

Florek, Hans-Christian

Einzelarbeit - Partnerarbeit - Gruppenarbeit? Eine Orientierungshilfe für Wahlentscheidungen in der Unterrichtspraxis

Unterrichtswissenschaft 14 (1986) 1, S. 94-104



Quellenangabe/ Reference:

Florek, Hans-Christian: Einzelarbeit - Partnerarbeit - Gruppenarbeit? Eine Orientierungshilfe für
Wahlentscheidungen in der Unterrichtspraxis - In: Unterrichtswissenschaft 14 (1986) 1, S. 94-104 - URN:
urn:nbn:de:01111-pedocs-295946 - DOI: 10.25656/01:29594

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-295946>

<https://doi.org/10.25656/01:29594>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Einzelarbeit – Partnerarbeit – Gruppenarbeit?

Eine Orientierungshilfe für Wahlentscheidungen in der Unterrichtspraxis

Vor dem Hintergrund des Konzepts der weiteren Professionalisierung des Lehrerberufs werden Anforderungen an das situative Entscheidungsverhalten des Lehrers dargestellt. Die Literatur zu den verschiedenen Arbeits- und Sozialformen ist nur schwer überschaubar und in ihren Akzentuierungen nicht einheitlich. Die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags zeigen in „systematischer“ Sicht ein Kategoriengefüge, drei Aspekte und damit verbundene pädagogische Wertvorstellungen, die dem Autor weithin konsensfähig, zur Ermöglichung begründeter didaktischer Entscheidungen geeignet sowie für die Analyse der genannten Unterrichtsformen grundlegend erscheinen.

Individual work – pair work – group work? Guidelines for decision-making in teaching

Against the background of the concept of further professionalisation in the teaching world, demands on the teacher's classroom decision-making behaviour are described. Publications on the various patterns of work and forms of social organisation in the classroom are extremely numerous and are not consistent in what they stress. The findings of the present article put forward from a „systematic“ point of view one framework of principles, three main aspects and related educational values which to the author seem generally acceptable and which he feels could form the basis for the making of well-founded didactic decisions as well as for the analysis of the above-mentioned teaching methods.

Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit sind drei grundlegende Formen, als deren konkrete Varianten sich der Unterricht in der neuzeitlichen Schule in bestimmten Zeitabschnitten tagtäglich vollzieht. Über die Durchführung von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit im organisierten schulischen Unterricht entscheidet der Lehrer entweder allein oder zusammen mit den Schülern, im Team Teaching auch gemeinsam mit Kollegen. Daß jeder Lehrer immer wieder in diese didaktische Entscheidungssituation kommt und darin jeweils neu zu einer begründeten Entscheidung gezwungen ist, das ist heute unumgänglich. Das deutliche Bewußtsein davon bedeutet zugleich ein höheres Maß an Freiheit von methodischer Einengung und Schematik. Alle drei Unterrichtsformen sind seit langem bekannt. Unter dem Einfluß aktueller bildungspolitischer Zielsetzungen, wissenschaftlicher Tendenzen und gesamtgesellschaftlicher Strömungen sowie beeinflusst durch lokale materielle und soziale Verhältnisse, auch durch situationsbedingte persönliche Erfahrungen wurden ihnen in der bisherigen Geschichte der Unterrichtspraxis und der didaktischen Theorie aber oft sehr unterschiedliche Wertschätzungen entgegengebracht. Nur die Partnerarbeit ist von extrem positiven wie geringschätzenden Wertungen weitgehend ausgenommen geblieben, was durchaus der Stellung und der häufig gewählten Sichtweise dieser Unterrichtsform zwischen der Einzelarbeit und der Gruppenarbeit entspricht, sich für die Entwicklung der Partnerarbeit zu einer relativ eigenständigen Unterrichtsform allerdings nicht uneingeschränkt günstig ausgewirkt hat. Das spiegelt sich in der vergleichsweise geringen Zahl der Veröffentlichungen, die sich speziell mit Partnerarbeit befassen.

1. Partielle Entscheidungssituationen

Die Lernprozesse der Schüler werden in der Schule meistens durch Vorgaben des Lehrers angeregt. Es ist deshalb ganz naheliegend, den Unterricht erst einmal frontal zu beginnen. Sei es, daß der Lehrer seinen Schülern eine konkrete Sache unmittelbar gegenüberstellt, daß er über die Ziele und den geplanten Verlauf einer Unterrichtsstunde informiert oder daß der Einstieg in ein Fachgebiet mit einer relativ komplexen Frage vor einem konkreten Phänomen geschieht. Eine Besonderheit an einer Sache kann absichtlich so in den Vordergrund gestellt sein, daß Selbstverständliches eher fragwürdig erscheint. Eine Projektinitiative kann vorgetragen werden oder an die Schüler die Aufforderung ergehen, Vorschläge für ein Projekt zu entwickeln. Diese Reihe der vielfältigen Möglichkeiten, Unterricht zu eröffnen, ließe sich leicht fortsetzen und an Beispielen illustrieren (Roth 1963, Grell 1981, Wagenschein 1965, Joerger 1980, Frey 1982). Am Ende solcher frontal gestalteter Unterrichtsphasen steht der Lehrer dann immer vor der notwendigen Entscheidung, ob er im Anschluß daran Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit durchführen läßt, wenn es ihm richtig erscheint, nicht mehr oder nicht wieder nur etwas vorzutragen, vorzumachen, zu erklären oder mit der ganzen Klasse etwa in einem Lehr- oder Kreisgespräch auf die Lösung einer Aufgabe hin weiterzuarbeiten.

Dabei geht es nicht an, daß der Lehrer diese Entscheidungssituationen gleichsam blind übersteht, daß er die Schüler unvorbereitet wählen und in irgendeine Arbeits- und Sozialform einfach hineintappen läßt. Es ist nicht zu akzeptieren, daß immer wiederkehrende Entscheidungen des Lehrers damit zu rechtfertigen sind, daß eine bestimmte dieser drei Unterrichtsformen am besten seinen Vorlieben und seiner eigenen Persönlichkeitsstruktur entspricht. Und noch weniger als früher lassen sich diese didaktischen Wahlentscheidungen allein an aktuellen Meinungen orientieren, die zu bestimmten Zeiten von immer schneller wechselnden Moden und Strömungen in der Gesellschaft ausgehen. Von einem kompetenten Lehrer in der Praxis wird vielmehr erwartet, daß er im konkreten Unterricht in Situationen optimale Entscheidungen trifft. Dieser normative Anspruch bezieht sich sowohl auf den rechten Zeitpunkt als auch auf die Qualität der zu treffenden Entscheidung selbst. Ein optimales Entscheidungsverhalten wird in den Situationen des wirklichen Unterrichts in den meisten Fällen nur dann gegeben sein, wenn der Lehrer kontrollierte und begründete Entscheidungen schnell, ja unverzüglich zu treffen vermag, denn es folgt unaufhaltsam auf jede vollzogene Handlung eine nächste und diese soll in den organisierten Lehr- und Lernprozessen der Schule wiederum den jeweiligen tatsächlichen Bedingungen möglichst angemessen und im Hinblick auf die je akzentuierten Zielsetzungen sinnvoll sein. Gegenüber solchen situativen Entscheidungen über die Wahl von Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit ist in den letzten Jahren eine wachsende Zahl verantwortungsbewußter und engagierter Lehrer stark verunsichert. Eine diesbezügliche Unsicherheit ist schon bei Studierenden der verschiedenen Lehrämter in Lehrveranstaltungen mit Praxiselementen und in schulpraktischen Studien zu erkennen, sie tritt nicht selten und dann oft

noch weit ausgeprägter in der zweiten Ausbildungsphase auf. Daß es dieses Phänomen in dieser Deutlichkeit gibt, dazu haben nicht allein die soeben angedeuteten anspruchsvollen Erwartungen an das Entscheidungsverhalten des Lehrers beigetragen. Vielen sind die Entscheidungssituationen heute überdies in zweifacher Hinsicht in besonderer Weise erschwert:

Zum einen tritt das Konzept der Professionalisierung des Lehrerberufs (*Roth* 1968, *Döring* 1980, *Glöckel* 1981) in den letzten Jahren immer schärfer in den Vordergrund. Schon früher waren Lehrer nicht bloße Laien. Nur waren sie anders als die Lehrer heute ausgebildet. So wurde der angehende Lehrer zur Zeit der praktischen Meisterlehre dafür vorbereitet, im späteren Lehramt einfach das nachzumachen, was er bei einem tüchtigen Schulmeister gesehen und was ihm dieser vorgemacht hatte. Es spannt sich ein weiter Bogen bis in das Jahr 1963, in dem die Westdeutsche Rektorenkonferenz erstmals die wissenschaftliche Lehrerausbildung gefordert hat. Es wird die Notwendigkeit einer „kritisch-wissenschaftlichen Haltung“ im Lehrerberuf erkannt und eine Ausbildung unterstützt, „die auf Ergebnisse und Methoden der Erziehungs-, Verhaltens- und Gesellschaftswissenschaften aufbaut“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 217–225). Heute erfolgt das Studium für alle Lehrämter in allen Bundesländern an wissenschaftlichen Hochschulen. Ein Konzept einer weitergehenden Professionalisierung des Lehrerberufs ist damit wirksam geworden, in dem die Bezugswissenschaften gegenüber anderen Komponenten dieser besonderen Berufspraxis zunehmend an Gewicht gewonnen haben. Ist dieser Prozeß zunächst nur auf dem Hochschulsektor in der Lehrerausbildung mit zahlreichen Vereinbarungen eingeleitet worden, so haben sich in den letzten Jahren ein betont wissenschaftlich orientiertes Selbstverständnis des Lehrers sowie die Verwissenschaftlichung seiner alltäglichen Berufstätigkeit auch in der Praxis über die zweite Ausbildungsphase hinaus faktisch, zumindest aber als geltende Maxime, immer mehr durchgesetzt. Für den angehenden wie für den berufstätigen Lehrer bedeutet dies, daß es nicht allein wichtig ist, Unterricht theoretisierend zu betrachten, in der Vorbereitung prospektiv, in der Analyse retrospektiv. Es kommt ebenso sehr darauf an, daß der professionelle Lehrer mit einer wissenschaftlichen Ausbildung sich in konkreten Unterrichtssituationen sieht, daß er diese Situationen mit wissenschaftlichen Hilfsmitteln adäquat definiert und in ihnen nach wissenschaftlichen Maßstäben richtige Entscheidungen trifft (vgl. *Glöckel* 1981, S. 93/94). Dabei wird angenommen, daß ein bewährter, in Fachkreisen anerkannter Besitz berufsrelevanter Erkenntnisse und Methoden den einzelnen tatsächlich dazu in die Lage versetzt. Bei der Fülle der historischen und neueren erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur, der Vielfalt der verschiedenen Perspektiven, Meinungen und Auffassungen ist es in unseren Tagen im Studium wie in der Fortbildung aber nicht leicht, in bezug auf die situativen Wahlentscheidungen über die Durchführung von Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit eine solche eindeutige und allseits anerkannte wissenschaftliche Grundlage zu gewinnen, auf die sich der einzelne Lehrer bei seinen alltäglichen unterrichtsmethodischen Entscheidungen beruhigt stützen kann.

Zum anderen verlangt jede Wahl einer bestimmten Unterrichtsform in der Praxis

zugleich eine Bindung an Wertvorstellungen. Das zeigt sich schon an einem möglichen Beispiel aus dem schulischen Alltag: Es kommt vor, daß sich in einer Klasse einige Schüler weigern, in Gruppen Leistungen zu erbringen. Diese Schüler halten Einzelarbeit vielleicht für besser, weil sie wissen, daß sie dann erfolgreich einen eigenen Aufsatz schreiben, allein ein schönes Bild malen oder eine eigene Ausarbeitung erstellen können, und weil sie erfahren haben, daß ihre Eltern Wert auf solche individuellen Ergebnisse legen. In dem konkreten Gebilde einer Schulklasse kommen in unserer pluralistischen Gesellschaft mit den Schülern, ihren Eltern und den Lehrern vielfältige, teils sehr heterogene Interessen und Wertrichtungen zusammen. Eine gemeinsame Basis verbindender Grundüberzeugungen kann heute nicht mehr ohne weiteres vorausgesetzt werden. Dennoch kann kein Lehrer einfach wertneutral sein oder sich allein auf eine übertriebene Wissenschaftsgläubigkeit zurückziehen, wenn er vertretbare Entscheidungen treffen will. Aber an welchen Wertvorstellungen und Zielsetzungen soll er die besonderen Entscheidungen über die Wahl von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit orientieren?

2. Pole des Entscheidungsraumes

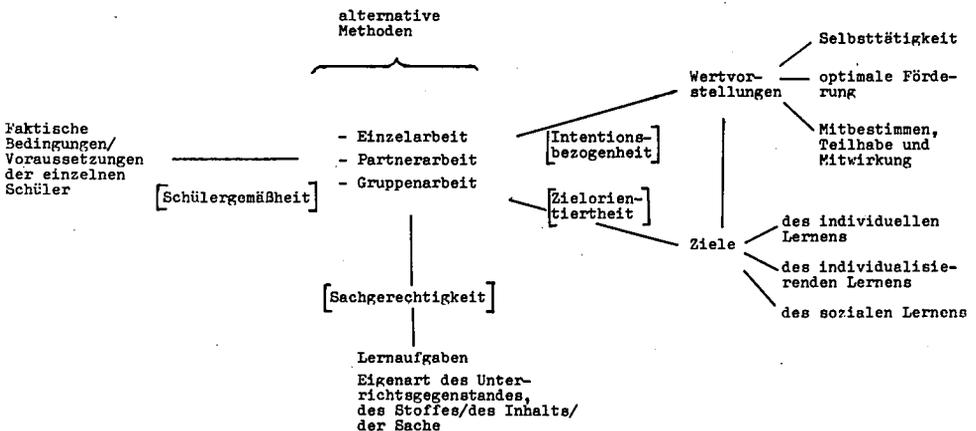
Seitdem ein Höhepunkt der Begeisterung für Curriculumentwicklung und -diskussion wohl allgemein überschritten ist und viele Erwartungen auch durch die Reform des Bildungswesens während der 70er Jahre noch nicht erfüllt worden sind, werden den Lehrern zur Bewältigung von speziellen Praxisproblemen in schulpädagogischen Büchern und Fachzeitschriften vermehrt konkrete Unterrichtsbeispiele teilweise sehr ausführlich dargestellt und als Anregungen oder als Vorschläge zur Übernahme angeboten. Solche Praxisbeispiele sind ohne Zweifel wichtig und für viele Lehrer ermutigend, zeigen sie doch, was in der Praxis alles möglich ist und zur Besserung des alltäglichen Unterrichts beitragen kann, wie erfolgreich dies unter Umständen verläuft und welche Erfahrungen dabei schon von anderen gemacht worden sind. Doch selbst bei überzeugenden Beispielen ist es nicht sicher, daß sie sogleich von der Mehrzahl der Lehrer in die eigene Unterrichtsgestaltung übernommen werden. Der einzelne Lehrer muß dafür erst entscheidungsfähig und handlungsbereit sein. Die Entscheidungskompetenz des einzelnen Lehrers für bewußte, erkenntnisgeleitete und wertorientierte Wahlentscheidungen über die Durchführung von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit wächst, je mehr Einsicht er in die grundlegenden Dimensionen, wichtigen Entscheidungselemente und Perspektiven des engeren Entscheidungsraumes dieser drei besonderen Arbeits- und Sozialformen gewinnt. Und es erweitert sich der Spielraum seiner Entscheidungsfreiheit (vgl. *Gasser 1982, S. 9–11*), je genauer er die Eigenart der Alternativen in diesem abgegrenzten didaktischen Bereich kennt. Die Sinnrichtung der Ausführungen dieser Erörterung ist damit aufgezeigt, wenngleich es bei der gebotenen Kürze dieses Artikels von vornherein nicht möglich erscheint, die erkannte Aufgabe hier ausführlich genug zu behandeln. Doch es sollte gelingen, wenigstens in Umrissen und einigen Ansätzen einen Orientierungsrahmen vorzustellen und da-

mit zu helfen, der im vorhergehenden Teil beschriebenen Unsicherheit vieler Lehrer entgegenzuwirken.

Entscheidungen über die Arbeits- und Sozialformen im alltäglichen Unterricht werden nicht unvorbereitet sein, sich gültig aber erst in konkreten Situationen treffen lassen. Auch wenn sie zu bestimmten Zeitpunkten im Unterrichtsverlauf unverzüglich gefordert sind und noch mehr, wenn sie nicht vorhersehbar waren, müssen solche situativen Entscheidungen im Grunde angemessen innerlich verzögerte, reflexive Entscheidungen sein. Das schließt ein und kann dem einzelnen Lehrer eher gelingen, wenn er sich im Augenblick bewußt mögliche Alternativen zu vergewärtigen versucht, die personalen, sachlichen und normativen Komponenten der jeweiligen Situation sich wenigstens blitzartig erhellt und dabei alles an ihm eigenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Wertvorstellungen wirksam werden läßt, was helfen könnte, das für die folgenden unterrichtlichen Handlungen Wichtige zu erfassen. Er wird sich dabei um ein Höchstmaß an Klarheit darüber bemühen, was unter den faktischen Bedingungen für die eine, was für die andere Möglichkeit zu dieser Zeit, an diesem Ort und für diese Schüler spricht, welche besonderen Anforderungen die zu bewältigende Lernaufgabe stellt, welche eigentümlichen Bedingungen bei den einzelnen Schülern, welche in ähnlicher Weise und Ausprägung bei mehreren Schülern zugleich gerade gegeben sind, was für ihren weiteren Lernprozeß unter einer bestimmten Zielperspektive wünschenswert und notwendig erscheint, welche Hilfsmittel benötigt werden, ob sie in genügender Menge vorhanden oder kurzfristig zu beschaffen sind und von den beteiligten Schülern dann auch tatsächlich verwendet werden können.

Die folgende schematische Darstellung steckt mit einigen Grundkategorien ganz allgemein den Kern des Spielraumes ab, in dem der Lehrer bewußt die Präferenz einer bestimmten Sozial- und Arbeitsform zu erwägen vermag:

Abbildung 1: Dimensionen und Pole des Entscheidungsraumes



Das Zentrum des Orientierungsschemas bildet das Wissen um die Alternativen. In der schuldidaktischen Fachliteratur sind Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit in verschiedenen Systematisierungsansätzen angeführt. *G. Steindorf* (1981, S. 130–132) z.B. ordnet diese drei Unterrichtsformen neben den Formen der Darbietung und der gemeinsamen Erarbeitung dem Oberbegriff „Schüler selbsttätigkeit“ zu. *K. Aschersleben* (1979) faßt Gruppenunterricht (Gruppenarbeit), Partnerarbeit und Einzelarbeit als Formen der „inneren Differenzierung (Binnendifferenzierung)“ zusammen, wobei er den Differenzierungsbegriff im Unterschied zu *W. Klafki/H. Stöcker* (1976), *R. Winkeler* (1975) u. a. ausdrücklich auf die methodischen Aspekte des Unterrichts begrenzt. *R. Winkel* (1982) nennt in seinem Versuch, die Vielfalt der „Unterrichtsmethoden“ zu systematisieren, „Einzelarbeit“, „Partnerunterricht“ und „Kleingruppenunterricht“ als drei von insgesamt siebzehn verschiedenen Formen und ordnet sie unter dem Kriterium „interaktive Poligkeit“ oder „Poligkeit der Interaktion“ in vier Gruppen ein. Die zentralen Begriffe „Selbsttätigkeit“, „Differenzierung“ und „Interaktion“, die in den unterschiedlichen Systematisierungen verwendet werden, deuten drei wichtige Perspektiven an, in denen sich Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit mehr als komplexe Gesamtphänomene genauer betrachten lassen. Die Wahl nur eines bestimmten dieser drei möglichen Ordnungskriterien macht deutlich, welcher Aspekt dem einzelnen Verfasser in der theoretischen Auseinandersetzung vorrangig erscheint. In jeder einzelnen Perspektive werden von dem jeweiligen Unterrichtsphänomen aber nur bestimmte Eigenarten, Bedingungen und Zusammenhänge erfaßt. Durch diese Unterscheidung und absichtliche Reduktion gelingt es zwar eher, spezifische Ergebnisse zu gewinnen. Hinsichtlich der konkreten Praxis gilt es allerdings, alle drei Perspektiven gleichermaßen ernst zu nehmen und zu realisieren.

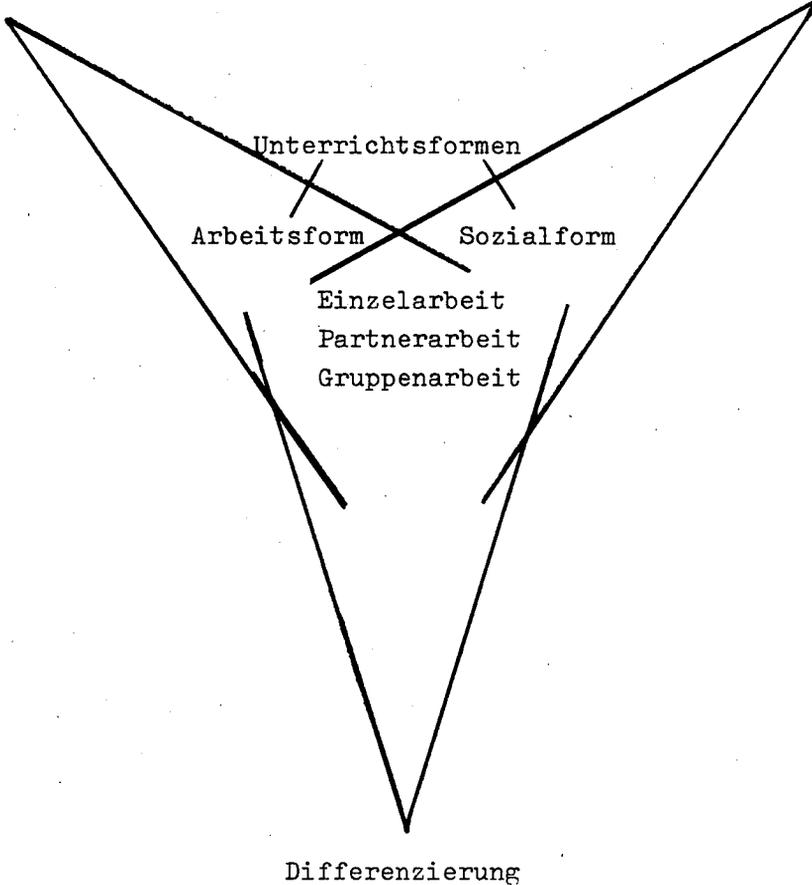
Eine Betrachtung der Unterrichtsformen unter dem Aspekt „Selbsttätigkeit“ (vgl. *Benner* 1980, *Kamps* 1981, *Pöppel* 1976) geht davon aus, daß im Unterricht Schüler nicht nur Wissen und Können empfangen und aufnehmen, sondern daß sie selbst aktiv Handelnde sind. Es wird in dieser Perspektive vor allem darauf geachtet, welche sach- und personbezogenen Aktivitäten jeder einzelne Schüler ausführt, in welcher Weise er dabei geeignete Hilfsmittel verwendet, wie sehr er noch der Aufforderung und Anleitung von außen, etwa durch den Lehrer oder von Mitschülern bedarf, bzw. in welchem Ausmaß seine Tätigkeiten schon aus ihm selbst heraus kommen, wenn er Ziele zu verwirklichen, spezielle Aufgaben zu lösen oder definierte Probleme zu bewältigen sucht.

Die intendierten Ergebnisse des alltäglichen Unterrichts müssen nicht immer fest vorgegeben sein. Auch in einem ausführlich vorbereiteten Unterricht kann es den einzelnen Schülern oder intern gebildeten Schülergruppen obliegen, erst selbst die Zielrichtung festzulegen. Eine anspruchsvollere Auffassung von Selbsttätigkeit schließt durchaus ein, daß sich Schüler an situativen Entscheidungen über Ziele, an der Entdeckung und Beschreibung von Lernaufgaben und Problemen unmittelbar beteiligen, daß sie sich dabei mitverantwortlich zeigen und danach ihre eigenen Handlungen auf das erwünschte Ergebnis hin möglichst selbständig planen. Es kann sich dabei um Ergebnisse handeln, die jeder einzelne Schüler für sich selbst

Abbildung 2: Grundperspektiven

Selbsttätigkeit

Interaktion



intendiert, es können aber auch Ergebnisse sein, die die Mitglieder einer Gruppe gemeinsam für mehr oder weniger wichtig halten. Die Perspektive „Selbsttätigkeit“ ist heute nicht mehr auf rein individuelles Handeln beschränkt. Insbesondere während der Partner- und Gruppenarbeit sind die Schüler schon bei der Annahme der Aufgaben, bei der Zielfindung, dann bei dem Vorentwurf und der Ausführung ihrer Handlungen direkter aufeinander angewiesen als bei Einzelarbeiten, die sie in der Schule zwar ebenfalls zu mehreren in einem Klassenraum, doch je allein vollziehen. Als Gruppenmitglieder werden sie sich eher auch um der Auseinandersetzung mit der Sache willen wechselseitig zuwenden und aufeinander eingehen. Sie werden ihre Handlungen deutlicher im Sinne von Koordination und Kooperation gemeinsam planen und durchführen müssen. Das Handeln der Schüler in der Gruppe wird dadurch mehr zu einem gemeinsamen Handeln.

„Differenzierung“ (vgl. *Aschersleben 1979, Bloom 1970, Herber 1983, Klafki/Stöcker 1976, Meyer-Willner 1979*) bezieht sich auf den Versuch, schulisches

Lernen und Lehren in einer Form zu gestalten, die insgesamt erfolgreicher als der ausschließliche Klassenunterricht ist. In dieser didaktischen Absicht wird der Blick verstärkt auf die individuelle Eigenart der Schüler gelenkt. Bei allen unterrichtlichen Entscheidungen und Handlungen soll ganz bewußt auf die verschiedenartigen Voraussetzungen der Heranwachsenden Rücksicht genommen werden. Unter den personalen Voraussetzungen kommt den Schülermerkmalen ein besonderer Stellenwert zu. In Kategoriensystemen, Schätzskaalen und Suchschemata, die in der Fachliteratur zu den Schwerpunkten Binnendifferenzierung, Lernerfolgskontrolle und Persönlichkeitsbeurteilung vorliegen, sind in der Mehrzahl Merkmale und Ausprägungen angeführt, die sich den wichtigen Bereichen Leistung und Sozialität zuordnen lassen. Es gilt danach vor allem zu bestimmen, welche fachlichen oder sachbezogenen Kenntnisse, Fähigkeiten und spezifischen Interessen einerseits, welche emotional-sozialen Bedürfnisse, Neigungen, Fähigkeiten und Bereitschaften andererseits bei dem einzelnen auftreten, welche besonderen Leistungsschwächen und Verhaltensschwierigkeiten, auch welche Lernmöglichkeiten sich erkennen lassen, bzw. in welchem Maße sie ausgeprägt und wirksam sind. Die unterschiedlichen Merkmale werden unter dem Differenzierungskonzept als Differenzierungskriterien bezeichnet und bilden die Grundlage von Zuweisungsentscheidungen. Bezieht man diese Zuweisungsentscheidungen auf alternative Unterrichtsformen, so können die jeweils erkannten faktischen Persönlichkeitsmerkmale eine Grundlage für eine zeitpunktthafte Zuordnung der Schüler einer Klasse entweder zur Einzelarbeit, zur Partnerarbeit oder zur Gruppenarbeit sein.

In dieser Betrachtungsweise wird anerkannt, daß sich keine einzige der drei Unterrichtsformen schlechthin als die beste postulieren läßt (*Flammer 1975*). Jede kann zu einem bestimmten Zeitpunkt und unter gewissen Umständen optimal für einen einzelnen, für mehrere, sogar für alle Schüler einer Klasse sein. Die eigentümlichen Lernbedingungen und spezifischen Verlaufsmöglichkeiten, die bei den verschiedenen Unterrichtsformen bestehen, werden den Schülern mit ihren individuellen Merkmalen, den persönlichen Stärken und Schwächen, in ganz unterschiedlichem Maße gelegen sein. Einem Schüler wird mehr eine Einzelarbeit, einem anderen mehr eine Gruppenarbeit entgegenkommen, anderen dagegen weniger, je nachdem wo jeder Schüler im Augenblick die bei ihm am meisten ausgeprägten Fähigkeiten, Interessen und Neigungen einbringen und davon profitieren kann. Bei einer derartigen, adäquaten Zuordnung wäre der schulische Unterricht hinsichtlich der gewählten Arbeits- und Sozialform im Sinne einer didaktischen Anpassung weitgehend auf den einzelnen Schüler eingestellt. Wenn ein Lehrer einen Schüler daneben aber in erster Linie einmal dort herausfordern und fördern will, wo dieser nicht nur seine bereits erworbenen Stärken zum Einsatz bringen kann, sondern bestimmte Lücken aufarbeiten muß, wie dies bei speziellen Übungen und Fördermaßnahmen häufig sehr deutlich beabsichtigt ist, dann wird unter Umständen gerade eine andere, nämlich die komplementäre Zuordnung des einzelnen Schülers und einer bestimmten Unterrichtsform besser begründet und noch sinnvoller erscheinen.

In der Perspektive „Interaktion“ (vgl. *Graumann 1972, Ulich 1971, Ulich 1983*)

werden die Schulklasse als soziale Gruppe und das Handeln des Lehrers wie das der Schüler als soziales Handeln angesehen. Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit vollziehen sich innerhalb einer Schulklasse, also in einem besonderen größeren sozialen Gebilde. Sie erscheinen als je eigentümliche Einheiten eines umfassenden sozialen Geschehens in der ganzen Klasse. In der Schule, so ist danach in weitgehender Übereinstimmung mit *D. Ulich* zu betonen, vollzieht sich wirklicher Unterricht selten als ein Prozeß zwischen nur zwei oder nur wenigen Personen oder gar nur zwischen einer Sache und einer Person, „denn auch das Mithören und Mitdenken nur mittelbar beteiligter Schüler ist interaktiv in dem Sinne, daß man sich an anderen Personen orientiert, Stellung nimmt und entsprechend handelt (den Finger hebt, Kommentare zum Banknachbarn gibt, resigniert abschaltet oder die Aufmerksamkeitszuwendung verstärkt)“ (*Ulich* 1971, S. 23).

Unterrichtsformen werden unter diesem Aspekt primär in dem komplexen Geflecht von sozialen Interaktionsprozessen oder als Gruppenprozesse betrachtet, wie sie bei der Auseinandersetzung mit einer Sache zwischen dem einzelnen Schüler, den Mitschülern und dem Lehrer ablaufen. Dabei tritt die Tatsache in den Vordergrund, daß die Verhaltensweisen von zwei oder mehreren Personen wechselseitig aufeinander bezogen sind und sich einander ergänzen, ja daß sich Menschen über ihre konkreten Handlungen wechselseitig beeinflussen. Es wird außerdem erfaßt, daß in die partiellen Interaktionssituationen des Unterrichts unterschiedliche Interessen und Werthaltungen der unmittelbar beteiligten Personen, aber indirekt auch solche aus der Familie, von Bekannten und Freunden einfließen. Sie wirken sich in den sozialen Handlungssequenzen des wirklichen Unterrichts als Einflüsse aus. Da jeder Schüler nicht nur Mitglied einer bestimmten Klasse und einer einzelnen Familie, sondern immer zugleich Mitglied der Gesamtgesellschaft ist, sind darüber hinaus noch solche gesellschaftlichen Vorstellungen wirksam, die zwar allgemein bekannt und von einzelnen Personen und Gruppen unterstützt, auch in Massenmedien verbreitet werden, die sich aber nicht ausschließlich einer Person oder einer Gruppe zuschreiben lassen. Die Interaktionen der Schüler einer Klasse, diese gesehen als ein soziales System, verlaufen zudem nach festgelgten normativen Regelungen, und sie unterliegen der sozialen Kontrolle. Jede konkrete Aktivität des einzelnen Schülers kann von dieser sozialen Kontrolle betroffen sein, sie kann bekräftigt oder negativ sanktioniert werden, eine Belohnung oder Strafe nach sich ziehen. Und es ist für die Betrachtung von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit in dieser dritten Perspektive schließlich ebenfalls wichtig zu sehen, daß sich soziale Beziehungen innerhalb einer Schulklasse und in den einzelnen internen Gruppierungen zeitweilig und dauerhaft verfestigen können, so daß sich die sozialen Interaktionen dann in gegebenen Strukturen vollziehen, die sich beispielsweise durch die Beziehungen zwischen den Rollen des Führenden und des Geführten oder des Aufgabenspezialisten und des sozial-emotionalen Spezialisten bestimmen lassen (*Bales & Slater* 1955; vgl. auch *Martens/Seiler* 1978, S. 54).

3. Schlußbemerkung

Selbsttätigkeit, Differenzierung und Interaktion beinhalten anerkannte Wertvorstellungen. Selbsttätigkeit stellt pädagogisch betrachtet selbst einen bewährten Wert dar. Der Mensch ist von Natur aus zur Selbsttätigkeit bestimmt. Er bedarf ihrer, um seine Bestimmung zu erlangen. Der alltägliche Unterricht erzielt seine Wirkung über die eigene Mitwirkung des Schülers. Um seiner weiteren Bestimmung willen soll der Heranwachsende zu einer Selbsttätigkeit befähigt werden, zu der er keiner Fremdaufforderung mehr bedarf (vgl. *Benner* 1980). Ein zweiter zu verwirklichender Wert ist die optimale Förderung jedes einzelnen Schülers. Es gilt, den einzelnen Schüler zu stärken und möglichst viele dazu zu bringen, Lernaufgaben erfolgreich zu bewältigen und dabei all das Wissen aufzufassen und die Fähigkeiten zu erwerben, die der Entwicklung des Heranwachsenden dienen und ihm Möglichkeiten weiterführender Ausbildung eröffnen. In Verbindung mit Interaktion kommt vorrangig eine Wertvorstellung zur Geltung, die aus sehr unterschiedlichen Begründungszusammenhängen mit den Ausdrücken „Mitbestimmen“ (*Roth* 1969, S. 415), „Zusammenleben“, „Mitwirkung im demokratischen Staat“, „Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 30/31, S. 52, S. 57), „aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ oder „engagierte Teilnahme am politisch-gesellschaftlichen Prozeß“ (*Wittenbruch* 1980, S. 7) bezeichnet wird. Die Teilnahme an dem Prozeß der Gesellschaft wird zu einer zentralen Erwartung erklärt, unter der der Mensch während seines ganzen Lebens steht. Im Verlauf der Interaktions- und Kommunikationsprozesse, an denen der einzelne teilnimmt, setzt er sich „selbst der Überholung aus und begründet gerade darin die Identität seines Selbstseins“ (*Schäfer/Schaller* 1973, S. 60). Es sind damit drei wichtige Wertvorstellungen genannt, die für alle Schüler gleich gelten, wie immer sie selbst oder ihre Bezugspersonen faktisch auf die Akzentuierung nur einer einzigen fixiert sein mögen. Sie werden zu Sinn-Normen mit regulierender Funktion für die Durchführung von Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit im alltäglichen Unterricht, wenn der Lehrer sich über alle drei im klaren ist, wenn er sie gleichermaßen bejaht und seine situativen Wahlentscheidungen bewußt an allen zugleich orientiert.

Auf das Ganze gesehen dürfte deutlich geworden sein, daß die Entwicklung im didaktischen Denken so weit fortgeschritten ist, daß Kategorien und Perspektiven zur Betrachtung konkreter Unterrichtsphänomene so vielfältig und differenziert vorgegeben sind, daß heutzutage ein weniger einseitig voreingenommener Standpunkt gegenüber der Einzelarbeit, der Partnerarbeit und der Gruppenarbeit schon eher möglich erscheint. Eine solche, diesen drei spezifischen Unterrichtsformen gleichermaßen verbundene wie distanzierte Einstellung zu verwirklichen, ist zudem unter dem Konzept der weiteren Professionalisierung des Lehrerberufs, mit dem verstärkt in Situationen richtige, rational begründete und kontrollierte Entscheidungs- und Handlungsweisen gefordert sind, nicht nur wünschenswert, sondern auch dringend geboten. Es ist damit nichts gegen weiterhin notwendige, sehr spezielle erziehungswissenschaftliche Untersuchungen gesagt, die sich mit einzelnen

Sachverhalten entweder der Einzelarbeit oder der Partnerarbeit befassen, vielleicht Vergleiche anstellen und in die immer auch Gewichtungen und Wertungen eingehen, zumindest wenn von dem jeweiligen Experten die Grundentscheidung für ein bestimmtes begrenztes Vorhaben gefordert ist.

Literatur

- Aschersleben, K.: Differenzierung. In: *Aschersleben, K./Hohmann, M.*: Handlexikon der Schulpädagogik. Kohlhammer, Stuttgart 1979, 46–48.
- Bales, R. F. & Slater, P. E.: Role Differentiation in Small Decision-Making Groups. In: *Parsons, T. & Bales, R. F.* (Eds.): *Family, Socialization and Interaction Process*. The Free Press, New York 1955, 259–306.
- Benner, D.: Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Z. f. Päd.* 26 (1980), 485–497.
- Bloom, B. S.: Alle Schüler schaffen es. *b:e 3* (1970) 11, 15–27.
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Klett, Stuttgart 1970.
- Döring, K.: Lehrerverhalten: Forschung – Theorie – Praxis. Beltz, Weinheim 1980.
- Flammer, A.: Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden (WSU). In: *Schwarzer, R./Steinhagen, K.* (Hrsg.): *Adaptiver Unterricht*. Kösel, München 1975, 27–41.
- Frey, K.: Die Projektmethode. Beltz, Weinheim und Basel 1982.
- Gasser, P.: Methodenfreiheit. Schüler, Biel 1982.
- Glöckel, H.: Beiträge zu einer realistischen Schulpädagogik. Auer, Donauwörth 1981.
- Graumann, C. F.: Interaktion und Kommunikation. In: *Graumann, C. F.* (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie*. Bd. 7. Sozialpsychologie. 2. Halbband: Forschungsbereiche. Hogrefe, Göttingen 1972, 1109–1262.
- Grell, J. u. M.: Unterrichtsrezepte. Urban & Schwarzenberg, München ²1981.
- Herber, H.-J.: Innere Differenzierung im Unterricht. Kohlhammer, Stuttgart 1983.
- Joerger, K.: Lernanreize. Scriptor, Königstein/Ts. 1980.
- Kamps, W.: Zum Verhältnis von Selbsttätigkeit und kollektiver Unterrichtsplanung. In: *Meyer, E./Weber, A.* (Hrsg.): *Aktivierung von Gruppenprozessen*. Bd. 1. Schöningh, Paderborn 1981, 51–59.
- Klafki, W./Stöcker, H.: Innere Differenzierung des Unterrichts. *Z. f. Päd.* 22 (1976), 497–523.
- Merkens, H./Seiler, H.: Interaktionsanalyse. Kohlhammer, Stuttgart 1978.
- Meyer-Willner, G.: Differenzieren und Individualisieren. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1979.
- Pöppel, K. G.: Zum Verhältnis von Methode und Unterrichtsmethode. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 52 (1976), 168–193.
- Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Schroedel, Hannover ⁷1963.
- Roth, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? *Die Deutsche Schule* 60 (1968) 2, 69–76.
- Roth, H.: Das didaktische Prioritätsprinzip. *Die Deutsche Schule* 61 (1969), 412–417.
- Schäfer, K.-H./Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Quelle & Meyer, Heidelberg ²1973.
- Steindorf, G.: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1981.
- Ulrich, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse. Ehrenwirth, München 1971.
- Ulrich, K.: Schüler und Lehrer im Schulalltag. Beltz, Weinheim und Basel 1983.
- Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Klett, Stuttgart 1965.
- Winkel, R.: Die siebzehn Unterrichtsmethoden. In: *Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R.* (Hrsg.): *Unterrichtsmethoden*. Westermann/Pedersen, Braunschweig 1982, 11–23.
- Winkler, R.: Differenzierung. Maier, Ravensburg 1975.
- Wittenbruch, W.: Soziales Lernen – ein erzieherischer Auftrag in der Schule. Wilke, Hamm 1980.

Verfasser:

Dr. Hans-Christian Florek, Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, Universitätsstraße, 4800 Bielefeld 1