

## Gruppendynamische Betreuung lehrstofforientierter Arbeit

### Konzeption und Material für den Hochschullehrer

#### 1. Ausgangssituation

Die folgende Darstellung einer gruppendynamisch begründeten Lehrkonzeption geht zwar von der konkreten Situation an der Universität Mannheim aus, an der allein im Bereich der Wirtschaftswissenschaften mehr als 100 Arbeitsgruppen im Grundstudium von Tutoren geleitet werden, dürfte aber auch der Situation an anderen Universitäten gerecht werden und nicht zuletzt auch eine Reihe von Anregungen für den pädagogischen Praktiker an höheren Schulen (z. B. hinsichtlich der in den letzten Jahren gewachsenen Bedeutung von Arbeitsgemeinschaften) bieten.

Nachdem die Einrichtung kleiner Gruppen die in diese Maßnahme gesetzten Erwartungen nicht erfüllte und eine intensivere fachliche Ausbildung der Tutoren die unbefriedigende Gestaltung der Gruppensitzungen kaum verbesserte, gingen wir daran, die Organisationsformen der Tutorienprogramme zu verändern und ein lernmethodisches Konzept für die Vorbereitung zu Hause und die Gruppensitzungen zu entwickeln. Der Einsatz entsprechender Arbeitsmaterialien erhöhte z. B. den Vorbereitungsgrad und die aktive Beteiligung der Studenten in den Gruppensitzungen<sup>1</sup>.

Konsumhaltung und geringe, ungleichmäßig verteilte Beteiligung der Studenten blieben trotzdem Hauptprobleme der Tutoren. Weder gute Ratschläge noch ihr guter Wille halfen den Tutoren, ihr eigenes Verhalten und das der Gruppenmitglieder wesentlich zu ändern.

Um an den Rollenerwartungen und an den Verhaltensweisen der Beteiligten wirksamer ansetzen zu können, konzipierten wir ein gruppendynamisches Betreuungsprogramm für Tutoren und Studenten, das sich gegenwärtig im Versuchstadium befindet. Ich erschloß mich, schon jetzt darüber zu berichten und die relativ leicht verwendbaren Materialien Interessenten zugänglich zu machen, da die bisherigen Erfahrungen damit Erfolg versprechen. Eine Evaluation dieses gruppendynamischen Betreuungsprogramms ist für das Wintersemester 1973/74 vorgesehen.

Zunächst sollen mit einer kurzen Darstellung der Verhältnisse in den zu betreuenden Tutorienprogrammen die Bedingungen verdeutlicht werden, unter denen das Konzept entwickelt wurde. Es handelt sich meist um vorlesungssetzende Tutorienprogramme im wirtschaftswissenschaftlichen Grundstudium. Zu betreuen sind pro Programm etwa 20 studentische Tutoren und pro Arbeitsgruppe ca. 15

Teilnehmer. Der Lehrstoff ist weitgehend vorgeschrieben, bildet die notwendige Voraussetzung für darauf aufbauende Veranstaltungen und ist Gegenstand späterer Prüfungen. Zur Erreichung der Stofflernziele müssen Faktenwissen und Techniken im Umgang mit Stoffproblemen (Denkansätze, Literaturverarbeitung, Strukturierung, Modellbildung und -kritik usw.) erworben werden. Die Gruppensitzungen sind wöchentlich 2stündig. Die Studenten sollen sich dafür etwa 3 Stunden vorbereiten. Für diese Vorbereitung anhand der Literatur und für die Gruppensitzungen ist der Lehrstoff vorstrukturiert und in Arbeitsbüchern didaktisch aufbereitet verfügbar. Die Tutoren, Wirtschaftsstudenten im Hauptstudium, sind außer zur Durchführung der Arbeitssitzungen zur Teilnahme an den wöchentlichen Besprechungen mit den Veranstaltungsbetreuern verpflichtet. Weder den Studenten noch den Tutoren kann ein primäres Interesse an Gruppendynamik unterstellt werden. Die Zeitbelastung aller Beteiligten kann man unter den herrschenden Umständen nur wenig ausdehnen. Werden die Stofflernziele vernachlässigt, sind die Arbeitsgruppen unter fachlichen und prüfungswirtschaftlichen Gesichtspunkten unattraktiv und die Studenten bleiben weg.

#### II. Das Betreuungspaket

Die für diese Verhältnisse konzipierte gruppendynamische Betreuung der Tutorienprogramme besteht 1. aus einem dreitägigen Blockseminar für Tutoren, 2. aus gruppendynamischen Trainingseinheiten für die Studenten, die von den Tutoren in den Arbeitsgruppen durchgeführt werden und 3. aus wöchentlichen Besprechungen mit den Tutoren.

Zu 1. Unter den möglichen Ansätzen für ein Training der Tutoren haben wir uns für ein hochstrukturiertes speziell auf die Probleme lehrstofforientierter Gruppenarbeit bezogenes Design entschieden. Ein allgemeines sensitivity-training oder ein gering strukturiertes themenzentriertes Training schienen uns weniger Chancen für Transferleistungen bei den Tutoren zu bieten, zumal für ein Tutorienblockseminar höchstens drei Tage zur Verfügung stehen. Zudem stellt ein wenig strukturiertes Training so hohe Anforderungen an die Moderatoren, daß für unseren Bedarf vorläufig nicht genügend gefunden oder ausgebildet werden können. Um den Transfer von Lernerfahrungen der Tutoren auf ihre Tätigkeit zu maximieren, wird das Tutorientraining so gestaltet, daß es möglichst viel mit der späteren Tutorien gemeinsam hat.

Zu 2. Aufgrund unserer Erfahrungen ist es für einen Tutor auch nach einer solchen Tutorientraining schwer, den massiven Konsumwünschen der Studenten zu widerstehen und sie zu einer aktiven Mitgestaltung der Sitzungen zu bewegen. Die Gefahr ist groß, daß er unter dem Erwartungsdruck der Studenten und in der Unsicherheit während der Initialphase der Arbeitsgruppe in gewohnte Verhaltensweisen zurückfällt. Die erste Sitzung ist besonders wichtig, da in ihr die Normen und Rollen für das ganze übrige Semester bewußt oder unbewußt weitgehend fixiert werden, so daß daran später kaum noch zu rütteln ist. Daher sollen die Tutoren die 1. Gruppensitzung im Hinblick auf die bewußte gemeinsame Normen- und Rollenvereinbarung und auf die Herstellung eines günstigen Gruppenklimas gestalten. Dafür wird ihnen ein Design zur Verfügung gestellt, ebenso für

<sup>1</sup> siehe das Konzept der Lernfragen bei B. A. Schmid und W. Zöllner und die Heidelberger Arbeitsbücher des Springer-Verlags, Berlin, Heidelberg, New York. In der Veröffentlichung von Schmid und Zöllner werden außer dem lernmethodischen Konzept und den Ergebnissen empirischer Untersuchungen Maßnahmen zur Organisation von Tutorienprogrammen beschrieben.

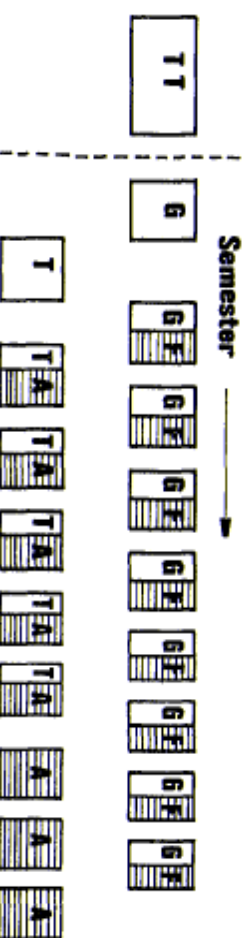


fünf weitere 45minütige themenzentrierte Trainingseinheiten, die den ersten fünf lehrstoffbezogenen Arbeitssitzungen vorgeschaltet werden. Diese hochstrukturierten Trainingseinheiten sollen dem Tutor helfen, Probleme der Gruppenarbeit und ihrer Arbeitsgruppe zu thematisieren und zu besprechen. Gleichzeitig zielt der Einsatz gruppenspezifischer Übungen und deren Diskussion auf die Entwicklung eines Interaktionsverhaltens und eines Gruppenklimas ab, die gute Voraussetzungen für die nachfolgende Lehrstoffarbeit sind.

Zu 3. Während des Semesters werden die Tutoren in wöchentlich stattfindenden Tutorensitzungen gruppenspezifisch und didaktisch betreut.

Dabei werden die jeweils bevorstehende Trainingseinheit und die dafür vorliegenden Materialien besprochen, die Erfahrungen mit den bereits durchgeführten Einheiten ausgetauscht und sonstige anfallende Probleme erörtert.

Zur besseren Übersicht stelle ich das Betreuungspaket in Schaubild dar:



Hierbei sind:

TT = dreitägiges gruppenspezifisches Blockseminar für die Tutoren

G = gruppenspezifisch-didaktischer Teil der wöchentlichen Tutorensitzungen (60 Min.)

T = fachlicher Teil der Tutorensitzungen (nach Bedarf)

TA = strukturierte themenzentrierte gruppenspezifische Übungen, die von den Tutoren in den Arbeitsgruppen durchgeführt werden.

(1. Sitzung 90 Min., die weiteren 5 je 45 Minuten)

A = Lehrstoffarbeit in der Gruppe (90 Min.)

### III. Erwartete Wirkungen

Das gruppenspezifische Blockseminar (II, 1) für die Tutoren hat mehrere Funktionen zu erfüllen.

Die Tutoren sollen

— zu einer relativ hoch kohäsiven Gruppe werden, um

a) Kommunikation und Kooperation, insbesondere ständigen Erfahrungsaustausch, gegenseitige Hospitation und konstruktive Kritik während des Semesters zu fördern und

b) um ihnen durch diese Bezugsgruppe ideale Unterstützung und Befähigung für das mit Angst und Unsicherheit beladene Experimentieren mit neuen, meist von den üblichen Erwartungen abweichenden, Verhaltensweisen im Seminar und in ihren Gruppen zu bieten;

— sich durch Austausch eigener Erfahrungen als Teilnehmer von Lehrveranstaltungen und deren Diskussion die Problematik der Gruppenarbeit bewußt machen;

— mit ihrem eigenen Verhalten als Teilnehmer des Blockseminars und gleichzeitig mit ihren Rollenerwartungen an die Mitglieder ihrer künftigen Arbeitsgruppe sowie mit ihren Erwartungen gegenüber den Moderatoren und gleichzeitig an sich selbst als Tutor konfrontiert werden;

— durch gruppenspezifische Übungen und durch Fokussieren auf den laufenden Prozeß für Gruppenprozesse sensibilisiert werden;

— am Modell der Moderatoren und durch gegenseitige Beobachtung sowie durch eigenes Ausprobieren neue Verhaltensmöglichkeiten kennenlernen und üben;

— einen überschaubaren Vorrat an methodischen Ideen und Instrumenten zur Verwendung nach Bedarf vermitteln bekommen und

— zur Moderation der in ihren Gruppen vorgesehenen Trainingseinheiten befähigt werden.

Letzteres geschieht dadurch, daß die Übungen, die für die Arbeitsgruppen während des Semesters vorgesehen sind, mit den Tutoren im Blockseminar durchgeführt und ausführlich besprochen werden.

Als Gesamtwirkungen der themenzentrierten Trainingseinheiten mit gruppenspezifischen Übungen in den Arbeitsgruppen (II, 2) werden erwartet:

— häufigere, aktiv gestaltende und gleichmäßiger verteilte Beteiligung der Gruppenmitglieder am Lernprozeß,

— frühzeitige und ausgeprägtere Herausbildung von stabilen und kohäsiven Arbeitsgruppen (geringere Schwundquoten),

— bessere Wahrnehmung von sozialen Beziehungen und Prozessen in den Gruppen,

— größere Befriedigung von sozio-emotionalen und Leistungs-Bedürfnissen in den Gruppen und

— mehr private oder studienbezogene Kontakte der Gruppenmitglieder untereinander außerhalb der Gruppensitzungen (Bildung von privaten Arbeitsgruppen).

### IV. Die praktische Durchführung

Im folgenden beschreibe ich zunächst die Gestaltung der 1. Sitzung der Arbeitsgruppen und fünf Trainingseinheiten von je 45 Minuten, die der Lehrstoffarbeit vorgeschaltet werden können (II, 2). Erst dann skizziere ich das mögliche Vorgehen bei einem darauf vorbereitenden dreitägigen Training der Tutoren (II, 1).

Zu II.2: Gruppenspezifische Trainingseinheiten für Studenten. Ich gehe dabei von 15 Gruppenmitgliedern, einschließlich Tutor, aus. Für sehr viel größere (mehr als 20 Teilnehmer) oder sehr viel kleinere Gruppen (weniger als 8 Teilnehmer) sind zum Teil Abwandlungen notwendig. Während der Trainingseinheiten wird mit beweglichem Gestühl ohne Tische gearbeitet. Daß die Teilnehmer über Inhalt, Stoffplan und Lernziele der Lehrveranstaltung informiert sind, wird vorausgesetzt (Merkmale). Sorgfältige fachdidaktische Vorbereitung der Lehrstoffarbeit wird durch ein solches Programm nicht ersetzt.



Die Mehrzahl der Übungselemente habe ich von anderen Autoren übernommen und für unsere Zwecke abgewandelt oder kombiniert. Auf Quellen für solche Übungen weise ich im Literaturverzeichnis hin.

1. Sitzung: Kennenlernen und Vereinbarungen für das Semester (90 Minuten).

— Stühle im Kreis anordnen. — Tessa-Krepp-Rolle kreisen lassen, von der jeder ein Stück abreißt, seinen Namen darauf schreibt und es sich auf die Brust klebt (5 Min.).

— Tutor weist auf übliche Anonymität in Lehrveranstaltungen hin und schlägt besseres Kennenlernen vor. Vorgehen: Jeder sucht sich einen Partner, den er nicht kennt. (Tutor steht auf und fängt an, um Bewegung in die Gruppe zu bringen.) Die Partner interviewen sich gegenseitig 2—3 Minuten zur Person (Tutor formuliert in Beispielen vielfältige Fragemöglichkeiten als Anregung, 4—6 Min.). Jeder stellt seinen interviewten Partner in der Gruppe vor, Tutor fängt damit an (15 Min.).

— Tutor gibt einen Überblick über den weiteren Ablauf der Sitzung (5 Min.). — Untergruppen zu je 4 Teilnehmern bilden und darauf hinweisen, daß sich jeder vor den ausstehenden Vereinbarungen Gedanken über seine Bedürfnisse machen sollte. Dann Diskussion in den Untergruppen mit dem Thema „Was können wir und was kann der Tutor tun, damit wir künftig gute gemeinsame Lehrstoffarbeit leisten, bzw. was wollen wir vermeiden?“ (15 Min.). — Danach zurück in die Gesamtgruppe. Formulierung der Vorstellungen über Art der Zusammenarbeit und der künftigen Rollenverteilung zuerst durch die Gruppe, dann durch den Tutor. Daraus folgend gemeinsame Vereinbarungen (evtl. zusätzliche Regelungen für potentielle Konflikte wie z. B. mangelnde Vorbereitung. Soweit erforderlich fachliche Aspekte einbeziehen, 20 Min.). Erläuterung des Stoffplans, der Stofflernziele, der Literatur, der Arbeitsmaterialien usw. (10 Min.). Skizzierung der gruppendynamischen Trainingseinheiten und Erläuterung der zugrundeliegenden Absicht (10 Min.). Verabredung der Vorbereitung auf die Lehrstoffarbeit der nächsten Sitzung in Einzelheiten (5 Min.). Schluß der Sitzung. Tessa-Krepp-Streifen für die weiteren Sitzungen auf ein Buch oder die Aktentasche kleben lassen.

Weitere Bemerkungen: Auf Zeitplan achten! Bei organisatorischen Maßnahmen oder bei der Einführung einer Übung klar strukturieren und bei inhaltlicher Diskussion in der Gruppe zurückhalten. Auf keinen Fall wegen mangelnder Vorbereitung in der 1. Sitzung in Vortragstil verfallen. Zu großem auf Einhaltung der getroffenen Vereinbarungen abzielenden sozialen Druck entgegenwirken, um Angstpegel niedrig zu halten.

2. Sitzung: Kommunikation (45 Minuten).

Namensstreifen aufkleben. Falls neue Gruppenmitglieder hinzukommen, diese sich selbst kurz vorstellen lassen. Ablauf und Vereinbarungen der 1. Sitzung von Gruppenmitgliedern erläutern lassen.

Ankündigen, daß im folgenden Experiment zwei für Lehrveranstaltungen mögliche Kommunikationsformen gegenübergestellt werden.

Auswahl eines Demonstrators (nicht nach einem geometrisch Begabten fragen

und nicht zu direktes Gruppenmitglied auswählen, da sonst Gefahr des atypischen Verlaufs). Dann maximal 10 Gruppenmitglieder so setzen, daß sie den Demonstrator, nicht aber die Aufzeichnungen der anderen sehen. Die restlichen Gruppenmitglieder beobachten von außen. Außer dem Demonstrator erhalten alle Experimentellechner zwei leere Blätter, von denen eines mit „I“ und das andere mit „II“ in einer Ecke gekennzeichnet wird. Der Demonstrator erhält Form I der Zeichnung<sup>2</sup> und hat eine Minute zur Vorbereitung auf ihre Vermittlung Zeit. Er soll dann, ohne von der Zeichnung aufzusehen „zügig, aber so genau wie notwendig, den anderen die Figur I beschreiben“. Es ist nur verbale Kommunikation erlaubt. Die anderen müssen die beschriebene Figur nach dieser Beschreibung auf Blatt I zeichnen. (Dabei ist nur die Lage der Quadrate zueinander, nicht deren Größe wichtig.) Rückfragen oder sonstige Äußerungen der Zeichner sind nicht erlaubt. Der Tutor oder ein anderes Gruppenmitglied stoppt die zur Vermittlung benötigte Zeit. Anschließend soll jeder Zeichner schätzen, wieviele Quadrate (0 bis 4) er im Verhältnis zueinander richtig gezeichnet hat. (Quadrate müssen sich berühren.) Die Schätzung ist auf Blatt I einzutragen.

Dann nehmen sich die Zeichner Blatt II vor. Der Demonstrator erhält Form II der Zeichnung und hat die gleiche Aufgabe wie vorher, nur darf er vom Blatt aufsehen, und die Zeichner dürfen beliebig viel nachfragen (keine Vorbereitungszeit, um Übungseffekt etwas auszugleichen). Wieder wird die Zeit gestoppt und dann die Anzahl der richtigen Quadrate geschätzt und auf Blatt II eingetragen.

Anschließend bekommen die Zeichner Kopien der richtigen Zeichnungen Form I und Form II, um die Anzahl der tatsächlich richtigen Quadrate auf Blatt I bzw. Blatt II eintragen zu können. Dann wird anhand der Angaben der Zeichner die schon an der Tafel vorbereitete Auswertungstabelle<sup>3</sup> ausgefüllt. (Bis hierher 25 Minuten.)

Diskussion der Ergebnisse beider Kommunikationsarten mit der ganzen Gruppe. (II braucht mehr Zeit, bringt aber genauere Ergebnisse und diese können realistischer eingeschätzt werden.) Besprechung der Auswirkungen beider Kommunikationsformen auf Verhalten und Erleben der Teilnehmer aufgrund deren Berichte. (Frustration und Aggression oder Resignation bei I, evtl. bei II wegen der Fragemöglichkeit ausagiert.)

Diskussion der Bedeutung des Experiments und Schlußfolgerungen für die Arbeit der Gruppe (Besprechung des Experiments 20 Min.). Dann Lehrstoffarbeit.

Weitere Bemerkungen: Bei atypischem Verlauf hinter dessen Ergebnisse im Klammern die typischen Werte in die Auswertungstabelle eintragen. Typische und atypische Werte diskutieren und Ursachen für den atypischen Verlauf in der Gruppe herausarbeiten.

Eine ausführliche Form dieser Übung wird von T. Brocher (auch von K. Antons) beschrieben. Die dort ebenfalls geschilderten Übungen „Sprechen und Zuhören“ („Kontrollierter Dialog“) sowie „Dimensionen der Kooperation“ („Quadrat — Übung“) habe ich ebenfalls in diesem Rahmen ausprobiert. Sie schienen mir aber bei den Problemen in unseren Tutorienprogrammen weniger angebracht, da es

<sup>2</sup> siehe bei T. Brocher S. 143, oder K. Antons, S. 76, wobei für diese Anwendung jeweils das untere Quadrat weggelassen wird.

<sup>3</sup> siehe bei T. Brocher, S. 147, oder K. Antons, S. 76.



er weniger darum geht, Kommunikation und Aktivität zu koordinieren, als elmehr darum, beides zu erzeugen bzw. zu fördern. Die Bereitschaft zur Kooperation ist hier viel höher als die zur aktiven Beteiligung.

#### *Sitzung: Gründe für Nichtbeteiligung (45 Minuten)*

amensstreifen aufkleben. Stühle kreisförmig anordnen. Ankündigen, daß heute Probleme geringer Beteiligung in Lehrveranstaltungen besprochen werden sollen. Auswahl von drei Beobachtern, die sich außerhalb des Kreises setzen. (Betonen, daß die Beobachter später über ihre Aufgabe und ihre Beobachtungen berichten werden.) Beobachter 1 erhält Beobachtungsanweisung (Anhang 1), und die anderen beiden Beobachter erhalten die Beobachtungsanweisung 2 (Anhang 2; diese Doppelbeobachtung bringt größere Vielfalt der Beobachtungsergebnisse). Dann erhalten alle Gruppenmitglieder, inklusive Beobachter, das Aufgabenblatt „Gründe für Nichtbeteiligung“<sup>4</sup>. (Anhang 4; die Gründe überschneiden sich absichtlich und als Ankreuzen bringt Auswahlprobleme. Dadurch wird der Diskussionsbeginn beendet. Bisher 3 Min.)

Vorbereitung der Beobachter und gleichzeitig Bearbeitung des Aufgabenblatts, durch die im Kreis sitzenden Gruppenmitglieder. (Tutor sitzt mit im Kreis und acht mit. 7 Min.)

Auswertung: Tutor fragt bei jedem Grund, wer ihn angekreuzt hat. Alle tragen eine Zahl daran, die den Grund als besonders wichtig ankreuzten, hinter diesen in das Aufgabenblatt ein, so daß anschließend jeder die Verteilung der Kreuze auf die Gründe kennt (2 Min.). Diskussion über die möglichen Gründe und die Gestaltung durch die Gruppe. Dabei Aufzeichnung der Beobachter (15 Min.). Bericht des Beobachters 1, dann der anderen beiden (8 Min.). Besprechung der Beobachterberichte und des Ablaufs der vorangegangenen Diskussion (10 Min.). Aufklärung, die durch diese Übung bewußt gewordenen Vorgänge auch bei der Arbeitsarbeit zu beachten. Dann Lehrstoffarbeit.

*Weitere Bemerkungen:* Um Rollenfixierung der Schweiger während der Diskussion zu vermeiden, betonen, daß deren Nichtbeteiligung sich wahrscheinlich speziell in dieser Diskussion ergeben hat und daß daraus keine Schlüsse über das sonstige Verhalten gezogen werden können.

#### *Sitzung: Feedback-Übung (45 Minuten).*

Tutor kündigt an: „Wir wollen heute eine Kommunikationstechnik behandeln, die oft falsch gehandhabt wird, die aber sehr nützlich sein kann, wenn sie richtig verwendet wird. Wir wollen zuerst einen kurzen Text dazu lesen, uns dann darüber unterhalten und praktische Übungen anschließen.“ Dazu Gruppe in Untergruppen je 3 Teilnehmern, die sich schon relativ gut kennen, aufteilen und diese im Raum verteilen (2 Min.). Feedback-Paper<sup>5</sup> aussteilen, lesen und nachdenken lassen

<sup>4</sup> Die möglichen Gründe sind etwas verändert übernommen von R. Muchielli (c) 4 ff.

<sup>5</sup> siehe z. B. bei K. Antons, S. 108 ff. Ich verwende eine Kurzform von seiner Seite, da ihr nicht gern gelesen und auch nicht aufgenommen wird. Am Ende unseres Papers wird um Erinnerung eigener Feedbackerlebnisse gebeten.

(8 Min.). In den Dreiergruppen Text diskutieren und Gedanken austauschen (15 Min.). Dann gegenseitig Feedback geben in den Dreiergruppen und zwar so: A gibt B, B gibt C und C gibt A Feedback. Dieses soll sich vorrangig auf die vorangegangene Diskussion, eventuell auch auf anderes beziehen. Dabei sollen die bekannten Regeln angewendet werden. Der Feedback-Empfänger darf nur klären und pro Aussage eine der drei folgenden Antworten geben: 1. Das ist mir neu! 2. Das wusste ich schon! 3. Damit kann ich nichts anfangen! (10 Min.) Abschlusdiskussion in der gesamten Gruppe mit der Frage, welchen Stellenwert Feedback in der weiteren Arbeit der Gruppe einnehmen sollte (10 Min.).

*Weitere Bemerkungen:* Tutor sollte möglichst an einer der Dreiergruppen teilnehmen. Die Gelegenheit wird gerne zu Kritik genutzt. Abschlusdiskussion kann durch weiteres Feedback-Geben und Veranstaltungskritik ausgedehnt werden.

#### *5. Sitzung: Entscheidungen durch die Gruppe (45/70 Minuten).*

Ankündigung des Entscheidungsspiels und Skizzierung dessen Ablaufs. Teilung der Gruppe in Spielgruppe und Beobachtergruppe. Die Spielgruppe setzt sich in den Innenkreis und die Beobachtergruppe in einen Außenkreis um sie herum. Ausgabe des Entscheidungsspiels Form A\* an den Innenkreis und der Beobachtungsunterlagen an den Außenkreis. Ein Beobachter erhält eine dementsprechend umformulierte Beobachtungsanweisung 1 (Anhang 1), zwei weitere Beobachter die umformulierte Beobachtungsanweisung 2 (Anhang 2). Außerdem werden leicht verständliche Beobachtungsanweisungen zur Beobachtung von aufgabenorientierten Verhaltensweisen, gruppenorientierten Verhaltensweisen und nonverbaler Kommunikation verwendet. Individuelle Bearbeitung des Spiels Form A durch die Spielgruppe und gleichzeitig Vorbereitung der Beobachtungen durch die Beobachtergruppe (5 Min.). Vereinbarung einer gemeinsamen Rangordnung in der Spielgruppe. Dabei ist die mehrheitliche Abstimmung als Entscheidungsmodus unzulässig. Der Tutor gibt alle 2 Min. die Restzeit bekannt. Gleichzeitig beobachtet die Außengruppe. Abbruch nach Ablauf der Zeit (10 Min.). Bericht über Beobachtungen bzw. Feedback durch die Außengruppe an die Spielgruppe (10 Min.). Jetzt können Beobachtergruppe und Spielgruppe die Rollen tauschen. Während die vorige Beobachtergruppe jetzt Form B des Entscheidungsspiels spielt, beobachtet die vorige Spielgruppe. Durchführung wie oben beschrieben (zusätzlich 25 Minuten). Gemeinsame Diskussion des Spielverlaufs, der Beobachtungsergebnisse und sich daraus ergebender Einsichten in das Entscheidungsverhalten der Gruppe (15 Min.).

#### *6. Sitzung: Abschlusbesprechung (45 Minuten).*

Tutor gibt einen Überblick über Inhalt und Themen der bisherigen Übungen. Er weist noch einmal auf die verschiedenen Gruppenanordnungen und die verwendete

\* Ich verwende dafür eine vereinfachte Form des Nasa-Spiels (siehe z. B. bei K. Antons S. 155 ff. in ausführlicher Form). Bei Form A hat die Gruppe alle navigatorischen und technischen Schwerfunktioen der Wegstrecke zu lösen und bei Form B für die Aufrechterhaltung der Lebensfunktionen der Astronauten zu sorgen. Den Aufgaben entsprechend sollen je fünf Ausstattungsgegenstände in eine Rangordnung gemäß ihrer Wichtigkeit gebracht werden.



en Instrumente hin (5 Min.). Diskussion der Übungen, Austausch und Zusammenfassung der gemachten Erfahrungen in der ganzen Gruppe. Artikulation von Kritik (25 Min.). Austeilen und Ausfüllen der Fragebogen zur Gruppensituation (Anhang 3) <sup>7</sup> Spalte 1 und 2. Fragen und Abzählen, wer bei jeder Frage mit ja geantwortet hat und Anzahl in Spalte 2 und Spalte 3 und dann den Mittelwert der berechneten Zahlen in Spalte 2 und Spalte 3 und dann den Mittelwert der berechneten Abweichungen von den Fragen 1—5 (5 Min.). Diskussion der Gruppensituation anhand der Beantwortung der Fragen und der Einschätzungen der anderen Gruppenmitglieder (10 Min.). Hinweis, daß das Ausfüllen des Fragebogens zur Gruppensituation bei Bedarf auch bei der Lehrstoffarbeit wiederholt werden kann, um auf den laufenden Prozeß aufmerksam zu machen und, daß die Gruppe dies aus eigener Initiative tun soll. Dann Beginn der Lehrstoffarbeit.

## *# II, 1: Dreitägiges Blockseminar für Tutoren.*

für das Tutoren-Blockseminar, dessen Grundkonzeption und Ziele ich schon oben angesprochen habe, könnte z. B. folgender inhaltlicher Aufbau und Zeitplan vorgehen werden:

<b>Tag</b>	
1.00 Uhr	Ankunft
1.30—12.30 Uhr	Kennenlernen und Besprechen des Seminarablaufs
1.00—18.00 Uhr	Austausch von Vorstellungen und Erfahrungen
1.00—21.00 Uhr	Diskussion: Tutorien — Instrument zur Anpassung oder zur Emanzipation <sup>4</sup>

<b>Tag</b>	
1.00—10.30 Uhr	Kommunikationsexperiment
1.00—12.30 Uhr	Übung: Gründe für Nichtbeteiligung
1.00—18.00 Uhr	Feedbacktraining
1.00—21.00 Uhr	Übung: Entscheidungen in Gruppen

<b>Tag</b>	
1.00—11.00 Uhr	Experiment: Vergleich von Führungsstilen
1.30—13.00 Uhr	Auswertung des Seminars
1.00—18.00 Uhr	Auswertung des Seminars
1.00 Uhr	Abfahrt

ändige Anwesenheit der Teilnehmer und Möglichkeiten, sich außerhalb der Trainingseinheiten zu treffen, habe ich für dringend notwendig.

Den möglichen Ablauf der Sitzungen kann ich im folgenden nur skizzieren:

### *Einheit: Kennenlernen und Besprechen des Seminarablaufs*

gegenseitiges Interviewen und Vorstellen wie in der 1. Semesteritzung der Arbeitsgruppen (s. o.). Danach die dadurch bewirkte Klimaveränderung kurz thematisieren.

<sup>7</sup> Als Vorlage hierfür diene Exercise 11 der 20 Exercises for Trainers (National Training Laboratory).

maßen. — Besprechung der Teilnahmemotivation und Erwartungen an das Seminar in Untergruppen zu je vier bis fünf Teilnehmern. — Im Plenum Erläuterung, was Gruppendynamik ist und in welchem Bereich gruppendynamischer Aktivitäten während des Seminars gearbeitet werden soll. Dabei deutliche Abgrenzung gegenüber allgemeinen oder psychotherapeutischen Selbstforschungsgruppen.

— Hinweis auf Modellcharakter des Blockseminars für die Tutorien (feste Zeiten, strukturiertes Thema, vorgeplanter Ablauf usw.). Ankündigen des Focuss auf Parallelen 1. zwischen kognitiv-thematischer Arbeit und dem Erleben des „Hier und Jetzt“ und 2. zwischen dem Geschehen im Blockseminar und in Tutorien. Hinweis auf Schwierigkeit, gleichzeitig zu beobachten und teilzunehmen. Daher soll beides gelte werden. Parole: teilnehmend beobachten — beobachtend teilnehmen! — Bitte um sofortige Entscheidung über vorgeschlagene Übungen, da vorherige Diskussion deren Effekt in der Regel zerstört. — Erläuterung des geplanten Ablaufs der einzelnen Einheiten und Abstimmung der Planung mit den artikulierten Erwartungen. — Ausfüllen der Prozeßanalyse (genauso in allen weiteren Einheiten — Näheres siehe 9. und 10. Einheit).

### *2. Einheit: Austausch von Vorstellungen und Erfahrungen*

— Kurze Besprechung der Prozeßanalyseausswertung (genauso in allen weiteren Einheiten). Hierbei mehr extreme Einzelwerte als Gruppennittelwerte hinterfragen. Thematisierung der Bedeutung sozio-emotionaler Lernbedingungen. — Erfahrungsbereiche und Diskussion in Untergruppen zu je vier bis fünf Teilnehmer darüber, wie jeder seine Aufgabe und Rolle als Tutor sieht und welche Probleme damit verbunden sind. Fortsetzung der Diskussion im Plenum.

Fokussieren auf Konsumtenthaltung der Tutoren und deren Wunsch nach Kochbuchrezepten, auf Rollenerwartungen an die Moderatoren hier und jetzt und an sich selbst als Tutor in den Tutorien sowie auf Rollenerwartungen an sich selbst als Teilnehmer hier und jetzt und an die Studenten in den Tutorien (Diskrepanz!).

Aufforderung zu Artikulation aktueller Befindlichkeiten (Modellverhalten durch Moderatoren). Hinweis auf Individualverhalten als Symptom für den Gruppenprozeß (etwa am Beispiel eines Nebengesprächs) und auf Informationsgewinn durch Beachten nonverbaler Signale (an einem Beispiel). — Eventuell sukzessives Einführen der Cohnschen Regeln (z. B. Cohn, 1970 und Genset, 1972) an Beispielen aus dem Gruppengeschehen (nicht en bloc). — Ausfüllen und Auswertung des „Fragebogens zur Gruppensituation“ (Anhang 3), Aufforderung zur Wiederverwendung durch die Gruppe aus eigener Initiative.

*3. Einheit: Diskussion über das Thema „Tutorien — Instrument zur Anpassung oder zur Emanzipation“*

— Diskussion des Themas im Plenum — Fokussieren wie in der 2. Einheit (jedoch stärkere Zurückhaltung). Thematisierung aufkommender Frustration wegen Mangels an Rezepten und Schwierigkeiten bei der Interaktion im Plenum. — Eventuell den Kontrollierten Dialog (Brocher, 1967, S. 157 ff.; Antons, 1973; Pfeiffer u. Jones) einführen.

### *4. Einheit: Kommunikationsexperiment*

Durchführen des Kommunikationsexperiments wie in der 2. Semesteritzung (s. o.)



nur ausführlich. Diskussion des Zeitdrucks und anderer aufkommender Probleme.

5. *Einheit*: Gründe für Nichtbeteiligung

Durchführung der Übung wie in der 3. Semestersitzung nur ausführlich. Eventuell weitere Beobachtungen nach Beobachtungsanweisungen. — Ausführliche Diskussion des Problems der Schweiger und des Schweigens als zufällige Erscheinung oder Instrument des Tutors (wenn nützlich?).

6. *Einheit*: Feedbacktraining

Feedbackübung wie in der 4. Semestersitzung nur ausführlich und/oder andere Feedbackübungen (Antons, 1973; Pfeiffer u. Jones; Vopel, 1972, u. a.)

7. *Einheit*: Entscheidungen in Gruppen

Entscheidungsübung wie in der 5. Semestersitzung nur ausführlich. Etwa zusätzliches detailliertes Feedback in den Spielgruppen sowie Besprechung von Problemen der Gruppenbeobachtung und der Integration von Beobachten und Teilnehmen.

8. *Einheit*: Vergleich von Führungsstilen

Experiment: zwei mal vier Teilnehmer verlassen den Raum. Die anderen werden über den weiteren Ablauf informiert und für die Beobachtungen instruiert. Sie sollen das Diskussionsleiterverhalten, das Diskurandenverhalten und die Wechselwirkungen zwischen beiden beachten. Eventuell auch Beobachtungen nach den Beobachtungsanweisungen (s. o.). Ein Moderator leitet dann in beiden Gruppen eine Diskussion über ein gängiges Thema, wobei er versucht, in der 1. Gruppe einen autokratischen und in der 2. Gruppe einen sozial-integrativen Diskussionsstil zu realisieren. (Während der Diskussion von Gruppe 1 bleibt die 2. noch außen.) Dementsprechende Verhaltensweisen sind nachzulesen bei Antons 1973, S. 92 ff., bei Klafki (1970, Bd. 1, S. 86 ff.) oder ausführlich bei Tausch und Tausch (1970, z. B. S. 175 ff.). Nach je 15 Minuten Diskussion verläßt der Diskussionsleiter die Diskussionsgruppe und setzt sich in den Außenkreis (Bedeutung für den weiteren Diskussionsverlauf?). Nach weiteren 5 Minuten wird die Diskussion abgebrochen. Das Thema wird vom Diskussionsleiter in beiden Gruppen vorgegeben. Wesentliche Punkte müssen in beiden Gruppen angesprochen werden, damit auch unterschiedliche Führung verglichen wird (kein laissez-faire-Il!).

Anschließend Berichte der Beobachter, Erlebnisberichte der Diskuranden beider Gruppen, dann Diskussion der Führungsstile im Experiment und in Lehrveranstaltungen. (Operationalisierung von Führungsstilen, Auswirkungen auf „Gebote“ und Wechselwirkungen, Diskrepanz zwischen Ideologie und tatsächlichem Verhalten.) — Bemerkung: Die Realisierung verschiedener Führungsstile ist nicht einfach und erfordert sorgfältige Vorbereitung, damit keine plumpen Überbetreibungen herauskommen.

9. *Einheit*: Auswertung des Seminars

gemeinsames Zusammenfassen der Erkenntnisse, Erfahrungen, die im Seminar gemacht wurden. Rückblick auf die Gruppenkonstellationen, Techniken und Instrumente. Analyse der Entwicklung der Seminar-Gruppe (besondere Beachtung: Initialphase). Diesem Zweck kann die Prozeßanalyse dienen. Nach meinen Erfahrungen ist es zweckmäßig, sich auf vier bis fünf Fragen zum Gruppenprozeß vorab zu beschränken. Abgesehen vom Auswertungsaufwand werden die

Ergebnisse schnell übersichtlich und verwirrend. Leichte zu führende, übersichtliche Auswertungstabellen und -schaubilder sollten rechtzeitig vorbereitet werden. So haben wir z. B. aus der von Prior (1970) beschriebenen und ergänzten Prozeßanalyse (nach Brocker) vier Fragen ausgewählt. — Prüfen der Übertragbarkeit der Seminarerfahrungen in konkretes Verhalten in den Tutorien. Fokussieren auf Angst vor ungewöhnlichem Verhalten als Tutor, die zum Teil die Ablehnung der Übertragbarkeit der Erfahrungen bedingen kann. Aber auch Dämpfen aufrechter Euphorie und dazu anhalten, bei allen Maßnahmen die Ausgangsbedingungen und Bedürfnisse der Adressaten realistisch zu prüfen.

Der Darstellung sind in diesem Rahmen viele Detailinformationen verlorengegangen. Außerdem wurde auf die Wiedergabe des Trainingsmaterials verzichtet, das aus anderen weitverbreiteten Veröffentlichungen relativ leicht gewonnen werden kann. Einen Teil davon sende ich Interessierten auf Anfrage hin zu.

Ich habe auch auf eine notwendige kritische Betrachtung des methodischen Ansatzes und der Vorgehensweisen zu diesem Zeitpunkt verzichtet, da ich dazu nach der Evaluation im Feldexperiment fundiertere Beiträge leisten kann. Die oben hervorgehobenen Vorteile der leichten Durchführung, des kontrollierten Auftretens der gewünschten Effekte und der dadurch bedingten hohen Übertragbarkeit der Lerneffekte bei den Tutores wurden durch mehrere Blockseminare bestätigt.

Zum Abschluß möchte ich Interessierte zum experimentierenden Umgang mit den beschriebenen Instrumenten ermutigen. Dabei muß allen Beteiligten deutlich gemacht werden, daß und wie experimentiert wird. Außerdem ist wichtig, daß in diesem Rahmen kein Versuch unternommen wird (und die Moderatoren sich auch nicht darauf einlassen), psychische Schwierigkeiten von Teilnehmern über die vereinbarten Grenzen hinaus aufzugreifen.

#### Anhang 1: Beobachtungsanweisung 1

Ihre Gruppe wird jetzt aus den möglichen Gründen dafür, daß sich Studenten in Lehrveranstaltungen nicht oder nur wenig beteiligen, die wichtigsten auswählen und anschließend darüber diskutieren.

Ihre Aufgabe ist es, die Gruppe bei der Diskussion zu beobachten und diese Beobachtungen aufzuzeichnen. Sie sollen der Gruppe später Ihre Aufgabe erklären und über Ihre Beobachtungen berichten.

Bereiten Sie jetzt bitte Ihre Aufzeichnungen folgendermaßen vor:

— Unterstreichen Sie den untersuchenden Kreis in so viel Kreisabschnitte, wie sich Personen im Kreis befinden, und schreiben Sie in jeden Kreisabschnitt den Namen oder ein anderes Kennzeichen der Person, für die der Kreisabschnitt gelten soll.

Während der Diskussion machen Sie bitte folgende Aufzeichnungen:

— Tragen Sie für jede Person pro Äußerung einen Strich in Ihren Kreisabschnitt ein. (Bei längeren Ausführungen einen dicken Strich.) — Am Schluß bitte auszählen.

— Tragen Sie die Reihenfolge, in der sich die Teilnehmer in die Diskussion einschalten, ebenfalls in die jeweiligen Kreisabschnitte ein.

— Bei jeder Äußerung, bei der vorwiegend ein bestimmtes Gruppenmitglied angesprochen (angesehen) wird, machen Sie bitte auf dem Kreisbogenabschnitt des angesprochenen Gruppenmitglieds einen Strich. Am Schluß auszählen.

\* siehe S. 184 ff. Wir übernehmen leicht umformuliert die Fragen 9, 8, 11 und 16.



## Abhang 2: Beobachtungsanweisung 2

Ihre Gruppe wird jetzt aus möglichen Gründen dafür, daß sich Studenten in Lehrveranstaltungen nicht oder nur wenig beteiligen, die wichtigsten aussuchen und anschließend darüber diskutieren.

Sie sollen die Gruppe bei der Diskussion beobachten, um ihr später über Ihre Aufgabe und Ihre Beobachtungen zu berichten.

Vermutlich werden einige Gruppenmitglieder mehr und andere wenig oder gar nicht zu Wort kommen.

Durch Beobachtung derer, die sich wenig oder gar nicht beteiligen, aber auch durch Beobachtung derer, die sich rege beteiligen, sollen Sie versuchen, herauszubekommen, welche Gründe für Nicht- oder Wenigbeteiligung während der Diskussion in der Gruppe vorhanden sind. Soweit möglich sollen Sie angeben, auf welche Beobachtungen sich Ihre Vermutungen stützen (auch Körperhaltung, Gestik usw.).

Schreiben Sie in einer Spalte die vermuteten Gründe, in einer Parallelspalte Ihre Beobachtungen nieder. Bitte formulieren Sie Ihre Beobachtungsergebnisse so, daß sie möglichst freisch sind. Sprechen Sie Teilnehmer auch direkt an.

## Abhang 3: Fragebogen zur Gruppersimulation

	Teilnehmerzahl 10			
	A	B	B	C
	Ja/Nein	geschätzt	tatsächlich	Abweich.
A. Sind Sie mit dem gegenwärtigen Gruppengeschehen zufrieden?				
B. Wieviel Teilnehmer, glauben Sie, antworten mit Ja?	Ja	7	6	1
A. Können Sie sich so beteiligen, wie Sie das gerne wollten?				
B. Wieviel Teilnehmer, glauben Sie, antworten mit Ja?	Nein	3	6	3
A. Finden Sie, daß das Geschehen von wenigen Personen bestimmt wird?				
B. Wieviel Teilnehmer, glauben Sie, antworten mit Ja?	Ja	10	6	4
A. Fühlen Sie sich von der Mehrzahl der Teilnehmer verstanden?				
B. Wieviel Teilnehmer, glauben Sie, antworten mit Ja?	Ja	3	8	0
A. Sind Sie innerlich am laufenden Geschehen beteiligt?				
B. Wieviel Teilnehmer, glauben Sie, antworten mit Ja?	Ja	9	10	1

durchschnittliche Abweichung (1.—5.) 1,8

## Abhang 4: Gründe für Nichtbeteiligung

folgenden sind 15 mögliche Gründe dafür aufgezählt, daß sich Studenten in Lehrveranstaltungen nicht oder nur wenig beteiligen. Bitte kreuzen Sie davon 5 Gründe an, die sich Ihrer Erfahrung besonders wichtig sind (Zeit: 7 Minuten).

Anschließend sollen Ihre Bewertungen zusammengefaßt und diskutiert werden.

Antipatire gegen die Gruppe, gegen einzelne Mitglieder oder den Leiter

Vergleiche Erwartung, vom Diskussionsleiter das Wort erteilt zu bekommen

Verlassen des günstigen Augenblicks

Angst, eine unerwünschte Diskussion zu verlängern

Meinungskonflikt zwischen 2 oder 3 Personen, die die ganze Zeit reden

Persönliche Gleichgültigkeit gegenüber dem Thema oder der ganzen Veranstaltung

7. Ärger darüber, daß einem ein- oder mehrmals das Wort abgeprochen wurde. Man zieht sich zurück

8. Angst vor dem Urteil der anderen, vor Lächerlichkeit oder Widerspruch, falls man was sagen würde

9. Der Veranstaltungsleiter oder ein Teilnehmer spricht die ganze Zeit und läßt die anderen nicht zu Wort kommen

10. Furcht vor der Beurteilung des Lehrenden

11. Ein anderer bringt sehr gut zum Ausdruck, was man selbst sagen möchte und macht damit eine Beteiligung überflüssig

12. Die gesamte Gruppe schweigt oder verhält sich teilnahmslos

13. Persönliche Schüchternheit und Gehemmtheit, Schwierigkeiten, sich selbst zu behaupten, mangelnde Kompetenz und Information zum Thema. Man kann der Diskussion wegen ihres Inhalts schwer folgen

14. Zu viele Teilnehmer. Man kommt so selten dran, daß es sich nicht lohnt.

## Literaturverzeichnis (zum Teil kurz kommentiert)

- Antons, K. (1973): Praxis der Gruppendynamik. Göttingen (Umfangreiche Sammlung detailliert beschriebener gruppendynamischer Übungen z. T. mit Theorie-Papern)
- Broder, T. (1967): Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Cohn, R. C. (1970 a): Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. In: *Gruppenpsychologie und Gruppendynamik*. Bd. 3, Heft 2. Göttingen.
- Gensert, B. u. a. (1972): Lernen in der Gruppe: Theorie und Praxis der themenzentrierten interaktionellen Methode, *Blickpunkt Hochschuldidaktik* 25. Hamburg.
- Klafki, W. u. a. (1970): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft — Eine Einführung in drei Bänden. Frankfurt, Hamburg.
- Muchielli, Roger (o. J.): (a) Gruppendynamik, (b) Das nicht-direktive Beratungsgespräch, (c) Die Leitung von Zusammenkünften (Alle Otto Müller Verlag) Salzburg.
- (Alle drei „Arbeitsbücher zur Psychologischen Schulung“ enthalten ein Übungsprogramm und leichtverständliche theoretische Einführungen zu den Themen.)
- National Training Laboratory (1970): 10 exercises for trainers. Und (1972): 20 (neue) exercises for trainers. (Prospekt mit weiteren einschlägigen Veröffentlichungen bei: Learning Resources Corporation, 2817-N Dor Avenue, Fairfax, Virginia 22030.)
- Pfeiffer, W. J., und Jones, J. E. (1969, 1970, 1971 und 1973): A handbook of structured experiences for human relations training, Band I—IV, Iowa City (m. E. umfassendste, sehr preiswerte Sammlung von detailliert beschriebenen gruppendynamischen Übungen und Instrumenten. Prospekt mit weiteren einschlägigen Veröffentlichungen bei: University Associates Press, P. O. Box, 80637 San Diego, California 92138.
- Prior, H. (1970): Gruppendynamik in der Seminararbeit, *Blickpunkt Hochschuldidaktik* 11. Hamburg.
- Schmid, B. A. (1973): Lernfragen — eine Möglichkeit zum Abbau von Konsumenhaltungen in Lehrveranstaltungen? In: *Informationen zur Hochschuldidaktik*, Heft 5, Februar 1973.
- Schmid, B. A. (1973): Zur Verwendung gruppendynamischer Methoden bei der Erarbeitung vorkurrierter Pflichtlekturstoffe in kleinen Gruppen. In: *Informationen zur Hochschuldidaktik*, Heft 6, Mai 1973. Hamburg. (AHD e. V.)
- Schmid, B. A., und Zöllner, W. (1972): Lernfragen — Erfahrungen mit dem hochschultheologischen Konzept der Heidelberger Arbeitsbücher. Berlin, Heidelberg, New York.
- Tausch, A.-M., und Tausch, R. (1970): Erziehungspsychologie (5. Aufl.) Göttingen.
- Vopel, K. (Projektgruppe GIS am Institut für Praktische Theologie der Universität Hamburg): Simulated social skill training (SSST-1), unveröffentlichtes Manuskript. (kurz beschrieben in:)
- Vopel, K. (1972): Simulated social skill training I. In: K. W. Vopel (Hrsg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich, *Blickpunkt Hochschuldidaktik* 24. Hamburg.