

# Theoriearbeit FG 4

## Planung und Durchführung von Gruppenarbeiten – Die Rolle des Lehrers



"So, hier ist euer Gruppenauftrag: Entschlüsselt, was geschrieben steht."

190312 SE Reflexions- und Handlungslernen  
Martin Hämmerle, Christian Wagner  
SoSe 2011

verfasst von:

KMEN, Isabel

SOMMER, Nicole

# Inhaltsverzeichnis

1. Was ist Gruppenarbeit? .....	S. 3
2. Funktionen und Ziele des Gruppenunterrichts .....	S. 4
3. Formen von Gruppenarbeiten .....	S. 6
4. Die Rolle des Lehrers bei Planung, Organisation und Durchführung von Gruppenarbeiten .....	S. 7
4.1. Planung und Organisation .....	S. 8
4.1.1. Wann ist die rechte Zeit für Gruppenarbeit? .....	S. 9
4.1.2. Wie gelangen wir zu verbindlichen Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträgen? .....	S. 10
4.1.3. Wie bringt der Lehrer seine didaktische Kompetenz in die Planung ein? ....	S. 12
4.1.4. Bildung der Kleingruppen .....	S. 13
4.1.4.1. Möglichkeiten der Gruppeneinteilung .....	S. 14
4.1.4.2. Gruppengröße .....	S. 17
4.1.5. Wie sollen Gruppenergebnisse dem Plenum zugänglich werden? .....	S. 17
4.1.6. Das Problem der Leistungsbewertung bei Gruppenarbeit .....	S. 17
4.2. Durchführung .....	S. 18
4.2.1. Allgemeine Erläuterungen sowie die Rolle des Lehrers im Offenen Unterricht .....	S. 18
4.2.2. Die Rolle des Lehrers bei Gruppenarbeiten im Zuge des Regelunterrichts .....	S. 21
4.2.2.1. Der Lehrer als Berater und Lerncoach – Hilfestellungen geben und Ruhe in das Unterrichtsgeschehen bringen .....	S. 24
4.2.2.2. Gezieltes Beobachten der Schüler .....	S. 27
Literatur- und Quellenverzeichnis .....	S. 29

## 1. Was ist Gruppenarbeit?

In Regelschulen kommt dem Gruppenunterricht in erster Linie die Rolle der Auflockerung des Frontalunterrichts zu. MEYER definiert Gruppenunterricht als eine *„Sozialform des Unterrichts, bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbandes in mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen, die gemeinsam mit der von der Lehrerin gestellten oder selbst erarbeiteten Themenstellung arbeiten und deren Arbeitsergebnisse in späteren Unterrichtsphasen für den Klassenverband nutzbar gemacht werden können“* (MEYER 1987, S.242).

Gruppenarbeit dagegen definiert er als *„die in dieser Sozialform von den Schülerinnen und der Lehrerin geleistete zielgerichtete Arbeit, soziale Interaktion und sprachliche Verständigung“* (MEYER 1987, S.242).

SLOTTA definiert Gruppenarbeit folgendermaßen:

*„Der Begriff Gruppenarbeit bezeichnet einen methodischen Entwicklungsgang, der von der Planung einer Gruppenarbeit über ihre Ausführung und Prüfung innerhalb der Gruppe bis zur Darstellung des Erarbeiteten vor der Klasse und ihrer Prüfung durch die Klasse reicht.“*  
(SLOTTA 1954, S.17, zitiert nach DIETRICH 1969, S.34)

Das Charakteristische am Gruppenunterricht ist dabei der in der kleinen Lerngruppe mögliche und angestrebte Lern- und Sozialprozess, der sich von dem der anderen Unterrichtsformen deutlich unterscheidet (vgl. DIETRICH 1969, S.34). Beim Gruppenunterricht – sowie auch bei allen anderen Sozialformen des Unterrichts – sind eine äußere sowie eine innere Seite erkennbar. Die äußere Seite bezeichnet die spezifische Regelung der räumlich-sozial-kommunikativen Situation des Unterrichts. Die Lehrperson selbst tritt als Leiter in den Hintergrund, trägt aber weiterhin die Verantwortung für die Organisation der Lernsituation. Die innere Seite stellt die Vermittlung und Aneignung von Methodenkompetenzen dar, die die Schüler zu einem kreativen und selbstbestimmten, aber dennoch gemeinsamen Handeln befähigen soll (vgl. MEYER 1987, S.243).

Gruppenarbeit wird insbesondere in der mittleren Phase des Unterrichtsgeschehens, der sogenannten Erarbeitungsphase – die zwischen Unterrichtseinstieg einerseits und Ergebnissicherung andererseits liegt –, angesetzt. Zu Beginn steht zumeist die lehrerzentrierte Einstiegsphase im Klassenplenum. Darauf folgt eine aktive Phase der Schüler, worin Verarbeitung, Vertiefung, Übung oder Anwendung stattfinden können. Zum Abschluss steht eine Auswertung der Arbeitsergebnisse im Plenum. Natürlich kann es auch zu Abweichungen von diesem Schema kommen (vgl. MEYER 1987, S.243). Für ein Verlaufsschema eines „typischen“ Gruppenunterrichts siehe Abb.1.

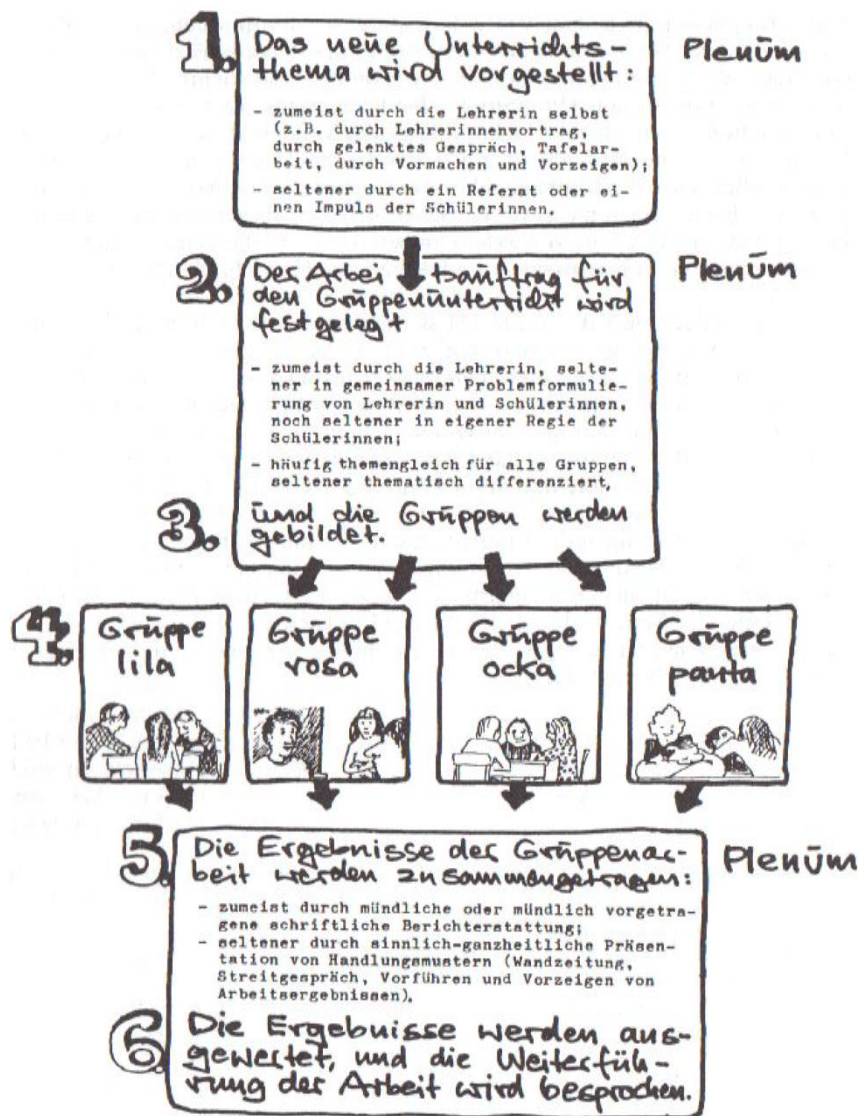


Abb.1: „Strickmuster“ des typischen Gruppenunterrichtsverlaufs nach MEYER (1987).  
Quelle: MEYER 1987, S.244

Zusammenfassend und weiterführend lässt sich Folgendes über den Gruppenunterricht sagen:

„Gruppenarbeit ist weder eine didaktische Wunderwaffe noch ein Allheilmittel. Gruppenarbeit ist eine Sozialform, die, sinnvoll eingesetzt, den Unterricht bereichert und Lernen fördert.“ (URL: <http://www.studienseminarkoblenz.de/medien/standardsituationen/24%20Eine%20Gruppenarbeit%20durchfuehren.pdf>, S.3, 31.03.2011)

## 2. Funktionen und Ziele des Gruppenunterrichts

MEYER sieht strukturell betrachtet folgende Funktionen des Gruppenunterrichts, die diesen deutlich vom Frontalunterricht abgrenzen (vgl. MEYER 1987, S. 245):

- Im Gruppenunterricht können sich theoretisch betrachtet mehr Schüler aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen
- Sie können sich ohne Scheu äußern, falls das soziale Klima in der Klasse passt

- Ein Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe kann entwickelt und gefestigt werden
- Sie können relativ selbständig arbeiten, falls die Arbeitsaufträge entsprechend gestaltet und die Lernvoraussetzungen dafür gegeben sind
- Die Schüler können Lernumwege und Seitenpfade nutzen, die im Frontalunterricht aus Zeit- und Kompetenzgründen meist ungenützt bleiben
- Sie können ihre Neugierde ausleben und können dadurch neue, unvorhergesehene Aspekte des Themas einbringen
- Im Gruppenunterricht hat der Lehrer eher die Möglichkeit, die einzelnen Schüler genauer zu beobachten und sie in anderen Rollen als im Frontalunterricht zu erleben
- Kurzfristig betrachtet erfordert der Gruppenunterricht zumeist allerdings mehr Zeit als der Frontalunterricht; es nimmt mehr Zeit in Anspruch, wenn die Schüler gewisse Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhänge selbständig erarbeiten müssen; langfristig entwickeln die Schüler dadurch allerdings gewisse Methodenkompetenzen

GUDJONS nennt in Auswahl sieben Vorteile des Gruppenunterrichts (vgl. GUDJONS 2006, S.82):

- Durch die gesteigerte Interaktionsdichte in Kleingruppen können gute Voraussetzungen für den Erwerb von kommunikativen Kompetenzen geschaffen werden
- Durch das Wegfallen der permanenten Steuerung durch den Lehrer kann sich die Kommunikation offener, individueller und kreativer gestalten
- Durch die notwendige Selbststeuerung können die Schüler unentbehrliche Fähigkeiten wie Selbständigkeit, Eigenverantwortung oder Konfliktregulierung lernen
- Da das Ausmaß der „Öffentlichkeit“ im Vergleich zum Klassenplenum weitaus geringer ist, kann sich initiatives Handeln in diesem „privaten Schonraum“ wirkungsvoller entfalten
- Durch erhöhte Selbstlenkung werden ergebnisoffenere Strategien ermöglicht
- Die Kleingruppe ist Kindern und Jugendlichen in Form der peer group weitaus vertrauter als größere soziale Gebilde, die noch dazu mit höheren Risiken des Misserfolgs, des Scheiterns oder der Verunsicherung verbunden sein können
- Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft sowie Initiative im Team sind in der heutigen Berufswelt unverzichtbare Schlüsselqualifikationen

MEYER fasst die Vorteile von Gruppenunterricht folgendermaßen zusammen:

*„Gruppenunterricht ist, wenn er zielstrebig gestaltet wird, geeignet, die Selbständigkeit und Solidarität der Schülerinnen zu fördern. (...) Gruppenunterricht ist geeignet, die Schülerinnen durch einen didaktisch begründeten Wechsel der Handlungsmuster und der Symbolisierungsformen zum selbständigen Denken, Fühlen und Handeln zu ermutigen.“* (MEYER 1987, S.245)

Die Symbolisierungsform kann Sprache sein, aber auch handwerklich-bildnerisches Gestalten oder Spielen (z.B. bei Rollenspielen). Wichtig für das Gelingen des Gruppenunterrichts ist dabei allerdings, dass er nicht die bloße Fortsetzung der schon im Frontalunterricht und in der Einzelarbeit vorherrschenden, die Schüler langweilenden Handlungsmuster und Symbolisierungsformen darstellt (vgl. MEYER 1987, S.246f).

Dieser Wechsel der Symbolisierungsformen ist allerdings nicht auf den Gruppenunterricht

beschränkt. Folgendes Ziel kann dagegen nur im Gruppenunterricht realisiert werden:

*„Das übergeordnete, theoretisch begründete Ziel des Gruppenunterrichts besteht darin, die Schülerinnen durch die gemeinsame Arbeit an der gestellten Lernaufgabe zum solidarischen Handeln zu befähigen.“ (MEYER 1987, S.248)*

### **3. Formen von Gruppenarbeiten**

Grundsätzlich gibt es die unterschiedlichsten Arten von Gruppenarbeit: so hat man beispielsweise die Möglichkeit, allen Gruppen (a) die gleiche Aufgabenstellung sowie jeder Gruppe (b) eine komplett andere zu geben, oder auch immer (c) zwei oder mehr Gruppen zum jeweils selben Thema arbeiten zu lassen.

Nicht nur die Aufgabenstellung kann variieren, auch die Aufgabe an sich kann variabel sein. Wählt man die erste der oben genannten Formen und gibt jeder Gruppe identische Frage- bzw. Aufgabenstellungen (Themengleiche, arbeitsgleiche bzw. konkurrierende Gruppenarbeit), so kann der Lehrer z.B. fordern, dass in der Gruppenarbeit ein Experiment gemacht, eine Zeichnung, ein Plakat oder eine Collage gestaltet oder auch ein Spiel entworfen werden soll. Nicht unwesentlich ist auch die Tatsache, dass die Schüler versuchen sollten, das bereits Gelernte in der Gruppenarbeit anzuwenden. Entscheidet sich die Lehrperson jedoch für die Themendifferenzierte (bzw. arbeitsteilige) Gruppenarbeit, so erhält jede Gruppe einen anderen Auftrag oder auch eine andere Fragestellung. Es kann vorkommen, dass verschiedene Beispiele/Texte zum gleichen Thema herangezogen und somit verschiedene Aspekte oder Ebenen desselben Themas in den Gruppen erarbeitet werden und die Gruppenarbeit somit einen gegenseitig ergänzenden Charakter annimmt. Sie setzt genaue Kenntnisse der Methodenkompetenzen der Schüler sowie eine sehr genaue didaktische Analyse und viel methodische Fantasie voraus. Deutlich muss dabei jedoch die Gemeinsamkeit der Unterthemen werden. Möglich wäre es auch, dass es zu einem Thema, z.B. einen Roman, unterschiedliche Anforderungen gibt. So kann dann beispielsweise jede Gruppe einen anderen Charakter gestalten und herausfiltern. Beachten sollte man, dass die Planung von themengleichen Gruppenarbeiten um ein Vielfaches einfacher ist als unterschiedliche Fragestellungen, da man bei diesen einen größeren Pool an Fragen aufstellen muss (vgl. URL: <http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/standardsituationen/24%20Eine%20Gruppenarbeit%20durchfuehren.pdf>, 31.03. 2011; vgl. BERGER & FUCHS 2007, S.23; vgl. DIETRICH 1969, S.36; vgl. MEYER 1987, S.254f).

Wichtig für die Entscheidung der Aufgabenstellung ist auch die Zeit. Wie viele Stunden hat die Lehrperson zu Verfügung? Muss die Gruppenarbeit in einer Stunde beendet werden? Kann der Lehrer fordern, dass die SchülerInnen zu Hause weiterarbeiten? Ist es ein fächerübergreifendes

Projekt? Je nach Zeitmangel oder Zeitvariabilität ist es möglich, dass die SchülerInnen ein Mitspracherecht eingeräumt bekommen. So können diese selbst das Thema wählen oder aber auch selbst Vorschläge einbringen.

#### **4. Die Rolle des Lehrers bei Planung, Organisation und Durchführung von Gruppenarbeiten**

Ziel einer Gruppenarbeit von Seiten des Lehrers sollte es immer sein, die individuelle sowie soziale Reifung des einzelnen Schülers innerhalb der Gruppe zu fördern, wobei die Fähigkeit zur wechselseitigen Mitteilung über einzelne Grundkomponenten eines beabsichtigten Lernprozesses – wie die Inhalte, die Intentionen oder die Beziehungen – bei jedem einzelnen Schüler entwickelt werden soll. Ein weiterer wichtiger Faktor ist das gruppenpädagogische Element, einer Bewusstmachung und Auswertung von Lernprozessen in der Gruppe. Damit soll auch im Idealfall ein gruppendynamisches und –therapeutisches Element gewährleistet werden, um die soziale Sensibilität aller Gruppenmitglieder zu steigern und dem einzelnen Schüler bei Beziehungsstörungen zu helfen (vgl. MEYER 1981, S.109).

Fünf grundlegende Funktionen des Lehrers sind bedeutend für den Bezug zu kooperativen Lernformen. Wichtig für die Entwicklung von Gruppensituationen ist sowohl die initiiierende als auch die stimulierende Funktion des Lehrers. Die (a) initiiierende Funktion bezieht sich in erster Linie auf den kognitiven Bereich. Das bedeutet, dass der Lehrer ständig darauf achten sollte, dass sich die Schüler auf gemeinsame Ziele, Aufgaben und Probleme einlassen. Der Lehrer erteilt Aufgaben und versucht damit, Lernprozesse in Gang zu bringen. Aus diesem Grund sind bei der Formulierung der Lerninstruktionen besonders die Lebensweltinteressen der Schüler zu berücksichtigen. Im Idealfall sollte der Lehrer darum bemüht sein, die Schüler zu ermuntern, selbst Probleme und Aufgaben zu entdecken, die in Folge dann auch von diesen selbst eigenständig formuliert werden sollen. Die (b) stimulierende Funktion dagegen nimmt stärkeren Bezug auf den affektiven Bereich. Dies wird etwa durch den Versuch, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, zu erreichen versucht. Dies kann durch Bestätigung und positive Zuwendung geschehen, auch durch Großzügigkeit und geringe Kontrolle, sodass Kontaktherstellung und –erhaltung gefördert, Ursachen von Konflikten erkannt und Methoden für deren Lösung leichter gefunden werden können. Der Lehrer versucht z.B. auch ins Stocken geratene Lern- und Arbeitsprozesse innerhalb der Gruppe wieder in Gang zu bringen oder Fehlertoleranzen bei den Schülern entwickeln zu helfen (vgl. GUDJONS 1993, S.16, zitiert nach [http://www.teachsam.de/paed/gruppe/paed\\_grupu/paed\\_grup\\_unt\\_2\\_2.htm](http://www.teachsam.de/paed/gruppe/paed_grupu/paed_grup_unt_2_2.htm), 31.03.2011; vgl. MEYER 1981, S.109f).



Eine ebenfalls entscheidende Rolle bezüglich des Prozessniveaus nimmt die (c) informierende Funktion ein. Das bedeutet, dass die Wahl des verwendeten Mediums bzw. der Medien bei Unterrichtsvorbereitung und –durchführung weitgehend die Art des Lösungsprozesses beeinflusst. Ein enger Zusammenhang ergibt sich hierbei zur sogenannten (d) regulierenden Funktion, d.h. der Lehrer muss von sich aus bestimmte Dinge regeln, in die die Schüler nicht eingebunden und bei denen sie nicht mitspracheberechtigt sind, wie etwa bei der Sitzordnung, Vorschlägen zu jeweils günstigen Lern- und Arbeitsformen, beim Erkennen der richtigen Einsatzstelle von Vermittlungshilfen oder bei der Modifikation ursprünglicher Ziele. Der Lehrer nimmt dabei Einfluss auf die zeitlichen sowie räumlichen Vorgaben und eventuell auch auf die Zielformulierungen der Gruppen (vgl. GUDJONS 1993, S.16, zitiert nach [http://www.teachsam.de/paed/gruppe/paed\\_grupu/paed\\_grup\\_unt\\_2\\_2.htm](http://www.teachsam.de/paed/gruppe/paed_grupu/paed_grup_unt_2_2.htm), 31.03.2011; vgl. MEYER 1981, S.109f).

Die (e) wertende bzw. bewertende Funktion des Lehrers kommt in erster Linie in der Hilfestellung zum Ausdruck, die den Schülern bei verschiedenen Situationen – wie etwa bei der Beurteilung von Entschlüssen, Argumentationen oder Handlungsweisen der einzelnen Gruppenmitglieder – geboten werden. Der Lehrer gibt hilfreiches Feedback sowie Anregungen zur Selbstkontrolle des Arbeitsprozesses innerhalb der Gruppe durch die Schüler selbst. Das Ziel eines Lehrers sollte letztendlich sein, bei Gruppenarbeiten den Schülern die Möglichkeit zu geben, über ihre Beziehungen, über Inhalte und Intentionen des Unterrichts zu reflektieren. Er selbst sollte in kritische Distanz zur Gruppe treten und versuchen, wahrzunehmen, was er selbst tut oder sagt, wie sein Handeln auf die Schüler wirkt und was er einerseits zu tun meint, was auf der anderen Seite jedoch tatsächlich geschieht (vgl. GUDJONS 1993, S.16, zitiert nach [http://www.teachsam.de/paed/gruppe/paed\\_grupu/paed\\_grup\\_unt\\_2\\_2.htm](http://www.teachsam.de/paed/gruppe/paed_grupu/paed_grup_unt_2_2.htm), 31.03.2011; vgl. MEYER 1981, S.109f).

DANN et al. unterscheiden drei Lehrertypen bei Gruppenarbeiten. Beim Lehrertyp 1 gibt sich der Lehrer als wissende Autorität und er übernimmt auch die Steuerung und Kontrolle des Ablaufs. Beim Lehrertyp 2 verlässt der Lehrer bereits seine Rolle als Wissensvermittler und steht stattdessen für Beratung und Hilfe zur Verfügung. Der Lehrer des Lehrertyps 3 schließlich legt diese Rolle der Wissensvermittlung phasenweise vollkommen ab und verweigert den Schülern sogar seine Hilfe, wenn diese selbst Lösungsvorschläge finden könnten (vgl. DANN et al. 2002, S.14, zitiert nach [http://www.sn.schule.de/~sud/methodenkompodium/module/2/3\\_1.htm](http://www.sn.schule.de/~sud/methodenkompodium/module/2/3_1.htm), 31.03.2011).

#### **4.1. Planung und Organisation**

Um ein Gelingen von Gruppenarbeiten zu gewährleisten, müssen diese exzellent geplant werden. Diese Planung umfasst grob gesagt den Arbeitsauftrag, die Durchführung der Gruppenarbeit selbst



(Gruppenmanagement sowie Bereitstellen der benötigten Arbeitsmaterialien), die Auswertungsphase sowie die Beurteilungskriterien. Insgesamt muss die Methode des Gruppenunterrichts erst einmal in der Klasse eingeführt, gelehrt und gelernt werden. Wichtig ist auch, in weiterer Folge bestimmte „Spielregeln“ zu formulieren, nach denen Gruppenarbeiten zu erledigen sind. Treten Probleme in einer Gruppe auf, sollte es das vorrangige Ziel sein, Lösungsversuche der Gruppe selbst zu unterstützen, allerdings selbst keine Patentlösungen vorzuschlagen. In Extremfällen kann ein Schüler unter Wahrung der Leitungsfunktion aus der Gruppe entfernt und stattdessen mit Einzelarbeiten betraut werden (vgl. BERGER & FUCHS 2007, S.60f).

Die Qualität von Gruppenprozessen kann verbessert werden, wenn folgende Aspekte berücksichtigt werden (vgl. BERGER & FUCHS 2007, S.62):

- Explizite Überlegungen zur Gruppenbildung müssen angestellt werden
- Die Schüler müssen dadurch den Zusammenhang mit den Lernzielen herstellen können
- Ein Verständnischeck sollte vorgesehen werden
- Es muss den Schülern klar gemacht werden, dass die gestellte Aufgabe in Einzelarbeit nicht in dieser Qualität und Zeitspanne zu bewältigen wäre
- Es muss den Schülern einsichtig sein, wie mit den erzielten Ergebnissen weitergearbeitet wird
- Die Auswertungsphase muss transparent sein

Um den Erfolg kooperativer Lernformen zu gewährleisten, müssen klare Ziele, die von allen Schülern verstanden werden, vorgegeben werden. Die Schüler müssen also verstehen können, was von ihnen konkret erwartet wird. Auch muss angegeben werden, ob eine Benotung erfolgen wird oder nicht. Einzelnen Schülern den Auftrag zu erteilen, die zu bearbeitende Aufgabenstellung der kompletten Klasse zu erklären, kann zur Kontrolle dienen, ob die Schüler das Ziel tatsächlich verstanden haben (vgl. DUBS 1995b, S.293).

#### **4.1.1. Wann ist die rechte Zeit für Gruppenarbeit?**

Im Idealfall schlagen die Schüler selbst vor, ein gewisses Problem, das sie aus ihrem eigenen Lebenszusammenhang oder ihrer eigenen Umwelt kennen, in Form einer Gruppenarbeit aufzuarbeiten. Die Gruppenarbeit kann so dabei helfen, Standpunkte und Argumente zu klären sowie zu konzentrieren. Durch diese Vorkonzentration können bestenfalls die eigenen Meinungen dann besser im Plenum vertreten werden. Insgesamt bietet sich an, gemeinsam im Plenum ein Thema zu suchen und einzugrenzen (vgl. DENECKE & RITZ 1981, S.15f).

DENECKE & RITZ sehen die fruchtbarste Ausgangssituation für Gruppenarbeiten dann gegeben, wenn *„Themenbereiche entstehen, die erst in den ausgelösten Gruppenprozessen durch die miteinander umgehenden Schüler inhaltlich Gestalt annehmen, wenn die Schüler durch den Inhalt*

*zur Gruppe werden. Dabei kann es bisweilen sogar zu einem ‚Vorhaben‘ kommen, bei dem die Schüler nicht nur die Inhalte, sondern auch die Ziele selbst festlegen und aus eigenem Antrieb Ergebnisse ansteuern (projektorientierter Unterricht)“ (DENECKE & RITZ 1981, S.16).*

Andere Motive zur Durchführung von Gruppenunterricht können sich darauf beziehen, das Lernklima der Klasse zu beeinflussen. Durch die Arbeit in der Gruppe kann das Selbstvertrauen gestärkt werden, Anforderungen auch ohne Hilfe des Lehrers bewältigen zu können. Der selbständige Umgang mit Lernschwierigkeiten, der durch die Gruppenarbeit gefördert werden kann, kann im Idealfall dazu führen, dass sich die Schüler höhere Anforderungsniveaus und schwierigere Aufgaben suchen. Ebenso können eventuell die schöpferischen Kräfte sowie die Erfindungsgabe der Kinder gefördert werden. Tritt der Lehrer aus dem Zentrum des Unterrichtsgeschehens an den Rand zurück, was bei Gruppenarbeiten der Fall ist, gewinnt er Gelegenheiten zur Beobachtung der Schüler. Eine gezielte therapeutische Aufgabenstellung – um die Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern zu verbessern – sollte allerdings eher als Motiv vermieden werden, da diese Herangehensweise nur in den seltensten Fällen erfolversprechend ist (vgl. DENECKE & RITZ 1981, S.16f).

#### **4.1.2. Wie gelangen wir zu verbindlichen Aufgabenstellungen und Arbeitsaufträgen?**

Wichtig ist das Faktum, dass es sich beim zu erarbeitenden Thema nicht um eine bloße Fortsetzung des Frontalunterrichts mit anderen Unterrichtsmitteln handeln darf. Vielmehr sollte erreicht werden, dass sich die Schüler mit der Aufgabenstellung identifizieren. Diese Identifizierung kann am einfachsten dadurch erreicht werden, dass die Schüler an der Mitplanung und Mitgestaltung beteiligt werden. Viel wichtiger ist es aber noch, dass die Schüler selbst einer eigenen Perspektivierung des Themas zugearbeitet haben. Die Aufgabenstellung sollte immer in das Selbstverständnis der Schülergruppen eingebettet werden. Sinnvoll ist es daher, im Plenum gemeinsames Brainstorming zu betreiben, Ideen zu formulieren und zu konkretisieren und daraus Arbeitsaufträge zu formulieren. Die Fixierung einer verbindlichen Aufgabenstellung gehört somit ebenfalls zu den intendierten Lernhandlungen und sollte diesen nicht einfach nur vorgelagert sein. Allerdings ist es eine der Aufgaben des Lehrers, die Aufgabenformulierung zu steuern, um die Formulierung klarer gestalten zu können und damit sich die Schüler mit den geplanten Arbeitsaufträgen nicht übernehmen (vgl. DENECKE & RITZ 1981, S.18f).

Falls die Formulierung der Aufgabenstellung durch den Lehrer erfolgt – was bei Gruppenarbeiten außerhalb des offenen Lernens nach wie vor die Regel ist – sollte dieser sich vor Erstellung bzw. Auswahl der Arbeitsmaterialien darüber Gedanken machen, welche Lernziele die Schüler damit erreichen sollen. Es ist dabei sinnvoller, sich nicht zu viele Ziele zu setzen, sondern sich auf einige

wenige zu konzentrieren. Die Schüler sollten darüber in Kenntnis gesetzt werden, wozu sie einzelne Aktivitäten durchzuführen haben, was sie also genau dabei lernen sollen. Aus diesem Grund sollten die Arbeitsaufträge auch Lernziele – in einfacher, verständlicher Form – enthalten. Das Mitteilen der Ziele ist außerdem eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Schüler selbst auch lernen, eigenständig Ziele zu formulieren und die eigenen Lernprozesse zu planen. Zudem müssen die Arbeitsaufträge klar und verständlich formuliert werden, sodass die Schüler diese ohne Hilfe der Lehrkraft bearbeiten können (vgl. HOFMANN & MOSER 2002, S.51f).

Unklar formulierte Arbeitsaufträge deuten zumeist auf eine insgesamt unklare Zielbestimmung hin. Es kann zwischen geschlossenen, offenen und freien Arbeitsaufträgen unterschieden werden (vgl. MEYER 1987, S.257f):

- Geschlossene Arbeitsaufträge: die Lehrperson legt fest, welcher Auftrag von den SchülerInnen erfüllt werden muss. Diese Form der Auftragsgestaltung bietet sich an, wenn eine Klasse erste Erfahrungen mit Gruppenarbeiten macht oder wenn der Lehrer sich neu in diese Sozialform einarbeiten will. Der Arbeitsauftrag sollte schriftlich vorformuliert werden. Falls er nicht auf einem Arbeitsblatt schriftlich fixiert wurde, sollte er unbedingt an die Tafel geschrieben oder projiziert werden. Aus dem Arbeitsauftrag muss klar hervorgehen, was die Schüler wann und wie tun sollen. Er muss also eine Handlungsorientierung ermöglichen. Abstrakte Handlungsaufträge – wie etwa „Machen Sie sich Gedanken über...“ oder „Versuchen Sie, das Problem... zu lösen, wie...“ – stellen v.a. für Klassen, die wenig Erfahrung mit Gruppenarbeiten haben, eine Überforderung dar.
- Offene Arbeitsaufträge: Hier haben die SchülerInnen mehr Freiheiten. Es gibt nur einen groben Auftrag. Wie die SchülerInnen diesen allerdings umsetzen, bleibt ihnen selbst überlassen. Man muss jedoch bedenken, dass die Aufgabenstellung in diesem Fall nicht „schwammig“ vom Lehrer gestellt werden darf. Auch hier sind sprachliche Verständlichkeit sowie inhaltliche Eindeutigkeit unerlässliche Gütekriterien. Der Auftrag sollte den SchülerInnen zumindest Anregungen geben, in welche Richtung sie arbeiten könnten. Beispiele sind etwa „Denkt euch ein eigenes Beweisverfahren für den Satz vom... aus!“, „Spielt eine Szene der Kurzgeschichte in Form einer Pantomime nach!“ oder „Versucht, mit Hilfe der mitgebrachten Arbeitsmaterialien eine eigene Technik zum Zermahlen von Getreide-Körnern zu entwickeln!“. Diese Form der Arbeitsaufträge bietet sich erst an, wenn die Schüler bereits mehrere geschlossene Arbeitsaufträge erfolgreich erledigt haben.
- Freie Arbeitsaufträge: Hier liegt kein bestimmter und festgelegter Auftrag seitens des Lehrers vor. Eigentlich handelt es sich hierbei überhaupt nicht um Arbeitsaufträge, vielmehr gehen die SchülerInnen eine Art Vereinbarung mit dem Lehrer ein, dass sie ein Projekt zu einem bestimmten Thema gestalten sollen. Wie sie dieses gestalten, bleibt ihnen selbst überlassen; Beispiele sind „Macht bitte einen ersten Entwurf für das Einleitungskapitel des Schüler-Buchs, das wir schreiben wollen!“ oder „Bereitet euch in eurer Gruppe auf die Klassenarbeit vor! Entscheidet selbst, was ihr üben wollt!“. Die Gefahr bei dieser Form stellt sicherlich eine Überforderung der Methodenkompetenzen der Schüler dar. Sie sind deshalb nur zu empfehlen, wenn sich eine Gruppe fix gefunden hat und bereits mehrfach mit offenen Arbeitsaufträgen Erfolg hatte.

Bei der Formulierung der Arbeitsaufträge sind bestimmte Kriterien zu beachten. HAAG gibt folgende Punkte an, die zur Formulierung präziser und verständlicher Arbeitsaufträge bedacht

werden sollten (vgl. HAAG 2005, S.29):

- Werden die auszuführenden Handlungen den Erwartungen des Lehrers entsprechend erklärt?
- Ist eine eindeutige Reihenfolge der auszuführenden Handlungen erkennbar?
- Ist klar ersichtlich festgehalten, welche Arbeitsmittel heranzuziehen sind?
- Sind die Symbolisierungsformen der Ergebnisse – also in welcher Form diese zu präsentieren sind – festgelegt?
- Wie lange soll die Gruppenarbeit dauern?
- Ist der Arbeitsauftrag verständlich formuliert?
- Werden Fachtermini sowie Schlüsselbegriffe erklärt?
- Weist der Auftrag eine gute Gliederung auf, ist er übersichtlich?

BERGER & FUCHS geben drei Schritte an, die sie für geeignet erachten, Arbeitsanweisungen zu formulieren (vgl. BERGER & FUCHS 2007, S.35f), die die von HAAG (2005) formulierten Kriterien präzisieren und erweitern:

- Visualisierung des Arbeitsauftrags: die Anweisung muss für alle Schüler sichtbar sein; auch bei Gruppenarbeiten sollen stets alle Gruppenmitglieder Zugang zur Information der Anweisung haben → z.B. Festhalten an der Tafel, Overhead, Arbeitsblatt; unbedingt enthalten sollte der Arbeitsauftrag den ausformulierten Arbeitsauftrag, die Angabe der Sozialform sowie die Arbeitszeit bzw. den Abgabetermin (eine genaue Zeitangabe ist v.a. bei Gruppenarbeiten extrem wichtig)
- Erwartete Ergebnisdarstellung angeben: wenn etwa eine Präsentation der Ergebnisse vorgesehen ist, dann muss Information, in welcher Form diese stattfinden soll, unbedingt bereits in der Aufgabenstellung enthalten sein
- Rollenaufteilung: falls diese notwendig ist, sollte auch darauf hingewiesen werden → z.B. Schriftführer, Gruppensprecher, Zeiteinteiler, Organisator, Moderator

Um zu überprüfen, ob die Schüler die Anweisungen tatsächlich verstanden haben, kann der Lehrer ebenfalls verschiedene Maßnahmen setzen. Einerseits kann er einzelne Schüler die Anweisungen in eigenen Worten wiederholen lassen, er kann aber auch einfach nachfragen, ob die Schüler alles verstanden haben oder auch gezielte Fragen stellen. Auch über Blicke und Mimik der Schüler kann der Lehrer versuchen, nachzuvollziehen, ob die Schüler verstanden haben, was von ihnen erwartet wird. Gesten wie Stirnrunzeln, Kopfschütteln oder fragendes Umherschauen sind zumeist Anzeichen dafür, dass die Schüler den Arbeitsauftrag nicht verstanden haben (vgl. HAAG 2005, S.29). Nach Erklärung des Arbeitsauftrages sollte Zeit für Rückfragen eingeräumt werden. Erst danach sollten Gruppeneinteilung und Verteilung der Materialien erfolgen, um Störungen zu vermeiden (vgl. BERGER & FUCHS 2007, S.64).

#### **4.1.3. Wie bringt der Lehrer seine didaktische Kompetenz in die Planung ein?**

Bereits während der Planungsphase sollte der Lehrer als Berater agieren, falls die Formulierung der Ziel- und Aufgabenstellungen von den Schülern selbst übernommen wird. Er sollte zu verhindern

versuchen, dass der Bezug zum Vorverständnis der Schüler zerstört wird. Er kann andererseits auch dazu beitragen, die Zieltransparenz sicherzustellen, um die Formulierung unklarer Zielstellungen möglichst zu verhindern. Der Lehrer sollte weiters bei der konkreten Formulierung der Aufgaben für die einzelnen Kleingruppen helfen, falls diese durch die Schüler selbst festgelegt werden. Eine weitere Aufgabe des Lehrers liegt darin, wenn nötig Material zugänglich zu machen oder bereitzustellen. Der Lehrer sollte auf jeden Fall versuchen, eigene hochgeschraubte Ansprüche an die Schüler zu vermeiden. Planerische Starre und Rigidität zu verhindern ist eine weitere Aufgabe des Lehrers, ebenso wie durch Strukturierung der Arbeit im Plenum Kompetenzen für die Gruppenarbeit zu vermitteln. Ein ganz wichtiger Punkt ist, dass der Lehrer seine Wahrnehmungsfähigkeit für Gruppenprozesse schult und in bereits in die Planungsprozesse einfließen lässt, nicht erst in seine Tätigkeiten während der Durchführung der Gruppenphase selbst (vgl. DENECKE & RITZ 1981, S.23-25).

#### **4.1.4. Bildung der Kleingruppen**

Sind die planerischen und organisatorischen Schritte abgeschlossen, folgt als letzter Punkt vor Beginn der tatsächlichen Gruppenarbeitsphase die Einteilung der Gruppen. Die Aufgabenstellung selbst bestimmt, welche Kompetenzen und Fähigkeiten sowie Einstellungen die jeweiligen Gruppenmitglieder benötigen, um die Aufgaben und auch die damit verbundenen Probleme lösen zu können. Meist sind die damit verbundenen Aufgabenbereiche, um zu einer Problemlösung zu gelangen, unter den Teammitgliedern verteilt. Genau diese Verschiedenartigkeit begründet oftmals die Zusammensetzung einer Gruppe. Ein großes Problem bei der Gruppenbildung wiederum hat auch mit dem Begriff Verschiedenartigkeit zu tun, falls bestimmte Merkmale einzelner Personen – wie etwa Geschlecht, Sprache, Religion – zu deren Ausgrenzung führen (vgl. ANTONI 2008, S.15). Die Zusammensetzung einer Gruppe betrifft aber auch die Frage, wie homogen oder heterogen eine Gruppe bezüglich Alter, Nationalität oder anderer demografischer Merkmale ist und wie sich diese Aspekte auswirken (vgl. KAUFFELD & LEHMANN-WILLBROCK 2008).

MEYER bekräftigt, dass viele Lehrer die Gruppeneinteilung eher achtlos zu betreiben scheinen. So würden die Schüler der Bequemlichkeit halber einfach nach ihren Sitzplätzen eingeteilt werden oder aber die Gruppenbildung würde frei den Schülern überlassen werden, was an sich positiv sei, allerdings die Problematik aufweisen würde, dass unbeliebte Außenseiter zumeist durch den Lehrer bereits gebildeten Gruppen zugeteilt werden müssten. Deshalb sei es wichtig, den Schülern von vornherein bewusst zu machen, dass es bei der Gruppenbildung nicht nur um personenbezogene, sondern auch um inhaltliche Kriterien ginge. Er weist allerdings auch darauf hin, dass er selbst es für äußerst unrealistisch hält, dass die Schüler sich bei ihrer Wahl tatsächlich an inhaltlichen

Kriterien orientieren würden (vgl. MEYER 1987, S.259f).

#### 4.1.4.1. Möglichkeiten der Gruppeneinteilung

Jede Art von Gruppen- oder auch Projektarbeit fängt zuallererst mit einer Einteilung der Gruppen an. Meist ist es so, dass bereits hier Unruhen auftreten, wer nun mit wem arbeiten soll und wie viele nun maximal zusammenarbeiten dürfen. Nicht nur das, sondern der Lehrer bzw. die Lehrerin muss sich auch entscheiden, ob die Einteilung von den SchülerInnen selbst getroffen werden darf, zufällig erfolgen oder von ihm/ihr selbst gesteuert werden soll. Sowohl die gesteuerte als auch die zufällige Auswahl der Gruppenmitglieder hat einen wesentlichen Vorteil: sie ist authentisch. Schließlich wird man sich später, wenn man im Berufsleben steht, nur schwer aussuchen können, mit wem man zusammenarbeiten will (vgl. PLAMENIG & SCHMUT 2006, S.19). Mit der Gruppenbildung wird in der Regel auch gleichzeitig eine Entscheidung darüber getroffen, ob die Arbeiten arbeitsgleich oder arbeitsteilig erfolgen sollen (vgl. PÄDAGOGISCHES INSTITUT DER DEUTSCHEN SPRACHGRUPPE 2003, online unter URL: <http://syndrome09.net/blick/angebote/schulegestalten/se855.htm>, 22.03.2011).

Der Konsens scheint dahin zu gehen, dass es bei der Gruppenbildung, besonders bei Einführung des Gruppenunterrichts, den Schülern ermöglicht werden soll, sich frei zu Gruppen zusammenzufinden. Diese sogenannten „freien Gruppen“ sollen den Schülern dabei helfen, sich an die Gemeinschaft gewöhnen zu können (vgl. SLOTTA 1954, S.113, zitiert nach LIEBE-HARKORT 1976, S.7; LIEBE-HARKORT 1976, S.7). Gegen diese freie Gruppenbildung wird häufig vorgebracht, dass damit keineswegs eine Garantie für optimale Lernbereitschaft gegeben sei. Das Miteinanderlernen werde vielmehr durch die Freundschaften der Gruppenmitglieder untereinander gestört (vgl. u.a. FISCHER 1971, S.76, zitiert nach LIEBE-HARKORT 1976, S.7f).

So bewerten beispielsweise auch DENECKE & RITZ freiere Formen der Gruppenbildung als wesentlich vorteilhafter und dem Verhalten der Schüler angemessener und sind dementsprechend der Meinung, dass der Lehrer dabei einzig beachten sollte, die Gruppengröße nicht über ein Idealmaß von etwa vier bis sechs Schülern anwachsen zu lassen, aber selbst solche Abweichungen von der „idealen“ Gruppengröße seien in vielen Fällen vertretbar. Auf Faktoren wie Leistungsfähigkeit, Arbeitseffektivität oder „Dominanzgefälle“ dagegen müsse nicht geachtet werden (vgl. DENECKE & RITZ 1981, S.27f).

Für die Einteilung der Gruppen schlagen JOHNSON & JOHNSON folgende Varianten vor (vgl. JOHNSON & JOHNSON 1987, zitiert nach DUBS 1995b, S.294).

- Der Lehrer bittet die Schüler, drei Klassenkameraden zu nennen, mit denen sie gerne in einer

Gruppe zusammenarbeiten wollen; danach teilt er die Schüler, die nicht genannt wurden, nach den Prinzipien der Heterogenität den Gruppen zu

- Die Gruppen werden nach Zufall zusammengestellt, z.B. durch Ziehen von Zetteln
- Der Lehrer bestimmt ein erstes Gruppenmitglied, welches dann ein weiteres auswählt, dann wählt der Lehrer ein drittes, usw.
- Der Lehrer selbst plant heterogene Gruppen

Insgesamt können Gruppen aber aufgrund verschiedenster Methoden zusammengesetzt werden. Nach folgenden Möglichkeiten könnte eine Gruppe gebildet werden: nach Leistung, Themen, den gerade erwähnten Sozialbeziehungen, Neigungen/Interessen oder auch einfach nach dem Zufallsprinzip. Ratsam wäre es, wenn die Lehrperson sehr wohl die Freundschaftsbeziehungen der SchülerInnen untereinander berücksichtigt. Bei einer größeren Gruppenarbeit, die über mehrere Stunden und womöglich auch Wochen geht, sollte die Gruppeneinteilung bestehen bleiben. Denn bricht man eine bereits geformte Gruppe wieder auf, so müssen die Verhältnisse innerhalb dieser Gruppe neu definiert werden (Wortführer, Zeitorganisator, Schreiber, usw.), und eine produktive Arbeit kann nicht einsetzen. Hilfreich wäre es jedoch, die Gruppen bei neuen Arbeitsaufträgen neu zu gestalten und nicht immer auf die gleichen Personen zurückzugreifen, denn so wird eine Cliquenbildung gefördert (vgl. NUHN 2000, S. 12; vgl. MEYER 1987, S.258f; vgl. PLAMENIG-SCHMUT 2006, S.16f).

Es kann also beispielsweise eine Bildung nach dem (a) Zufallsprinzip erfolgen. Möglich wäre etwa eine Einteilung nach der Sitzordnung. Auch eine Zuteilung durch „Durchzählen“ wäre denkbar, z.B. nach dem Prinzip 1-2-3-4-, 1-2-3-4, wobei jeder Schüler eine Nummer bekommt und die Personen mit der jeweils gleichen Zahl sich dann in dieselbe Gruppe zusammenfinden. Es könnten auch Nummern oder Buchstaben gezogen werden. Gleich wie beim „durchzählen“ bilden die Schüler mit den gleichen Nummern bzw. Buchstaben eine Gruppe. Bei einer anderen Variante kann jede Nummer und jeder Buchstabe ein Thema repräsentieren, zu dem sich dann die SchülerInnen zuordnen müssen. Damit wären die Themenvergabe und mögliche Diskussionen, wieso eine Gruppe das beste Thema bekäme, auch gleich abgehandelt. Weiters gibt es noch die Variante, Karten ziehen zu lassen: sprich alle Könige oder alle Damen bilden eine Gruppe. Das gleiche funktioniert auch mit Symbolen. Es könnten eventuell auch Früchte verdeckt in einem Korb herumgereicht werden, sodass es dann eine Gruppe „Zwetschken“, eine Gruppe „Birnen“ usw. gibt. Auch Gummibärchen bieten sich – genauso wie Bonbons – als interessante Alternative an. Der Vorteil dieser Zufallsmethoden besteht darin, dass die Gruppenbildung mit geringem Zeitaufwand verbunden ist und die Gruppenzusammensetzung heterogen ist. Möglicherweise lernen sich die Gruppenteilnehmer gegenseitig besser kennen und bekommen so auch einen neuen Eindruck von



anderen Personen, mit denen sie normalerweise nicht so viel zu tun haben. Womöglich könnten so auch Vorurteile behoben werden. Ein großes Plus ist aber vor allem, dass niemand durch Antipathie verletzt werden kann (vgl. URL:<http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/standardsituationen/24%20Eine%20Gruppenarbeit%20durchfuehren.pdf>, 01.04.2011; vgl. PLAMENIG & SCHMUT 2006, S.19).

Es ist aber auch eine Gruppenbildung anhand der (b) Interessen denkbar. So kann sich jede/r SchülerIn dem Thema zuordnen, das ihn/sie am meisten anspricht. Ebenso ist es möglich, dass die Zuordnung zu bestimmten themenbezogenen Begriffen, Symbolen oder auch Bildern erfolgen kann. Der Vorteil besteht darin, dass es zu einer sachbezogenen Zuordnung kommt und dadurch eventuell die Arbeitsmotivation gesteigert werden kann (vgl. URL:<http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/standardsituationen/24%20Eine%20Gruppenarbeit%20durchfuehren.pdf>, 01.04.2011).

Eine weitere Einteilungsmöglichkeit ist die Gruppenbildung nach (c) Sympathie, die SchülerInnen also selbst entscheiden zu lassen, mit wem sie arbeiten wollen. Dies erscheint nur dann als sinnvoll, wenn alle Gruppen zum selben Thema arbeiten, da es dann zu einer konkurrierenden Haltung der einzelnen Gruppen kommen kann. Ein großer Vorteil dieser Einteilung ist, dass das Klima innerhalb der Gruppe meist sehr gut und daher ein besseres Ergebnis zu erwarten ist. Auch die Arbeitsatmosphäre ist hier deutlich besser. Ein Nachteil dabei ist dagegen, dass immer die gleichen Personen gemeinsam arbeiten und es unter Umständen etwas länger dauern kann, bis jeder eine Gruppe gefunden hat (vgl. URL:<http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/standardsituationen/24%20Eine%20Gruppenarbeit%20durchfuehren.pdf>, 01.04.2011).

Sympathie sowie gemeinsame Interessen sind häufig ein entscheidender Faktor bei der Gruppenbildung. Durch diese Methodik der Gruppeneinteilung bieten sich dem Lehrer hervorragende Beobachtungsmöglichkeiten, da er dadurch sehen kann, wie sich die Klassenmitglieder bei wiederholten Gruppenarbeiten verhalten, ob sie immer die gleiche Gruppenzusammensetzung beibehalten oder diese wechseln. Ein flexibles Verhalten – also u.a. häufige Wechseln in der Gruppenzusammensetzung – deutet auf eine relativ gute Klassenatmosphäre hin. Aber auch Isolation von Außenseitern oder Geschlechterrivalitäten können leichter zugänglich werden als bei anderen Gelegenheiten. Anschließend können derartige Probleme dann in Form eines (metakommunikativen) Gesprächs aufgegriffen werden (vgl. DENECKE & RITZ 1981, S.28f).

Auch eine Einteilung nach der (d) Leistung der Schüler kann manchmal als sinnvoll betrachtet werden. In bestimmten Fächern und bei bestimmten Themen sind häufig leistungsdifferenzierte Gruppenbildungen vorzufinden. Homogene (=leistungsgleiche) Leistungsgruppen sind v.a. dann

notwendig, wenn über einen längeren Zeitraum hinweg ein differenziertes und möglichst individuell auf bestimmte Lerndefizite oder Lernstärken ausgerichtetes Unterrichtsprogramm durchgeführt werden soll. Heterogene (=leistungsdifferenzierte) Leistungsgruppen sind dagegen sinnvoll, wenn kein themengleicher Gruppenunterricht gemacht wird und wo schwächere Schüler in diese heterogenen Gruppen so integriert werden können, dass sie nicht drangsaliert werden (vgl. MEYER 1987, S.259).

#### 4.1.4.2. Gruppengröße

Als optimale Gruppengröße gelten Dreier- oder Vierergruppen (vgl. FISCHER 1971, S.76, zitiert nach LIEBE-HARKORT 1976, S.8), manchmal auch Fünfer- oder Sechsergruppen (vgl. SLOTTA 1954, S.112, zitiert nach LIEBE-HARKORT 1976, S.8). Auch NUHN benennt die ideale Gruppengröße mit drei bis höchstens sechs Schülern (vgl. NUHN 2000, S.11). Für DUBS liegt die optimale Gruppengröße bei 4-6 Schülern, wobei sich bei kurzzeitigen Gruppenarbeiten eher 4, bei längerfristigen eher 6 anbieten (vgl. DUBS 1995b, S.293f).

Aber auch die Ergebnissicherung, die Ergebnispräsentation sowie die Bewertung von Gruppenarbeiten fallen unter die organisatorische Funktion der Lehrkraft.

#### **4.1.5. Wie sollen Gruppenergebnisse dem Plenum zugänglich werden?**

Im Idealfall sollten Auswertung und Präsentation der Ergebnisse den Abschluss einer Gruppenarbeit darstellen. Wenn möglich sollte das direkt im Anschluss an die Arbeitsphase anschließen (vgl. BERGER & FUCHS 2007, S.65).

Die abschließende Plenumsphase sollte bereits bei der Planung der Gruppenarbeit mitberücksichtigt werden. Beim Zusammentragen der Gruppenergebnisse im Plenum sollte vermieden werden, dass es zu einer bloßen gegenseitigen Information der Gruppen untereinander kommt. Die Ergebnisse sollten vielmehr so vorgetragen werden, dass eine aktive Informationsverarbeitung dadurch ermöglicht wird, etwa in Form eines „verkürzten“ Vortrags – wie z.B. in Form von Thesen oder durch Beschränkung auf eine bestimmte Maximalzahl von Wörtern. Zudem ist es meist vorteilhaft, die Ergebnisse „gestalthaft“ zu präsentieren, wie etwa als Collage, Wandzeitung, Rollenspiel, Streitgespräch, Forum oder Hearing (vgl. DENECKE & RITZ 1981, S.42).

#### **4.1.6. Das Problem der Leistungsbewertung bei Gruppenarbeit**

Kritiker des Gruppenunterrichts geben häufig diesen Gesichtspunkt als größtes Hemmnis dieser Methode an. Vielfach wird auch die Ansicht vertreten, dass nur ein höchstmögliches Maß an Kontrolle auch ein Höchstmaß an einer gerechten Beurteilung des einzelnen Schülers gewährleisten

könne. Eine Möglichkeit, diese Problematik zu umgehen, bestünde in einem Aussetzen der Leistungsbeurteilung für die Gruppenarbeitsphase, aber auch eine Einbeziehung sozialer wie kreativer Dimensionen in die Leistungsbeurteilung könnte erwogen werden. Außerdem kann sich der Lehrer durch Beobachtung zumeist ein gutes Bild vom Geschehen machen. Falls das während der Gruppenarbeit bearbeitete Thema nach Beendigung der Arbeitsphase weiter im Unterricht behandelt wird, zeigt sich meist deutlich, welche Lernfortschritte einzelne Schüler oder Gruppen gemacht haben (vgl. DENECKE & RITZ 1981, S.43-45).

Folgende Bewertungskriterien für Gruppenarbeiten sind für DUBS denkbar (vgl. DUBS 1995b, S.295f):

- Aufgrund gezielter Beobachtungen beurteilt der Lehrer die einzelnen Gruppenmitglieder sowie die Gesamtleistung der Gruppe; die Note für den einzelnen Schüler ergibt sich aus dem Durchschnitt der beiden Bewertungen → setzt hohe Ansprüche an die Beobachtungsfähigkeit des Lehrers
- Die einzelnen Mitglieder der Gruppen benoten die individuellen Leistungen ihrer Gruppenkollegen; der Durchschnitt aus allen Bewertungen der anderen Gruppenmitglieder ergibt die individuelle Bewertung; der Lehrer benotet die Gesamtarbeit; die Note für den einzelnen Schüler ergibt sich wiederum aus dem Durchschnitt beider Bewertungen → fördert die Fähigkeit zur Beurteilung von Gruppenmitgliedern
- Jedem Gruppenmitglied wird die Note für die Gruppenleistung zugeschrieben → unzweckmäßig, weil keinerlei Individualisierung erfolgt
- Nach Abschluss der Gruppenarbeit wird ein Test über deren Inhalte durchgeführt; die individuelle Note berechnet sich aus dem Durchschnitt der Bewertung der Gruppenarbeit und dem individuellen Testergebnis des jeweiligen Schülers → schafft klare Voraussetzungen, kann aber im Hinblick auf den späteren Wettbewerb im Test die Kooperation innerhalb der Gruppe stören

## **4.2. Durchführung**

### **4.2.1. Allgemeine Erläuterungen sowie die Rolle des Lehrers im Offenen Unterricht**

Insgesamt wurde die Rolle des Lehrers bei kooperativen Lernformen – also Partner- oder Gruppenarbeiten – in der wissenschaftlichen Fachliteratur bislang eher vernachlässigt. Während zur Planung noch zumindest einige Untersuchungen durchgeführt wurden, wurde die tatsächliche Rolle des Lehrers während der Gruppenarbeitsphase nur selten thematisiert (vgl. PAULI & REUSSER 2000, S.426). Die meisten relevanten Quellen, die die Rolle des Lehrers/der Lehrerin thematisieren, beziehen sich dabei auf sogenannten „Offenen Unterricht“, also etwa Freiarbeit, Arbeit nach dem Wochenplan, teilweise auch Projektunterricht. Da aber natürlich auch beim offenen Lernen die Sozialform der Gruppenarbeit häufig genutzt wird und sich viele Parallelen in der Lehrerrolle bei einerseits offenem Lernen und andererseits Gruppenarbeiten – auch solche in normalerweise geregelter Unterricht – ergeben, sei hier auch kurz auf diesen Aspekt verwiesen.

Während der Freien Lernphase konzentriert sich die Tätigkeit auf folgende Aufgaben: Beobachten, Motivieren, Helfen, Initiieren, Diagnostizieren und Lernprozesse erfassen. Diese Aspekte sind jedenfalls auf Gruppenarbeiten jeglicher Art übertragbar.

Die Haupttätigkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers während der Freien Lernphase besteht in einer teilnehmenden Beobachtung der Schüler und ihrer Aktivitäten. Falls die Schüler in ihre Arbeit vertieft sind, so sollte die Lehrkraft sich nicht in das Geschehen einmischen. Als Lehrer sollte man daher die Schüler aus einer gewissen Entfernung beobachten. Setzt sich die Lehrkraft zu einem Schüler, sollte dahinter in erster Linie das echte Interesse an der Arbeit des Schülers und nicht etwa der Kontrollgedanke stehen (vgl. HAMMERER 1991, S.83). Die Lehrkraft sollte die Schüler immer wieder zu selbständiger Arbeit ermutigen, Arbeitsergebnisse lobend anerkennen. Gelegentlich wird es auch notwendig sein, einzelne Schüler zu ermuntern oder zur Weiterarbeit anzuspornen (vgl. HAMMERER 1991, S.84).

Die im Regelunterricht oft alles überdeckende Dominanz der Lehrkraft wird in Freien Lernphasen bewusst zugunsten einer Berater- und Helferrolle abgebaut. Helfend sollte aber möglichst nur dann eingegriffen werden, wenn dies ein Schüler explizit wünscht, anregend nur dann, wenn durch die Vermittlung zwischen Schüler und Lernmaterial zur Selbstständigkeit verholfen wird. Wird der Lehrer/die Lehrerin um Hilfe gebeten, wird er/sie Rat geben, etwas vormachen, Aufgaben erklären oder sachbezogen weiterhelfen (vgl. HAMMERER 1991, S.85).

Unter Initiieren wird vorwiegend verstanden, dass die Lehrkraft nach Arbeitsvorhaben fragt, einzelnen Schülern Arbeitsvorschläge macht und gelegentlich neue Lernmaterialien anbietet (vgl. HAMMERER 1991, S.85). Diagnostizieren bedeutet in diesem Zusammenhang, z.B. Interessen und Neigungen zu erkennen und zu überlegen, über welche Lernmaterialien sie weiter gefördert werden könnten. Die Lehrkraft sollte sich bei der Beobachtung der Schüler Notizen zum Arbeits- und Sozialverhalten (Entscheidungsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit, Selbständigkeit, Leistungsbereitschaft) einzelner Schüler machen und Überlegungen anstellen, welche Lernmaterialien in Zukunft angeboten werden müssen, um dem Ziel der Selbstständigkeit näherzukommen (vgl. HAMMERER 1991, S.86).

BOHL & KUCHARZ sehen die Lehrerrolle beim offenen Lernen im Zulassen von Handlungsspielräumen und der Förderung von (spontanen) Schüleraktivitäten, ferner in der Preisgabe bzw. Relativierung des Planungsmonopols sowie in der Orientierung an den Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler (vgl. BOHL & KUCHARZ 2010, S.14). Die neue Rolle des Lehrers ist es demnach, nicht lehrerhaft zu sein. Alfred SCHIRLBAUER schreibt dazu folgendes:

*„Zumal der moderne Lehrer ist nicht lehrerhaft, er lehrt nicht. Was tut er also? Er arrangiert Lernprozesse. Den Schülern gegenüber ist er grundsätzlich partnerschaftlich bis freundschaftlich gesinnt (...), gleichwohl ist er Fachmann für Kommunikation, Interaktion und sogenanntes ‚Durchschauen‘. Inhaltlich weiß er auch nicht mehr als seine Schüler, falls doch, verbirgt er diesen Wissensvorsprung und organisiert spontane und selbstgesteuerte Gruppenlernprozesse. Als moderner Lehrer ist er umso besser, je automatischer die Lernprozesse ablaufen, je weniger er selber dazu tut.“ (SCHIRLBAUER 1996, S.71, zitiert nach PRCHA 2000, S.31)*

VIERLINGER formuliert dies folgendermaßen:

*„Der Lehrer hat sich von der primitiven Tätigkeit des Proviantmeisters (einfache Rechnungen vorsagen ...) frei gemacht, für die er ohnehin zu gut ausgebildet ist, und begibt sich zu einzelnen Kindern, um ihnen zu helfen. Das sind auch die Gelegenheiten, um Kindern ein persönliches Wort zu sagen, weil sie etwa unter der drohenden Scheidung der Eltern leiden usw. ... Vor allem aber kann er aber einem Schwachen ein wenig auf die Sprünge helfen, sodass dieser das eine oder andere Endergebnis erzielt ... Gleich werden die Schüler nie, auch deswegen nicht, weil sich der Lehrer zwischendurch ja immer auch den Besten zuwendet, um ihrem Höhenflug noch mehr ‚Aufwind‘ zu verschaffen. Er akzeptiert die Verschiedenheit und bejaht sie.“ (VIERLINGER 1995, S.30, zitiert nach STROTZKA & WINDISCHBAUER 1999, S.43)*

DUBS vermerkte, dass für ein erfolgreiches Unterrichtssetting eine starke Lernumgebung – also optimale, komplexe Lehr-Lern-Arrangements – sowie die kognitive Qualität der Impulsgebung durch die Lehrperson entscheidend sind. Letztere sind durch Scaffolding (Hilfestellung), Fading (Zurücktreten) und Coaching (Lernberatung) gekennzeichnet (vgl. DUBS 1995a, S.890f, zitiert nach BOHL & KUCHARZ 2010, S.32).

*„Sie (die Lehrperson) versucht, bei den Lernenden die eigene (aktive) Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand Erfolg versprechend in die Wege zu leiten und in Gang zu halten. (...) Stellvertretend für den noch nicht oder erst teilweise eigenständig lernenden Schüler übernimmt es der Lehrer bzw. die Lehrerin, dessen Lernen metakognitiv zu steuern und zu überwachen (Monitoring). Ziel der Lehrperson ist jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler für ihren weiteren Wissensaufbau (Sachkompetenz) zunehmend selber das bei ihnen vorhandene Vorwissen einschätzen und mehr und mehr auch ihre Lernfortschritte nach erfolgreicher aktiver Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand selber beurteilen können (diagnostische Kompetenz). Zudem sollen sie zunehmend in der Lage sein, selbst Lernsettings einzurichten, die Lernerfolge erwarten lassen (didaktische Kompetenz). Zum eigenen metakognitiven Wissen gehört auch, dass die Schülerinnen und Schüler einer Klasse immer eigenständiger die geeigneten Rahmenbedingungen für ihr Lernen herstellen und aufrechterhalten. Dieser Selbstmanagementkompetenz entspricht auf der Seite der Lehrperson die Klassenführungs-kompetenz.“ (BECK et al. 2007, S.199f, zitiert nach BOHL & KUCHARZ 2010, S.43)*

#### 4.2.2. Die Rolle des Lehrers bei Gruppenarbeiten im Zuge des Regelunterrichts

Oft wird im Zusammenhang mit Gruppenarbeiten erwähnt, dass durch diese die Teamfähigkeit der Schüler gesteigert werden könne. Das passiert aber nicht automatisch alleine nur deshalb, weil man eine Gruppenarbeit durchführt. Vielmehr ist es notwendig, dass sich die Lehrperson folgende Fragen bzw. Maßnahmen durch den Kopf gehen lässt (vgl. HOFMANN & MOSER 2002, S.25):

- Welche konkreten Fähigkeiten weist ein einzelner Schüler auf, sodass man sagen kann: Dieser Schüler ist äußerst teamfähig, Was macht (optimale) Teamfähigkeit aus? → Beschreibung beobachtbarer Verhaltensweisen
- Durch welche Maßnahmen kann die Lehrperson die Schüler auf diese (Teil)Fähigkeiten, die die Teamkompetenz ausmachen, aufmerksam machen → Schüler über die Teamfähigkeit betreffende Ziele informieren
- Mit welchen Mitteln können die Schüler diese Fähigkeiten betreffend gefördert werden, wie kann es bewerkstelligt werden, dass sich die Schüler gegenseitig helfen, dieses Ziel zu realisieren → Auswahl tauglicher Mittel zum Erreichen des Ziels
- Wie kann ich es als Lehrer schaffen, dass die Schüler ihre während der Gruppenarbeit die Teamfähigkeit betreffenden Erfahrungen reflektieren? → Reflexion der Erfahrungen vor dem Hintergrund der idealtypischen Verhaltensweisen als wichtiger Zwischenschritt

MEYER ist sich sicher, dass diese anspruchsvollen Ziele nur dann realisiert werden können, wenn sowohl Lehrer als auch Schüler bereit und ebenso in der Lage dazu sind, ihre Rollen neu zu definieren. Der Lehrkraft nämlich kommt im Gruppenunterricht nicht so sehr die Rolle der Wissens- und Kompetenzvermittlung zu, sondern vielmehr die eines Moderators des gemeinsamen Lernprozesses. Während des Unterrichtsgeschehens konzentriert sich die Arbeit des Lehrers darauf, Arbeitsperspektiven zu formulieren, zu beobachten und zu interpretieren, die Schüler zu ermutigen und zu stabilisieren, Materialien bereitzustellen und die Auswertung zu lenken. Die Darstellung und Vermittlung eines Sach-, Sinn- und Problemzusammenhangs tritt dagegen stark in den Hintergrund (vgl. MEYER 1987, S.248).

Laut MEYER müssen die Lehrer beim Gruppenunterricht folgendes neu lernen (vgl. MEYER 1987, S.248f):

- Zuhören, abwarten und beobachten
- Beraten, Mut machen, Hilfen zur Selbsthilfe formulieren
- Den Lernprozess an sich mindestens so wichtig wie die Lernergebnisse zu nehmen
- Lernumwege, -irwege und -holzwege zuzulassen
- Aufbereiten von Materialien, Herstellen von Kontakten, Vorleben von Spiel- und Arbeitsformen
- Bündeln von Arbeitsergebnissen, Strukturieren, zur Veröffentlichung im Plenum vorbereiten

Auf der anderen Seite müssen sie folgendes verlernen (vgl. MEYER 1987, S.249):

- Jedes in der Kleingruppe oder im Plenum auftauchende Problem verbalisieren zu wollen
- Alles möglichst schnell und umfassend in die eigenen Hände nehmen zu wollen
- Bei jeder sich nur bietenden Gelegenheit den eigenen Wissens- und Kompetenzvorsprung

demonstrieren zu wollen

- Den Schülern Druck dahingehend zu machen, die Arbeitsergebnisse möglichst rasch fertigzustellen

Die Lehrkraft muss somit also bestimmte Eigenschaften entwickeln, die ihrem herkömmlichen Rollenbild widerspricht: „*Die Lehrerin, die Gruppenunterricht machen will, muss wagen, ihre Schüler ein Stück weit allein zu lassen*“ (MEYER 1987, S.249).

Der Lehrer versucht während der Gruppenarbeitsphase also, den einzelnen Gruppen in einer beratenden Funktion gezielte Hilfen zu geben, wo diese erwartet oder erbeten werden. Die „neue“ Lehrerrolle bei diesem Verfahren verschiebt sich so mehr zum Zuhörenkönnen, Beobachten, zur Offenheit gegenüber Feedback aus der Lerngruppe, zum Akzeptieren oder teilnehmenden Antworten. Voraussetzung für diese Eigenschaften ist die bereits erwähnte Fähigkeit, sich selbst zurückzunehmen und zurückhaltender zu agieren, als es die traditionelle Lehrerrolle vorsieht. Bei Streitfällen innerhalb der einzelnen Gruppen sollte sich der Lehrer ebenfalls zurückhalten, solange die Möglichkeit besteht, dass die Gruppe ihrer Konflikte intern löst und die anderen Gruppen nicht dadurch gestört werden (vgl. DENECKE & RITZ 1981, S.37ff).

JOHNSON & JOHNSON erachten folgende Verhaltensweisen von Lehrern für den Aufbau eines kooperativen Verhaltens ihrer Schüler als wesentlich (vgl. JOHNSON & JOHNSON 1987, zitiert nach DUBS 1995b, S.298):

- Die Kommunikation sollte keinesfalls neutral sein, vielmehr sollte der Lehrer eigene Meinungen, Ideen und Gefühle weitergeben
- Er sollte Informationen sowohl genügend umfassend als auch spezifisch weitergeben
- Er sollte verbales und nichtverbales Verhalten in Übereinstimmung bringen
- Ein Klima gegenseitigen Respekts und gegenseitiger Unterstützung sollte geschaffen werden
- Es sollte sichergestellt werden, dass Lehrer und Schüler sich gegenseitig verstehen
- Bevor der Lehrer auf gewisse Aussagen und Feststellungen der Schüler reagiert, sollte er sich vergewissern – etwa durch Wiedergabe in eigenen Worten –, dass er die Zusammenhänge tatsächlich erfasst hat
- Klärende Fragen oder ergänzende Feststellungen sollten zur Klarstellung missverständlicher Inhalte herangezogen werden

Dem Lehrer kommen insgesamt während Planung und Durchführung von Gruppenarbeiten verschiedenste Rollen zu. Während einer Gruppenarbeit sollte der Lehrer dafür sorgen, dass möglichst viele Gruppen ein hohes Niveau hinsichtlich der Qualität der Lerndialoge sowie der fachlichen Bearbeitung der Aufgabe erreichen. Dazu ist es unabdingbar, dass der Lehrer zunächst überhaupt erst einmal kooperative Lernsituationen gestaltet, die eine qualitativ befriedigende Zusammenarbeit der Schüler fördern und ermöglichen. Der Lehrer agiert hier also als (a)



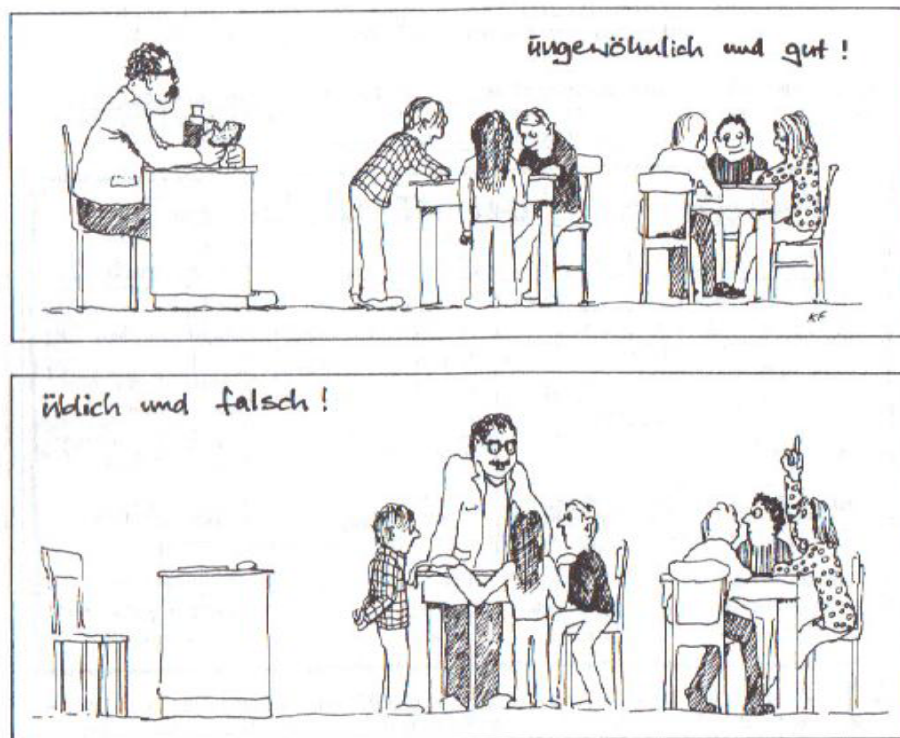
Choreograf oder Designer. Der Lehrer ist aber auch das (b) Verhaltensmodell für kooperatives Lernen und Problemlösen an sich. D.h. er sollte in Klassendiskussionen vorleben, wie entsprechende Dialogmuster und Gedankengänge strukturiert werden könnten. Diese Vorübungen im Klassenplenum können den Schülern auch praktische Gelegenheiten bieten, sich selbst bereits vor der Gruppenarbeit in diesen Kompetenzen zu üben. Aber auch während des Gruppengeschehens kann der Lehrer (c) modellierend in den Dialog zwischen den Schülern eingreifen. Weiters agiert der Lehrer während der Gruppenarbeitsphase als (d) Lerncoach oder Berater, welcher die Gruppen im Bedarfsfall unterstützt. Weiters trägt der Lehrer die Verantwortung für die sachliche Korrektheit der von den Schülern entwickelten Problemlösungen und Konzepte, da er der (e) Experte für den betreffenden Lerngegenstand ist. Der Lehrer tritt aber auch als (f) Moderator und Manager des Lerngeschehens in Erscheinung und ist somit für einen möglichst reibungslosen Ablauf der Lernaktivitäten verantwortlich. Aber auch die Ergebnissicherung fällt unter diese Aufgaben (vgl. PAULI & REUSSER 2000, S.426-430).

Auch die Entwicklung der Methodenkompetenzen der Schüler ist eine enorm wichtige Aufgabe für die Lehrkraft. Für DENECKE & RITZ werden die Schüler zu häufig zum Aufschub ihres eigenen Urteils erzogen (vgl. DENECKE & RITZ 1981, S.30). Der Lehrer muss während der Gruppenarbeit zweierlei versuchen, nämlich einerseits den Umgang der Schüler mit eigenen Gedanken zu fördern, aber andererseits auch deren Interesse am Thema zu erhalten. Auftretende Methodenunsicherheiten können es den Schülern auch ermöglichen, Strategien zu deren Überwindung zu entwickeln. Brisant werden die erwähnten Problematiken besonders im Bereich der „elaborierten“ Zumutungen – wie etwa in Deutsch oder Philosophie. Diese Aufgaben sollten zeitlich sehr kurz bemessen sein, die Materialien kurz und konzentriert. Besonders in diesen Fällen scheint es daher extrem wichtig zu sein, *„die Planungsphase mit produktiven Aufgaben zu verbinden, die das eigene Urteil fordern, die eigene Betroffenheit entfalten und den Umgang mit eigenen Gedanken verlangen“* (vgl. DENECKE & RITZ 1981, S.31).

In Folge sollen die beiden in der Fachliteratur am häufigsten genannten Lehrerrollen während Gruppenarbeiten – die als Berater/Lerncoach sowie die als gezielter Beobachter – abschließend noch etwas näher betrachtet und thematisiert werden. Da es zu besonders starken Verschränkungen dieser beiden Aufgabenbereiche kommen kann – der Lehrer kann nicht beraten, ohne vorher beobachtet zu haben – kann es zu teilweisen Überschneidungen der Inhalte der folgenden beiden Teilkapitel kommen, da teilweise schwierig war, zu entscheiden, unter welchem Gesichtspunkt einzelne Fakten eher zuzuordnen sind.

#### 4.2.2.1. Der Lehrer als Berater und Lerncoach – Hilfestellungen geben und Ruhe in das Unterrichtsgeschehen bringen

Oft werden die Schüler während ihrer Arbeit durch den Lehrer gestört. Gerade zu Beginn der Gruppenarbeitsphase sollte sich der Lehrer aber zurückhalten und den Schülern die Chance geben, sich selbständig in die Arbeitsaufgabe und das neue Thema einzuarbeiten. Zu große physische Nähe der Lehrkraft kann zum Erliegen der Diskussionen führen. Außerdem könnten die Schüler dadurch leicht verleitet werden, Rückfragen zu stellen und somit die Verantwortung für den Arbeitsablauf an den Lehrer zurückzugeben. MEYER (siehe Abb.2) hält es deshalb für erfolgversprechender, wenn sich der Lehrer hinter den Lehrertisch zurückzieht und nur nach Aufforderung zu den Gruppen kommt. Aber auch dann noch sollte er sich bemühen, die eigenen Ressourcen der Arbeitsgruppe zu mobilisieren. Erst später sollte er dann herumgehen und in allen Gruppen nachschauen, ob es irgendwo Schwierigkeiten gegeben hat und wie die Arbeit voranschreitet. Erst ganz zum Schluss sollte der er auf jeden Fall einmal herumgehen und die Ergebnisse begutachten, um anschließend die Auswertung der Arbeitsergebnisse im Plenum besser steuern zu können (vgl. GUDJONS 2006, S.84; vgl. MEYER 1987, S.268f).



**Abb.2: Richtiges (oben) sowie falsches Lehrerverhalten (unten) nach MEYER (1987).**  
Quelle: MEYER 1987, S.268

Empirische Untersuchungen haben ergeben, dass Lehrkräfte im Schnitt viel zu häufig bei Gruppenarbeiten intervenieren, z.B. viermal in achteinhalb Minuten, das Maximum lag gar bei zehn Interventionen durch den Lehrer pro Gruppenarbeit. Der Zeitanteil der Interventionen an der gesamten Gruppenarbeitsphase lag dabei im Durchschnitt bei etwa 12%, mit Ausreißern bis zu

29%. In rund 70% der Fälle intervenierten die Lehrer, obwohl sie nicht von den Schülern dazu aufgefordert worden waren (vgl. NÜRNBERGER PROJEKTGRUPPE 2001, S.48, zitiert nach GUDJONS 2006, S.83). DANN et al. haben in einer Studie nachgewiesen, dass Gruppenunterricht sich als problematisch und wenig effektiv erweist, wenn der Lehrer zu häufig eingreift, wenn also die Ziele alleine von ihm festgelegt werden, er die Arbeit der Gruppe laufend kontrolliert und inhaltlich lenkt und überwiegend nur die Leistung der Schüler bewertet (vgl. DANN et al. 1999, S.334f, zitiert nach GUDJONS 2006, S.84). Oft intervenieren Lehrer in einer „invasiven“ Art und Weise, ohne sich ausreichend über den Stand der Gruppe und das Geschehen innerhalb der Gruppe zu informieren. Das bedeutet, dass diese Einmischung ohne Aufforderung durch die Gruppe passiert, eigene Vorstellungen des Lehrers durchgesetzt werden (z.B. nachträgliche Präzisierung oder Erweiterung des Arbeitsauftrages, Korrekturen der Aufgabenstellung) oder einfach das Gespräch in der Gruppe unterbrochen wird. Solche invasiven Interventionen können zu einer Verschlechterung der inhaltlichen Progression führen, während die „responsiven“ – also von der Gruppe selbst eingeforderte, unterstützende und ermutigende – Interventionen das Gegenteil bewirken können, da der Lehrer hierbei nur minimale, situationsbezogene Hilfe bietet. Falls Interventionen dennoch vonnöten sein sollten, dann sollte der Lehrer darauf achten, dass diese zurückhaltend, situationsbezogen, präzise und möglichst nicht lenkend erfolgen dürfen, um zu vermeiden, dass diese Interventionen zu einem „Mini-Frontalunterricht“ ausarten (vgl. DANN et al. 1999, S.145, zitiert nach GUDJONS 2006, S.84).

Auch Ergebnisse weiterer Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Interaktionsfrequenz zwischen den Gruppenmitgliedern nach einer „direkten Unterweisung“ durch den Lehrer reduziert ist. Somit wird auch die Qualität der Ergebnisse in einem hohen Maß beeinträchtigt. Scheinbar steigt zwar die Konzentration der Schüler auf die Aufgabe während des Eingreifens durch den Lehrer, allerdings sinkt diese sofort danach wieder ab, während die Ablenkungsbereitschaft enorm ansteigt. Eingeforderte Berichte des Zwischenstandes der Ergebnisse der Gruppe dämpfen zumeist die Motivation zur Weiterarbeit. Ansprechpartner des Lehrers innerhalb der Gruppe sind fast immer die statusstarken Schüler (vgl. BERGER & FUCHS 2007, S.60f).

Auf der anderen Seite kommen MELOTH & DEERING zu dem Schluss, dass auch längere Lehrerinterventionen während einer Gruppenarbeit nicht unbedingt die Qualität des Lerndialogs oder die selbständige Zusammenarbeit der Schüler beeinträchtigen müssen. Die Wirkung der Lehrerinterventionen hängt nicht mit deren zeitlicher Ausdehnung, sondern vielmehr mit deren Qualität und Adaptivität zusammen, so die Autoren (vgl. MELOTH & DEERING 1999 → zitiert nach PAULI & REUSSER 2000, S.431f).

HOGAN et al. untersuchten die inhaltliche Qualität der Lerndialoge in mehreren Schülergruppen. Sie kamen zu dem Schluss, dass die lehrergelenkten Gruppengespräche effizienter waren und ein höheres inhaltliches Niveau aufwiesen, während selbständige Diskussionen ohne Lehrerinterventionen dagegen explorativer waren. Der Unterschied zwischen diesen beiden Gesprächssituationen bestand nach Ansicht der Autoren v.a. darin, dass die Lehrerfragen im lehrergeleiteten Gespräch keine vom Lehrer im voraus geplanten, sondern vielmehr spontane Reaktionen auf die Beiträge der Schüler darstellten. V.a. bei den schwächeren Gruppen bewirkte die Beteiligung des Lehrers eine Steigerung der Gesprächsqualität der Gruppe, während allerdings bei Gruppen, die selbständig auf einem hohen Niveau diskutiert hatten, die Lehrerintervention zu einer Abnahme der Komplexität der Argumente führte (vgl. HOGAN et al. 1999, zitiert nach PAULI & REUSSER 2000, S.431f).

Wann sollte die Lehrkraft überhaupt beraten? Die Situation sollte sich so darlegen, dass die Schüler die Beratung selbst einfordern müssen, der Lehrer nur in dringenden Fällen, wie bereits angesprochen, selbst einschreitet (z.B. Streit in der Gruppe, offensichtlich länger andauernde Überforderung von Einzelnen oder Gruppen). Dies setzt allerdings entsprechend gut vorbereitete Lernmaterialien und klare Arbeitsaufträge voraus. Die Lehrkraft ist dann während des Unterrichtsgeschehens eher entlastet und die Lernenden können ernsthaft Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen. Auf diese Weise kann vermieden werden, dass die Lehrkraft gleich nach Beginn der Arbeitsphase herumgeht und kontrolliert, Gruppen mit Floskeln wie „Na, wie läuft’s?“, „Habt ihr Fragen?“, „Kommt ihr voran?“ oder „Wie weit seid ihr?“ unterbricht, oder dass Schüler sehr früh nach der Lehrkraft rufen, ohne sich ernsthaft mit den Aufgaben beschäftigt zu haben (vgl. BOHL & KUCHARZ 2010, S.123f).

BERGER & FUCHS formulieren einige präventive Maßnahmen, um eine Störung der konstruktiven Arbeitsatmosphäre bei Hilfestellungen durch den Lehrer zu vermeiden (vgl. BERGER & FUCHS 2007, S.64f):

- Die Person oder Gruppe, die eine Frage hat, schreibt den eigenen Namen an die Tafel; so muss der Schüler nicht unentwegt aufzeigen, der Lehrer kommt bei nächster Gelegenheit zum Schüler
- Eine „private“ Lautstärke sollte bei der Arbeit mit der Gruppe gewählt werden
- Der Gang durch die Klasse sollte im privaten Tempo erfolgen, alle Bewegungen langsam, da schnelle Bewegungen Aufmerksamkeit bewirken, was allerdings vermieden werden sollte; ebenfalls sollte ständiges Herumgehen vermieden werden; die Beobachtung der Gruppen sollte aus der Ferne erfolgen
- Keinesfalls sollte man sich dazu verleiten lassen, den Schülern konkrete Lösungen zu sagen; vielmehr sollte die Rolle eines Lerncoaches eingenommen werden, was impliziert, dass

Lösungsvorschläge gegeben werden sollen, die auf den Lösungsweg bezogen sind

- Die Schüler sollten ernst genommen werden; somit sollten diese nicht ständig an die Vereinbarungen erinnert oder angespornt werden; professionelle Distanz sollte gewahrt werden, auch wenn eine Gruppe den Arbeitsauftrag nicht erfüllt

Wenn die Schüler dagegen keinerlei Hilfe benötigen, schlagen BERGER & FUCHS Alternativtätigkeiten vor, mit denen sich der Lehrer in der Zwischenzeit beschäftigen sollte, wie etwa (vgl. BERGER & FUCHS 2007, S.65):

- Vorbereiten des nächsten Arbeitsschritts
- Beobachtung des Arbeitsprozesses oder einzelner Schüler
- Korrekturen von Hausübungen, Schularbeiten, ...
- Organisatorische Tätigkeiten

Häufig geben Lehrer lösungsbezogene Hilfestellungen, d.h. sie geben den Schülern die richtigen Lösungen direkt vor oder leiten sie zumindest in ziemlich offensichtlicher Weise dorthin. Im Sinne der Förderung eigenständiger Lernkompetenz der Schüler wäre es dagegen sinnvoller, lösungswegbezogene Hilfestellungen zu geben, auch als „Prinzip der minimalen Lernhilfe“ bezeichnet (vgl. HOFMANN & MOSER 2002, S.91). HOFMANN & MOSER geben folgende Bedingungen an, die beachtet werden müssen, um dies zu ermöglichen (vgl. HOFMANN & MOSER 2002, S.91):

- Der Lehrer soll die Schüler dazu anregen, die eigenen Lernprozesse kritisch zu hinterfragen und zu überprüfen, ohne gleich weitere, alternative Lernschritte – „Was habe ich bisher *wie* gemacht?“ – zu versuchen. Es macht demnach einen Unterschied, ob der Lehrer „Lies die Aufgabe genau durch!“ oder aber „Überprüfe, wie genau du die Aufgabenstellung durchgelesen hast“ sagt.
- Auf moralische Qualifizierungen der Lernaktivitäten – „Wenn du besser aufgepasst hättest ...“ – sollte von Seiten des Lehrers verzichtet werden, um die Bereitschaft der Schüler fördern zu können, ihre vorangegangenen Lernprozesse kritisch zu beurteilen. Ebenfalls sollte auf Suggestivfragen verzichtet werden, wie etwa „Na, was haben wir denn schon wieder falsch gemacht?“.

#### 4.2.2.2. Gezieltes Beobachten der Schüler

Differenzierte Beobachtung einzelner Schüler ist im Zuge des Frontalunterrichts kaum möglich. Während des Gruppenunterrichts dagegen bieten sich für den Lehrer vielfältige Gelegenheiten, zu beobachten, wie die Schüler sowohl miteinander als auch mit der Aufgabenstellung umgehen, wenn sie keiner so strengen Lenkung und Kontrolle wie im Frontalunterricht unterliegen (vgl. MEYER 1987, S.269).

Der Lehrer sollten den Verlauf der Gruppenarbeit auch sorgfältig überwachen, um die Schüler im Bedarfsfall wegweisend – aber keinesfalls aufgabenlösend, wie bereits erwähnt – unterstützen zu

können. Zu diesem Zweck sollte er sich von Gruppe zu Gruppe bewegen, um gegebenenfalls die Gruppe an die vorgegebenen Ziele zu erinnern, sie bei falschen Abweichungen wieder auf den „richtigen“ Weg zurückzuführen und bei nicht zu überwindbar scheinenden Problemen Anhaltspunkte zu geben, wie diese Probleme zu lösen sein könnten. Als besonders wichtig erscheint es dabei, dass das kognitive Niveau – die Substanz – der Gespräche innerhalb der Gruppe beobachtet wird, um bei einem Niveauverlust unterstützend eingreifen zu können. Aber auch Ermutigung sowie emotionale Unterstützung sollte der Lehrer seinen Schülern zukommen lassen, die allerdings eher individuell an die einzelnen Gruppenmitglieder auszurichten sind, da diese Erfolge und Misserfolge zumeist äußerst unterschiedlich interpretieren und demzufolge individueller Unterstützung bedürfen (vgl. DUBS 1995b, S.298f).

HOFMANN & MOSER geben weitere Hinweise darauf, unter welchen Gesichtspunkten die Lehrkraft die Schüler während der Gruppenarbeitsphase beobachten sollte, um diese dabei zu unterstützen, ihre Teamfähigkeit zu verbessern (vgl. HOFMANN & MOSER 2002, S.26):

- (a) Wie differenziert erfolgt die Planung des Lernprozesses durch die einzelnen Mitglieder der Gruppe? Vereinbaren sie Arbeitsteilung untereinander, agieren sie kompetitiv oder synchron?
- (b) Wie interagieren die Gruppenmitglieder bei sachlichen Meinungsverschiedenheiten? → orientieren sie sich an den Argumenten oder eher an der Mehrheit (nach Abstimmung in der Gruppe)
- (c) Wie agieren die Gruppenmitglieder bei Kooperationsproblemen? (z.B. Rivalitäten, Streit um Führungsanspruch, einzelne Gruppenmitglieder arbeiten nicht mit ) → Ignorieren der Probleme? Metakommunikation? Aufstellen von Regeln der Zusammenarbeit?
- (d) Wie lässt sich der Beitrag von einzelnen Gruppenmitgliedern zum Lernprozess in der Gruppe einschätzen? → anderen „aktiv zuhören“, Art der Bewertung von Beiträgen anderer Gruppenmitglieder (in Hinblick auf Zustimmung oder Ablehnung)

## Literatur- und Quellenverzeichnis

- ANTONI CH (2008) „Gruppenarbeit wirkungsvoll gestalten“, in: JÖNS I (Hg.): *Erfolgreiche Gruppenarbeit. Konzepte, Instrumente, Erfahrungen*. Wiesbaden: Gabler, S. 12-20.
- BECK E, BRÜHWILERC, MÜLLER P (2007) „Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule“, in: LEMMERMÖHLE D, ROTHGANGEL M, BÖGEHOLZ S, HASSELHORN M, WATERMANN R: *Professionell lehren – erfolgreich lernen*. Münster u.a.: Waxmann, S. 197-210.
- BERGER E, FUCHS H (2007) *Planen, unterrichten, beurteilen. Das Wichtigste für die Praxis*. Linz: Veritas.
- BOHL T, KUCHARZ D (2010) *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- DANN H-D, DIEGRITZ T, ROSENBUSCH HS (Hg.) (1999) *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V.
- DANN H-D, DIEGRITZ T, ROSENBUSCH HS (2002) „Gruppenunterricht im Schulalltag. Ergebnisse eines Forschungsprojekts und praktische Konsequenzen“, in: *Pädagogik 1*, S. 11-14.
- DENECKE W, RITZ E (1981) „Gruppenarbeit im Netz pädagogischer Ansprüche (Einführung“, in: DENECKE W (Hg.): *Gruppenunterricht als kritisch-kommunikative Unterrichtspraxis*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, S. 9-45.
- DIETRICH G (1969) *Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts*. München: Ehrenwirth Verlag.
- DUBS R (1995a) „Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 41/6, S. 889-903.
- DUBS R (1995b) *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes (=Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik Bd. 23).
- FISCHER M (1971) *Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule*. Weinheim: Beltz (=Pädagogische Studien Bd. 5).
- GUDJONS H (1993) „Gruppenunterricht. Vom Wunsch zur Wirklichkeit“, in: *Lehrer-Schüler-Unterricht. Handbuch für den Schulalltag*. Stuttgart: Raabe, Oktober C 4.4, S.1-22.
- GUDJONS H (2006) *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- HAAG L (2005) „Gruppenmethoden und Gruppenarbeit“, in: *Pädagogik 3*, S. 26-30.
- HAMMERER F (1991) *Die freie Lernphase – Element einer Schule „zum Kinde hin“*. Wien: Diplomarbeit, Universität Wien.



- HOFMANN F, MOSER G (2002) *Offenes Lernen planen und coachen. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe*. Linz: Veritas.
- HOGAN K, NASTASI BK, PRESSLEY M (1999) „Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions“, in: *Cognition and Instruction* 17/4, S. 379-432.
- JOHNSON DW, JOHNSON RT (1987) *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- KAUFFELD S, LEHMANN-WILLENBROCK N (2008) „Teamdiagnose und Teamentwicklung“, in: JÖNS I (Hg.): *Erfolgreiche Gruppenarbeit. Konzepte, Instrumente, Erfahrungen*. Wiesbaden: Gabler, S. 29-41.
- LIEBE-HARKORT U (1976) *Zusammensetzung von Kleingruppen im Unterricht. Eine experimentelle Untersuchung zu Leistung, Lernen und Kohärenz in unterschiedlich zusammengesetzten schulischen Lerngruppen*. Düsseldorf: Dissertation, Eberhard-Karls-Universität zu Tübingen.
- MELOTH MS, DEERING PD (1999) „The role of the teacher in promoting cognitive processing during collaborative learning“, in: O'DONNELL AM, KING A (Hg.): *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 235-255.
- MEYER E (1981) „Der Lehrer im Gruppenunterricht“, in: WEBER A (Hg.) *Lehrerhandeln und Unterrichtsmethode*. München und Paderborn: Wilhelm Fink und Ferdinand Schöningh, S. 94-111.
- MEYER H (1987) *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- NÜRNBERGER PROJEKTGRUPPE (2001) *Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag*. Stuttgart: Klett.
- NUHN H-E (2000) „Die Sozialformen des Unterrichts“, in: *Pädagogik* 52/2, S. 10-13.
- PAULI C, REUSSER K (2000) „Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen“, in: *Revue suisse des sciences de l'éducation / Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 3, S. 421-442.
- PLAMENIG B, SCHMUT B (2006) *Gruppenarbeit und Teamentwicklung im Klassenverband. Bausteine für Trainingsspiralen*. Graz: Pädagogisches Institut des Bundes in Steiermark (=Schriftenreihe Heft 15). [online unter URL: [http://i4.phst.at/fileadmin/i4/ws07\\_08/publikationen/teamentwicklung.pdf](http://i4.phst.at/fileadmin/i4/ws07_08/publikationen/teamentwicklung.pdf), 30.03.2011]
- PRCHA I (2000) *Offener Unterricht – ein didaktisches Konzept ohne Methode?* Wien: Diplomarbeit, Universität Wien.
- SCHIRLBAUER A (1996) *Im Schatten des pädagogischen Eros – destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik*. Wien: Sonderzahl Verlags-Gesellschaft.
- SLOTTA G (1954) *Die Praxis des Gruppenunterrichtes und ihre Grundlagen*. Bremen: Manz &

Lange.

STROTZKA H, WINDISCHBAUER E (1999) *Offenes Lernen im Geschichtsunterricht für die Sekundarstufe I*. Wien: öbv & hpt.

VIERLINGER R (1995) „Plädoyer für eine gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen“, in: HABERL H (Hg.): *Integration – Die Vielfalt als Chance. Möglichkeiten der Montessori-Pädagogik*. Freiburg: Herder, S. 26-47.

### **Internetquellen**

<http://www.studienseminarkoblenz.de/medien/standardsituationen/24%20Eine%20Gruppenarbeit%20durchfuehren.pdf> [31.03.2011]

[http://www.teachsam.de/paed/gruppe/paed\\_grupu/paed\\_grup\\_unt\\_2\\_2.htm](http://www.teachsam.de/paed/gruppe/paed_grupu/paed_grup_unt_2_2.htm) [31.03.2011]

[http://www.sn.schule.de/~sud/methodenkompodium/module/2/3\\_1.htm](http://www.sn.schule.de/~sud/methodenkompodium/module/2/3_1.htm) [31.03.2011]

<http://syndrome09.net/blick/angebote/schulegestalten/se855.htm> [22.03.2011]