

# Gruppenarbeit im Sport

## Pädagogische Begründung und Hinweise zur unterrichtspraktischen Realisierung

CHRISTA KLEINDIENST-CACHAY

Gruppen finden wir im Sportunterricht in vielfältiger Weise: So sprechen wir etwa von Mannschaften, Riegen, Zweier- und Dreiergruppen oder ganz allgemein von Übungsgruppen.

Diese Vielzahl von verwendeten Gruppierungsformen im Sportunterricht darf jedoch nicht zu der Annahme verführen, daß der Gruppenunterricht bzw. die Gruppenarbeit als unterrichtliches Prinzip und als eine spezifische Methode im Sportunterricht schon weit verbreitet ist. Wie ein Blick in die Unterrichtsentwürfe angehender Lehrer zeigt, wird der Begriff Gruppenarbeit häufig synonym für die Arbeit in Riegen oder Abteilungen verwendet.

Dabei handelt es sich meist um Frontalunterricht, bei dem die Schüler lediglich aus organisatorischen Gründen in Gruppen eingeteilt werden. Ein solcher „Pseudogruppenunterricht“ ist auf die Leistung des einzelnen ausgerichtet und wird individuell kontrolliert. Angesichts der Vielfalt von Gruppenbegriffen und ihrer uneindeutigen Verwendung im Fach Sport scheint es geboten zu erläutern, was in der gruppenpädagogischen Diskussion unter Gruppenarbeit verstanden wird.

### Zur pädagogischen Definition der Gruppenarbeit

Gruppenarbeit ist eine spezifische Unterrichtsform, bei der Kleingruppen Arbeitsaufträge selbständig und kooperativ — unter Heranziehung bzw. Vorgabe von Unterrichtsmaterialien — lösen und daran anschließend das Ergebnis der Gesamtklasse und dem Lehrer zugänglich machen (vgl. hierzu u. a. MEYER 1957, 1970; DIETRICH 1969; GUTTE 1976; SHARAN 1976; VETTINGER 1977) (1).

Diese Definition beinhaltet, daß die Gruppenmitglieder beim Lernprozeß selbst aktiv sind und sich gleichsam gegenseitig unterrichten, während der Lehrer vorwiegend die Aufgabe hat, mit den Schülern zusammen Arbeitsaufträge zu entwickeln, Materialien bereitzustellen, gegebenenfalls Anstöße bei stockender Gruppenarbeit zu geben und die Gruppenarbeitsergebnisse im Plenum zu koordinieren. Gleichzeitig sagt diese Definition von Gruppenarbeit auch etwas über die Art der zu stellenden Gruppenarbeitsaufträge aus. Es muß sich um Aufgaben handeln, die zu ihrer Lösung Zusammenarbeit erfordern, nämlich: Meinungs austausch, Aufforderungen, Vorschläge, Diskussion, Absprachen, Ablehnungen, Korrekturen und gemeinsames oder arbeitsteiliges Handeln.

Nach MEYER bieten sich Aufgabenstellungen aus folgenden Bereichen für die Gruppenarbeit an:

- Aufgaben, die zum Suchen, Forschen, Analysieren anregen;
- Aufgaben, bei denen etwas gestaltet werden muß;
- Aufgaben, bei denen etwas geübt werden muß (vgl. MEYER 1970, 161 f.).

Dies bedeutet, daß Gruppenarbeit sinnvoll nur dann Anwendung finden kann, wenn ein Problem vorliegt, das gemeinsamer Anstrengungen zu seiner Lösung bedarf oder das gemeinsam besser zu lösen ist als allein. Von daher können etwa Übungsaufgaben aus dem Bereich des Sportunterrichts, bei denen jeder Schüler individuell für sich übt und die anderen Gruppenmitglieder lediglich die Funktion von Statisten einnehmen (z. B. einen Stab oder ein anderes Gerät halten, damit die Übung vollzogen werden kann), nicht als Gruppenarbeit bezeichnet werden.

Gruppenarbeit wird vor allem in zwei unterschiedlichen Formen angewendet, nämlich als arbeitsgleiches und als arbeitsteiliges, d. h. thematisch differenziertes Verfahren. Arbeitsgleiche Gruppenarbeit ist dadurch gekennzeichnet, daß alle Gruppen die gleiche Aufgabe bearbeiten. Diese Form wird in der Literatur vor allem zur Einführung der Gruppenarbeit und zur Einübung ihrer Grundtechniken empfohlen (vgl. FUHR 1977, 28 f.). Hier fällt die Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse im Plenum, deren Vergleich und Überprüfung noch relativ leicht, was besonders für jüngere Schüler ein wesentlicher Vorteil ist. Als Nachteil kann es sich allerdings auswirken, daß bei gleichartiger Aufgabenstellung leicht Konkurrenz unter den einzelnen Gruppen entsteht, und daß es so zu rivalisierenden Beziehungen in der Klasse kommen kann.

Beim arbeitsteiligen Verfahren wird ein Hauptthema aus einer Unterrichtseinheit in mehrere Unterthemen aufgegliedert, die dann an einzelne Gruppen verteilt werden. Ein Beispiel: Eine Klasse will einen Bewegungsparcours für die Turnhalle entwerfen, der beim jährlich stattfindenden „Tag der offenen Tür“ der Schule von den Besuchern benützt werden kann. Dabei trägt jede Gruppe durch ihren Teilarbeitsauftrag — etwa die Übernahme der Gestaltung eines bestimmten Bewegungsthemas oder eines festgelegten Abschnitts der Halle — zum Ge-

lingen des Gesamtvorhabens bei. Natürlich ist das arbeitsteilige Verfahren auch ohne die Bindung an ein solches Unterrichtsprojekt, d. h. an ein Vorhaben mit außerunterrichtlichen Realisierungsmöglichkeiten, durchführbar, etwa wenn die Klasse die gemeinsame Arbeit allein für ihre eigenen Zwecke verwenden möchte. Günstig wirkt sich beim arbeitsteiligen Verfahren aus, daß jede Gruppe für das Gelingen der Arbeit voll verantwortlich ist, denn nur wenn die Gruppen ihre jeweiligen Teilarbeitsaufträge gut lösen, kann das Gesamtvorhaben gelingen.

Entscheidend dafür ist freilich die Zusammenfassung sämtlicher Gruppenarbeitsergebnisse, deren Diskussion und Abstimmung sowie die eventuell notwendige Abänderung der Gruppenvorschläge im Dienste des Gesamtvorhabens.

Ein besonders wichtiger Lernvorgang liegt also hier erst nach der eigentlichen Arbeit in Kleingruppen, nämlich in der Zusammenschau und Integration der Ergebnisse. Ein Vorteil dieses Verfahrens besteht nun wiederum darin, daß mit ihm auch komplexe Themen auf ökonomische Weise durch Aufgliederung bearbeitet werden können.

Einen ein für alle Mal gültigen Anwendungsbereich für diese beiden Verfahren zu nennen, ist nicht möglich (vgl. SCHREIER 1976, 18; FUHR 1977, 28). Welcher Art letztendlich der Vorzug zu geben ist, kann nur im Hinblick auf die Zielsetzungen des jeweiligen Unterrichts sowie die materiale Ausstattung der betreffenden Schule entschieden werden. So ist z. B. im Sportunterricht ein arbeitgleicher Gruppenunterricht häufig deshalb nicht möglich, weil bestimmte Geräte nur ein bis zweimal vorhanden sind.

## 2. Gruppenarbeit in der fachdidaktischen und methodischen Literatur für den Sportunterricht

Gruppenarbeit als eine spezifische Unterrichtsform wird in den gängigen Werken zur Didaktik und Methodik des Sportunterrichts bislang kaum thematisiert. So beschreiben z. B. FETZ (1967), STIEHLER (1974) und KOCH/MEYERS (1976) zwar detailliert die einzelnen Gruppierungsformen im Sportunterricht, aber die Gruppenarbeit und deren Organisationsprinzipien werden nicht einmal erwähnt. Wenn von Gruppen im Sportunterricht die Rede ist, dann vornehmlich im Sinne von Neigungs-, Förder- und Leistungsgruppen (vgl. SÖLL 1973; GRÖSSING 1975, 245 ff.). STIEHLER (1974, 260 ff.) sowie GRÖSSING (1975, 241 f.) empfehlen zwar Gruppen, die in Eigenverantwortung arbeiten, Hinweise dazu, wie diese Arbeit organisiert werden soll, fehlen jedoch. Eine Ausnahme macht lediglich SEYBOLD (1972), die sich eingehend mit der Methode der Gruppenarbeit auseinandersetzt und dabei nicht nur eine detaillierte formale Beschreibung

der Prinzipien der Gruppenarbeit, sondern auch Hinweise zu deren Durchführung im Sportspiel, dem Tanz, der Leichtathletik, dem Turnen und der Gymnastik bietet (vgl. 51 ff.) (2). Als pädagogisch problematisch zu erachten sind bei diesen praktischen Beispielen allerdings die zahlreichen reinen Wettbewerbsaufgaben folgenden Typs: Welche Gruppe hat zuerst eine bestimmte Punktzahl in der Leichtathletik? Welche Gruppe erwirbt die meisten Sportabzeichen? Dadurch wird nämlich nicht nur das bei arbeitsteiliger Gruppenarbeit ohnehin naheliegende Rivalisieren der Gruppen untereinander gefördert, sondern es wird auch die Tendenz, daß auf die leistungsschwächeren Schüler durch die leistungsstärkeren ein unangemessener Druck ausgeübt wird, verstärkt, wodurch das für Gruppenarbeitsprozesse äußerst wichtige soziale Klima in der Gruppe erheblich belastet werden kann. Dazuhin handelt es sich hier um Aufgabenstellungen, bei denen nur in geringem Maße miteinander kooperiert werden muß, um das gemeinsame Ziel zu erlangen. Vielmehr ergibt sich die Gruppenleistung durch einfache Addition, so daß wir es hier eher mit einer spezifischen Form von Einzelarbeit zu tun haben.

Insgesamt betrachtet scheint somit — wenn man die fachdidaktische und fachmethodische Literatur hierfür als Indikator nimmt — die Gruppenarbeit als Unterrichtsform im Sportunterricht noch weitgehend unbekannt zu sein (3), was allerdings noch nicht heißt, daß sie in der Praxis überhaupt nicht angewendet wird. Gerade einige neuere Veröffentlichungen zur Praxis des Sportunterrichts zeigen, daß es durchaus Ansätze hierzu gibt (vgl. u. a. BRODTMANN 1977; ADDEN 1977; LANDAU-MARAUN 1977; PAPE/RECKE 1977; DIGEL 1977).

## 3. Zielsetzungen der Gruppenarbeit

Für einen breiteren Einsatz der Gruppenarbeit sprechen zahlreiche neuere Zielsetzungen des Sportunterrichts, wie sie insbesondere in der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion artikuliert werden. Ziele, wie z. B. Aufbau eines stabilen, möglichst lebenslangen Interesses an Bewegungsaktivitäten und am Sport, Fähigkeit zu selbstorganisiertem Sporttreiben, zur Umstrukturierung sportlicher Situationen, zur Kooperation und Kommunikation rufen geradezu nach der Gruppenarbeit als der ihnen gemäßen unterrichtlichen Realisierungsform. Insbesondere aber verweist die von zahlreichen Didaktikern erhobene Forderung ein mehr von gesellig-kommunikativen Intentionen geleitetes sportliches Handeln zum weiteren Bezugsfeld des Sportunterrichts — als Alternative zu einem überwiegend am Prinzip des Überbietens orientierten Konzept (vgl. BRODTMANN 1977, 454) — zu machen, auf ein Durchdenken der Chancen und Realisierungsmöglichkeiten der Gruppenarbeit im Sportunter-

richt, denn gerade für diese Zielsetzung erweisen sich die im „bisherigen Unterricht dominierenden asymmetrischen Kommunikationsformen (in denen der Lehrer prinzipiell im Mittelpunkt steht (...)) als ungeeignet“ (BRODTMANN, 454).

Im folgenden sollen daher zunächst pädagogische Zielsetzungen und Wirkungen der Gruppenarbeit im Sportunterricht diskutiert und daran anschließend Hinweise zu seiner praktischen Realisierung, einschließlich einiger Vorschläge für Gruppenarbeitsaufträge, gegeben werden.

Die Ziele der Gruppenarbeit können nach drei Bereichen unterschieden werden, nämlich nach den Auswirkungen auf das Individuum, auf das soziale Klima in der Klasse und auf die Aufgabenlösung.

#### *Auswirkungen der Gruppenarbeit auf das Individuum*

Das Hauptargument für Gruppenarbeit in der Schule ist, daß die Schule nicht nur materiales Wissen und Können zu vermitteln, sondern auch Erziehungsleistungen zu erbringen habe (vgl. MEYER, 1970, 158 ff.; DIETRICH 1969, 33 ff.). Die Zielsetzungen der Gruppenarbeit auf dem erzieherischen Gebiet werden allgemein als die Fähigkeit, in Gruppen zu arbeiten, sich dort selbst einbringen zu können, aber auch die Meinungen anderer respektieren zu lernen, angegeben (vgl. z. B. GURTE 1976, 47 ff.). Auf welchen Voraussetzungen und Bedingungen der Gruppenarbeit beruht nun der Erwerb solcher wünschenswerten Ziele? Vergleicht man die von verschiedenen Soziologen und Sozialpsychologen als Voraussetzung für den Erwerb wichtiger Qualifikationen für soziales Handeln beschriebenen strukturellen Bedingungen sozialer Situationen (vgl. hierzu insbesondere HABERMAS 1968; DREITZEL 1972; KRAPPMANN 1972), so lassen sich in der Gruppenarbeit durchaus ähnlich günstige Bedingungen, wie sie z. B. KRAPPMANN (1975) für die freien Regel- und Symbolspiele beschrieben hat, feststellen (4).

- So erfordert die Gruppenarbeit die Einigung aller Gruppenmitglieder auf eine gemeinsame Handlungsbasis, etwa auf die gemeinsame Vorgehensweise und auf die nacheinander vorzunehmenden Handlungsschritte zur Lösung der gestellten Aufgabe. Dieser Prozeß der Abstimmung verlangt Einfühlungsvermögen in die Interessen und in den Könnensstand der Gruppenmitglieder, d. h. in Personen, die man meist nur wenig kennt.
- Gruppenarbeit erfordert ferner Flexibilität gegenüber einmal getroffenen Entscheidungen im Hinblick auf neu auftretende Probleme bei der Aufgabenlösung oder aber auf sich verändernde Bedürfnisse der Gruppenmitglieder.

- Gruppenarbeit verlangt aber auch das Einbringen eigener Ideen und Wünsche in die Gruppe und das Vertreten dieser Ideen vor der Gruppe.
- Gruppenarbeit erfordert und ermöglicht die Übernahme verschiedener Rollen, wie z. B. die des Gruppenleiters, des Organizers, des „Handwerkers“ sowie dessen, der die Gruppe emotional stützt und aufmuntert.
- Schließlich aber bedarf die Gruppenarbeit insbesondere des Gesprächs unter den Mitgliedern. Da es in der Regel keine festen Rollen und keine vorgeschriebenen Verfahrensweisen zur Lösung der Aufgabe gibt, muß die Gemeinsamkeit über den einzuschlagenden Weg erst sprachlich hergestellt werden.

Die hier genannten psychischen Korrelate der strukturellen Merkmale der Gruppenarbeit sind in der interaktionistischen Rollentheorie als allgemeine Grundqualifikation sozialen Handelns, nämlich als Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Darstellung von Ich-Identität beschrieben worden (vgl. HABERMAS 1968, DREITZEL 1972; KRAPPMANN 1972). Der Erwerb dieser Qualifikationen darf allerdings nicht funktionalistisch, d. h. gleichsam zwangsläufig aus der Teilnahme an Gruppenarbeitsprozessen hervorgehend, angenommen werden (5).

Empirische Untersuchungen zur Gruppenarbeit zeigen vielmehr, daß unerwünschte soziale Verhaltensweisen, wie z. B. die Ausübung von Macht und Herrschaft, Starverhalten und die Ablehnung von Außenseitern bei Gruppenarbeitsprozessen noch stärker hervortreten können als im sonstigen Unterricht (vgl. BÜRGER 1978, 13 ff.) und daß sich sogar eine Verfestigung eines solchen Verhaltens einstellen kann, wenn nicht besondere und gezielt ansetzende sozialerzieherische Maßnahmen, insbesondere die Besprechung und Bewußtmachung der ablaufenden Gruppenprozesse, hinzutreten (6).

Aber nicht allein sozialerzieherische Argumente sprechen für den Einsatz von Gruppenarbeit im Unterricht, sondern vielmehr auch motivationale: Die Eigenaktivität der Schüler, die Mitbestimmung bei der Definition des Gruppenziels, die flexible Rollenverteilung, die es jedem ermöglicht, nach seinen individuellen Voraussetzungen mitzuarbeiten sowie die emotional unterstützende Wirkung der Gruppenatmosphäre schaffen Bedingungen, die denen des selbstbestimmten und selbstinitiierten Lernens, das nach ROGERS (1973; 1974) Voraussetzung für eine dauerhafte Motivation ist, gleichkommen.

#### *Auswirkungen der Gruppenarbeit auf das soziale Klima der Klasse*

Gruppenarbeit kann ferner das soziale Klima in der Klasse wesentlich verbessern helfen (vgl. DIETRICH 1969, 112 ff.): Die Schüler lernen einan-

der besser kennen und können dadurch Vorurteile abbauen, daß sie in vielfältiger Weise ihr Können und Wissen anwenden und sich so vor den Mitschülern in anderer Weise, als im Unterricht sonst üblich, darstellen können. Im Sportunterricht ist dies besonders für die motorisch ungeschickten und leistungsmäßig schwächeren Schüler von Bedeutung, weil sie durch einen Sportunterricht, der meist nur die Darstellung über die motorische Leistung bietet, besonders benachteiligt sind. Projektartig betriebene Gruppenarbeit, bei der die Gruppenarbeitsergebnisse zu einem größeren Vorhaben integriert werden, kann darüber hinaus durch die Arbeit an einem gemeinsamen Ziel zu einer Stärkung der Kohäsion in der Klasse führen.

#### *Auswirkungen der Gruppenarbeit auf die Lösung der Aufgabe*

Von Befürwortern der Gruppenarbeit wird schließlich der Leistungsvorteil der Gruppe als wesentliches Argument für den Wert der Gruppenarbeit gegenüber anderen Unterrichtsformen hervorgehoben. Dieser Leistungsvorteil wurde in gruppenpsychologischen Experimenten bei drei Formen von Arbeit — nämlich Aufgaben des Hebens oder Tragens, Aufgaben des Suchens und Beurteilens sowie Aufgaben des Bestimmens — nachgewiesen (vgl. HOFSTÄTTER 1970, 65 ff.). Nicht eigens belegt, aber plausibel erscheint der Leistungsvorteil bei allen Aufgaben, die Kreativität erfordern, immer vorausgesetzt, daß die Gruppe nicht durch innere Spannungen an der Arbeit gehindert wird.

Die Gegner der Gruppenarbeit führen als Haupteinwand an, die Übernahme der Lehrinhalte durch die Schüler sei bei der Gruppenarbeit nicht gesichert, die begabten Schüler würden nicht genügend gefördert und der organisatorische Aufwand und die Vorbereitungszeit seien durch die Ergebnisse keinesfalls zu rechtfertigen (7).

Tatsächlich zeigen nun empirische Untersuchungen über die Wirkung der Gruppenarbeit einander widersprechende Ergebnisse (vgl. SJØLUND 1972, 174) (2). Nun ist aber gegen all solche Vergleiche einzuwenden, daß sie eigentlich Unvergleichbares vergleichen, denn die verschiedenen Untersuchungen differenzieren erheblich, was die Zielsetzungen und die Methoden der Gruppenarbeit betrifft. Für bestimmte Lernziele kann die Gruppenarbeit auch gar nicht den Anspruch erheben, effektiver zu sein als etwa der Frontalunterricht. Der entscheidende Vorteil der Gruppenarbeit gegenüber anderen Unterrichtsverfahren liegt vielmehr darin, daß sie die Realisierung sehr verschiedener Ziele ermöglicht, Ziele, die nicht allein im Bereich der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten liegen, sondern die auch die Motivation, das soziale Lernen sowie den Erwerb von Methoden für das selbständige Arbeiten umfassen.

#### 4. Anwendungsbereiche für Gruppenarbeit im Sportunterricht

Für welche Lernbereiche und Zielsetzungen des Sportunterrichts eignet sich nun die Gruppenarbeit? Anknüpfend an die drei von MEYER (1970, 161 f.) genannten Aufgabenformen lassen sich Gruppenarbeitsaufträge im Sportunterricht folgendermaßen unterscheiden (9):

1. Aufgaben, die zum Suchen, Forschen, Analysieren anregen, z. B.
  - Suchen und Finden von Spielregeln und Spieltaktiken unter Vorgabe von Spielmaterialien oder eines relativ offenen Regelkorpus (z. B. Vorgabe eines Spielraumes, eines Mals, hinter das ein Spielobjekt unter Vorgabe einer bestimmten Behandlungsweise gebracht werden muß);
  - Analyse von Spielregeln eines fremden Spiels (vgl. DIGEL 1977);
  - Suchen von taktischen Gegenmaßnahmen im Hinblick auf die vorgegebene Taktik eines Gegners;
  - Analysieren eines vorgegebenen Circuits auf dessen Trainingswirkungen hin; Entwickeln eines Circuits nach gemeinsamer Festlegung der gewünschten Trainingswirkungen;
  - Analysieren der Trainingswirkungen auf den eigenen Körper im Ausdauertraining;
  - Bewegungskorrektur in Gruppen beim Erlernen einer neuen Bewegungsfertigkeit (u. U. mit Einsatz von audiovisuellen Medien).
2. Aufgaben, bei denen etwas gestaltet werden muß, z. B.
  - Improvisations- und Kompositionsaufgaben aus den Bereichen Gymnastik, Tanz, darstellendes Spiel oder Turnen, und zwar arbeitsgleich oder arbeitsteilig, so daß die verschiedenen Gruppenergebnisse abschließend zu einer gemeinsamen Gestaltung integriert werden müssen;
  - Entwurf und Bau von Bewegungsbahnen und Entwicklung von Übungsmöglichkeiten;
  - Entwurf und Bau von Spielstraßen. Organisation des Spielbetriebes.
3. Aufgaben, in denen etwas Neues gelernt und geübt werden muß, wie z. B.
  - das Lernen motorischer Fertigkeiten in Gruppen unter Vorgabe schriftlicher bzw. audiovisueller Arbeitsmaterialien, die z. B. eine Bewegungsbeschreibung, Hilfsmittel, die Art der Hilfestellung sowie häufige Fehlerquellen enthalten.

Gruppenarbeitsaufgaben eignen sich im Prinzip für alle Altersstufen in der Schule. In der älteren gruppenpädagogischen Literatur herrscht zwar noch die Meinung vor, Gruppenarbeit sei erst ab dem späten Grundschulalter zu empfehlen (vgl. zur Kritik dieser Ansicht SCHREIER 1976, 16), aber neuere Arbeiten berichten von einer erfolgreichen Anwendung der Gruppenarbeit bereits im ersten Schuljahr (vgl. SHARAN

1976; SCHOLL 1978). Wenn man als das vorherrschende Motiv der Gruppenbildung bei jüngeren Kindern das Spiel betrachtet, während bei älteren sachliche Gründe in den Vordergrund treten, so bieten sich für die Gruppenarbeit in den ersten Grundschuljahren gerade jene Aufgabenstellungen an, bei denen Spiele entwickelt und verändert werden sollen, sowie solche, bei denen verschiedene Geräte und Materialien auf ihre Verwendungsmöglichkeiten für Bewegung und Spiel erprobt werden können. Die über Gruppenarbeit im Grundschulalter erreichbaren Zielsetzungen im Bereich des sozialen Lernens dürfen allerdings nicht überschätzt werden. Die wichtigste Funktion ist die allmähliche Entwicklung der Sensibilität für den anderen, indem die Kinder sehen lernen, wenn der Mitschüler etwas braucht, etwas sagen will, wenn er sich vom Gespräch oder den gemeinsamen Aktivitäten zurückzieht oder wenn er nicht mehr mitkommt. Sie erfahren Reaktionen auf Zuspruch oder Ablehnung, Lob oder Tadel, und sie lernen so, sich allmählich in andere einzufühlen. Insofern können Gruppenarbeitsprozesse durchaus zur Ausbildung jener Fähigkeiten, die Voraussetzung dafür sind, daß ein Individuum die Perspektive eines anderen einnehmen kann, und die erst etwa ab der mittleren Kindheit (8. bis 11. Lebensjahr) feststellbar sind (vgl. FLAVELL 1975, 265), beitragen. Doch muß berücksichtigt werden, daß es sich dabei vermutlich um Lernprozesse handelt, die das ganze Leben über andauern, damit vor allem an jüngere Schüler keine unangemessenen Forderungen gestellt werden.

##### **5. Hinweise zur Organisation von Gruppenarbeit im Sportunterricht**

###### *Zusammensetzung der Gruppen*

Ein wesentlicher Faktor für das Gelingen der Gruppenarbeit ist die Zusammensetzung der Gruppen. Zwei grundlegende Formen der Gruppenbildung lassen sich unterscheiden, nämlich die spontane Gruppenbildung durch die Schüler und die vom Lehrer nach bestimmten Kriterien vorgenommene Gruppierung, wobei die Anwendung der einen oder der anderen Form immer nur im Hinblick auf die Zielsetzung des jeweiligen Unterrichts erfolgen kann.

Die spontane Gruppenbildung kommt den Bedürfnissen der Mehrzahl der Schüler am ehesten entgegen, da sich diese dabei — je nach der Art der Aufgabe — mit Freunden bzw. unter Berücksichtigung des Sachaspekts mit Schülern, von denen sie annehmen, daß sie die gestellte Aufgabe gut bewältigen können, gruppieren können. Auf diese Weise bilden sich sowohl leistungshomogene als auch leistungsheterogene bzw. komplementäre Gruppen. Solche freien Gruppierungsprozesse sind gleichzeitig für den Lehrer ein Mittel zur Entdeckung der soziologischen Matrix (vgl. SVAJČER 1970, 140) der Schul-

klasse und Ausgangspunkt korrigierenden Eingreifens. Ein unter sozialerzieherischen Gesichtspunkten wesentlicher Nachteil dieser Gruppierungsform besteht allerdings darin, daß die Aufnahme in die Gruppe vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der Brauchbarkeit geschieht und daß leistungsschwache oder gehemmte Schüler in Randpositionen gedrängt oder gar nicht aufgenommen werden.

Diese Probleme können bei vom Lehrer — unter Berücksichtigung der Schülerwünsche — zusammengestellten Gruppen eher gesteuert werden. Ein gezielt unter der Fragestellung: „Mit wem möchtest du am liebsten in der Gruppe zusammen ein Spiel erfinden?“ (etwas Neues lernen, einen Tanz gestalten usw.) angesetztes Soziogramm erspart den wenig begehrten oder aber abgelehnten Schülern die oft qualvolle Prozedur des freien Gruppierungsprozesses, bei dem sie meist zurückgewiesen werden oder aber — auf Grund früherer Erfahrungen — sich gar nicht mehr um Aufnahme in eine Gruppe bemühen, sondern sich passiv verhalten und schließlich allein übrig bleiben. Der Lehrer kann solche Schüler Gruppen zuordnen, in denen sich Mitschüler befinden, von denen er weiß, daß sie zur Zusammenarbeit mit den Abgelehnten bereit sind, so daß die Außenseiter überhaupt erst einmal die Chance erhalten, die gegen sie bestehenden Vorurteile abzubauen. Allerdings ist darauf zu achten, daß höchstens jeweils ein Schüler, der nicht als Mitarbeiter gewünscht wird, in einer Gruppe untergebracht wird. Darüber hinaus muß den Schülern klargemacht werden, daß sie nicht nur mit erwünschten Gruppenmitgliedern zusammen sein können, sondern daß bei der Auswertung des Soziogramms darauf geachtet wurde, daß jeder mindestens ein Gruppenmitglied seiner Wahl in der Gruppe hat.

Von diesen beiden Gruppierungsformen sind wiederum die Zufallsgruppen zu unterscheiden, die sich insbesondere zum Aufbrechen festgefahrener Gruppenstrukturen sowie zum raschen Kennenlernen der Schüler untereinander in einer neuen Klasse eignen.

Außer sozialpsychologischen Überlegungen zur Gruppenbildung ist die leistungsmäßige Zusammensetzung der Gruppe als ein wesentlicher Moment der Gruppierung zu bedenken. Unter dem Aspekt des sozialen Lernens sind die komplementären Gruppen, d. h. solche, die gute, mittlere und schwächere Schüler umfassen, am positivsten zu bewerten. Hier können schlechtere Leistungen ausgeglichen und Aufgaben, die verschiedenartige Anforderungen stellen, durch differenzierte Kooperation gelöst werden. Vom Standpunkt des Wissens- und Könnenserwerbs, aus betrachtet wird in der gruppenpädagogischen Literatur häufig zu bedenken gegeben, daß diese Gruppen unter Umständen für gute Schüler wenig stimulierend sind und daß sie schwächere Schüler eventuell in Unselbständig-

keit und Passivität drängen (vgl. SAJČER 1976, 45). Für den Sportunterricht ist allerdings demgegenüber einzuwenden, daß hier etwa bei Gruppenaufgaben vom Typ „etwas Neues lernen“ die Lernziele meist individuell differenziert werden können (z. B. Grobform/Feinform oder einfache/zusammengesetzte Übung), so daß hier die Notwendigkeit für leistungshomogene Gruppierungen unter dem Aspekt der optimalen Passung der Anforderungen nicht zwingend geboten scheint. Bei den in der Gruppenarbeit im Sportunterricht häufig vertretenen, Kreativität fordernden Aufgaben ist die Gruppenzuweisung nach objektiven Leistungskriterien überdies gar nicht möglich, da sich kreative Leistungen einer objektiven Messung weitgehend entziehen. Darüber hinaus bergen Gruppen, in denen sich überwiegend ideenreiche Mitglieder befinden, die Gefahr, daß sich die einzelnen mit ihren Vorschlägen blockieren, während es den anderen Gruppen an Ideen mangelt. Schließlich aber lassen die sozialpsychologischen Probleme, die sich über leistungshomogene Gruppen für den Sportunterricht ergeben können, nämlich Starverhalten einerseits und Minderwertigkeitsgefühle andererseits, ausgeprägtes Ingroupverhalten, verbunden mit Aggressivität gegenüber anderen Gruppen, einen sehr sparsamen Einsatz leistungsdifferenzierter Gruppen im Rahmen der Gruppenarbeit im Sportunterricht geraten erscheinen.

#### *Gruppengröße; Bestandsdauer von Gruppen*

Was die Gruppengröße betrifft, so sind für eine optimale Kommunikation und Zusammenarbeit Gruppen mit 4–6 Mitgliedern die effektivsten. Bei größeren Gruppen besteht die Gefahr, daß die Initiative einzelner erstickt wird und daß sie in kleinere Teilgruppen zerfallen. Bei kleineren Gruppen ergibt sich unter Umständen zu wenig Ideenaustausch und Auseinandersetzung bezüglich der besten Lösung der Aufgabe (vgl. SAJČER 1976, 46).

Es empfiehlt sich, Gruppen über einen gewissen Zeitraum aufrechtzuerhalten. Dies hat gegenüber häufig wechselnden Gruppen den Vorteil, daß sich die Schüler intensiver kennenlernen und sich auch besser aufeinander einstellen können. Auch wächst bei länger bestehenden Gruppen die Verantwortung für die Aufrechterhaltung eines guten Gruppenklimas wie auch für das Ergebnis der Gruppenarbeit. Zu beachten ist bei länger bestehenden Gruppen allerdings, daß sich unter Umständen ein ausgeprägtes Ingroupverhalten mit Abkapselungstendenzen und Rivalität zu den Außengruppen entwickeln kann, insbesondere, wenn die Gruppen ein Jahr oder länger bestehen und es in der Klasse keine alternativen Gruppen gibt.

#### *Einstieg in die Gruppenarbeit*

Klassen, die im Sportunterricht noch nie Gruppenarbeitsaufträge gelöst haben, sind durch

komplexe Gruppenarbeitsaufgaben und mehrphasige Gruppenarbeit, etwa in Projekten, meist überfordert und müssen durch Partnerarbeit, Klassengespräche sowie durch Formen kurzfristiger Gruppenarbeit (vgl. die bei SHARAN 1976, 51 erwähnten Zehn-Minuten-Gruppen) auf die Gruppenarbeit vorbereitet werden (vgl. GUTTE 1976, 36; VETTINGER 1977, 127). Darüber hinaus empfiehlt es sich, vor allem bei Anfängern im Gruppenunterricht die Gruppenarbeitsaufträge schriftlich zu geben, denn meist fassen Schüler Aufgaben unterschiedlich auf und interpretieren sie dann im folgenden nur noch unter ihrer eigenen Perspektive, so daß es in den Gruppen bereits Uneinigkeit bezüglich der Aufgabenstellung gibt.

#### *Führung*

Was die Übernahme von Führungsaufgaben in der Gruppe betrifft, so ist als Ziel die Führung durch die Gruppe anzustreben, d. h. daß alle Gruppenmitglieder an Führungsprozessen beteiligt sind, ohne daß hierfür eine Person formell bestimmt wird. Voraussetzung hierfür ist allerdings, daß die Schüler die Techniken des Führungsverhaltens überhaupt lernen konnten. Die Rolle des formellen Gruppenleiters sollte daher zunächst möglichst an alle Schüler reihum vergeben und dessen Aufgaben klar definiert werden, wie z. B. Leitung der Gruppenaktivitäten, z. B. des Gruppengesprächs, Delegation von Aufgaben, Koordination verschiedener Tätigkeiten und Zentrierung der Aktivitäten auf das Gruppenziel hin. Durch die Übernahme der Führungsfunktionen kann jeder Schüler die Erfahrung machen, daß die Leitung von Gruppen zum Erlernen ist, und daß zum andern mit der Rolle des Gruppenleiters ein höherer Status, aber auch Verantwortung für die Arbeit der Gruppe verbunden sind.

#### *Änderungen der Lehrerrolle*

Beim Lehrer setzt das Gelingen der Gruppenarbeit eine Neudefinition seiner Rolle voraus, die im wesentlichen in einer Aufhebung der bisherigen Komplementarität der Lehrer- und Schülerrolle besteht: Wird vom Lehrer üblicherweise erwartet, daß er erklärt, korrigiert, Aufgaben gibt, vom Schüler hingegen, daß er zuhört, auf Fragen antwortet, Korrekturen akzeptiert und die ihm gestellten Aufgaben erledigt, so gilt es nunmehr, in die Lehrerrolle Segmente der Schülerrolle aufzunehmen und umgekehrt, so daß aus Lehrern auch Lernende und aus Schülern auch Lehrende werden. Der Lehrer hat dabei neben seinen, die sachliche Arbeit anregenden, stimulierenden und regulierenden Funktionen die Aufgabe, die in den Gruppen ablaufenden sozialen Prozesse den Schülern bewußt zu machen und dadurch Lerngelegenheiten für soziales Lernen zu schaffen. Insbesondere Prozesse des Feed-Back-Gebens und -Empfan-

gens, d. h. das gegenseitige Informieren der Gruppenmitglieder über positiv bzw. negativ empfundene Verhaltensweisen in der Gruppe bedürfen anfangs der Anleitung und Steuerung durch den Lehrer, etwa durch Vorgabe bestimmter Feed-Back-Regeln (10), um zu verhindern, daß sie in einer Form vorgebracht werden, die zerstörerische Wirkungen hat.

Damit die mit der Gruppenarbeit angestrebten Zielsetzungen im sozialen, motivationalen und kreativen Bereich realisiert werden können, bedarf es freilich eines kontinuierlichen Einsatzes der Prinzipien der Gruppenarbeit im Sportunterricht vom Grundschulalter an. Dies setzt sowohl bei den beteiligten Sportlehrern als auch bei den Lehrplangestaltern ein Umdenken voraus, indem diese den Sinn des Bewegungshandelns im Sportunterricht häufiger vom Konkurrenzprinzip weg und auf andere Sinndimensionen, wie z. B. Kommunikation, Exploration, Ausdruck oder Gestaltung, legen. Beispiele für eine so verstandene Gruppenarbeit bietet der Beitrag „Praktische Beispiele zur Organisation von Gruppenarbeit im Sportunterricht“, der in den Lehrhilfen für den Sportunterricht, Heft 5, 1980, S. 73 abgedruckt ist.

#### Anmerkungen

(1) Auf die historische Tradition des Gruppenunterrichts soll hier nicht weiter eingegangen werden. Vgl. hierzu ausführlich MEYER 1957.

(2) In diesem Zusammenhang ist auch auf die von SEYBOLD (1972, 51) vollzogene Unterscheidung von Gruppenarbeit in dem oben beschriebenen Sinne und Gruppenunterricht, der eine rein organisatorische Maßnahme darstellt (so z. B., wenn die Klasse in verschiedene Untergruppen, die an verschiedenen Geräten parallel oder im Wechsel üben, geteilt wird), hinzuweisen. Dagegen ist einzuwenden, daß in der gruppenpädagogischen Literatur diese Begriffe eher synonym verwendet werden (vgl. FUHRICH-GICK 1954; STOCKER 1960; DIETRICH 1969; MEYER 1957; MEYER 1970, 1975; MEYER-FORSBERG 1976; GUTTE 1976; FUHR 1977; BURGER 1978). Dies erscheint nicht zuletzt durch die soziologische Definition des Gruppenbegriffes, der ein gemeinsames Ziel und ein darauf gerichtetes gemeinsames Handeln der Gruppenmitglieder umfaßt (vgl. MILLS 1971; WOSSNER 1971, 98 ff.), gerechtfertigt. Die von SEYBOLD mit Gruppenunterricht benannte Organisationsform wäre daher sinnvoller als Abteilungsunterricht zu bezeichnen, um Verwechslungen zu vermeiden.

(3) Auch unter den in der gruppenpädagogischen Literatur vorliegenden zahlreichen Unterrichtsmodellen zur Gruppenarbeit finden sich bislang keine Beispiele aus dem Sportunterricht (vgl. hierzu SCHROTER 1967; MEYER 1972; MEYER-FORSBERG 1976; SHARAN 1976).

(4) Vgl. zum folgenden die von KRAPPMANN (1975) für die freien Regelspiele beschriebenen sozialen Strukturen und Prozesse (1975, 54 ff.).

(5) Zur Warnung vor einem solchen „pädagogischen Soziologismus“ in der Gruppenpädagogik LOCH 1959, 54.

(6) Vgl. zu flankierenden Maßnahmen die von BURGER (1978) entwickelten „Orientierungshilfen für Schüler“ bei der Gruppenarbeit (1978, 118 ff.).

(7) Vgl. zur Darstellung dieser Argumente WALZ (1968, 20); SJØLUND (1972, 174); VETTIGER (1977, 208).

(8) Die bisher differenzierteste, wenngleich nicht repräsentative empirische Untersuchung über die Wirkungen der Gruppenarbeit im Hinblick auf die drei genannten Bereiche (Individuum, Klasse und Aufgabe), die Untersuchung von DIETRICH (1969), zeigt allerdings, daß die Gruppenarbeit in allen drei Untersuchungsbereichen den konventionellen Unterrichtsformen überlegen ist.

(9) Als Anregung zur Entwicklung von Gruppenarbeitsaufträgen können u. a. CRATTY (1977); DAUBLEBSKY (1974); HIELSCHER (1975) dienen.

(10) Vgl. zu Feed-Back-Regeln u. a. ANTONS (1974); SCHWABISCH/SIEMS (1974); FRITZ (1975).

#### Literatur

ADDEN, W.: Problemorientierter Sportunterricht. In: Die Grundschule 9 (1977), S. 463—465.

ANTONS, K.: Praxis der Gruppendynamik. Göttingen 1974.

BRODTMANN, D.: Kommunikation und Kooperation im Sportunterricht. In: Die Grundschule 9 (1977), S. 452—457.

BRODTMANN, D.: Sportunterricht und Schulsport. Bad Heilbrunn 1979.

BURGER, W.: Teamfähigkeit im Gruppenunterricht. Weinheim 1978.

CRATTY, B. J.: Aktive Spiele und soziales Lernen. Ravensburg 1977.

DAUBLEBSKY, B.: Spielen in der Schule. Stuttgart 1974.

DIETRICH, G.: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. München 1969

DIGEL, H.: Möglichkeiten zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz im und durch Sport. In: Z. f. Sportpädagogik 1 (1977), S. 148—169.

DREITZEL, H. P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart 1972.

ELSTNER, F.: Spiel mit. Das große Spiele-Buch des Deutschen Sportbundes für Sport, Spiel, Spaß. Gütersloh 1979.

ERL, W.: Gruppenpädagogik in der Praxis. Tübingen 1972.

FETZ, F.: Allgemeine Methodik der Leibesübungen. Frankfurt 1967.

FLAVELL, J. H. u. a.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim 1975.

FRITZ, J.: Gruppendynamisches Training in der Schule. Heidelberg 1975.

FUHR, R.: Selbstbestimmtes soziales Lernen. In: R. FUHR u. a.: Soziales Lernen. Innere Differenzierung. Kleingruppenunterricht. Braunschweig 1977, S. 9—52.

FUHRICH, H./GICK, G.: Der Gruppenunterricht. Theorie und Praxis. Ansbach 1954.

GROSSING, St.: Einführung in die Sportdidaktik. Bad Homburg 1975.

GUNZEL, W.: Probleme der Differenzierung und Organisation des Sportunterrichts. In: W. GUNZEL (Hrsg.): Taschenbuch des Sportunterrichts. Esslingen 1975, S. 145—169.

GUTTE, Rolf: Gruppenarbeit: Theorie und Praxis des sozialen Lernens. Frankfurt 1976.

HABERMAS, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommersemester 1968.

HIELSCHER, H.: Förderung der Kooperation — ein Beitrag zur Sozialerziehung. In: Die Grundschule 7 (1975), S. 8—14.  
 HOFSTÄTTER, P. R.: Der Leistungsvorteil in der Gruppe. In: E. MEYER (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß. Frankfurt 1970, S. 64—74.  
 KOCH, K. / MEYNER, E.: Unterrichtsplanung, Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsbeurteilung. Schorndorf 1976.  
 KLEINDIENST-CACHAY, Chr.: Praktische Beispiele zur Organisation von Gruppenarbeit im Sportunterricht. In: Lehrhilfen für den Sportunterricht, Heft 5 (1980), S. 73.  
 KRAPPMAN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1972.  
 KRAPPMANN, L.: Kommunikation und Interaktion im Spiel. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 48/1. Die Eingangsstufe des Primarbereiches Bd. 2/1: Spielen und Gestalten. Stuttgart 1975, S. 45—75.  
 LANDAU, G. / MARAUN, H.-K.: „Morgen haben wir Sport!“ Gedanken zur ersten Sportstunde. In: Die Grundschule 9 (1977), S. 458—462.  
 LOCH, W.: Die Aufgaben des Lehrers im Gruppenunterricht. Pädagogische Arbeitsblätter 1959, 11 (2), S. 49—59.  
 MEYER, E.: Gruppenunterricht. Worms 1957<sup>3</sup>.  
 MEYER, E.: Didaktische Kommentare zum Gruppenunterricht. In: E. MEYER (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß. Frankfurt 1970, S. 156—170.  
 MEYER, E.: Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York. Heidelberg 1972.  
 MEYER, E. / FORSBERG, B. (Hrsg.): Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit. Darmstadt 1976<sup>2</sup>.  
 MILLS, Th. M.: Soziologie der Gruppe. München 1971<sup>2</sup>.  
 PAPE, H. / RECKE, R.: Bälle — ihre Eigenschaften und was man mit ihnen machen kann. In: Die Grundschule 9 (1977), S. 466—468.  
 ROGERS, C. R.: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart 1973.  
 ROGERS, C. R.: Lernen in Freiheit. München 1974.  
 SCHOLL, E.: Kleingruppenarbeit im zweiten Schuljahr. In: Zschr. f. Gruppenpäd. 2/1978, S. 149—178.  
 SCHREIER, H.: Gruppenunterricht in der Schulpraxis. In: SHARAN, S. und Y.: Gruppenzentrierter Unterricht. Stuttgart 1976, S. 7—23.  
 SCHROTER, G.: Schon morgen mit der Gruppenarbeit beginnen. Worms 1967.  
 SCHWÄBISCH, L. / SIEMS, M.: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Reinbek 1974.  
 SEIDELMANN, K.: Gruppenpädagogik im Schulunterricht. München 1975.  
 SEYBOLD, A.: Didaktische Prinzipien der Leibeserziehung. Schorndorf 1972.  
 SHARAN, S. und Y.: Gruppenzentrierter Unterricht. Stuttgart 1976.  
 SJØLUND, A.: Lehrertraining in Gruppendynamik. In: E. MEYER (Hrsg.): Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York. Heidelberg 1972, 173—189.  
 SOLL, W.: Differenzierung im Sportunterricht. Schorndorf 1969.  
 STIEHLER, G. u. a.: Methodik des Sportunterrichts. Berlin 1974<sup>2</sup>.  
 STÜCKER, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München 1960.  
 SVAJČER, V.: Strategie der Gruppenbildung. In: E. MEYER / B. FORSBERG (Hrsg.): Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit. Heidelberg 1976<sup>2</sup>, S. 35—47.  
 VETTIGER, Heinz: Gruppenunterricht. Düsseldorf 1977.  
 WALZ, U.: Soziale Reifung in der Schule. Die sozialerzieherische Bedeutung von Gruppenunterricht und Gruppenarbeit. Hannover 1968<sup>2</sup>.  
 WÖSSNER, J.: Soziologie. Einführung und Grundlegung. Wien 1971<sup>2</sup>.

*Prof. Dr. Christa Kleindienst-Cachay,  
 Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,  
 Reuteallee 46, 7140 Ludwigsburg*

## NEUAUFLAGEN

### Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports

- |         |  |   |
|---------|--|---|
| Band 16 | Karl Koch<br><b>Konditionsschulung für die Jugend</b><br>DIN A 5, 108 Seiten, 238 Abb.,<br>ISBN 3-7780-5165-2 (Bestellnummer 516)  | 5. Auflage<br><br>DM 16.80              |
| Band 27 | Peter Tschiene<br><b>Das Training des jugendlichen Leichtathleten, Teil II:<br/>Stoß- und Wurftraining</b><br>DIN A 5, 216 Seiten, 80 Abb.,<br>ISBN 3-7780-5273-X (Bestellnummer 527)                            | 3., verbesserte Auflage<br><br>DM 29.80 |
| Band 44 | Prof. Dr. Jürgen Dieckert / Karl Koch unter Mitarbeit von<br>Prof. Karlheinz Leist<br><b>Methodische Übungsreihen im Gerätturnen</b><br>DIN A 5, 240 Seiten, 290 Abb.,<br>ISBN 3-7780-5445-7 (Bestellnummer 544) | 5. Auflage<br><br>DM 32.80              |



**Verlag Karl Hofmann Postfach 1360 7060 Schorndorf**