebenso Hugo Gaudig, der durch Gruppenarbeit zur Selbsttätigkeit kommen wollte, allerdings nicht wie Kerschensteiner bei mehr manuellen Aktivitäten, sondern in „freier geistiger Schularbeit“. Otto Scheibner trat bereits 1914 neben dem „beschäftigenden Unterricht“ und dem „freien Unterrichtsgespräch“ für „arbeitsteiligen Unterricht“ ein<sup>8</sup>.

Umfassend und wichtig ist der Jenaplan von Peter Petersen (1884—1952). Petersen wollte die natürlichen Lebensgesetze der Familie auf die Schule anwenden. So verzichtete er auf das Klassensystem überhaupt und teilte die Volksschule lediglich in vier „Stammgruppen“ (1—3; 4—6; 6—8; 8/9—10. Schj.) ein, die wiederum in verschiedene Untergruppen aufgliedert waren. So konnte kein Kind sitzenbleiben, jedes wurde seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert. Gruppenunterricht hat bei Petersen einen doppelten Sinn: einmal ist er auf die innere Schulorganisation bezogen (Stammgruppen), zum andern beinhaltet er eine spezifische Art der Unterrichtsgestaltung, auch Gruppenarbeit oder gruppenunterrichtliches Verfahren genannt<sup>9</sup>.

Die Einführung des Gruppenunterrichts basierte keineswegs auf exakten empirischen oder experimentellen Grundlagen, sondern auf pädagogischer Überzeugung, Intuition oder vorwissenschaftlichen Erfahrungen. Auch heute ist ein wissenschaftlich gesicherter Vergleich der Ergiebigkeit verschiedener Unterrichtsformen nicht in allen Fällen möglich. Das hängt einmal mit dem erfahrungswissenschaftlichen Defizit der pädagogischen Forschung besonders in der Bundesrepublik zusammen. Zum andern ist es derzeit unmöglich, mit dem verfügbaren Untersuchungsinstrumentarium alle sozialisierenden Wirkungen genau zu registrieren, ihr Zustandekommen nachprüfbar aufzuweisen sowie alle Variablen, wie Klassenstärke, Unterrichtsstil und Persönlichkeit des Lehrers, soziale Herkunft, außerschulische Sozialisation durch Familie, Peer Groups, Massenmedien und andere individuelle Erfahrungen, also die Lernbiographie der Kinder bis zum Untersuchungszeitraum genau zu berücksichtigen. Bei den vorliegenden Untersuchungsergebnissen ist dies stets zu bedenken: ihnen kommt demnach eine mehr tendenzielle Bedeutung als ein absoluter, allgemeingültiger wissenschaftlicher Anspruch zu.

---

<sup>8</sup> Siehe Otto Scheibner: Der arbeitsteilige Unterricht (1914). In: Otto Scheibner: Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Heidelberg 1955<sup>4</sup>, S. 152 ff.

<sup>9</sup> Vgl. Peter Petersen u. a.: Gruppenarbeit nach dem Jenaplan. München 1958

### 3. Wissenschaftliche Argumente für den Unterricht in Gruppen

Doch nun wäre zu fragen, wie wir Gruppenunterricht verstehen. Im strengen Sinne des Wortes ist auch der Frontalunterricht — oder lehrerzentrierte Unterricht — Gruppenunterricht, denn die Klasse bildet im soziologischen Sinn eine Gruppe *sui generis*. Nach G. C. Homans, der heute als ein soziologischer Klassiker gilt, konstituiert sich eine Gruppe durch Interaktion der Teilnehmer, d. h. sie zeichnet sich dadurch aus, daß einzelne Individuen sich häufig sehen und Umgang miteinander haben<sup>10</sup>. Operationalisiert werden kann der Homansche Gruppenbegriff durch die gemessene Zahl der Interaktionen zwischen den einzelnen Teilnehmern, so daß auch Sub- oder Untergruppen innerhalb einer größeren Gruppe herausgefunden werden können. Das bedeutet, daß von diesem Begriff Gruppe aus gesehen die Bezeichnung Gruppenunterricht für eine Form des Unterrichts, in der nicht die Klasse als Gesamtverband, sondern in spontan gebildeten oder vom Lehrer eingeteilten Untergruppen unterrichtet wird, zumindest mißverständlich ist. Denn die Merkmale einer Gruppe, wie sie z. B. von Homans herausgestellt werden, treffen im Normalfall für jeden Klassenverband zu. Von daher gesehen, wäre es genauer, von Teilgruppenunterricht oder von Untergruppenunterricht zu sprechen.

#### 3.1 Allgemeine Grundsätze

Merkwürdig ist es auch, daß die zahlreichen Ergebnisse der empirischen Gruppenforschung bis heute kaum für die pädagogische Praxis fruchtbar gemacht wurden.

In diesem Rahmen ist es unmöglich, die pädagogisch relevanten soziologischen, psychologischen und sozialpsychologischen Untersuchungsergebnisse zu entfalten. Doch sollen hier einmal einige Feststellungen von George Caspar Homans dargestellt werden, die offensichtlich auch einen pädagogischen Stellenwert haben. Freilich wurden sie nicht in der Schule gewonnen, sondern beruhen auf Untersuchungen von Arbeitern und Jugendlichen, doch scheinen sie nach eigenen Erfahrungen in etwa übertragbar zu sein.

- 1) Wenn sich die Häufigkeit der Interaktionen zwischen zwei oder mehreren Personen erhöht, so wird auch das Ausmaß ihrer Neigung füreinander zunehmen und umgekehrt<sup>11</sup>.
- 2) Je häufiger Personen miteinander in Interaktion stehen, desto mehr tendieren ihre Aktivitäten und Gefühle dazu, sich in mancher Hinsicht anzugleichen<sup>12</sup>.

---

10 G. C. Homans: Theorie der sozialen Gruppe. Köln/Opladen 1965<sup>2</sup>, S. 100 f.

11 Homans, a. a. O., S. 126

12 Homans, a. a. O., S. 133

3) Personen, die Gefühle der Zuneigung füreinander hegen, werden diese Gefühle in Aktivitäten ausdrücken, welche über die des äußeren Systems<sup>13</sup> hinausgehen<sup>14</sup>.

4) Als Gruppenführer wird das Mitglied anerkannt, das den von der Gruppe hochgehaltenen Verhaltensstandard am besten erreicht<sup>15</sup>.

5) Je mehr sich eine Anzahl von Menschen in ihrem sozialen Rang gleichen, um so häufiger werden sie miteinander in Interaktion stehen<sup>16</sup>.

Erfahrene Pädagogen werden diese Erkenntnisse, ob reflektiert oder unreflektiert, sicherlich in ihrer Praxis häufig angetroffen haben, doch will ich sie noch ein wenig verdeutlichen und für die pädagogische Praxis interpretieren.

Zu 1)

Wenn es das Ziel eines Lehrers ist, aus einem sozialen Aggregat, d. h. aus einer zusammenhanglosen Menge von Menschen in einer Klasse, eine Gruppe oder ein noch engeres soziales Gebilde, eine Gemeinschaft zu stiften, muß er innerhalb und außerhalb des Unterrichts (vor dem Unterricht, bei Ausflügen, soweit eben seine Möglichkeiten reichen) der Klasse die Möglichkeit geben, soziale Kontakte anzubahnen und zu pflegen. Innerhalb des Unterrichts wäre eine — gewollte — hohe Interaktionsfrequenz anzustreben, die in den verschiedenen Formen des Unterrichtsgesprächs möglich wäre — am besten jedoch bei einer Gliederung in selbständig arbeitende Teilgruppen gewährleistet ist<sup>17</sup>.

Zu 2)

Dieser Punkt ist von Bedeutung bei der Betreuung von erziehungsschwierigen Kindern. Wenn in einer Gruppe oder Teilgruppe, die eine hohe Interaktionsfrequenz hat, Außenseiter untergebracht werden, so ist die Aussicht auf eine Anpassung der abweichenden Verhaltensmuster dieser Außenseiter an die dominierenden Gruppennormen größer als bei Gruppen, die kaum Interaktionsmöglichkeiten haben. So ist die Kleingruppe dem Klassenverband überlegen, denn die Interaktionsmöglichkeiten sind größer. Dadurch wird die Gruppenkohäsion (= Zusammenhalt der Gruppe) höher und die „soziale Kontrolle“ (T. Parsons) intensiver.

---

13 Homans unterscheidet das „äußere System“ vom „inneren System“. Vergrößert bezeichnet das erstere das Gruppenverhalten im Hinblick auf die Umwelt, das letztere die inneren Beziehungen der Gruppe gefühlsmäßiger Art, wie sie erst durch die Existenz der Gruppen entwickelt wurden. Beide ergeben das „soziale System“.

14 Homans, a. a. O., S. 146

15 Homans, a. a. O., S. 175

16 Homans, a. a. O., S. 188

17 Vgl. Hare (1963): „Bei zunehmender Gruppengröße verringert sich die Stärke der emotionalen Bande zwischen den Mitgliedern und der Grad der Einigkeit nimmt ab.“ Zit. in: Handbuch der Psychologie, Bd. VII, Göttingen 1972, S. 1630

### Zu 3)

Mit dieser Feststellung ist gemeint, daß eine Gruppe mit großer persönlicher Gruppenverwobenheit Aktivitäten entfalten kann, die über das äußere System, d. h. das Verhältnis zur Umwelt — hier wäre das die gesamte Klasse plus Lehre und Schule — hinausgehen und sich z. B. in dauerhaften Freundschaftsbeziehungen außerhalb der Schule fortsetzen.

### Zu 4)

Dieser Punkt ist von eminenter Wichtigkeit. Demnach werden in einer Gruppe jene Schüler zu Führern, die die Gruppennormen am besten realisieren. Allein schon die Wahl von Klassensprechern und Gruppenführern kann so ein wichtiges Indiz für die in einer Gruppe dominierenden Verhaltenserwartungen und für den Lehrer außerordentlich aufschlußreich sein. Wenn sich herausstellt, daß Schüler zu Führern gewählt werden, deren negative Leistungspersönlichkeit oder charakterliche Unzulänglichkeit der Lehrer genau kennt, so ist das ein Alarmzeichen, und der Lehrer wird es sehr schwer haben. Er muß versuchen, hier schleunigst einen Wandel herbeizuführen, z. B. durch unaufdringliche Förderung von Schülern, denen er einen guten Einfluß zuschreibt. Förderung soll hier nicht nur als Steigerung der schulischen Leistung verstanden werden, sondern als Erhöhung des Ansehens dieser Schüler in der Gruppe. Gleichzeitig gilt es das Prestige jener unwillkommenen Führer einzudämmen. Auf jeden Fall ist Behutsamkeit und Überlegung am Platze, denn die falsche Einschätzung eines Schülers könnte nicht nur diesem unvermeidbare Schäden zufügen.

### Zu 5)

Auch aus dieser Erkenntnis ergibt sich die Notwendigkeit von Teilgruppen in der Schule. Ebenso wie an der Hochschule, wo in Seminaren die Diskussionsbereitschaft um so größer ist, je mehr der Dozent im Hintergrund bleibt, ist die Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft in der Gruppe um so größer, je unbefangener und selbständiger die Gruppe agieren kann. Das kann nicht heißen, daß der Lehrer einen Laissez-Faire-Standpunkt einnehmen dürfe. Seine Aufgabe ist die Problemstellung, soweit sie nicht selbständig gefunden werden kann, die Motivation und Hilfe bei der Einleitung von Gruppenarbeiten sowie deren sinnvolle Auswertung. Im anderen Falle wäre ein Durcheinander unausbleiblich. Die Arbeit in Teilgruppen muß nicht nur exakt vorbereitet sein, sondern auch intensiv eingeübt werden.

Diese erwähnten Grundsätze Homans lassen sich — nebenbei bemerkt — ebenso auf andere Gruppen in der Schule, wie Lehrergruppen bzw. Lehrerkollegien anwenden.

Wichtig ist, daß bei kleineren Gruppen von Schülern die Aktivitäten zwangloser und lustvoller, die Interaktionen häufiger, die Gruppenkohäsion größer und die Möglichkeiten für selbständiges Arbeiten zahlreicher sind.

### 3.2 Spezielle Aussagen

Eine signifikante Überlegenheit des Gruppenunterrichts in der Volksschule stellte Georg Dietrich in ausführlichen empirischen Untersuchungen fest<sup>18</sup>.

Peter R. Hofstätter<sup>19</sup> fand den Vorteil der Gruppe in der „additiven Kombination der individuellen Anteile“ und der Leistung des „Fehlerausgleichs“, die auch eine Urteilsüberlegenheit der Gruppe garantiert.

Jean Piaget weist auf die sozial bedingten Faktoren der intellektuellen Entwicklung hin, die in Kleingruppen besser realisierbar sind: „Es wäre in der Tat schwer zu verstehen, wie das Individuum seine Operationen ohne Gedankenaustausch genau gruppieren, d. h. seine anschaulichen Vorstellungen zu transitiven, reversiblen, identischen und assoziativen Operationen weiterentwickeln könnte. Die Gruppierung besteht vor allem in der Befreiung der individuellen Wahrnehmungen und spontanen Anschauungen vom egozentrischen Gesichtspunkt . . . Die Gruppierung ist also eine Koordinierung der verschiedenen Gesichtspunkte; und das heißt eine Koordinierung zwischen verschiedenen Beobachtern, und also eine Zusammenarbeit zwischen mehreren Individuen“<sup>20</sup>.

## 4. Allgemeine Grundsätze für die Bildung von Teilgruppen

Bei der Arbeit mit Teilgruppen ist deren Zusammensetzung von fundamentaler Wichtigkeit. Carl Weiß, der meint, daß sich eine Gruppe durch das „Wir-Gefühl“ konstituiert, gibt folgende Ratschläge, mit denen großenteils die Homanschen Erkenntnisse übereinstimmen.

„Nie dürfen die negativ zu bewertenden Typen zu einer Gruppe zusammengefaßt werden, immer sind sie in eine Gruppe mit gutem Kern anzugliedern. Hinsichtlich der Sozialtypen wäre darauf zu achten, daß sich nicht zwei gleichstarke dominante Schüler gegenüberstehen, ihre Rivalität würde die Gruppe sprengen. Einem Despoten dürfen keine Gefügigen gegenübergestellt werden. Zwei Oppositionelle stellen eine Überlastung der Gruppe dar. Für eine Sechsergruppe sind höchstens zwei unbeliebte Schüler tragbar. In jede Gruppe gehört ein Führungsbegabter. In jeder Gruppe sollten immer einige vielbegehrte, wenige unbe-

---

18 Georg Dietrich: Der Einfluß der Unterrichtsform auf Leistung und Leistungspersönlichkeit des Volksschulkindes. In: E. Meyer: Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß. Frankfurt/M. 1970, S. 75–92. Vgl. dazu die umfassende Darstellung: Georg Dietrich: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. München 1969

19 Peter R. Hofstätter: Der Leistungsvorteil der Gruppe. Ebenda S. 64–74; siehe auch Walter Guyer: Das Lernen in der Gruppe. Ebenda S. 58–63

20 Jean Piaget: Die sozialen Faktoren der geistigen Entwicklung. In: Ernst Meyer (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß. Frankfurt/M. 1970, S. 46 ff.



liebe und so viele Schüler der mittleren soziometrischen Position sein, als die beiden anderen Gruppen zusammen ausmachen<sup>21</sup>.“

Damit wäre eine spontane Gruppengliederung praktisch ausgeschlossen. Dazu ist aber zu sagen, daß je nach sozialer Konfiguration und Arbeitshaltung der Klasse auch Spontangruppen sinnvoll sein können. Vorausgegangen sein müssen jedoch in jedem Fall Erfahrungen mit fruchtbarer Gruppenarbeit in der Klasse<sup>22</sup>. Am besten dürfte es jedoch sein, von Spontangruppen auszugehen und, je nach Bedarf, Umgruppierungen in dem von Carl Weiß angegebenen Sinne vorzunehmen.

## 5. Einübung des Arbeitens mit Teilgruppen

Empfehlenswert sind Gruppen mit 4—6 Schülern. Dyaden (Gruppen mit 2 Schülern) oder Triaden (Gruppen mit 3 Schülern) können auch eingesetzt werden, doch ist dieses Verfahren bei größeren Vorhaben unrationell, da viel Zeit durch Organisation verloren geht. Außerdem scheint eine Zahl von 4—6 Schülern den Vorteil zu haben, daß sich mehrere Schüler gegenseitig besser ergänzen und Schwächen kompensieren können.

Die Behauptung amerikanischer Psychologen, daß Gruppen mit ungerader Mitgliederzahl produktiver seien, müßte in der Schule erst überprüft werden, zumindest ist sie nicht von der Hand zu weisen. Die Erhöhung der Mitgliederzahl auf über 6 ist nach vielen Erfahrungen nicht zu empfehlen, da einzelne Schüler sich nicht mehr angesprochen fühlen und in die Passivität flüchten, d. h., die anderen für sich arbeiten lassen. Außerdem ist die Interaktionsmöglichkeit allein aus räumlichen Gründen eingeschränkt und die Lautstärke meist so groß, daß andere Gruppen erheblich gestört werden.

Die ersten Versuche in der Grundschule, eventuell bereits im Verlaufe des ersten Schuljahres, könnten jedoch mit Dyaden beginnen. Sitznachbarn könnten z. B. gemeinsam eine Aufgabe lösen, etwas gemeinsam im Zeichnen oder Werken herstellen<sup>23</sup>. Gleich von Anfang an müssen dabei bestimmte Sozialformen eingeübt werden, wie die Formulierung von Anfragen, Aufforderungen, Bitten sowie leises Sprechen. Es ist sinnvoll, das leise Sprechen für sich zu üben. („Erzähle deinem Nachbarn, wo du wohnst, ohne daß es der nächste Tisch hören kann.“)

21 Carl Weiß: Abriß der pädagogischen Soziologie. 2. Teil. Bad Heilbrunn 1955, zit. bei Rank a. a. O.

22 Siehe auch Dieter Ulich: Einige psychologische Bedingungen effektiver Unterrichtsführung. In: Handbuch der Unterrichtspraxis Bd. 1 (Hrsg.): Otto Meißner, Helmut Zöpfl. München 1973, S. 85—95, bes. S. 90 f.

23 Ein anderes Beispiel bringt Rainer Rabenstein für das 2. Schuljahr: „Wir lernen die Uhr ablesen“. In: Bauer/Engelhardt/Glöckel/Knoell/Rabenstein: Fachgemäße Arbeitsweisen in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1971, S. 33 ff.

Diese propädeutischen Übungen fordern genug Geduld, machen sich jedoch auf jeden Fall bezahlt. Je nach dem Entwicklungsstand einer Klasse können später Triaden oder Vierergruppen gebildet werden, der Übergang zu Fünfer- oder Sechsergruppen ist dann nicht mehr allzu schwer. Wichtig ist jedoch stets ein sinnvoller Anlaß oder ein Thema, das Arbeiten mit Teilgruppen ermöglicht.

Natürliche Anlässe wären Sammeln, Interviews, Beobachtungen, Versuche u. ä., Themen, die sich für Unterricht mit Teilgruppen anbieten, finden sich in allen Fächern. Voraussetzung für diese Unterrichtsform ist daneben stets das Vorhandensein geeigneter Arbeitsmittel, wie Lehrbücher, Nachschlagewerke, Zeitungen, Arbeitsblätter, audio-visuelle Möglichkeiten u. ä. Der Unterricht in Teilgruppen ist in allen Fächern praktikabel. Ferdinand Kopp unterscheidet drei Formen der Gruppenarbeit<sup>24</sup>:

- 1) Themengleiche Gruppenarbeit (alle Gruppen bearbeiten synchron das gleiche Thema)
- 2) Arbeitsteilige Gruppenarbeit oder differenzierende Gruppenarbeit (jede Gruppe bearbeitet eine Teilfrage)
- 3) Zwischenform (Vermischung von 1 und 2)

Man sollte sich hüten, das Prinzip zu verabsolutieren; denn einseitiger Unterricht in Teilgruppen kann ebenso einschläfernd und abstumpfend sein wie ständiger Frontalunterricht. Gerade der Wechsel verschiedener Unterrichtsformen belebt den Unterricht insgesamt. Und Beispiele, wie schulpädagogische Prinzipien zu Tode geritten worden sind, gibt es bis in die jüngste Zeit im Überfluß. Dabei sollte man auch die Schüler mitbestimmen lassen, da beim zunehmenden Fachlehrersystem der Lehrer oft nicht wissen kann, in welcher Form seine Vorgänger am gleichen Tage bereits unterrichtet haben. Methodenwechsel wird von den Schülern zuallererst als psychische Entlastung empfunden. Außerdem würde, besonders wenn eine bestimmte Gruppenbildung für lange Zeit beibehalten wird, die Klasse als Ganzes zerfallen und nur noch in Einzelteilen existieren. Deshalb sollten die Gruppenzusammensetzungen mehrmals im Jahr neu vorgenommen werden. Den richtigen Zeitpunkt erkennt der Lehrer selbst; wenn z. B. häufige Rivalitäten zwischen den einzelnen Gruppen sichtbar werden, so ist es höchste Zeit.

## 6. Eine kleine Illustration

Wie sehr Gruppenbildungen leistungsmotivierend wirken, beobachtete ich bei meiner 6. Klasse (34 Schüler), als ich Tischgruppendiktate durchführte. Die

<sup>24</sup> Praktische Hinweise vermitteln z. B. Alfons Simon: Partnerschaft im Unterricht. München 1965<sup>3</sup> oder Gerhard Frey: Gruppenarbeit in der Volksschule. Stuttgart 1965<sup>2</sup>  
Ferdinand Kopp: Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth 1971<sup>4</sup>, S. 190 ff.

Rechtschreibung lag bei der Klasse sehr im argen, und die schriftlichen Übungen, die mit Diktaten abgeschlossen wurden, waren alles andere als befriedigend. 8 Schüler erreichten nie eine bessere Note als 6 und resignierten völlig. Nun beauftragte ich alle 6 Tischgruppen, das gleiche Diktat vorzubereiten. Beim Diktat selbst durfte jeder von seinem Nachbarn abschreiben, anschließend könnten die einzelnen Diktate am Tisch untereinander ohne Hilfsmittel ausgebessert werden. Die Tischgruppe, die insgesamt die wenigsten Fehler hätte, wäre Sieger — also ein zusätzliches Wettkampfmoment. Nach der Feststellung der Fehler durch andere Tischgruppen unter Zuhilfenahme des Originaltextes würde eine Reihenfolge der Tischgruppen aufgestellt. Die Prozedur verlief geräuschvoller als bei konventionellen Diktaten, war jedoch ein voller Erfolg. Eine Wiederholung des gleichen Diktats nach einer Woche in der sonst üblichen Form ergab eine Verminderung der sonstigen Fehlerzahl um 20%, wobei gerade die sonst sehr schlechten Schüler wesentlich besser abschnitten. Außerdem wünschten sich die Schüler — auch ein Novum — bald wieder ein Diktat, allerdings als Tischgruppendiktat.

Dieses anspruchslose Beispiel zeigt deutlich Aktivierungsreserven bei Schülern. Die besseren Resultate sind psychologisch leicht zu erklären durch die prompte Verstärkung oder Sanktionierung durch die Mitschüler. Nebenbei bemerkt, sind derartige Verfahren geeignete, leistungsstärkeren Schülern in der Gruppe einen Prestigezuwachs zu verschaffen, wodurch die Arbeitshaltung und das soziale Klima der ganzen Klasse positiv beeinflußt werden.

## 7. Schluß

Der Unterricht mit Teilgruppen hat offensichtlich viele Vorteile. Er fördert die Gruppenkohäsion, erlaubt eine intensive Kommunikation der Schüler untereinander, erhöht dadurch die Kommunikationsfähigkeit und steigert die Selbständigkeit. Gegenüber dem einseitigen Frontalunterricht, der meist nur einen kleinen Teil der Schüler aktiv miteinbezieht und eine satellitenhafte Lernorientierung (Lernen lediglich aus Loyalität dem Lehrer gegenüber) begünstigt, ist mit dem Unterricht in Teilgruppen eine explorative Lernorientierung (Lernen aus Interesse an der Sache — die beiden Begriffe stammen von Ausubel)<sup>25</sup> leichter möglich. Der Lehrer dominiert nicht so stark wie beim Frontalunterricht, sondern nimmt eine mehr beratende Stellung ein.

Verwunderlich ist, daß diese Unterrichtsform in unseren Schulen heute offenbar selten anzutreffen ist. Reinhard Tausch stellte auf Grund von Erhebungen (Cordt, Frommberger) fest, daß zu 95% Frontalunterricht erteilt wird. Die Zeit pro Unterrichtsstunde, in der Jugendliche ohne lenkende Eingriffe von Lehrern

<sup>25</sup> D. P. Ausubel: Das Jugendalter. München 1968

tätig sein konnten, belief sich bei einem Drittel der Unterrichtsstunden auf unter 30 Sekunden. Tausch registrierte, daß damit eine autokratische Lehrerhaltung einherginge und das soziale Klima in solchen Klassen Vorgänge und Haltungen begünstige, die in einem späteren Leben einer Diktatur angemessen seien<sup>26</sup>. So beunruhigend diese Feststellungen sein mögen, so wenig können sie meiner Meinung nach in jedem Fall ein Zeugnis ablegen für psychologische Ignoranz oder eine fatale politische Haltung der Lehrer. Ein Grund für die Vernachlässigung des Unterrichts in Teilgruppen liegt sicher in dem belastenden Stoffdruck. Viele Lehrer fühlen sich gezwungen, zugunsten der Quantität vorgeschriebener Lernziele auf aufwendigere methodische Verfahren zu verzichten. Unbestreitbar ist das Organisieren von Unterricht in Teilgruppen für Lehrer wesentlich zeitraubender, einmal was die Vorbereitung angeht und zum anderen, was den Unterricht selbst betrifft (Einteilung der Arbeitsgruppen, Aufteilung der Einzelthemen, Sammeln und Verwerten der Einzelergebnisse). Dazu stehen die heute üblichen Stundenpläne, die zunehmend das Fachlehrersystem berücksichtigen müssen, im Wege. Die Zerstückelung vieler Fächer in Einzelstunden bietet für größere Unterrichtsverfahren rein zeitlich oft wenig Möglichkeiten.

Auch die Sitzordnung, die beim Unterricht mit Teilgruppen erforderlich ist (Bildung von Vierer- oder Sechsertischen in verschiedenen Variationsmöglichkeiten) kann Schwierigkeiten bereiten. Bei einseitig belichteten Klassenzimmern ist ein Teil der Schüler gezwungen, im Körperschatten zu schreiben. Außerdem müssen sich die Schüler zur Tafel oder zum Lehrer hin verdrehen, wenn sie in verschiedenen Blickrichtungen sitzen.

Ein Problem ist beim arbeitsteiligen Verfahren das Sammeln und Verwerten der Einzelergebnisse (der „verwebende“ Teil nach Otto Scheibner) vor dem Plenum der Klasse. Erfahrungsgemäß ist die Aufmerksamkeit bei den übrigen Teilgruppen oftmals sehr gering, besonders bei längeren Ausführungen der Berichterstatter. Deshalb sollte bei der Aufgabenstellung darauf geachtet werden, daß sich die Ergebnisse möglichst kurz, prägnant und verständlich darstellen lassen.

Daß bei diesem differenzierten Verfahren Störungsfaktoren leichter wirksam werden können, liegt auf der Hand. Erfahrungen, wie zu starker Arbeitslärm, Umständlichkeit, Störungen gehen jedoch fast ausschließlich auf die ungenügende Einübung und Vorbereitung zurück. Insgesamt würde ich dem Unterricht in Teilgruppen eine stärkere Verbreitung wünschen. Zu beachten sein sollte immer die alte pädagogische Erfahrung, daß jede methodische Einseitigkeit ein lähmendes Gift für lebendige Schularbeit ist.

Heinz S. Rosenbusch

---

<sup>26</sup> Reinhard Tausch: Wesentliche Verhaltensdimensionen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Erziehung und Unterricht. In: E. Meyer (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß. Frankfurt/Main 1970, S. 123 ff.