

Inhaltsverzeichnis

I. VON DER THEORIE	1
I.1 GRUNDLAGEN DES TEAM-KLEINGRUPPEN-MODELLS (TKM)	1
I.2 DIE BEDEUTUNG DER TISCHGRUPPE FÜR DAS SOZIALE LERNEN	2
I.3 SOZIALES LERNEN - WAS IST DAS ÜBERHAUPT ?	3
I.3.1 BEGRIFF	3
I.3.2 GESELLSCHAFTSBEZUG	4
I.4 DIMENSIONEN SOZIALEN LERNENS	5
I.4.1 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ	6
I.4.2 ARBEITSMETHODEN	6
I.4.3 REFLEXION	8
I.4.4 PERSÖNLICHE EINSTELLUNGEN	9
II. ... ZUR PRAXIS	10
II.1 MÖGLICHE PROBLEME DER TISCHGRUPPENARBEIT	10
II.2 ERFAHRUNGEN MIT TISCHGRUPPENARBEIT	11
II.2.1 AUSSAGEN ÜBER PERSÖNLICHE EIGENSCHAFTEN	12
II.2.2 BEURTEILUNG DER SCHULZEIT	12
II.2.3 VERMITTLUNG VON SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN	13
III. SCHLUßBEMERKUNG	14
LITERATURVERZEICHNIS	15

I. Von der Theorie

I.1 Grundlagen des Team-Kleingruppen-Modells (TKM)

Ob nun der Mensch ein soziales Wesen ist oder die Devise *homo homini lupus* gilt, in beiden Fällen besteht die Notwendigkeit des *sozialen Lernens*. Entweder wird es benötigt, um die prosozialen Verhaltensweisen des Menschen zu reaktivieren - oder andererseits, um ein Zusammenleben überhaupt erst zu ermöglichen.¹

Neben diesem eher philosophischen Ansatz gab es in den Anfangsjahren der Gesamtschule aber auch ganz konkrete Überlegungen zur Veränderung bestehender Schulpraxis. Es mußten Wege gefunden werden sozialer Instabilität und Vereinzelung entgegenzuwirken.² Außerdem ging man von einem erweiterten Chancengleichheitsbegriff aus: „Chancengleichheit besteht nicht darin, daß jeder einen Apfel pflücken darf, sondern daß der Zwerg eine Leiter bekommt.“³ Der Zugang zu höheren sozialen Positionen hängt demnach nicht nur von der individuellen Anstrengung des Einzelnen ab, sondern auch von seiner Förderung und der Aktivierung seiner Potentiale. Die SchülerInnen sollen daher ihre Interessen und Bedürfnisse in den Unterricht einbringen können, zur Selbst- und Mitbestimmung befähigt und emotional unterstützt werden, sowie stabile soziale Beziehungen zu MitschülerInnen aufbauen können.⁴

Zur Umsetzung dieser Ziele und einer Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung wurde eine entsprechende Organisationsform erprobt, das *Team-Kleingruppen-Modell*. In diesem Modell werden etwa 90 SchülerInnen von einer konstanten LehrerInnengruppe von sechs bis acht Personen betreut. Die SchülerInnen werden in drei Stamm- oder Kerngruppen aufgeteilt, die dem traditionellen Klassenverband ähneln und jeweils von zwei der Lehrenden betreut werden, im Idealfall von einem Tutor und einer Tutorin. Dieses „Team“ aus Stammgruppen und Lehrenden bleibt normalerweise vom fünften bis zum zehnten Schuljahr zusammen. So entstehen stabile Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen⁵ Meist führt diese Stabilität zu einem vertrauensvollen Verhältnis der SchülerInnen zu Ihren LehrerInnen, insbesondere den TutorInnen.⁶

Bei der Zusammensetzung der Stammgruppen bzw. Klassen wird darauf geachtet, daß sich SchülerInnen aller Schichten, gleich welcher Begabung, Herkunft oder sonstigen Voraussetzungen begegnen.⁷ Somit wird ihnen die Möglichkeit gegeben, unterschiedliche soziale Zusammenhänge zu erleben.

¹ Ratzki, Anne u.a. [Hrsg.]: *Team-Kleingruppen-Modell in Köln-Holweide*. Theorie und Praxis, Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1996, S. 18f.

² Schlömerkemper, Jörg: *Lernen im Team-Kleingruppen-Modell (TKM)*. Biographische und empirische Untersuchungen zum sozialen Lernen in der integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 1987, S. 21.

³ R. Turre vom Diakonischen Werk, nach Frankfurter Rundschau 'Aufgespießt' vom 18.10.1997.

⁴ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 21.

⁵ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 83.

⁶ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 119.

⁷ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 20.

In den Klassen selbst findet der Unterricht meistens in Tischgruppen von vier bis sechs SchülerInnen statt. Dabei gibt es verschiedene Einteilungskriterien, wobei jedoch immer auf Heterogenität und vor allem auch auf Arbeitsfähigkeit geachtet wird.⁸ Während in den ersten beiden Monaten die Gruppenzusammensetzung noch sehr oft verändert wird, bleibt sie später über einen längeren Zeitraum hinweg konstant.

Dem TKM liegt ein *integrativer* Lernbegriff zugrunde. Hierunter ist zu verstehen, daß kognitives, emotionales, soziales und instrumentelles Lernen nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, sondern sich lerntheoretisch ergänzen. Daneben beinhaltet der Begriff das bildungspolitische Lernziel *Solidarität*, das sich im TKM als Inhalt, Form, Empfindung und Technik wiederfinden soll. Außerdem soll dabei beachtet werden, daß Lernen und auch das Lehren als *Prozeß* stattfindet.⁹

Entgegen häufiger Auffassung ist soziales Lernen also nicht das alleinige Ziel des TKM. Die Gruppen, in denen die SchülerInnen durch Gedankenaustausch lernen, über ihre subjektiven Wahrnehmungen hinaus zu schauen, spielen auch eine wichtige Rolle für die Intelligenzentwicklung.¹⁰

1.2 Die Bedeutung der Tischgruppe für das soziale Lernen

Erwiesenermaßen besteht ein direkter Zusammenhang zwischen sozialem Klima und schulischem Lernen und Leisten.¹¹ Nach dem TKM kommen daher sozialen, emotionalen und kognitiven Faktoren im Unterricht eine gleichberechtigte Bedeutung zu.¹² Die Tischgruppe soll die Entwicklung und das Lernen in diesen Bereichen fördern.¹³ Hier sollen sich diesbezüglich die wichtigsten Lernprozesse abspielen. Die Tischgruppe spielt daher im Konzept des TKM eine entscheidende Rolle.¹⁴ Sie fungiert als *Arbeitsform*, um die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler zu kompensieren. Daneben ist sie aber auch eine *Sozialform*, in der die Schüler lernen sollen sich einzubringen, Prozesse zu verstehen und sich Konflikten zu stellen.¹⁵ Im Blickpunkt steht dabei eine Tischgruppe, die in der Lage ist, Lösungswege selbstständig zu erarbeiten.¹⁶

Schlömerkemper zitiert als Lernziele in den ersten beiden Gesamtschuljahren zunächst solche, die Meinungsäußerung und Auskommen innerhalb der Gruppe betreffen. In einem zweiten Schritt geht es um eine Verbesserung der Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe. Schließlich sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, eigene und fremde Leistungsmöglichkeiten einschätzen und Arbeitsprozesse beurteilen zu können.¹⁷

⁸ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 72.

⁹ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 34.

¹⁰ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 22.

¹¹ Dietrich, Georg: *Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts*. Persönlichkeitsformende Bedeutung des gruppenunterrichtlichen Verfahrens. München: Ehrenwirth Verlag, 1969, S. 112.

¹² Schlömerkemper (Fn. 2), S. 143.

¹³ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 71.

¹⁴ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 108.

¹⁵ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 71.

¹⁶ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 26.

¹⁷ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 72.

Durch die Sozialform „Tischgruppe“ nutzt der Schüler den Vorteil vermehrter und andersartiger sozialer Kontakte gegenüber dem traditionellen Klassenverband und dem frontalen Unterricht.¹⁸ Um kooperieren zu können, müssen sie lernen, einander zu akzeptieren, und solidarisch miteinander umzugehen.¹⁹ Akzeptanz und Solidarität spielen vor allem bei der Integration von ausländischen oder behinderten Kindern eine wichtige Rolle.

Die Tischgruppe ist für die Schüler ein überschaubarer sozialer Ort, an dem sich Beziehungen zu den Mitschülern herausbilden.²⁰ Diese Überschaubarkeit gibt den Schülern eine gewisse Sicherheit. Sie empfinden weniger Angst, ihre Meinungen in der Tischgruppe auszusprechen. Interaktionen sind intensiver als im herkömmlichen Klassenverband; es bestehen bessere Möglichkeiten zur Integration potentieller Außenseiter.²¹

Stabilität, Sicherheit und soziale Geborgenheit sind Voraussetzungen des sozialen Lernens.²² Und da sich soziale Beziehungen zwischen den SchülerInnen erst entwickeln, wenn äußere technische Schwierigkeiten nicht mehr ihre gesamte Aufmerksamkeit beanspruchen, spielt die Einübung von Arbeitstechniken und Kommunikationsformen eine große Rolle für den Gesamtschulunterricht.²³ Der Unterricht entfernt sich von hierarchischen, abhängigen Beziehungsverhältnissen und dem rezeptiven, reaktiven Verhalten, das in anderen Schulformen oft noch vorherrscht. Während dort die Sprachkommunikation des Einzelnen auf ein Minimum eingeschränkt ist und sich überwiegend auf eine Kommunikation eines „Vorgesetzten“ mit seinen „Untergebenen“ beschränkt,²⁴ ist die aktive Beteiligung und das Einbringen eigener Ideen und Fähigkeiten in der Tischgruppenarbeit für die SchülerInnen nicht nur möglich sondern oft auch notwendig.

I.3 Soziales Lernen - was ist das überhaupt ?

I.3.1 Begriff

Auffällig ist, daß in der Literatur viel von sozialem Lernen, seinen Voraussetzungen und Folgen gesprochen wird, sich aber nirgendwo eine Definition des Begriffs findet. In den Arbeitsmaterialien der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V. werden beispielhaft für die Dimensionen sozialen Lernens Kooperationen, Selbstorganisation der Arbeit und gegenseitige Hilfe genannt.²⁵ Eine allgemeine Beschreibung des Ausdrucks liefern Projektunterlagen des Gymnasiums Borghorst.

¹⁸ Svajcer, Vilko: *Sinn und Stellenwert der Kleingruppenarbeit* - Diskutiert am Beispiel der zweiten Bildungsstufe. in: Wöhler, Karl-Heinz [Hrsg.]: *Gruppenunterricht: Idee, Wirklichkeit, Perspektive*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, 1981, S. 23

¹⁹ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 20.

²⁰ Gesamtschule Sulzbachtal, Arbeitsmaterialien zur Gruppenentwicklung, S.1.

²¹ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 115.

²² Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 34.

²³ Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. [Hrsg.]: *Soziale Organisation, Soziales Lernen und Differenzierung*. Arbeitsmaterialien 4/76. Bochum: 1976, S. 3.

²⁴ Tausch, Reinhard: *Wesentliche Verhaltensdimensionen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Erziehung und Unterricht*. in: Meyer, Ernst [Hrsg.]: *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1970, S. 123ff.

²⁵ Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. (Fn. 23), S. 2.

Hier wird Soziales Lernen als Entwicklung des menschlichen Individuums zu einem bestimmten *Sozialverhalten*, welches von äußeren Einflüssen bestimmt ist, verstanden. Äußere Einflüsse werden in beeinflussbare (Erziehung, Lernmethoden) und unbeeinflussbare (Lebensverhältnisse, soziales Umfeld) unterteilt.²⁶

Diese Darstellung zeigt, wie schwierig es ist, soziales Lernen einzugrenzen. Auf jeden Fall muß soziales Lernen als Prozeß verstanden werden, wobei meiner Meinung nach auch geringfügige Änderungen der Verhaltensweisen als Erfolg gewertet und als Teilaspekte sozialen Lernens verstanden werden müssen.

Als Voraussetzung und Folge sozialen Lernens nennen die Autoren der Arbeitsunterlagen der Gesamtschule Sulzbachtal die Fähigkeit zur *Selbst- und Fremdwahrnehmung*. SchülerInnen lernen durch Übung eine bestimmte Haltung, d.h. eine Einstellung zu sich und anderen beispielsweise im Bereich der Gefühle, der Arbeit oder Leistung einzunehmen. Diese Einstellungen sollen reflektiert, selbstbewußt aber veränderbar sein.

I.3.2 Gesellschaftsbezug

Reinhard Tausch weist in seinem Aufsatz zu *wesentlichen Verhaltensdimensionen und Zusammenhängen sozialer Interaktion in der Erziehung und Unterricht* auf die Gefahren hin, die ein geringeres Ausmaß sozialer Erfahrungen, sowie geringes Erlernen entsprechender sozialer Verhaltensweisen für das spätere Verhalten der Schulabgänger in einer demokratischen Gesellschaft bergen. Schüler, die bereits in der Schule sehr stark geführt wurden und ein großes Bedürfnis nach Anerkennung und Beifall des Vorgesetzten entwickelt haben, werden auch später diese Führung benötigen und sich in einem hierarchischen Beziehungsverhältnis einordnen. Außerdem verhalten sie sich gegenüber Unterlegenen oder Minoritäten intoleranter.²⁷ Bei der Bewertung dieser Aussage muß man sicherlich bedenken, daß sich Tausch auf das Bildungssystem der Bundesrepublik gegen Ende der sechziger Jahre bezieht. Von Submission zu sprechen wäre aus heutiger Sicht sicherlich unangebracht. Allerdings muß ich ihn auch dreißig Jahre später in seiner Aussage unterstützen, „daß die Art der sozialen Interaktion und des sozialen Klimas in vielen Schulen zumindest heute noch deutlich unterschiedlich ist von demokratischen Lebensformen.“²⁸

Demgegenüber sehen andere Autoren das Problem der Gewöhnung an den Gruppenunterricht. In Köln-Holweide machte man die Erfahrung, daß mehr als 80 Prozent der SchülerInnen in der Oberstufe Schwierigkeiten damit hatten, allein zu arbeiten, weil sie hieran nicht gewöhnt waren.²⁹ Für die an Begegnung, Kommunikation und Kooperation gewöhnten Schüler bringe die Berufswelt schnell eine Ernüchterung mit sich, da sich die Schüler hier mit Profitmaximierung und Kapitalakkumulation konfrontiert sähen.³⁰

²⁶ <http://www.deltacity.net/gymnasium-borghorst/paedagogik/soziales.htm>

²⁷ Tausch (Fn. 24), S. 126.

²⁸ Tausch (Fn. 24), S. 127.

²⁹ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 114.

³⁰ Forsberg, Börje u. Meyer, Ernst [Hrsg.]: *Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1973, S. 116ff.

Graffmann und Staniewicz sehen in diesem Zusammenhang aber auch die positive Wirkung der Schule. Durch die in der Gruppenarbeit erworbene kritische Haltung und die Fähigkeit, seine Möglichkeiten und Grenzen einzuschätzen, kann Frustrationen entgegen gewirkt werden.³¹

Svajcer sieht in seinem Aufsatz zum *Sinn und Stellenwert der Kleingruppenarbeit* die wachsende Bedeutung kollektiver Arbeits- und Lebensformen.³² Immer häufiger weisen auch Unternehmer darauf hin, daß Berufseinsteiger oder Auszubildende über ein zu geringes Maß an sozialen Fähigkeiten, sogenannten *soft skills*, verfügen.³³

Diese Gedanken zeigen, daß die Ziele sozialen Lernens nicht losgelöst von gesellschaftlichen Normen und Werten aufgestellt werden können. Sie müssen immer auch im Hinblick auf den Beitrag zur gesellschaftlichen Erziehung, auf die Anwendung der Verhaltensweisen in der Gesellschaft, vor allem jedoch im Hinblick auf das spätere Berufsleben der Schüler betrachtet werden.³⁴

Da also der Unterricht auch für das Leben außerhalb der Schule Bedeutung haben soll, muß den Schülern auch Gelegenheit gegeben werden über Außerschulisches zu sprechen.³⁵ Dies beinhaltet nicht nur das Reden über Alltag, sondern sollte auch für den Kontakt zur Arbeitswelt gelten. Durch eine Öffnung der Schule und eine Einbeziehung der Erfahrungen und Beobachtungen der Schüler kann ein Zusammenhang zwischen Schule und alltäglicher Lebenswelt vermittelt werden.³⁶ Dabei kommt das nicht nur auf die Abbildung der Realität an, den Schülern muß es außerdem möglich sein, sich darin zurecht zu finden und Möglichkeiten zur Mitgestaltung zusehen.³⁷

I.4 Dimensionen sozialen Lernens

Wie bereits erwähnt ist es schwierig, soziales Lernen einzugrenzen bzw. unterschiedliche Aspekte streng voneinander zu trennen. Zur übersichtlicheren Gestaltung dieser Arbeit habe ich trotzdem versuch, soziales Lernen zu systematisieren. Viele Teilaspekte finden sich jedoch in unterschiedlichen Dimensionen wieder („anderen zuhören können“ gehört in den Bereich der Diskussionsfähigkeit aber auch zur Konfliktbewältigung). Genauso schwierig erscheint mir eine Trennung zwischen langfristigen Lernziel und „Mittel zum Zweck“. Ist die Tatsache anderen aufmerksam und geduldig zuhören zu können vielleicht schon das Ziel, oder ein Teilaspekt der Arbeit auf eine Verbesserung der Diskussionsqualität hin ?

Eindeutig läßt sich diese Frage wohl nicht beantworten. Man kann das soziale Lernen meiner Meinung nach jedoch in verschiedene Ebene einteilen. Auf der untersten finden sich eher einfach zu erlernende Techniken, die einer Verbesserung der Kommunikation dienen.

³¹ Forsberg / Meyer (Fn. 30), S. 121.

³² Svajcer, Vilko (Fn. 18), S. 26.

³³ Interview Zeitschrift

³⁴ Ratzki u.a. (Fn. 1), S.21.

³⁵ Stanford, Gene: *Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo*. Praktische Anleitungen für Lehrer und Erzieher. Aachen-Hahn: Hahner-Verlagsgesellschaft, ⁵1998, S. 40f.

³⁶ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 35.

³⁷ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 163.

Hieraus ergibt sich auf einer zweiten Ebene dann eine Verbesserung der Zusammenarbeit in der Gruppe. Auch das Erlernen von Arbeitstechniken trägt zu einer Kultivierung der Gruppenarbeit bei. Schließlich folgt die Fähigkeit zur Reflexion von Kommunikation, Arbeits- und Lernprozesse. Auf der obersten Ebene sind verinnerlichte prosoziale Verhaltensweisen, wie Selbstdisziplin oder Geduld, anzusiedeln, die unabhängig von der Unterrichtssituation den SchülerInnen eigene Einstellungen geworden sind.

I.4.1 Kommunikative Kompetenz

Soziale Instabilität hängt oft mit Kommunikationsschwierigkeiten zusammen.³⁸ In vielen Fällen muß den Schülern zunächst einmal die Angst genommen werden, ihre Meinungen oder Ideen zu äußern. Die Tischgruppe bietet hierzu optimale Voraussetzungen, da sie überschaubar ist und Hemmungen in einem kleineren Kreis leichter überwunden werden. Außerdem bietet sie mehr Anlässe zur Auseinandersetzung mit anderen, zum Zuhören müssen und Verstehen.³⁹ Besonders große Schwierigkeiten bereitet es den meisten SchülerInnen darüber zu sprechen wie sie sich fühlen.⁴⁰ Die Bereitschaft zu Selbstdarstellung muß erst entwickelt werden.⁴¹ Zum Vermeiden von Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung ist dies jedoch eine wichtige Voraussetzung.

Sie lernen, sich auszudrücken und mit unterschiedlichen Sprechsituationen klarzukommen. Dazu gehört auch das Sprechen über Probleme - persönliche oder solche, die im Lern- bzw. Gruppenprozeß auftauchen. Es ist nicht für alle von vornherein selbstverständlich, andere auf Fehler hinweisen zu können, selbst Kritik zu akzeptieren oder Fragen stellen zu können, ohne andere dabei zu stören.⁴²

Ein weiterer wichtiger Aspekt der kommunikativen Kompetenz ist das Diskussionsvermögen. Untersuchungen haben gezeigt, daß kooperative Gruppen eine höhere Diskussionsqualität erreichen und so Probleme besser gelöst werden können. Der geistige Austausch ist bei ihnen strukturierter.⁴³

I.4.2 Arbeitsmethoden

Im Bereich der Arbeitsmethoden hat die Tischgruppenarbeit vielfältige Auswirkungen. Um eine ihnen gestellte Aufgabe zu lösen, müssen die SchülerInnen lernen, zusammenzuarbeiten. Sie werden schnell merken, daß die Gruppenarbeit gewisse Vorteile bietet. Zum einen entlastet sie den einzelnen.⁴⁴ Das gemeinsame Arbeiten nimmt die Angst vor Fehlern.⁴⁵ Nicht einer allein übernimmt die Verantwortung, sondern die Gruppe ist als Ganzes für das Ergebnis nach außen hin verantwortlich. Innerhalb der Gruppe ist jedoch die Mitarbeit und Mitverantwortung jedes einzelnen gefragt, um eine gemeinsame Aufgabe zu meistern.⁴⁶

³⁸ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 33.

³⁹ Dietrich (Fn. 11), S. 125.

⁴⁰ Stanford (Fn. 35), S. 32.

⁴¹ Stanford (Fn. 35), S. 40.

⁴² Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 106ff.

⁴³ Dietrich (Fn. 11), S. 116ff.

⁴⁴ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 102.

⁴⁵ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 56.

⁴⁶ Forsberg / Meyer (Fn. 30), S. 64.

Die Fähigkeiten der SchülerInnen können sich ergänzen und so zu ausgereifteren Arbeitsergebnissen führen als Einzelarbeit.⁴⁷ Da die Gruppe nur gemeinsam ihr Ziel erreicht, was zum Beispiel durch eine entsprechende Notengebung sichergestellt werden kann, werden die SchülerInnen dazu erzogen, Schwächeren zu helfen und auf andere Rücksicht zu nehmen.⁴⁸ Sie sind nicht nur für sich allein, sondern auch für ihre Umgebung verantwortlich, sie müssen sich einander annehmen und solidarisch sein.⁴⁹ Durch die Zufriedenheit mit gemeinsamen Errungenschaften wird das Gemeinschaftsgefühl der Tischgruppe gestärkt, was wiederum zu einer Verbesserung des sozialen Klimas beiträgt.⁵⁰

Einen besonderen Stellenwert unter den „Methoden“ hat auch die Art und Weise, wie Entscheidungen getroffen werden. Die SchülerInnen, die in einer demokratischen Gesellschaft leben, haben in der Tischgruppe die Möglichkeit, selbst Demokratie zu üben.⁵¹ Dabei ist wichtig, daß das Demokratieprinzip nicht mit dem Mehrheitsprinzip gleichzusetzen ist. Es beinhaltet auch die Berücksichtigung von Meinungen und Interessen der Minderheit.⁵² Besonders wichtig erscheinen mit in diesem Zusammenhang die *Konsensentscheidungen*. Stanford geht diesbezüglich davon aus, daß einer allein oft nicht über genügend Informationen verfügt um eine richtige Entscheidung zu treffen. Werden Minderheiten einfach übergangen, werden sie die Lust an der Mitarbeit verlieren, vielleicht sogar das Projekt sabotieren. Die Schüler werden also erkennen, daß sie Entscheidungen treffen müssen, denen alle Mitglieder der Tischgruppe zustimmen können. So wird außerdem gewährleistet, daß alle angehört werden, und keine vielleicht wichtigen Informationen unberücksichtigt bleiben.⁵³

Ebenfalls zu Methoden gehört meiner Ansicht nach der Umgang mit Konflikten, wobei hier auch verschiedene andere Aspekte eine große Rolle spielen. Zum Beispiel ist die Fähigkeit gefragt, Konflikte ansprechen zu können und auf der Metaebene darüber zu sprechen, also in erster Linie kommunikative Fähigkeiten, die ihrerseits wiederum voraussetzen, daß in der Gruppe eine entsprechend gute Atmosphäre für angstfreie Kommunikation geschaffen ist. Viele der Konflikte werden auch erst dann auftauchen, wenn offen miteinander umgegangen wird, da sie sonst nur unterschwellig vorhanden und nie offen zutage gekommen wären.⁵⁴ In einem zweiten Schritt greift die Konfliktbewältigung aber auch auf Verhaltensweisen wie Zuhören und sich in den anderen einfühlen zurück. Somit berühren Konflikte auch die Reflexionsfähigkeiten der SchülerInnen. Konflikte sollten daher nach Petermann nicht verdrängt werden, sondern als Chance zu sozialem Lernen genutzt werden, worin ich mit den Autoren vollkommen übereinstimme.⁵⁵

⁴⁷ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 102.

⁴⁸ Dietrich (Fn. 11), S. 126.

⁴⁹ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 20ff.

⁵⁰ Forsberg / Meyer (Fn. 30), S. 64.

⁵¹ Forsberg / Meyer (Fn. 30), S. 64.

⁵² Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 122.

⁵³ Stanford (Fn. 35), S. 153ff.

⁵⁴ Petermann, Frank u. Petermann, Ulrike: *Gruppenkonflikte in der Schulklasse*. in: Wöhler, Karl-Heinz [Hrsg.]: *Gruppenunterricht: Idee, Wirklichkeit, Perspektive*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, 1981, S. 138. und 6, S. 122f.

⁵⁵ Petermann (Fn. 54), S. 143.

Erstaunlich erscheint vielleicht auf den ersten Blick die Tatsache, daß SchülerInnen sich auch in der Auswahl von Gruppenmitgliedern mit der Zeit immer mehr danach richten, mit wem sie intensiv zusammenarbeiten können, nicht notwendigerweise danach, mit wem sie am besten befreundet sind.⁵⁶

An dieser Stelle sollte vielleicht erwähnt werden, daß es unterschiedliche Arten der Tischgruppenarbeit gibt. Es wird zwischen arbeitsteiliger und arbeitsgleicher Gruppenarbeit unterschieden.⁵⁷ Die meisten der beschriebenen Verhaltensweisen bezieht sich eher auf arbeitsteilige Tischgruppenarbeit, da hier Zusammenarbeit an einem gemeinsamen Projekt besonders gefragt ist und einem strukturierten Vorgehen bedarf. Bei der arbeitsgleichen wird der Schwerpunkt hingegen mehr auf dem gemeinsamen Erarbeiten eines Lösungswegs, wobei anschließend allerdings jeder für sich das Ergebnis festhält, und solidarischen Aspekt, der gegenseitigen Hilfe liegen, so daß schließlich alle Gruppenmitglieder in die Lage versetzt werden, diesen Lösungsweg auch nachzuvollziehen.

I.4.3 Reflexion

Nur durch eine wirksame Rückmeldung, ein *feed-back*, kann die Fähigkeit das Empfinden der anderen einschätzen zu können entwickelt und die Wahrnehmungsfähigkeit geschärft werden.⁵⁸ Die setzt vor allem eine - gemeinsame - Auswertung gruppenspezifischer Prozesse voraus.⁵⁹ SchülerInnen sollen in die Lage versetzt werden aus Ihren Fehlern zu lernen, sich in andere einfühlen zu können. Erst wenn man sich in jemanden hineinversetzen kann, ist es möglich, seine Probleme zu erfassen und ihm zu helfen, sie zu lösen.⁶⁰ Ein Mittel zur Schärfung der Situationsbeurteilung sind beispielsweise Rollenspiele. Diese Fähigkeit wird aber ebenso durch systematische Fragebogen zum Unterrichtsinhalt, der Organisation der Gruppenarbeit oder der sozialen Interaktion gefördert.⁶¹ Ebenso spielt Metakommunikation, das Sprechen über einen Vorgang oder Sprache selbst, bei der Reflexion der SchülerInnen eine große Rolle.⁶²

Im Bezug auf Reflexion kann es für die SchülerInnen hilfreich sein, wenn der Lehrende ihnen modellhaft Kategorien anbietet, in denen sie ihre Gedanken ausdrücken können.⁶³ Ein *feed-back* in Rubriken wie „gut-mittel-schlecht“ kann anfangs zwar eine gute Hilfestellung sein und oft vielleicht auch eine zeitsparende Alternative zu Diskussionen, ich persönlich finde jedoch, daß die SchülerInnen langfristig auf jeden Fall dazu in die Lage versetzt werden sollten, ihre Meinungen und ihre Kritik offen vorzutragen.

⁵⁶ Dietrich (Fn. 11), S. 116.

⁵⁷ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 101.

⁵⁸ Denecke, Wulf: *Feedback-Instrumente für den Gruppenunterricht*. in: Denecke, Wulf [Hrsg.]: *Gruppenunterricht als kritisch-kommunikative Unterrichtspraxis*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, 1981, S. 148.

⁵⁹ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 109.

⁶⁰ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 33.

⁶¹ Petermann (Fn. 54), S. 143.

⁶² Petermann (Fn. 54), S. 138.

⁶³ <http://www.psych.at/themen/gewalt.htm>

Die Tischgruppen bieten den SchülerInnen hierbei die Möglichkeit im Rahmen reflexiven Verhaltens Lernen bewußt zu erproben - und auch aus ihren Fehlern zu lernen. Darüber hinaus können die Erfahrungen mit variablem Sozialverhalten, differenzierten Arbeitstechniken oder adressatenbezogenen Darstellungsformen machen.⁶⁴

I.4.4 Persönliche Einstellungen

Unter persönlichen Einstellungen möchte ich hier die Verhaltensweisen der SchülerInnen verstehen, die sie sich zwar innerhalb der Gruppenarbeit angeeignet haben, die aber als innere Einstellung auch in andere Lebensbereiche mitspielt. Natürlich werden sich auch Änderungen der Verhaltensweisen bei Kommunikation und Kooperation auch in anderen Bereichen wiederfinden. Ich habe jedoch versucht, in diesem Unterpunkt solches Verhalten herauszufiltern, das eher als Charakterzug, weniger als methodische Gewohnheit gewertet werden kann. Den Transfer von Verhaltensmustern beschreibt ein Bericht über das Zirkusprojekt der Gesamtschule Köln-Holweide. Hier zeigte sich, daß die bei der Arbeit um Zirkus benötigte Einordnung und Diszipliniertheit sich auch auf den übrigen Alltag der SchülerInnen auswirkt.⁶⁵

Auch die Verantwortung für das Gelingen eines gemeinsamen Projektes der Tischgruppe fördert - wie Gene Stanford aufgrund seiner Versuche beschreibt - bei den SchülerInnen die Selbstdiszipliniertheit.⁶⁶ Auch andere Autoren beobachteten eine Steigerung der Konzentration und Selbstbeherrschung.⁶⁷ Da Zusammenarbeit und Zusammenleben in der Tischgruppe nicht dem Zufall überlassen werden können, steigt bei den SchülerInnen die Bereitschaft, eigene Normen einzuführen und diese auch einzuhalten, was sich nach Dietrich wiederum in einer höheren Diszipliniertheit der Versuchsgruppe gegenüber einer Kontrollgruppe niederschlägt. Außerdem steige die Ordnungsliebe und Freundlichkeit bei Diskussionen.⁶⁸

Eine weitere wichtige Einstellung, die m.E. in der Tischgruppenarbeit gefördert wird ist Toleranz. Durch Zusammenarbeit, Kommunikation und nicht zuletzt durch die Bemühungen andere zu verstehen, wächst die Bereitschaft zur Akzeptanz von Eigenarten, Fähigkeiten und Problemen der einzelnen, wie auch Stanford in seiner Versuchsklasse feststellte.⁶⁹ Ich denke, dies ist nicht zuletzt ein Ergebnis der Verbesserung von Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Schließlich kann die Tischgruppenarbeit auch eine positive Wirkung auf das Kontaktverhalten der SchülerInnen haben, die sich in Ausgeschlossenheit, Geselligkeit und Offenheit gegenüber anderen Meinungen ausdrückt.⁷⁰ SchülerInnen gewinnen u.U. durch die intensivere Diskussionsbeteiligung in den Tischgruppen auch an Selbstbewußtsein.⁷¹

⁶⁴ Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. (Fn. 23), S. 5.

⁶⁵ Ratzki u.a. (Fn. 1), S. 226.

⁶⁶ Stanford (Fn. 35), S. 23.

⁶⁷ Dietrich (Fn. 11), S. 123.

⁶⁸ Dietrich (Fn. 11), S. 116ff.

⁶⁹ Stanford (Fn. 35), S. 24.

⁷⁰ Dietrich (Fn. 11), S. 125.

⁷¹ Schlömerkemper (Fn. 2), 102.

II. ... zur Praxis

II.1 Mögliche Probleme der Tischgruppenarbeit

Ein Problem, mit dem sich in erster Linie die Lehrperson auseinandersetzen muß, sind sicherlich die unterschiedlichen Erwartungen, die an Schule gestellt werden. Hierbei steht die Reproduktion der hierarchischen Grundstruktur der Gesellschaft der Anspruch auf Egalität gegenüber.⁷² Dieser scheinbare Gegensatz der Förderung der Leistungsstarken und der Chancengleichheit aller Schüler findet sich auch im Unterricht wieder.

Auch wenn dies nach Schlömerkemper nicht die Regel ist, und die Mehrheit der SchülerInnen positive Erfahrungen mit der Kleingruppenarbeit machen, so können jedoch auch Störungen der Lernprozesse innerhalb der Tischgruppen auftreten.⁷³ Folgende Probleme ließen sich am Beispiel dreier SchülerInnen in Göttingen-Geismar beobachten:

SchülerInnen haben sich noch nicht vollständig von den Zwängen traditioneller Leistungsmaßstäbe befreit. Tischgruppen stehen in Konkurrenz zur Stammgruppe oder zu anderen Tischgruppen. Zwischen einzelnen Schülern herrscht Konkurrenz um Redeanteile.⁷⁴ Vor allem leistungsschwächere SchülerInnen leiden hierunter. Ihre Leistungsdefizite werden in der Gruppe, wo sie nicht mehr in der Masse verschwinden können, deutlicher und somit werden die Ängste sich lächerlich zu machen, Unbehagen oder Kritik zu äußern, immer größer. Die Schwierigkeiten, den fachlichen Anforderungen zu folgen, werden dann von den Schülern möglichst verborgen. Wie in einem der Beispiele von Schlömerkemper können auch Ängste auftreten, etwas alleine zu entscheiden, ohne vom Lehrer „bevormundet“ zu werden.⁷⁵

Oft hängt auch die Einstellung der Eltern zu bestimmten sozialen Lernzielen mit den Schwierigkeiten der SchülerInnen in der Tischgruppe zusammen. Legen Väter zum Beispiel Wert darauf, daß ihre Kinder es lernen sich durchzusetzen, haben diese vermehrt Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit in der Tischgruppe.⁷⁶ Auch andere Verhaltensmuster der Familien beeinflussen die Tischgruppenarbeit, insbesondere den Umgang mit Konflikten.⁷⁷ Versagensangst in der Gruppe wird durch Vorwürfe der Eltern deutlich unterstützt.

Ein weiterer Problempunkt ist häufig die von außen bestimmte Zusammensetzung der Gruppe. Man muß mit SchülerInnen auskommen, die man persönlich nicht leiden kann.⁷⁸ Andererseits muß ein enger freundschaftlicher Kontakt nicht immer zu gutem gemeinsamen Arbeiten führen, wodurch ein neuer Konfliktherd entstehen kann.⁷⁹ SchülerInnen arbeiten nicht immer mit der gleichen Intensität, einige fühlen sich für das Ergebnis nicht immer verantwortlich, was natürlich Auswirkungen auf die Arbeitsfähigkeit der Gruppe hat. Unstimmigkeiten führen zu Zeitverlust.⁸⁰

⁷² Schlömerkemper (Fn. 2), S. 27ff.

⁷³ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 113.

⁷⁴ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 65f.

⁷⁵ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 95f.

⁷⁶ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 110.

⁷⁷ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 87.

⁷⁸ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 108f.

⁷⁹ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 115.

⁸⁰ Schlömerkemper (Fn. 2), S. 98ff.

In den untersuchten Beispielen wurde von den Schülern in allen Stammgruppen Cliquenbildung festgestellt. Häufig bildeten sich Gruppen mit besonders guten und andere mit eher schlechten Schülern heraus. Außerdem gibt es eine Tendenz zu gleichgeschlechtlichen Gruppen. Schließlich ist die nicht frei verfügbare Dauer der Zusammenarbeit für Schüler oft ein Problem. Entweder kann es als Zwang empfunden werden, mit jemandem zusammenarbeiten zu müssen, oder man muß sich damit abfinden, einen Freund in der neuen Gruppe nicht wiederzufinden.⁸¹

Abgesehen von den von Schlömerkemper bereits erwähnten Schwierigkeiten möchte ich aus meiner persönlichen Sicht noch einige Anmerkungen machen. In meinen Augen steht und fällt das TKM mit den betreuenden LehrerInnen. Hier sind vor allem Konsequenz und Einvernehmen unter den Lehrenden gefragt. Nur durch ein gemeinschaftliches Vorgehen innerhalb eines klar abgesteckten Rahmens kann in einer Kerngruppe soziales Lernen. Zumindest wenn man diesen Begriff positiv versteht und die Angewohnheiten der SchülerInnen zum „bestmöglichen Überleben“ in der Schule nicht als soziales Lernen betrachten möchte.

Problematisch ist hier vor allen Dingen, daß u.U. LehrerInnen zusammentreffen, die sich über Jahre hinweg ein eigenes Profil aufgebaut haben und jetzt mit ihren Ansichten aufeinanderprallen. Gerade im Bereich der Einstellungen, aber auch was den Umgang mit Konflikten, die Konsensfindung etc. betrifft, hängt meiner Meinung nach sehr viel vom Verhalten der Lehrenden ab. Sind sich diese ihrer Vorbildfunktion nicht bewußt und leben ein anderes Beispiel vor, werden oben erwähnte Ziele sozialen Lernens sich kaum einstellen. Viele LehrerInnen legen beispielsweise selbst weniger Höflichkeit, Geduld und Verständnis an den Tag, wie sie es von ihren Schülern erwarten. Die Einstellung der Elternschaft gegenüber den Zielen der Schule ist hier ebenfalls sehr wichtig. Können sich die Eltern damit identifizieren ist deren Verwirklichung wahrscheinlicher, da auch die Eltern bzw. die Familie den Kindern als Beispiel dient.

Die durch die konstante BetreuerInnengruppe erzielte Stabilität birgt auch noch ein weiteres Problem. SchülerInnen assoziieren sehr schnell ein bestimmtes Fach mit der entsprechenden Lehrperson. Ist ihnen diese sympathisch, mögen sie in der Regel auch das Fach. Eine schlechte Beziehung zu einem Lehrenden schlägt sich oft auch in Desinteresse an seinem Fach nieder. Eine gelegentliche Änderung der Teamzusammensetzung wäre aus diesen Gründen zumindest für einzelne SchülerInnen vielleicht wünschenswert.

II.2 Erfahrungen mit Tischgruppenarbeit

Da ich bisher nur theoretische Erfahrungen mit Gesamtschulen und dem TKM gesammelt habe, habe ich versucht herauszufinden, wie die Gruppenarbeit von ehemaligen GesamtschülerInnen gesehen wird, im Zusammenhang mit dieser Arbeit natürlich insbesondere im Hinblick auf soziales Lernen. Daneben wollte ich auch wissen, ob soziales Lernen nicht in ähnlichem Umfang auch an anderen Schulformen stattfindet.

⁸¹ Schlömerkemper (Fn. 2), 108ff.

Hierzu habe ich einen Fragebogen erstellt, bei dem die Befragten zunächst Angaben zu ihren persönlichen Fähigkeiten, besuchter Schulform und vorwiegender Unterrichtsform machen sollten. In erster Linie konzentrierten sich die Fragen jedoch auf soziale Erfahrungen und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen während der Schulzeit. Als Antworten waren dabei „ja / eher ja / weiß nicht / eher nein / nein“ vorgegeben (siehe Anhang I). Der Fragebogen wurde acht Personen vorgelegt, zu gleichen Teilen von Gymnasium und Gesamtschule. Auch wenn diese Gruppe nicht repräsentativ ist, vor allem da sie sehr klein ist und - zeitbedingt - andere Schulformen außen vor läßt, lassen sich in einigen Bereichen doch klare Tendenzen erkennen.

II.2.1 *Aussagen über persönliche Eigenschaften*

Bei den Aussagen über persönliche Eigenschaften ergibt sich ein sehr differenziertes Bild. SchülerInnen beider Schulformen wirken mehrheitlich an Diskussionen konstruktiv mit. Sie alle denken, zwischenmenschliche Beziehungen recht gut einschätzen zu können. Auch bei dem Erreichen von Zielen ohne fremde Hilfe ergibt sich ein homogenes Bild im positiven Bereich (ja / eher ja). Der Besuch einer Gesamtschule hat keine besonders positiven Auswirkungen auf die Akzeptanz von Eigenarten anderer. Auch hier sind die Stimmen der ehemaligen Absolventen beider Schulen gleichmäßig auf „eher ja“ und „eher nein“ verteilt.

Ihre Kooperationsfähigkeit schätzen ehemalige GesamtschülerInnen nur unwesentlich besser ein als die Gymnasiasten. Leichte Abweichungen ergeben sich auch bei der Frage nach dem Durchsetzungsvermögen bei Meinungsverschiedenheiten. Zumindest für mich persönlich überraschend ist die Tatsache, daß eher die GesamtschülerInnen gewohnt sind, ihre Meinung durchzusetzen. Daneben fällt es ihnen etwas leichter, von sich selbst zu erzählen oder vor einer Gruppe frei zu sprechen. Sie haben aber eine ebenso große Angst sich lächerlich zu machen wie ehemalige SchülerInnen eines Gymnasiums.

Lediglich bei der Kritikfähigkeit kann nach besuchter Schulform unterschieden werden. Ehemalige Gymnasiasten geben mehrheitlich an, Kritik eher schlecht zu vertragen, während die Antworten der Gesamtschüler kein einheitliches Bild ergeben.

Insgesamt sind die Unterschiede in diesem Bereich jedoch marginal. Dies legt zumindest bei dieser kleinen Untersuchungsgruppe den Schluß nahe, daß hierbei viel mehr die Persönlichkeit des einzelnen als eine bestimmte Schulbildung eine Rolle spielt.

II.2.2 *Beurteilung der Schulzeit*

Einigkeit besteht unter den Befragten dahingehend, daß sie eher keine andere Schulform bevorzugt hätten. Keine Unterschiede bestehen außerdem in der Beantwortung der Frage nach der Fähigkeit, Probleme alleine zu lösen, was sich alle der Befragten durchaus zutrauen. Geringe Abweichungen zwischen den Gruppen ergaben sich bei der Vorbildfunktion der LehrerInnen. Etwas häufiger gaben Gymnasiasten an, daß deren soziales Verhalten nicht immer dem entsprach, was man vielleicht erwarten könnte.

Ebenfalls nur geringe Unterschiede zeigen die Antworten bezüglich stabiler sozialer Beziehungen, die eher von GesamtschülerInnen aufgebaut wurden, oder der Frage nach rezeptivem und reaktivem Verhalten um Unterricht, wobei hier Gymnasiasten nur unwesentlich häufiger positiv antworteten. Im gleichen Umfang können sie ihre Fähigkeiten und Grenzen schlechter einschätzen als ehemalige GesamtschülerInnen.

Deutlicher werden die Unterschiede bei den Antworten im Bezug auf das Fachwissen. GesamtschülerInnen haben eher die Vermittlung von Fachwissen vermißt. Andererseits konnten sie aber auch eindeutig besser ihre Interessen in den Unterricht mit einbringen als Gymnasiasten. Außerdem scheint der Gesamtschulbesuch sich leicht positiv auf die Fähigkeit auszuwirken, zu Sachverhalten kritisch Stellung zu beziehen. Auch die Frage nach der Berücksichtigung von Interessen von Minderheiten wurde eher von ehemaligen GesamtschülerInnen positiv beantwortet. Anscheinend hat die häufigere Anwendung von Gruppenarbeit auch einen positiven Einfluß auf den Arbeitsprozeß. Während die Gymnasiasten eher der Ansicht sind, daß hierbei nicht alle Gruppenmitglieder gefordert wurden, antworteten fast alle der GesamtschülerInnen bei dieser Frage positiv.

Am eindeutigsten sind die Antworten auf folgende Fragen: Alle Gymnasiasten, jedoch nur einer der GesamtschülerInnen, wollen keinen konkreten Zusammenhang zwischen Schule und alltäglicher Lebenswelt gesehen haben. Mehrheitlich sind sie auch der Meinung, daß in ihrer Schulzeit zuwenig Wert auf soziale Kompetenz gelegt wurde, während dies von allen Mitgliedern der Vergleichsgruppe verneint wird. Fast alle ehemaligen SchülerInnen eines Gymnasiums konnten außerdem mit ihren Klassenlehrern nicht über persönliche Probleme reden, während alle ehemaligen GesamtschülerInnen diese Frage positiv beantworteten (ja / eher ja). Genauso deutlich wie in diesen Fällen ist der Unterschied auch beim Übergang in die Oberstufe. Keiner der Gymnasiasten hatte mit dem Konkurrenzdenken vor dem Abitur Schwierigkeiten, sie alle antworteten negativ. Fast alle GesamtschülerInnen lagen jedoch im Bereich „eher ja“.

II.2.3 Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Grundlage für die Tabelle der Schlüsselqualifikationen ist der Berufseignungstest für Schulabgänger und Studenten in Grundstudium des GEVA-Instituts, Stuttgart. Diese Liste wurde von mir jedoch um vier Kategorien erweitert.

Bei dieser Frage sind die Unterschiede zwischen den Absolventen verschiedener Schulformen am gravierendsten. Etwa 90 Prozent der Antworten der befragten GesamtschülerInnen bezüglich der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen liegen im positiven Bereich (ja / eher ja). Negative Antworten treten lediglich bei sicherem Auftreten, Belastbarkeit und Organisations-talent auf. Bei ehemaligen Gymnasiasten beträgt die Anzahl positiver Antworten mit etwa 40 Prozent weniger als die Hälfte. Überwiegend positiv sind die Antworten hier nur bei Selbstbehauptung, Selbständigkeit und Sorgfalt. Ein Viertel der Antworten der Gymnasiasten liegen im negativen Bereich (gegenüber 10,7 Prozent bei den GesamtschülerInnen). Besondere Eignigkeit besteht hier bei den Kategorien sicheres Auftreten, Toleranz, Offenheit, und Teamfähigkeit. Wie bereits bei den beiden ersten Fragen schätzen sie auch ihre Kritikfähigkeit einheitlich geringer ein als SchülerInnen von Gesamtschulen.

III. Schlußbemerkung

Die Tischgruppe spielt als Ort des sozialen Lernens sicherlich eine große Rolle. Wie im letzten Kapitel gezeigt wurde, wirkt sich diese Form des Unterrichts positiv auf die Schlüsselqualifikationen aus, die neben Fachwissen in Berufsleben immer entscheidender werden. Interessant wäre in diesem Zusammenhang sicherlich auch eine Untersuchung, inwieweit die Schulform bereits bei Berufswahl und später auch der Karriere eine Rolle spielt.

Die Unterrichtsform allein kann meiner Meinung nach das soziale Lernen jedoch nicht herbeizaubern. Werden von den Lehrpersonen nicht die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen, bleibt die Tischgruppenarbeit ineffektiv und die erwünschten Lernziele emotionaler, kognitiver und sozialer Art werden nicht erreicht.

Die SchülerInnen brauchen eine konsequente Betreuung durch die Lehrenden, die sich daneben auch ihrer eigenen Vorbildfunktion bewußt sein müssen. Schritt für Schritt müssen die SchülerInnen durch das Erlernen von Kommunikations- und Arbeitsmethoden an die Lernziele herangeführt werden, wie Gene Stanford es in seinem Buch zur Gruppenentwicklung beschreibt. Die behutsame aber konsequente Hinführung zu bestimmten Verhaltensweisen setzt meiner Meinung nach auch eine entsprechende Schulung der LehrerInnen voraus. In den letzten Jahren hat sich auf diesem Gebiet bestimmt sehr viel getan. Aber gerade SchülerInnen der Geburtsjahrgänge 1979/80, mit denen ich mich unterhalten habe, beklagten sich, mit ihnen sei nur „herumexperimentiert“ worden.

Weniger bedenklich sehe ich die Vermittlung von Fachwissen, die nach einem alten Vorurteil in der Gesamtschule vernachlässigt wird. Viele der gruppenspezifischen Übungen lassen sich sicherlich mit dem Lehrplan im Einklang bringen. Kritikern könnte man außerdem entgegenhalten, ob nicht umgekehrt das Gymnasium zum Beispiel zu wenig Wert auf soziale Kompetenz lege, was ja auch die Mehrzahl der befragten ehemaligen SchülerInnen bemängelte.

Als persönliches Fazit würde ich sagen, daß die Beschäftigung mit diesem Thema viele meiner eigenen Vorurteile ausgeräumt hat und mich auf die Arbeit an einer Gesamtschule neugierig gemacht hat bzw. ich andererseits auch viele wertvolle Anregungen erhalten habe, Tischgruppenarbeit zum sozialen Lernen auch an anderen Schulformen einzusetzen.

Literaturverzeichnis

Denecke, Wulf: *Feedback-Instrumente für den Gruppenunterricht*. in: Denecke, Wulf [Hrsg.]: *Gruppenunterricht als kritisch-kommunikative Unterrichtspraxis*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, 1981.

Dietrich, Georg: *Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts*. Persönlichkeitsformende Bedeutung des gruppenunterrichtlichen Verfahrens. München: Ehrenwirth Verlag, 1969.

Forsberg, Börje u. Meyer, Ernst [Hrsg.]: *Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1973.

Gesamtschule Sulzbachtal, Arbeitsmaterialien zur Gruppenentwicklung.

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. [Hrsg.]: *Soziale Organisation, Soziales Lernen und Differenzierung*. Arbeitsmaterialien 4/76. Bochum: 1976.

Petermann, Frank u. Petermann, Ulrike: *Gruppenkonflikte in der Schulklasse*. in: Wöhler, Karl-Heinz [Hrsg.]: *Gruppenunterricht: Idee, Wirklichkeit, Perspektive*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, 1981.

Ratzki, Anne u.a. [Hrsg.]: *Team-Kleingruppen-Modell in Köln-Holweide*. Theorie und Praxis, Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1996.

Schlömerkemper, Jörg: *Lernen im Team-Kleingruppen-Modell (TKM)*. Biographische und empirische Untersuchungen zum sozialen Lernen in der integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 1987.

Stanford, Gene: *Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo*. Praktische Anleitungen für Lehrer und Erzieher. Aachen-Hahn: Hahner-Verlagsgesellschaft, ⁵1998.

Svajcer, Vilko: *Sinn und Stellenwert der Kleingruppenarbeit - Diskutiert am Beispiel der zweiten Bildungsstufe*. in: Wöhler, Karl-Heinz [Hrsg.]: *Gruppenunterricht: Idee, Wirklichkeit, Perspektive*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, 1981.

Tausch, Reinhard: *Wesentliche Verhaltensdimensionen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Erziehung und Unterricht*. in: Meyer, Ernst [Hrsg.]: *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1970.

<http://www.deltacity.net/gymnasium-borghorst/paedagogik/soziales.htm>

<http://www.psych.at/themen/gewalt.htm>

Anhang I

1. Wie beurteilst Du Dich selbst im Hinblick auf folgende Eigenschaften ?

	ja	eher ja	weiß nicht	eher nein	nein
Ich wirke an Diskussionen meistens konstruktiv mit.					
Ich bin es gewohnt, meine Meinung durchzusetzen.					
Es fällt mir schwer, von mir zu erzählen.					
Ich habe Angst, mich vor anderen lächerlich zu machen.					
Freies Sprechen vor einer Gruppe fällt mir leicht.					
In der Regel kann ich zwischenmenschliche Beziehungen aufgrund verbaler und nonverbaler Verhaltensweisen gut beurteilen.					
Ich weiß, daß ich in der Lage bin, ein Ziel ohne Hilfe anderer zu erreichen.					
Es fällt mir leicht, mit anderen zu kooperieren, um gemeinsame Ziele zu erreichen.					
Es bereitet mir Schwierigkeiten, die Eigenarten anderer zu akzeptieren.					
Ich kann gut Kritik vertragen.					

2. Welchen Schultyp hast Du besucht ?

Gymnasium / Gesamtschule / Realschule / Hauptschule / sonstige _____

3. Welche Unterrichtsform wurde dort vorwiegend praktiziert ?

Gruppenarbeit / Einzelarbeit / Partnerarbeit / Frontalunterricht

4. Welchen Aussagen stimmst Du im Hinblick auf Deine Schulzeit zu ?

	ja	eher ja	weiß nicht	eher nein	nein
Ich hätte eine andere Unterrichtsform bevorzugt.					
In der Schule wurden wir zu "Einzelkämpfern" erzogen.					
Ich habe nicht gelernt, Probleme alleine zu lösen.					
Es wurde zuwenig Fachwissen vermittelt.					
Es wurde zuwenig Wert auf soziale Kompetenz gelegt.					
Das soziale Verhalten der Lehrer entsprach nicht ihrer Vorbildfunktion.					

Ich habe stabile soziale Beziehungen zu meinen Mitschülern aufgebaut.					
Ich konnte meine Interessen in den Unterricht mit einbringen.					
Ich konnte mit meinen Klassenlehrern über persönliche Probleme reden.					
Der Unterricht verlangte uns meistens rezeptives und reaktives Verhalten ab.					
Ich habe gelernt, meine Fähigkeiten und Grenzen einzuschätzen.					
Ich habe gelernt, zu Sachverhalten kritisch Stellung zu beziehen.					
Bei Entscheidungen wurden immer auch die Meinungen und Interessen von Minderheiten berücksichtigt.					
Ich sah einen konkreten Zusammenhang zwischen Schule und alltäglicher Lebenswelt.					
Bei Gruppenarbeit wurde jeder einzelne gefordert.					
Ich hatte in der Oberstufe Schwierigkeiten, mit dem „Konkurrenzdenken“ vor dem Abitur umzugehen.					

5. Welche folgender Schlüsselqualifikationen sind Dir während Deiner Schulzeit vermittelt worden ?

	ja	eher ja	weiß nicht	eher nein	nein
Sicheres Auftreten					
Kontaktfreude					
Selbstbehauptung					
Belastbarkeit					
Toleranz					
Offenheit					
Selbständigkeit					
Teamfähigkeit					
Verantwortungsgefühl					
Organisationstalent					
Verständnis					
Sorgfalt					
Kommunikationsfähigkeit					
Kritikfähigkeit					