

# Lernen in und mit der Kleingruppe Möglichkeiten und Grenzen der gegenwärtigen Schule

Überarbeiteter Vortrag, gehalten anlässlich der 4. Matriker Gespräche, Dezember 1979

Die Fähigkeit, der Umwelt Informationen zu entnehmen und diese in spezifischer Weise als abrufbare adaptive Verhaltensbausteine zu speichern, zählt schon in frühester geologischer Zeit zu den konstitutiven Charakteristika der biologischen Evolution. D. h., in diesem elementaren Sinn existiert das Vermögen zu lernen zeitgleich mit der Bildung erster molekularer Strukturen im genetischen Bereich. Deshalb spricht Lorenz in diesem Zusammenhang auch davon, daß Leben einen erkenntnisgewinnenden Prozeß darstelle (vgl. Lorenz 1971, 231). Gleichwohl haben sich im Laufe der langwierigen Entwicklungsgeschichte des Lebens zwei unterschiedliche Formen der Informationstradierung entwickelt: die über das „Gedächtnis“ der Art verlaufende genetische Traditionsbildung, die sich als das Resultat des komplexen Mutations-Selektions-Mechanismus nur äußerst langsam fortentwickelt und die zugleich aber das Insgesamt aller phänotypisch ausprägbaren individuellen Strukturen und Funktionen einschließlich aller angeborenen Leistungen möglicher Erfahrung enthält; und zum anderen die an die neurophysiologischen Potenzen des Gehirns und motivationalen Antriebssysteme gebundene kulturelle Traditionsbildung, die gegenüber dem genetischen Bereich eine nahezu um die Größenordnung einer Zehnerpotenz dynamischere kumulative Entwicklung aufweist und die vornehmlich durch die „Erfindung“ des vermehrten individuellen Lernens möglich geworden ist. Alle individuellen Lernprozesse, die insbesondere ab dem Niveau höherer Tiere durch entsprechendes Neugier- und Spielverhalten forciert werden, gründen auf dem breiten Fundament stammesgeschichtlicher Erfahrungen. „Kein individuelles Lernen wäre möglich geworden, hätte es nicht schon auf einem höchst differenzierten Muster molekularer Erfahrung, die das Erbmaterial längst seiner Welt extrahierte, aufbauen können.“ (Riedl 1980, 45).

Während nun bei jedem Lernvorgang die „angeborenen Schulmeister“ (vgl. Lorenz 1978, 210) eine unentbehrliche Rolle spielen, kommt zudem spätestens ab dem Niveau der Vögel und Säugetiere parallel mit der Zunahme der Notwendigkeit individueller Lernprozesse der intraspezifischen sozialen Umwelt zunehmende Bedeutung zu. Seit Beginn der Ausdifferenzierung und verstärkten Verselbständigung des rasch anschwellenden kulturellen Traditionsstromes aus dem Bereich der biologisch-stammesgeschichtlichen Entwicklung in paläolithischer Zeit übernimmt im Hinblick auf individuelle Lernprozesse die Gruppe bei der Sozialisation des einzelnen vermehrt eine lebensprägende Verantwortung. Im Gefolge der Erfindung von Schrift und zunehmender Arbeitsteiligkeit nimmt die humane Gesellschaft diese traditionsübermittelnde Funktion seit etwa 6000 Jahren zunehmend in Form von institutionalisierter professioneller schulischer Unterweisung wahr. Der geradezu atemberaubende Beschleunigungsprozeß, den die kulturelle Traditionsbildung mit ihren Erscheinungsformen im werkzeugtechnischen, juristischen, ethischen und religiösen Bereich bis in unsere Tage zu verzeichnen hat, ist nicht zuletzt auch das Resultat vermehrter erzieherischer Bemühungen und unterrichtlicher Unterweisungen. Um die ständig wachsende Fülle neuer Informationen und immer differenzierterer kulturell-sozialer Verhaltensweisen methodisch effizienter und pädagogisch qualifizierter an die jeweils nachkommende Generation zu vermitteln, entwickelte die Pädagogik wenigstens schon seit der Aufklärung in zunehmendem Maße unterrichtsmethodische und schulorganisatorische Kunstgriffe, um den unterrichtlichen Vermittlungsprozeß nicht nur erfolgreicher, sondern auch humaner zu gestalten. Denselben Zielen sollten auch die in den letzten Jahren in der Schule vermehrt praktizierten gruppenpädagogischen Maßnahmen dienen. Da sich mit diesen gruppenpädagogischen Experimenten also auch der Anspruch auf eine humanere Schule verbindet, scheint es zweckmäßig zu sein, die vielfach von hohen pädagogischen Erwartungen begleiteten gruppen-

pädagogischen Unternehmungen der gegenwärtigen Schule einmal differenzierter mit Hilfe anthropologischer Erkenntnisse auf ihre mögliche Ambivalenz hin zu untersuchen. Der biologische Traditionsangriff dürfte zwar nicht humaner, wohl aber in bezug auf die Frage nach dem Zweckmäßigen konsequenter als der kulturelle selektieren: Methoden und „Lernprozesse“, denen es an einem entsprechenden Maß an Adaptivität mangelt, haben keine Chance, sich langfristig durchzusetzen. Nicht zuletzt auch aufgrund des enormen Entwicklungstempos fehlt im kulturellen Lernbereich eine ähnlich wirksame Kontrolle. Es entspräche nun allerdings auch nicht dem erreichten Reflexionsniveau des gegenwärtigen Menschen, so lange in unentschiedener Praxis zu verharren, bis ein naturwüchsiger Selektionsmechanismus über die anthropologische und pädagogische Relevanz gruppenpädagogischer Maßnahmen sein maßgebliches Urteil gefällt hätte.

Pädagogische Entscheidungen, die ja stets in ein komplexes und zugleich störanfälliges Faktorenbündel individueller und sozialer Genese eingreifen, bedürfen immer auch einer umsichtigen Handhabung, die das scheinbar unentwirrbare Netz verhaltensrelevanter Komponenten angemessen einbezieht. Nun liegt aber gerade darin auch ein besonderer Vorteil der rasch sich vollziehenden kulturellen Entwicklung, d. h., der enormen Lernfortschritte der Menschheit, daß sie sich selbst zunehmend in die Lage versetzt, durch eine immer umfassendere Analyse menschlicher Erfahrung sich ihrer eigenen vielschichtigen Genese mit all den Determinanten, die lebensbestimmend werden können, zunehmend bewußt zu werden. Seit der Erfindung der Schrift verfügt der Mensch neben dem genetischen Erfahrungsspeicher über ein zweites, nahezu unerschöpfliches Codesystem, das die in historischer Zeit gesammelten Erfahrungen für die Art faktisch unverlierbar werden ließ. Auf dieses Mittel Sprache ist es wohl vornehmlich auch zurückzuführen, daß der Mensch wenigstens seit Darwin in verstärktem Maße immer differenziertere Einsichten in das komplexe System seiner eigenen phylogenetischen wie ontogenetischen Entwicklung gewinnen kann. Diese ausschließlich der unvergleichlich großen menschlichen Lernfähigkeit sich verdankende Möglichkeit vernunftgeleiteter geschichtlicher Reflexion verpflichtet zugleich aber auch. Nach all dem, was man bisher schon über die geschichtlichen Zusammenhänge weiß, erscheint es wohl kaum noch zulässig, gegenwärtige kulturelle Phänomene ohne den gehobenen Schatz naturgeschichtlicher und kulturhistorischer Erfahrungen analysieren und beurteilen zu wollen, es sei denn, man verfolge in geradezu leichtfertiger Weise die Absicht, sich einer geschichtlich restringierten und zugleich monokausal-linearen Betrachtungsweise, die den hohen Komplexitätsgrad der Phänomene nicht hinreichend in den Blick nimmt, schuldig zu machen.

Derartige Überlegungen können auch im Hinblick auf gruppenpädagogische Fragestellungen nicht ohne Konsequenzen bleiben. Um das Phänomen des Lernens in seiner ganzen Tragweite erfassen zu können, scheint es unabdingbar zu sein, die gesamte Naturgeschichte des Menschen mit all den relevanten Wirkungsfaktoren entsprechend zu berücksichtigen. Denn schließlich ist das elementare Lernen nicht eine Erfindung des Menschen, sondern vielmehr eine „Erfindung“ der Evolution. Jede noch so schöpferische kulturelle Innovation wurzelt im stammesgeschichtlich gewordenen Kontinuum genetischer Erkenntnisprozesse. Da auch die seit vermutlich fast drei Millionen Jahren auf der Erde lebende Spezies „Homo“ zunächst vorwiegend das Produkt ökologischer Anpassungen darstellt und der Mensch über 99 Prozent seiner bisherigen Humangeschichte im Wechselspiel ökologischer Gesetzmäßigkeiten als Jäger und Sammler gelebt haben dürfte (vgl. Koenig 1975, 43 f.), steht zu erwarten, daß auch der heutige Mensch noch weitgehend über die gleiche genetische Ausrüstung verfügt, der ganz bestimmte phäno- und verhaltenstypische Ausprägungsformen sowie spezifische ökologische und gesellschaftliche Korrelate entsprechen, die ihrerseits wiederum die Grundlage für die seit Jahrtausenden in vergleichbarer Weise vonstatten gehenden elementaren Verhaltens- und Lernprozesse bilden. Die Rekonstruktion vor allem der sozialen bzw. gesellschaftlichen Determinanten von Lernen, wie sie mutmaßlich in der „Wildbeuterära“ des Menschen anzutreffen waren, läßt sich trotz aller kaum überbrückbar erscheinender Schwierigkeiten, die man sich mit Extrapolationen und mit dem Aufdecken von Homologien im sozialen Bereich (vgl. Angst/Kummer 1975, 57) einhandelt, durch die Erkenntnisse, die man durch das Studium der Sozialstruktur rezenter Homniden bisher gewinnen konnte, entsprechend korrelativ ergänzen. Auf der Basis der Gesamtheit dieser Einsichten müßte es möglich sein, wenigstens einige grundlegende Aspekte der gegenwärtig praktizierten schulischen Gruppenpädagogik etwas differenzierter und zugleich entschiedener beurteilen zu können.

## 1. Soziale und ökologische Grundgegebenheiten der Elementargruppe als Basis fundamentaler humaner Lernprozesse

Die Lernprozesse höherer Lebewesen sind im wesentlichen die Resultante einer komplizierten Wechselwirkung von zwei komplexen Faktoren: der endogenen und der exogenen Komponente. Beide Bereiche, selbst das Resultat des Evolutionsprozesses, stehen zueinander in einem komplementären Abhängigkeitsverhältnis. Vor allem bei jenen Säugetieren, die sich ihre Nahrung überwiegend als Jäger zu beschaffen haben, manifestieren sich insbesondere im Jugendstadium die endogenen, spontan wirksam werdenden antriebspezifischen Energien je nach sensorischer, motorischer und intellektueller Ausstattung in ganz spezifischem Neugier- und Spielverhalten, um auf diese Weise die jeweilige gegenständliche und soziale Umwelt zu erkunden (vgl. Hassenstein <sup>2</sup>1976, 230). Dieses Neugier- und Spielverhalten bedarf als primärmotivationales Lernpotential zu seiner angemessenen Entfaltung einer entsprechenden ökologischen, gegenständlichen sowie sozialen Umwelt. Denn diese in jeweils ganz bestimmter Weise strukturierte Umwelt steht mit ihren stimulierenden wie auch hemmenden Reizen und Signalen zur Lernmotivation des jeweiligen Lebewesens sowohl in einem positiven, wie auch in einem negativen Rückkoppelungsprozeß. Die vitale endogene primärmotivationale Disposition des einzelnen bildet mit der jeweiligen ökologischen Struktur sowie gesellschaftlichen Umwelt eine komplexe dynamische Einheit, von der sowohl Quantität wie auch Qualität des jeweils Gelernten entscheidend geprägt werden. Endogene und exogene Faktoren konstituieren mithin einen Lernprozeß, der gewissermaßen als dialektisches Wechselspiel zwischen primärmotivationaler Freiheit und ökologischen sowie gesellschaftlichen Notwendigkeiten seine prozessuale und inhaltliche Ausgestaltung erfährt.

Je höher eine Tierart entwickelt ist, umso ausgeprägter ist in der Regel der Bereich des Neugier- und Spielverhaltens. Da während der ontogenetischen Entwicklung ein relativ breiter Zeitraum vorwiegend mit explorativem Verhalten, Spielen und Imitationsverhalten ausgefüllt ist, wird vielen Säugetieren, vor allem aber den subhumanen Primaten sowie insbesondere dem Menschen ein sogenanntes „Spielalter“ zugesprochen (vgl. Hassenstein <sup>2</sup>1976, 35). Explorationsverhalten und Spielen haben vielfältige Verhaltensvariationen zum Inhalt. Als spontanes Aktionsprogramm erfahren sie ihre jeweilige Befriedigung im konkreten Prozeßverlauf (vgl. Hassenstein <sup>2</sup>1976, 236) und sind insofern zunächst sich selber Zweck. Gleichwohl transzendieren Spiel und Neugierverhalten hinsichtlich ihres biologischen, lebenserhaltenden Wertes die jeweilige selbstzweckhafte Gegenwart auf ein Zukünftiges. Die durch spontane Neugier und durch abwechslungsreiches regelhaftes Spiel sowie im vielschichtig hantierenden Umgang mit der gegenständlichen und sozialen Umwelt gewonnenen motorischen und sozialen Erfahrungen stellen spätestens dann prinzipiell anwendbare Verhaltensdispositionen dar, sobald vom Individuum z. B. motorische Geschicklichkeit und soziale Verhaltensbereitschaft im Sinne lebens- und arterhaltender Leistungen abverlangt werden.

Ohne Zweifel können elementare Antriebe, wie z. B. ausgeprägtes Hungergefühl, wie auch Straf- oder Angstreize in gewissem Umfang zu Lernverhalten und zu entsprechenden Lernergebnissen führen. Aber gerade im Kontext von Spiel und Neugierverhalten erweisen sich Furcht, Angst oder Strafe als durchaus ambivalent. Eine unbeschwertere, im Hinblick auf Lernen effiziente Verwirklichung explorativer und spielspezifischer Apeutenzen setzt voraus, daß sowohl andere stark aktivierte Triebe wie auch soziale Ängste oder umweltbedingte Unsicherheiten weitgehend ausgeschaltet sind. „Erkunden und Spielen erfolgen nur ‚im entspannten Feld.‘“ (Hassenstein <sup>2</sup>1976, 35). Bei aller Gegenwartsbezogenheit von Spiel und Exploration, das im prozeßhaften Tun seine befriedigende Bestätigung erfährt, werden diese Verhaltensbereiche, nicht zuletzt, weil ihr informationsgewinnendes Verhaltenspotential auf eine entferntere Zukunft bezogen ist, sehr leicht von anderen Tätigkeitsbereichen verdrängt, die zur aktuellen Bewältigung von Lebensproblemen vorrangig nach Befriedigung streben. Neugier- und Spielverhalten können sich also vornehmlich nur unter der Voraussetzung angemessen entfalten, wenn sich das Individuum weder sozial noch ökologisch gefährdet fühlt und wenn es nicht zu „befürchten“ hat, daß das Resultat seines explorativen Tuns zu ernsthaften Konsequenzen führen könnte.

Struktur und Funktionskreise der Lebewesen sind nicht nur Ausdruck von Anpassungsprozessen, die diese Organismen über eine Vielzahl von Generationen in Auseinander-

setzung mit ihrer ökologischen Wirklichkeit vollzogen haben, sie stellen zugleich auch ein aufschlußreiches Maß an gestaltreicher Information über eben diese Umwelt dar. In ähnlicher Weise, wie die Flossen- und Bewegungsform der Fische in lokomotorischer Hinsicht die hydrodynamischen Eigenschaften des Wassers (vgl. Lorenz 1977, 17), die Greifhand der Primaten sowie das die dreidimensionale Raumvorstellung ermöglichende binokulare Sehen die strukturierte Baumlandschaft abbilden, ist das elementare, an die Umwelt adaptierte Verhaltensrepertoire auch der höheren Lebewesen bis hin zum Menschen eine lebendige Kundgabe über die jeweilige Umwelt. Deshalb lassen sich in gewissem Umfang auch schon im Spielverhalten von Kindern und Jugendlichen, wie sie gelegentlich gegenwärtig noch bei rezenten Naturvölkern zu beobachten sind (vgl. Sbrzesny 1976, 171 ff.), Verhaltenskomponenten des Belauerns, Verfolgens und Erjagens usw. sowie der Kooperation wie auch Konkurrenz konstatieren, die durchaus den Aktivitätsmerkmalen von Jägern und Sammlern gleichen. Denn der ursprüngliche tagaktive Jäger brauchte allein schon deshalb viel Wachsamkeit und große Reaktionsschnelligkeit, weil in dem teilweise unübersehbaren strukturierten Waldgelände Gefahren auf ihn lauerten, wodurch er selbst alsbald zum „Gejagten“ werden konnte (vgl. Koenig 1975, 50). Als geborener Jäger und Sammler verfügt der Mensch offenbar neben einer entsprechenden Organausstattung auch über ein im endogenen Antriebspotential wurzelndes Verhaltensrepertoire. Diese „ökologische Funktion“ (vgl. Koenig 1975, 44) drängt zur angemessenen Selbstverwirklichung. In einer naturwüchsigen Umwelt war diese Möglichkeit aufgrund der täglichen Herausforderung durch die vielfältigen Handlungszwänge und Gefahren sicherlich hinlänglich gegeben. Insofern bestand zwischen der endogenen Bedürfnis- bzw. Antriebslage und den ökologischen Gegebenheiten zunächst durchaus eine relativ große Kongruenz.

Der Mensch besitzt offensichtlich die Fähigkeit, Zahlen in der Größenordnung von acht bis etwa zu einem Dutzend spontan richtig zu erfassen. Der biologische Sinn dieser auch im subhumanen Bereich als sogenanntes „unbenanntes Zählen“ oftmals nachgewiesenen Zählleistung dürfte im Humanbereich vornehmlich darin zu sehen sein, „den intraspezifischen Gruppenverband mit einem kurzen Blick auf Vollständigkeit überprüfen zu können“ (Koenig 1975, 51). Das spontane Zählvermögen sowie die spezifische Jäger-, Raum- und Sozialintelligenz des Menschen können als Indiz dafür genommen werden, daß die Spezies Mensch von ihrem Ursprung her als ein Kleingruppenwesen angesehen werden muß, das seine vielfältigen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten in der Regel vornehmlich nur im Kontext einer ganz spezifischen Sozialstruktur entfalten konnte. In partieller Abgrenzung zu dem in den Sozialwissenschaften häufiger verwendeten Begriff „Primärgruppe“ (vgl. Bernsdorf 1973, 323) spricht man in der Ethologie lieber von einer „Elementargruppe“. „Die ursprüngliche Elementargruppe ist zweifellos die aus Männern, Frauen und Kindern zusammengesetzte, fortpflanzungsfähige und somit der Arterhaltung dienende Verwandtschaftsgruppe, die etwa dem entspricht, was man vor allem im bäuerlichen Bereich als ‚Großfamilie‘ versteht.“ (Koenig 1975, 52).

#### a) Lernen in der quantitativ überschaubaren Elementargruppe

Die primärmotivationalen Lernantriebsquellen Neugierverhalten und Spiel sowie die verzögerten psychophysischen Reifungsprozesse von Menschenkindern, deren lernoffene Plastizität zunächst um den Preis einer in zahlreichen Verhaltenssektoren vergleichsweise lang anhaltenden Verhaltensunsicherheit erkaufte werden muß, erhielten ausreichend Schutz und Geborgenheit durch die großemäßig überschaubare, emotionale Stabilität und soziale Zuverlässigkeit vermittelnde Elementargruppe. Dieser Sozialverband unterscheidet sich in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht erheblich von gegenwärtigen Massengesellschaften. Offenbar bedarf die ontogenetische Lernentwicklung aller Primaten eines vergleichbaren sozialen Umfeldes. „Komplementär ist die gesamte Jugendentwicklung höherer Primaten auf ein derartiges soziales Umfeld ausgerichtet und zugeschnitten, anhaltender Entzug der damit verbundenen vielfältigen sozialen Erfahrungsmöglichkeiten führt zu irreparablen Entwicklungsstörungen des gesamten Verhaltensrepertoires, im Ernstfall zur vollständigen Unfähigkeit, sozial adäquat zu reagieren und zu agieren.“ (Vogel 1975, 21). Wie interkulturelle Vergleiche und selbst Beobachtungen an taubblind geborenen Kindern nachhaltig belegen, verfügt der Mensch über eine angeborene Verhaltensdisposition, die ihn beim Anblick fremder Artgenossen spontan mit der Aktivierung eines innerartlichen agonistischen Systems in Form von fugitiven oder aggressiven Verhaltensweisen reagieren läßt (vgl. Eibl-Eibesfeldt 1975, 126 ff.). Angst-, Flucht- oder Aggressionsverhalten sind dem Neugierverhalten heranwachsender

Affen- und Menschenkinder gleichermaßen abträglich. Es ist durchaus einleuchtend, daß die intragruppenspezifische Fremdheitskomponente durch die Beschränkung der ursprünglichen Elementargruppe auf eine überschaubare Größe möglichst klein gehalten wurde. Je überschaubarer die Gruppe ist, umso mehr soziale Kommunikation und auch physische Kontakte sind innerhalb dieser Sozialgruppe möglich. Diese fördern die sozialen Bindungen untereinander und senken zugleich das soziale Spannungsniveau innerhalb der Gruppe (vgl. Campbell 1979, 380). Die quantitative Überschaubarkeit ist gewiß ein grundlegendes Strukturmerkmal der Elementargruppe, wenigstens bis zu diesem Zeitpunkt, bevor die Primaten noch nicht in größerem Umfang die offene Landschaft zu bevölkern begannen (vgl. Kurth 1975, 362). Obwohl sich nur schwer exaktere quantitative Angaben über die Größe der Elementargruppe machen lassen, scheint eine gewisse obere Begrenzung der Gruppengröße um etwa 30 Gruppenmitglieder in der Regel allein schon dadurch gegeben zu sein, weil alle natürlichen Gruppen bei höheren Primaten „individualisierte“ Gruppen darstellen, innerhalb welcher die einzelnen Gruppenmitglieder einander vertraut und bekannt sind (vgl. Vogel 1975, 162). Rezente catarrhine Primaten z. B. bilden fast ausnahmslos „individualisierte“, auf persönlicher Bekanntheit und Vertrautheit der Mitglieder untereinander beruhende, zumeist geschlossene, d. h., im Mitgliederbestand nicht frei fluktuierende Gruppen in überschaubarer Größenordnung (vgl. Vogel 1975, 194). Auch wenn die Gruppengröße von Primaten zwischen zwei und 700 Mitgliedern variieren kann, so bilden sich in der Regel doch zehn bis achtzig Tiere umfassende Gruppen (vgl. Kummer 1975, 25). Auf dem interpretativen Hintergrund kulturgeschichtlicher Befunde, die immer wieder auf eine geringe Besiedlungsdichte mit umfangreichen Beuterevieren kleiner Familienorden verweisen (vgl. Kurth 1965, 482), sowie auf der Basis der einer Analyse noch zugänglichen Strukturmerkmale von heute noch lebenden Naturvölkern (vgl. Eccles, Zeier 1980, 98) läßt es sich mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit feststellen, daß sich die kleine, voll überschaubare Gruppe aus wenigen Generationen als reproduktive Sozialisations-einheit über viele Millionen Jahre bewährte und der Mensch folglich wohl kaum ausreichend auf ein angeborenes soziales Verhalten in Massen selektiert sein dürfte (vgl. Kurth 1965, 554).

#### b) Lernen in der strukturell durchschaubaren Elementargruppe

Im engen Zusammenhang mit der quantitativen Überschaubarkeit der Elementargruppe steht für den Lernenden auch die strukturelle Überschaubarkeit bzw. unmittelbare Durchschaubarkeit ihrer Sozialstruktur. Denn das emotional-soziale Gruppenaggregat, dem eine wichtige emanzipatorische Funktion für Neugier- und Spielverhalten und damit für Lernen zukommt, wird auch selbst zum essentiellen Gegenstand für vielfältige soziale Lernprozesse der heranwachsenden Generation. In zahllosen kleinen sozialen Erfahrungsschritten muß die nachkommende Generation die jeweiligen alters- und gesellschaftsspezifischen sowie sozialen Rollen und Positionen, die das Verantwortungs- und Entscheidungspotential innerhalb einer Gruppe unterschiedlich zur Geltung bringende hierarchische Struktur, die spezifischen Wert- und Normüberzeugungen, Handlungs- und Sanktionsmuster sowie den gesamt-kulturellen Sinnzusammenhang der Gesamtgruppe möglichst extensiv explorieren und zugleich entsprechend internalisieren, um sich als eine auf diese Weise sozial-kulturell heranreifende Persönlichkeit zunehmend umfassender in die Gruppe integrieren zu können. D. h., es haben all jene umfangreichen Erziehungsprozesse stattzufinden, die von den Sozial- und Erziehungswissenschaften gelegentlich auch etwas differenzierter mit den Begriffen „Sozialisierung“ (Claessens), „Enkulturation“, „Sozialisation“ und „Personalisation“ (Wurzbacher) umschrieben werden (vgl. Knoll 1978, 727 ff.). Diese über kontinuierliche längere Zeit hinweg durch spezifische intim-persönliche Wechselbeziehungen der Gruppenmitglieder ausgezeichnete Elementargruppe weist also eine bereits komplexe, arbeitsteilig gegliederte Sozialstruktur mit entsprechend vielseitigen sozialen Prozessen auf, deren einigermaßen reibungsloser Verlauf ein hohes Maß kognitiver Leistungs- und Lernkapazitäten sowie eine Fülle vielschichtiger Sozialisationsprozesse erforderlich macht. In gewissem Umfang trifft dies bereits auf alle höheren Primaten zu. „Insbesondere durch das Studium der ausgeprägten ‚Aufmerksamkeitsstruktur‘ von Primaten-Sozietäten wurde klar, daß die gesamte Komplexität des sozialen Beziehungsgefüges einer natürlichen Gruppe von jedem Mitglied in sein eigenes momentanes Handeln, ja bereits in seine Handlungsplanung antizipierend einbezogen werden muß. Jedes Individuum ist im Gruppenverband darauf angewiesen, sorgfältig vorzuschätzen, wie sein momentanes Verhalten gegenüber einem bestimmten anderen Individuum von gerade anwesenden anderen Gruppenmit-

gliedern aufgenommen bzw. quittiert werden könnte, ja es nutzt die jeweils gegebenen sozialen Konfigurationen antizipierend für sein Handeln aus; Fehler in dieser ‚Kalkulation‘ haben unmittelbare Sanktionen zur Folge.“ (Vogel 1975, 22). In vergleichbarer Weise verkörpert bei der humanen Elementargruppe das ganze Bündel struktureller sozialer Komponenten gewissermaßen ein Gruppenorientierungsmaß, nach dem sich die Gruppenmitglieder entsprechend auszurichten versuchen bzw. gegebenenfalls versuchen sollten.

Vor allem folgende Aspekte dürften für die Sozialisationsprozesse der in diese Elementargruppe hineinwachsenden und sich hineinlernenden Nachkommenschaft ganz ausschlaggebend gewesen sein: Ein Großteil der vorfindbaren sozial-kulturellen, wertbesetzten Gruppentradition der Elementargruppe war das bodenständig gewachsene Resultat einer langfristigen, Generationen überdauernden, gelegentlich durchaus auch schicksalhaften Auseinandersetzung der Sozietät mit der sie jeweils umgebenden Umwelt. Außerdem stellten sich für die Gruppenmitglieder die vielseitige heterogene Strukturierung der Elementargruppe, die ganz unmittelbar als Fortpflanzungs-, Arbeits-, Besitz- und Erlebnisgemeinschaft erfahren werden konnte, sowie ihre langsam gewachsenen Ligaturen als eine relativ geschlossene, Maßstäbe setzende und zugleich Sinn stiftende Erfahrungsgemeinschaft dar. Die Sinnhaftigkeit der zu erlernenden sozialen Wertordnungen und Verhaltensmaßstäbe mit all den impliziten und expliziten Ver- und Geboten, Sanktionsmechanismen und hierarchischen Rollen- und Positionszuweisungen konnten von jedem Individuum, in relativ großem Umfang wohl auch schon von der nachwachsenden Generation, in der täglichen Erfahrung auf ihre gruppen- und lebenserhaltende Funktionalität hin überprüft und gegebenenfalls auch modifiziert werden (vgl. Kurth 1965, 551 ff.). Um die Absicherung der elementaren Bedürfnis- und Interessenbefriedigung mußten Gesamtgruppe und einzelner gleichermaßen bemüht sein. In einer gesellschaftlichen und ökologischen Situation, in der für den einzelnen der Verlust der Gruppe in der Regel lebensbedrohende Konsequenzen nach sich zog, mußte die aus einer ganzheitlichen inneren Erfahrung heraus erschließbare Schicksalsgemeinschaft geradezu konstitutive motivationale Dimensionen für die ökologisch und gesellschaftlich notwendigen Lern- und Sozialisationsprozesse annehmen. Insofern ist es nicht weiter verwunderlich, daß der Mensch „ein überwältigend starkes instinktives Bedürfnis (hat), einer Gruppe anzugehören, mit der er sich identifizieren und für die er mit jenem ebenfalls angeborenen Gruppen-Verteidigungsverhalten zu Felde ziehen kann, das wir Begeisterung nennen“ (Lorenz 1966, 368).

Aufgrund des partikulären Charakters individueller Erkenntnis inhärent in den konkreten Entscheidungen einzelner häufig auch ein relativ großes Maß an Unsicherheit. Wie sozialpsychologische Untersuchungen belegen, erzielen Gruppen bei entsprechender Kooperation Ergebnisse, deren Durchschnittswerte in der Regel erheblich über den Leistungsmöglichkeiten eines einzelnen liegen (vgl. Hofstätter 1972, 29 ff.). Eine vergleichbare Entlastungsfunktion besitzt die Gruppe für den einzelnen zunächst auch im sozialen Verhaltensbereich. Soziale Verhaltensschemata, die sich als Gruppenverhaltensnormen über Generationen erhalten und bewährt haben, erweitern die Handlungsfähigkeit und -sicherheit des einzelnen zunächst allein schon dadurch, daß innerhalb kontinuierlich gewachsener Gruppen in zahlreichen sozialen Situationen aufgrund des überkommenen Gruppenkonsens' der einzelne im voraus immer schon „weiß“, welches Verhalten von ihm erwartet wird, welches Verhalten mithin das jeweils „richtige“ darstellt. Der im jeweiligen Norm- und Wertsystem sich manifestierende Gruppenkonsens bildet gewissermaßen das soziokulturelle Korrelat zur im Humanbereich vielfach fehlenden „Instinktsicherheit“. Es spricht vieles dafür, daß das dynamische soziale Prinzip der reziproken Komplementarität für die Elementargruppe konstitutiv gewesen ist. „Die überschaubare Kleingruppe ist ein entscheidender Erfahrungsbereich für soziales Verhalten auf Gegenseitigkeit.“ (Kurth 1965, 553). Die Überlebenschancen des einzelnen wie auch der Gruppe hingen nicht zuletzt auch von der Verlässlichkeit aller Gruppenmitglieder sowie vom Bestand relativ fester Erwartungsmuster unter den Kommunikationspartnern ab. Elementargruppen verfolgten wohl immer auch schon das Ziel, „Sicherheit statt Ungeordnetheit zu gewinnen; Unbestimmbarkeit und Unvorhersehbares tunlichst zu vermeiden“ (Riedl 1976, 251). Das Bedürfnis des Menschen nach emotionaler Geborgenheit und nach möglichst großer Vorhersehbarkeit künftiger sozialer Situationen ist wohl auch eng verknüpft mit seiner angestammten Neigung, linear zu denken. Gerade diese Tendenz zum linearen Denken vermag mit auch die in Gruppen immer wieder zu beobachtende Ausbildung einer polarisierenden, dichotomisierenden Beurteil-

lungsbereitschaft zu erklären, die vor allem in solchen Situationen wirksam wird, wenn soziale Gegensätze überwunden, Konflikte innerhalb der Gruppe oder auch zwischen Gruppen organisiert, „Wir-Gefühle“ in entsprechendes „Wir-Handeln“ umgesetzt werden müssen.

Diese vielfältigen elementaren, in einem langfristig kommunikativen sozial-emotionalen Kontinuum der Elementargruppe unmittelbar erfahrenen Lebensvollzüge konstituierten einen vielfach unhinterfragten, Geborgenheit vermittelnden umfassenden Lebenssinn, der eine bedeutsame sozial vermittelte motivationale Grundlage für Lernen, insbesondere auch für imitatorische Lernprozesse abgab. Dieser soziale Sinn-Kontext lieferte neben der Motivation zur Gruppenkohäsion für die Heranwachsenden auch die lernspezifische Chance, alsbald selbst durch Übernahme entsprechender Verantwortung seine Gruppenzugehörigkeit aktiv auszugestalten. Durch die bedrängenden ökologischen und sozialen Herausforderungen, denen sich die Elementargruppen vielfach ausgesetzt sahen, brauchte der einzelne nicht zu befürchten, als ein eher passives „Werkzeug“ einer weitgehend fertigen sozialen Einheit angesehen zu werden. Vielmehr forderten diese Provokationen jeden, je nach Fähigkeit und Belastbarkeit, zu einem entsprechend kreativen, gruppen-gestaltenden Handeln heraus. Solche Lernprozesse zur selbständigen Eigenverantwortung und zu sozialer Kreativität bildeten die antizipatorische lernspezifische Antwort auf nicht vorherzusehende, überraschende ökologische und gesellschaftliche Herausforderungen. Sie waren Bestandteil des jeweiligen Leistungs- und Selektionsdrucks, dem jeder in spezifischer Weise zu genügen hatte. Der durch die Elementargruppe garantierte soziale Schutzraum für die Entfaltung spielerischen Neugierverhaltens sowie der tägliche sinnkonstituierende Lebensvollzug inmitten der Elementargruppe verbürgten jene „spielerische Ernstsituation“, die für die vielfältigen Lernprozesse der nachkommenden Generation jeweils vonnöten war und im wesentlichen wohl immer auch noch vonnöten ist.

## **2. Zur lernspezifischen Relevanz gruppenpädagogischer Maßnahmen im Hinblick auf grundlegende anthropologische, ökologische und soziale Determinanten der gegenwärtigen Schule**

### **a) Soziale Wandlungsprozesse gegenwärtiger Naturgesellschaften**

Die enormen globalen Bevölkerungszuwachsraten der letzten Jahrhunderte ließen gesellschaftliche Makrosysteme entstehen, die in ihrer Gesamtstruktur erheblich komplexer und unüberschaubarer sind als die mutmaßlichen frühgeschichtlichen humanen Elementargruppen. Prozesse gesellschaftlicher Vermassung gehen einher mit Prozessen zunehmender arbeitsteiliger Spezialisierung in ökonomischen, politischen, kulturellen und organisatorisch-bürokratischen Bereichen. Industrialisierung und Automation mit all ihren Begleitereisnerungen, die für den einzelnen zwar durchaus auch in größerem Umfang erstrebenswerte Freiräume schufen, fördern zugleich auch die weitreichenden wechselseitigen Abhängigkeiten. Jeder Erwachsene ist normalerweise Mitglied mehrerer, zum Teil recht heterogener intragesellschaftlicher Gruppierungen mit unterschiedlichen, gelegentlich sogar widersprüchlichen Zielsetzungen und Wertorientierungen. Diese mikrosozialen gesellschaftlichen Gebilde stellen in der Regel, sieht man von religiös-weltanschaulich motivierten und familialen Gruppen einmal ab, keine sozialen Lebensformen im Sinne einer ursprünglichen Gemeinschaft dar, deren ausschlaggebender Zweck in der inneren, sittlich-geistigen, sinnstiftenden Bindung der Gruppenmitglieder besteht. Trotz demokratischer Verfassungen und gelegentlicher Bürgerinitiativen werden von vielen die realen Chancen auf eine wirksame Einflußnahme in die politischen oder ökonomischen Prozesse durch den einzelnen immer geringer eingeschätzt. Es gehört mit zu den Symptomen der sozialen Komplexität einer modernen Massengesellschaft, daß die Anzahl derer zunimmt, die sich im Bewußtsein wachsender struktureller Abhängigkeiten und im Gefühl resignativer Ohnmacht zunehmend als Manipulationsobjekt unpersönlich-anonymer Kräfte fühlen und ihr Vertrauen auf ein an sich unveräußerliches, rechtsstaatlich verbrieftes Maß persönlicher Autonomie und sinngebender Freiheit allmählich schwinden sehen.

Die enorme Dynamik der fortschreitenden Industrialisierungs- und Automatisierungsprozesse mit ihrer im wesentlichen bislang anhaltenden, wenn auch konjunkturabhängigen Steigerung der Produktivität von Arbeit und Kapital entfesselte in einem solchen Ausmaß soziale Umschichtungsprozesse mit weitreichenden Folgen für die soziale Struktur der Makrogesellschaften, wie sie bislang in der Humangeschichte noch nicht stattgefunden hatten. Diese horizontal wie vertikal gleichermaßen verlaufenden sozialen Mo-

bilitätsprozesse (vgl. Bolte <sup>3</sup>1974, 117 ff.) bewirkten eine tiefgreifende Verunsicherung im gesellschaftlichen Wert- und Normbereich sowie in der Verbindlichkeit sozialen Handelns. Verstärkt wurde diese die traditionellen, relativ stabilen und relativ homogenen gesellschaftlichen Wertordnungen relativierende Tendenz durch einen wenigstens dem Selbstverständnis westlicher Demokratien inhärenten politischen und weltanschaulichen Pluralismus, in dessen Gefolge sich gewiß substantielle neuzeitliche humane Errungenschaften, wie beispielsweise Toleranz gegenüber Andersdenkenden oder das Recht zu freier Meinungsäußerung, verstärkt durchsetzen konnten. Aber gerade in diesem „Wirrwarr“ konkurrierender Wertmuster und antagonistischer Normvorstellungen, wie sie nahezu unbegrenzt z. B. über die Massenmedien Verbreitung finden, fällt es vor allem der nachkommenden Generation zunehmend schwerer, für sich selbst entsprechend tragfähige Grundpositionen normativer Orientierung zu ermitteln.

Das zweckrationale, funktionalistisch-rationalisierende Kalkül des „homo faber“ bzw. „homo technologicus“, systemimmanenter Bestandteil der Prozesse von Produktion, Verteilung und Konsum, gewinnt in immer mehr Lebensbereichen an Boden. Dieser Trend zur zunehmenden Rationalisierung, zur ziel- und gewinnorientierten Strukturierung von geregelter Arbeit mit ihrem spezifischen Routinecharakter, der erst ab dem Zeitpunkt in der Menschheitsgeschichte in Erscheinung tritt, als der Mensch sesshaft wurde und er gezielt Ackerbau zu betreiben begann und der in diesem gegenwärtig erreichten Ausmaß dem angestammten Verhaltensrepertoire des Menschen wohl nicht angemessen ist, macht offensichtlich auch vor der Familie nicht halt. Soziale Disintegration und parzellierende Abspaltung ursprünglich spezifisch familialer Funktionen drohen die Familie zu einer immer kleineren, privat-exklusiven Intimgruppe zu reduzieren und sie zunehmend aus dem Kontext gesamtgesellschaftlicher Entscheidungsprozesse herauszulösen.

Insofern braucht man sich darüber gar nicht zu wundern, daß nach derart gravierenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen der nachkommenden Generation in beträchtlichem Umfang Lebens-Sinnprobleme erwachsen und ihnen die Evidenz der Sinnhaftigkeit von Lernen und Arbeit immer schwerer vermittelt werden kann. Die gelegentlich beobachtbare Leistungsverdrossenheit junger Menschen ist wohl auch deshalb Ausdruck eines Protestes gegen eine für sie fast unzumutbare Unterwerfung unter nicht gerechtfertigte Leistungsansprüche, weil sie sich vielfach nicht in der Lage sehen, entsprechend motivierende soziale Sinnbezüge herzustellen. Diese Sinnerschütterung trifft umso härter, als man in unserer gegenwärtigen, von sozialer Mobilität in Bewegung geratenen Leistungsgesellschaft in der Regel nicht mehr auf angestammte traditionelle Privilegien, sondern vornehmlich nur noch auf individuelle Leistungen setzen kann. Es steht außer Zweifel, daß zu jeder Zeit, wenn auch in je unterschiedlicher Ausprägung, in irgendeiner Form das Leistungsprinzip zur Geltung kommen muß, soll nicht der Fortbestand einer Gesellschaft aufs Spiel gesetzt werden. Da aber gegenwärtig auf breiter gesellschaftlicher Front eher von einer „Erfolgsgesellschaft“ denn von einer „Leistungsgesellschaft“ gesprochen werden muß, in der anstelle solidarischer Mitverantwortung immer mehr konkurrierendes Überbieten honoriert wird, wäre man fast geneigt, die plakative Gesellschaftsanalyse von Thomas Hobbes auf diese unsere gegenwärtige gesellschaftliche Wirklichkeit zu beziehen, wonach das menschliche Leben einem einzigen Wettrennen „einer gegen alle“ zu vergleichen sei, auf die – ethologisch allerdings nicht zutreffende – metaphorische, individualistisch uminterpretierte griffige Formel gebracht: „homo homini lupus“ (vgl. Hobbes 1959, 59).

#### b) Schule als ‚Abbild‘ moderner Industriegesellschaften

Auch die verschiedenen Subsysteme institutionalisierter Erziehung und Ausbildung sind ein integrativer Bestandteil dieser vielgestaltigen, Widersprüche produzierenden und konfliktanfälligen gesamtgesellschaftlichen Strukturwandlungsprozesse. Entsprechend komplex ist auch das Faktorenbündel, das unser vieldimensionales Schulsystem mitbestimmt. Als „geschichtlich-gesellschaftliche, organisierte, verwaltete und verfaßte Einrichtung“ (vgl. Oppolzer 1978, 811) hat die Schule den jeweiligen verfassungsrechtlichen Grundlagen zu entsprechen. Mit den verfassungsrechtlichen Elementen wie z. B. Schulrecht, Schulaufsicht und Schulverwaltung, ihren weitgehend fest umrissenen Entscheidungs-, Anordnungs- und Kontrollbefugnissen, mit den jeweiligen strukturellen Vorgaben von Schule und Schulklasse, von curricularen und unterrichtsorganisatorischen

Richtlinien sowie von kodifizierten Normen für Lehrer- und Schülerverhalten, ist der Schule durch die Gesellschaft ein wenn auch in manchen Punkten der Diskussion zugänglicher Rahmen vorgegeben, innerhalb dessen sie pädagogische wie auch bildungsökonomische Erwartungen erfüllen können sollte. Im wesentlichen sind dies folgende Grundfunktionen (vgl. Opolzler 1978, 818): Als Instrument soziokultureller Ordnungs- und gesellschaftlicher Norm- und Wertvermittlung sollte die Schule für den Fortbestand und die entsprechende Erneuerung der Gesellschaft sorgen. Die gelegentlich als „cultural lag“ apostrophierte partielle Kulturrückständigkeit des Schul- und Erziehungswesens gegenüber der fortschreitenden Technologie und Ökonomie ist ein wohl nie ganz einzulösender Beleg für die Schwierigkeit dieser Aufgabe. Zudem sollte Schule als eine die familiäre Erziehung ergänzende und weiterführende sekundäre Sozialisationsinstanz zur Entfaltung der individuellen Anlagen, zur Ausprägung einer eigenständigen Persönlichkeit wichtige pädagogische Beiträge leisten. Auch wenn einige spezifische schulische Funktionen, etwa die Vermittlung von Informationen und Prozesse der Auslese ansatzweise auch die Wirtschaft oder die Verwaltung wahrnimmt, wurde Schule mit ihrem „Berechtigungswesen“ sowie durch die Vermittlung entsprechender Sprach-, Sozial- und Berufskompetenzen „zur ersten und damit entscheidenden zentralen Dirigierungsstelle für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeit“, zu „einer bürokratischen Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ (Schelsky 1965, 136 f.). Es liegt auf der Hand, daß dieses System Schule als 'bürokratische' Einheit auch gewissen systemimmanenten Prozessen unterworfen ist, die durchaus zu die Schüler und die Lehrer verunsichernden Diskrepanzen führen können. „Mit wachsender Organisiertheit eines sozialen Gebildes bringt die Organisation eigene Verhaltensschemata hervor, die mit der Realisierung der Ziele der Institution wenig zu tun haben, gewinnt sie ein Eigenleben und verfolgt einen Selbstzweck, wird das Verhalten der Organisationsmitglieder von den Regeln dieses Ordnungssystems bestimmt und hängt das Geschehen immer weniger ab von den persönlichen Initiativen der Mitglieder.“ (Oppolzer 1978, 809 f.). Apädagogische „Sachzwänge“ können alsbald elementare pädagogische Zwecke verdrängen. Diese strukturellen und normativen Rahmenbedingungen von Gesellschaft und Schule, ihre verfassungsrechtlichen Zielsetzungen und verwaltungsrechtlichen Einrichtungen, die sozialisierenden, qualifizierenden und selektierenden Funktionserwartungen der Gesellschaft an Lehrer und Schüler bilden gegenwärtig wesentliche Voraussetzungen, an welche die Lehr- und Lernprozesse der Schule gebunden sind und auf deren Hintergrund auch das gesamte Feld der Gruppenpädagogik in der Schule gesehen werden muß.

Um die Prinzipien und Interessen einer demokratischen Gesellschaft mit jenen der Schule stärker in Deckung zu bringen, erstrebte man entsprechende Schulreformen, die mehr horizontale und vertikale Durchlässigkeit, statt „schichtspezifischer Auslese“ größere Chancengleichheit, anstelle einer eher „funktionalisierten“ Schule eine humanere Schule ermöglichen sollten. Denn wenn „unter Chancengleichheit verstanden werden sollte, daß möglichst allen Schülern ein gleichwertiger und qualitativ hochwertiger Abschluß vermittelt werden soll, dann bedarf es neuer – solidarischer – Formen des Lehrens und Lernens“ (Brandt/Liebau 1978, 43). Pädagogische Leitziele wie Mündigkeit und Emanzipation, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung sollten Schule und Schulalltag weitgehend prägen und dadurch den einzelnen zur Befreiung von unangemessenen gesellschaftlichen Zwängen führen (vgl. Opolzler 1978, 800). In bezug auf den Bereich des sozialen Lernens legte man auf folgende Aspekte besonderen Wert (vgl. Brandt/Liebau 1978, 17): Die einseitige non-reversible Kommunikationsstruktur im Unterricht sollte durch reversible Formen ersetzt, die ungleiche Verteilung der Redezeiten zugunsten des Schülers verändert und der bislang überwiegende Frontalunterricht weitgehend abgeschafft werden. Die vorwiegend inhaltlich-kognitive Ausrichtung des Unterrichts sollte zugunsten prozeßbezogener Orientierung modifiziert und dafür mehr Freiraum für die aktuellen emotionalen und sozialen Probleme der Schüler geschaffen werden. „Lieber nur ein Drittel des üblichen Lernstoffs, aber den so, daß Schüler wirklich ihre mitgebrachten Erfahrungen, Deutungen, Unsicherheiten und Vermutungen ins Spiel bringen können.“ (Rumpf 1976, 139). Mehr Selbst- und Mitbestimmung über Inhalt und Durchführung des Unterrichts sollte die strukturelle Fremdbestimmung der Schüler wenn schon nicht beseitigen, so doch abmildern. „Schule verfolgt pädagogische und didaktisch-methodische Zielvorstellungen, die an der Norm der edukativen Intentionalität, der Selbstbestimmung und Mitbestimmung, der Mündigkeit, orientiert sind.“ (Oppolzer 1978, 817).

### c) Gruppenpädagogische und organisatorische Maßnahmen in der gegenwärtigen Schule

Um diese hochgesteckten pädagogischen und bildungspolitischen Zielsetzungen besser erreichen zu können, setzte man in den letzten Jahrzehnten verstärkt große Hoffnungen auf ein Bündel von schulpädagogischen und unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen im Bereich äußerer und innerer Differenzierung. Schule sollte wieder zum „Ort der gelehrten, kritisch reflektierten und ständig zu erneuernden Lernprozesse“ (Roth 1969, 56) werden. Sozialpsychologische empirische Untersuchungen zur Erforschung formeller und informeller Gruppenprozesse innerhalb von Betrieben, Jugendgruppen und Schulklassen begünstigten diese Entwicklung (vgl. Hofstätter 1972, 46 ff.).

Nun sind schulische Differenzierungsmaßnahmen keineswegs eine reformpädagogische Entdeckung unserer Tage. In Grundzügen gibt es diese schon, seit in größerem Umfang Schulen unterhalten werden. Wenigstens seit der Aufklärungszeit, die verstärkt pädagogische Grundsätze wie beispielsweise die Selbst- und Eigentätigkeit des Lernenden sowie die angemessene Berücksichtigung kindlicher Entwicklungsstadien und kindlicher Bedürfnisse akzentuierte, macht man von der Möglichkeit, im Unterricht zu differenzieren, zunehmend Gebrauch. Auch wenn der Begriff „Gruppenpädagogik“ zwar erst seit Ende des 19. Jahrhunderts als pädagogischer Fachterminus in der Pädagogik gebräuchlich wurde (vgl. Meyer 1977, 42), kamen in vielfältiger Weise in den Schulen von Bell, Lancaster und Pestalozzi, in der Arbeitsschulbewegung unter Kerschensteiner, Gaudig und Scheibner, in der Gesamtunterrichtsbewegung von Berthold Otto und Wilhelm Albert, in der Jena-Schule von Petersen sowie in den Landerziehungsheimen ebenso schon schülerzentrierte Unterrichtsformen und kooperative Stilformen differenziert zur Anwendung wie in der amerikanischen Schulreformbewegung um die Jahrhundertwende oder in der Kollektiverziehung von Makarenko im postrevolutionären Rußland (vgl. Meyer 1977, 42). Innere und äußere Differenzierung sowie unterschiedliche Formen von Gruppenarbeit waren selbst in der alten, ein- oder zweiklassigen Dorfschule oftmals praktizierte Selbstverständlichkeit, in der der ältere Schüler dem jüngeren Lernhilfen zukommen ließ, die dem jüngeren Schüler durchaus das Gefühl des Behütetseins, dem älteren aber ein verstärktes Selbst- und Verantwortungsbewußtsein vermitteln konnten.

In der jüngsten Schulgeschichte erhoffte man sich im Rahmen äußerer Differenzierung durch die Einführung einer integrierten Gesamtschule, die die überkommene vertikal gegliederte Schulorganisationsstruktur im Bereich der Sekundarstufe I in eine organisatorisch und strukturell zusammengefaßte Einheit überführen sollte, die Beseitigung schichtspezifischer Bildungsbarrieren und damit ein höheres Maß an Chancengleichheit. Durch Auflösung des traditionellen Klassenverbandes in fachspezifische und/oder fachübergreifende Leistungs- und Differenzierungs-, in Förder- und Erweiterungskurse, in jahrgangsspezifische und/oder jahrgangsübergreifende Neigungs- und Interessengruppen, rechnete man sowohl mit einer Steigerung der Leistungsfähigkeit des einzelnen wie auch mit einer größeren Verwirklichung eines stärker individualisierten, schülerbezogenen Unterrichts, der auf die individuellen Unterschiede stärker Rücksicht nimmt.

Im Rahmen sogenannter innerer Differenzierungsmaßnahmen sollte es den Schülern erleichtert werden, durch die Bildung variabler, lernintensiver und lernzielorientierter Gruppierungen innerhalb des Klassenverbandes die angestrebten Lernziele unter Berücksichtigung der jeweiligen Leistungsfähigkeit und des jeweiligen Lerntempos des einzelnen besser zu erreichen (vgl. Wehle 1973, 29). Gruppenspezifische Sozialformen sollten sich nicht nur auf die Lernmotivation der Schüler vorteilhaft auswirken, aufgrund empirischer Untersuchungen meinte man auch überzeugend belegen zu können, daß die Sozialform der Gruppenarbeit „eine beträchtliche Überlegenheit im Bereich der objektiv feststellbaren Leistung aufweist“ (Knapp, in: Meyer 1977, 60). In und durch die Kleingruppe stand eine Verbesserung des psychosozialen Verhaltens, eine stärkere Sensibilisierung für emotionale Vorgänge in der Gruppe sowie eine bessere Kooperations- und Interaktionsbereitschaft des einzelnen zur Bewältigung gemeinsamer Aufgaben zu erwarten (vgl. Walz, in: Meyer 1977, 38). Und in der Tat, es geht in der Schule niemals nur um eine weitgehend reproduktive Informationstradierung, sondern vielmehr immer auch um eine entsprechend kreative Auseinandersetzung mit den dargebotenen Informationen und den vorfindbaren Wertvorstellungen. „Wichtiger als Wissensaneignung ist das Problemlösen, wichtiger als das kognitive Nachvollziehen von abgeschlossenen Gedankengängen ist das gemeinsame, an einer Aufgabe orientierte Handeln. Dazu ist es nötig, unterschiedliche Meinungen kennenzulernen, kritisch zu überprüfen, vielseitige

Informationen zu verarbeiten und Entscheidungen nach demokratischen Prinzipien zu fällen und zu akzeptieren. Die Aktivität aller Schüler ist eine Voraussetzung hierfür, und diese entfaltet sich am besten im Kleingruppenunterricht.“ (Fuhr 1977, 23). Ein wichtiger Beitrag von seiten des Lehrers dazu sollte in einem Verzicht auf einen eher dirigistisch-kontrollierenden Unterrichtsstil zugunsten eines mehr emotional-einfühlsamen, sozial reversiblen Lehrerverhaltens geleistet werden (vgl. Tausch/Tausch <sup>6</sup>1971, 201 ff.). Durch ein „offenes Curriculum“ vom bisherigen, gruppenpädagogische Unternehmungen erheblich beschränkenden „Stoff-Zwang“ weitgehend befreit sowie mit Hilfe entsprechend quantifizierbarer soziometrischer Messungen, die dem Lehrer dabei helfen sollten, die Sozialstruktur mit ihrer spezifischen Rollen- und Positionsverteilung innerhalb der Klasse in Ergänzung zu seinen tagtäglich zu machenden Erfahrungen treffender zu analysieren, schienen die wesentlichsten Hindernisse auf dem Weg zur Bildung motivations-, lern- und leistungstheoretisch optimaler Kleingruppen weitgehend ausgeräumt. „Je dichter der mittels des Soziogramms gemessene Grad der Sozialbeziehungen innerhalb einer Gruppe ist, desto günstiger sind die Voraussetzungen für eine hohe Gruppenleistung.“ (Knapp, in: Meyer 1977, 61). In relativ stabilen, mittelfristig zusammenbleibenden Tischgruppen sollten anstelle von Konkurrenz- Kooperationsverhalten eingeübt und die sozialen Kontakte untereinander intensiviert werden (vgl. Brandt/Liebau 1978, 108). Im Psychodrama, einem Stegreifspiel zur Bewältigung intraindividuelle, im Soziodrama, einem Interaktionsspiel zur Aufarbeitung sozialer, intergruppenspezifischer Konflikte, sollte den Schülern Gelegenheit geboten werden, psychohygienische und kreativ-gesellschaftsgestaltende Funktionen wahrzunehmen. „Ziel ist hier vor allem, im aktuellen Nach- oder Neuerleben von Konflikten auf der semirealen Spielebene persönliche Autonomie und soziale Kompetenz zu erproben, um so die Rigidität eingefahrener Verhaltensmuster durch konstruktive Gestaltungsprozesse zu überwinden.“ (Müller, in: Meyer 1977, 70). Plan-, Rollen- und Simulationsspiele stellen die gruppenspezifische Möglichkeit dar, ein risikoarmes Probedarstellen zu inszenieren, das die Realität antizipiert, aber durchaus realitätsnah ist und durch das „die Entwicklung sozialen Bewußtseins und sozialer Phantasie oder die Erweiterung von Rollenkompetenz und Konfliktfähigkeit“ (Reckmann, in: Meyer 1977, 66) entsprechende Förderung erfahren können sollte. Das Urteil, das Meyer zusammenfassend über die Bedeutung des Gruppenunterrichts abgibt, dürfte dem intendierten Anspruch nach wohl auf alle gruppenpädagogischen Maßnahmen zu übertragen sein: es handle sich dabei um „einen entscheidenden Beitrag 1. zur Erhöhung von Interaktionschancen des einzelnen und somit zur Förderung sprachlich gehemmter Kinder, 2. zur Entwicklung der Fähigkeit des kritischen Überprüfens von Inhalten und Gegebenheiten, 3. zur Verstärkung produktiver, kreativer Prozesse, 4. zur Ermöglichung wechselnder Identifikation und zur Entwicklung der Sensibilität für den anderen“ (Meyer 1977, 43).

Nun wird sicherlich auch von den überzeugtesten Verfechtern der Gruppenpädagogik niemand in Abrede stellen wollen, daß all diese pädagogischen Leitideen und die damit in Zusammenhang stehenden schulorganisatorischen sowie gruppenpädagogischen Bemühungen trotz ihrer beträchtlichen Bedeutung innerhalb der Pädagogik keine geringe Anzahl ungelöster Probleme zutage gefördert haben (vgl. Brandt/Liebau 1978, 49 f.). Einige davon sollen im folgenden auf dem Hintergrund anthropologischer Überlegungen wenigstens noch kurz zur Sprache gebracht werden.

#### d) Zur Ambivalenz schulorganisatorischer und gruppenpädagogischer Experimente

Wie die Schule als Ganzes, so stellt auch der Klassenverband, ja selbst jede innerhalb der Klasse formell gebildete kleine Arbeitsgruppe, ein artifizielles soziales System dar. In dem künstlichen sozialen Aggregat Schule, die sich von der elementaren sozialen und territorialen Umwelt des Wildbeutens ja erheblich unterscheidet, werden sich ursprünglich funktionale angeborene Verhaltensdispositionen des Schülers vermehrt als störend erweisen und immer wieder Konflikte heraufbeschwören. Niemals wird die Schule in einem vergleichbaren Maße wie die Elementargruppe früherer Zeiten eine sinnstiftende Lebenseinheit darstellen können, mit der sich Schüler und Lehrer gleichermaßen gerne identifizieren und solidarisieren. Die gruppenpädagogisch relevanten Lern-, Arbeits-, Diskussions- und Spielgruppen der Schule werden in der Regel wohl kaum ein adäquates „sozial entspanntes Feld“ vorfinden, in dem man spontan und unbeschwert explorieren und experimentieren, Hypothesen bilden und verwerfen, Fehler ungestraft begehen und durch wiederholte Neuversuche wieder korrigieren kann. Die das Lernen

in der Schule belastenden strukturellen Randdeterminanten, gesamtgesellschaftliche wie bildungspolitische, lassen sich durch gruppenpädagogische und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen allein wohl niemals ausreichend kompensieren. Auch wenn es in naher Zukunft gelingen sollte, die Lehrpläne von allem irrelevanten Ballast zu entrümpeln, bliebe für den Schüler unserer Zeit, in der das Wissen wie noch zu keiner Zeit zuvor explosionsartig zunimmt, immer noch ungeheuer viel an komplexen, vielfach abstrakt-unanschaulichen Informationen zu verarbeiten, die er sich weitgehend nur mehr über den Weg der Übernahme von Fremderfahrung aneignen kann. Und Wissen aus zweiter oder dritter Hand vermittelt nicht nur ein gewisses Gefühl von Unsicherheit und Ungewißheit, die in Abhängigkeit bringende Aufnahme von Fremderfahrung frustriert zwangsläufig auch das Bedürfnis nach tätiger Selbsterfahrung.

Eine gewisse Ernüchterung machte sich inzwischen auch in bezug auf die zunächst von bildungspolitischer Euphorie getragenen integrierten Gesamtschulen breit. Schon beizeiten geäußerte Befürchtungen bestätigten sich inzwischen, daß nämlich von der Architektur her zu große und unüberschaubare Schulgebäude mangels hinreichender Transparenz die Stabilisierung bindender Sozialstrukturen erschweren, Mißtrauen erzeugen und zu Entfremdungsprozessen führen können. „Das Schulgebäude einer Riesenschule ist unwegsam und unüberschaubar, es wirkt unheimlich – statt heimisch zu machen.“ (Winkel 1979, 104). Die verschiedenen Formen äußerer Fachleistungs-Differenzierung zogen in vielen Gesamtschulen Beziehungsprobleme nach sich (vgl. Brandt/Liebau 1978, 17). „Ein häufiger Wechsel der Schüler in andere Gruppen oder Kurse bringt außer der zeitlichen Bedrängnis noch weitere schwerwiegende Nachteile. Die Schüler müssen sich nach jedem Wechsel auf neue Gruppenmitglieder und auf einen anderen Lehrer einstellen. Das soziale Gefüge und das Bezugssystem werden oft so häufig gewechselt, daß die immer wieder neuen Situationen in ihrer Gesamtheit unüberschaubar werden und als Stressoren wirken.“ (Winkel 1979, 101). Dabei spielen selbst so nebensächlich erscheinende Faktoren wie die häufige Veränderung der Sitzordnung eine verunsichernde Rolle. Aber nicht nur der Mensch bedarf eines entsprechend vertrauten ökologischen Milieus: „Alle höheren Tiere sind in unbekannter Umgebung unsicher und ängstlich und gewinnen ihre volle Sicherheit erst nach eingehender Untersuchung derselben.“ (Leyhausen 1973, 121). Zu starke Fluktuation der Lerngruppen steigert die Instabilität, Verunsicherung, Vereinzelung und Orientierungslosigkeit des einzelnen Schülers (vgl. Brandt/Liebau 1978, 43).

Eine Orientierung der Schule an der Wissenschaft ist sicherlich in dem Sinne begrüßenswert, soweit man darunter zu verstehen hat, daß das in der Schule vermittelte Wissen dem jeweiligen Informationslevel von Wissenschaft und Forschung möglichst nahekommen sollte, also mit der Vermittlung der jeweils gerade „richtigen“ bzw. „gültigen“ Daten die Spannung des „cultural lag“ zwischen Schule und fortschreitender Forschung möglichst gering zu halten sei. Zu einem pädagogisch folgenschweren Mißverständnis über die „Verwissenschaftlichung“ von Schule kommt es jedoch, wenn der Lehrer zu einem wenn auch in sozialpsychologischen Forschungsmethoden versierten „Technokraten“ degeneriert, der anstatt mit den Schülern mit den erhobenen soziometrischen und sozialpsychologischen Daten „kommuniziert“ und über diesen vornehmlich auf der Meta-Ebene nur mittelbar vonstatten gehenden Kommunikationsprozeß des sozial-emotionalen Kontaktes zu seinen Schülern verlustig geht und sie zudem in pädagogisch nicht zu rechtfertigender Weise „verobjektiviert“.

Verbesserte Kooperations- und Sozialfähigkeiten, die u. a. durch gruppenpädagogische Maßnahmen vom Schüler erlernt und internalisiert werden sollten, stehen in einer paradoxen Diskrepanz zur bildungspolitischen Forderung nach mehr Chancengleichheit. Eine Vervielfachung der Zahl schulbildungsmäßig qualifizierter Bewerber für eine im wesentlichen gleichbleibende Anzahl von Positionen läßt nicht nur den Konkurrenzkampf immer härter werden, es wird dadurch auch, wenigstens bezogen auf die gesellschaftlichen Aufstiegschancen, die erreichte Bildung entwertet. Einerseits könnte jeder in und mit der Gruppe lernende Schüler vom anderen viel profitieren und insofern sicher auch ein erforderliches Maß an sozialer Kooperationsbereitschaft aufbringen. Im Hinblick auf die zu bewertende Leistung und den jeweils zu erreichenden Schulabschluß aber ist im Prinzip jeder jedem ein Konkurrent, gegen den es sich entsprechend zu profilieren gilt. Zwangsläufig muß in einer solchen sozialen Situation, anders wiederum als in der ursprünglichen Elementargruppe, der Geist verschärften Konkurrierens die erforderliche Kooperationsbereitschaft in unzulässiger Weise verdrängen.

Der die Gesellschaft durchdringende Wert- und Normenpluralismus macht auch vor der Schule nicht halt, führt als schwelende schichtspezifische Kontroverse innerhalb des Lehrerkollegiums ebenso zu gegenseitigen Abgrenzungen wie innerhalb der Klasse. Das Bild vom Lehrer und die Voraussetzungen seiner Autorität haben eine starke Wandlung erfahren. Der Lehrer kann in der Regel nicht mehr das unhinterfragte Vorbild sein – eine moralische Funktion übrigens, die ursprünglich dem Lehrer, z. B. dem Schreiber bei den Sumerern oder bei den Ägyptern, ohnehin niemals zugestanden worden wäre –, mit dem sich seine Schüler identifizieren, von dem aus für den Schüler in größerem Umfang gemeinschafts- und sinnbildende Impulse ausgehen können. Die bürokratische Gesamtstruktur von Schule, der professionelle Charakter der Erzieher-Rolle des Lehrers, lassen es mehr als zweifelhaft erscheinen, daß es normalerweise gerade dem Lehrer „als Vertreter gesicherter, geschichtlicher Werte und Vorstellungen“ gelingen können sollte, in der Schule in gelegentlich gewünschtem Maße „als Stifter identitätsverbürgenden Sinns“ (Fritz, in: Meyer 1977, 162) wirken zu können. Es entsteht gelegentlich der Anschein, als ob man, nicht zuletzt, weil zunehmend auch die Familie und andere außerschulische Erziehungsinstitutionen ihrer pädagogischen Verantwortung vielfach nicht mehr gewachsen sind, mithin der Schule und somit dem Lehrer immer mehr erzieherische Aufgaben übertragen möchte, die diese wegen ihrer spezifischen Determinanten umso weniger bewältigen könnten. Schule ist eine Institution mit ganz bestimmten pädagogischen und gesellschaftlichen Zielsetzungen. Ihr dürfen weder zu viele Zwecke aufgebürdet, noch darf sie zum Selbstzweck werden. Der gelegentlich zu vernehmenden Forderung nach weniger „Staat“ sollte durchaus das Postulat nach weniger „Schule“ hinzugefügt werden. Mit Recht wird die Vernachlässigung der emotionalen Komponente in der Schule beanstandet. „An vielen Schulen macht sich – infolge einer monopolhaften Intellektualisierung – ein emotionaler Analfabetismus breit, der seinerseits auch intellektuelle Leistungen blockiert.“ (Brenner 1978, 12). Aber es dürfte gerade in bezug auf den emotionalen Bereich weder unter pädagogischem noch unter gesellschaftlichem Aspekt zielführend sein, wenn auf institutionellem, bürokratischem Wege die „Vergesellschaftung“ erzieherischer Funktionen erweitert wird und man zugleich der funktionsspezifischen Erosion von Familie und individuellen Handlungsspielräumen nicht entschlossen genug begegnet.

Um eventuellen Mißverständnissen zuvorzukommen, sei abschließend darauf verwiesen, daß es bei dieser Erörterung gruppenpädagogischer und gruppendifferenzierender Maßnahmen keinesfalls darum ging, ihre pädagogische Bedeutung völlig in Abrede zu stellen. Durch Hinweis auf einige strukturelle anthropologische und gesellschaftliche Interdependenzen sollten deren begrenzte Möglichkeiten vornehmlich aufgezeigt werden. Pädagogische Mittel und Methoden, die beispielsweise in der außerschulischen Jugendarbeit und Sozialpädagogik gelegentlich hervorragende Dienste leisten, brauchen unter anderen institutionellen Rahmenbedingungen wie etwa unter jenen der Schule gleichwohl nicht zu vergleichbaren Ergebnissen zu führen. Es gibt keine Veranlassung, daran zu zweifeln, daß die Menschheit, in ähnlicher Weise übrigens, wie sie mit der zunehmenden Verknappung der Rohstoff- und Energie-Ressourcen umzugehen lernen muß, sich künftig noch größeren Lernanstrengungen wird unterziehen müssen, um der zahlreichen gesellschaftlichen Probleme einigermaßen Herr zu werden und um die Lebenswelt vielleicht doch auch noch etwas humaner gestalten zu können. Dazu bedarf es in großem Umfang geeigneter pädagogischer, methodischer und organisatorischer Mittel und Maßnahmen, die innerhalb der Familie wie in der Schule, im Bereich der außerschulischen Jugendarbeit wie in der Sozialpädagogik, in je spezifisch-adäquater Weise ihre Anwendung finden müssen. Die Wirkung all dieser pädagogisch-methodisch-organisatorischen Bemühungen müßte allerdings gleichwohl sehr begrenzt bleiben, wenn nicht gleichzeitig auf makrogesellschaftlicher Ebene entsprechende „flankierende Maßnahmen“ ergriffen werden und innerhalb der gesamten Gesellschaft ein im wahrsten Sinn des Wortes radikaler Bewußtseinswandel einsetzt.

#### Literaturverzeichnis:

- Angst, W., Kummer, H. 1975: Soziale Organisation von Pavian-Gruppen. In: G. Kurth, I. Eibl-Eibesfeldt, Hominisation und Verhalten. Stuttgart, S. 56–73
- Bernsdorf, W. 1973: Wörterbuch der Soziologie, Bd. 2. Frankfurt am Main
- Bolte, K. M. u. a. (Hrsg.) <sup>3</sup>1974: Soziale Ungleichheit. Opladen

- Brandt, H. / Liebau, E. 1978: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München
- Brenner, G. 1978: Emotional-soziale Verarmung in der Schule und Gruppenpraxis. In: Zeitschrift für Gruppenpädagogik, 4. Jg., Heft 1, S. 2–17
- Campbell, B. G. 1979: Entwicklung zum Menschen. Stuttgart-New York
- Eccles, J. C., Zeier, H. 1980: Gehirn und Geist. Biologische Erkenntnisse über Vorgesichte, Wesen und Zukunft des Menschen. München
- Eibl-Eibesfeldt, I. 1975: Krieg und Frieden aus der Sicht der Verhaltensforschung. München-Zürich
- Fuhr, R. u. a. 1977: Soziales Lernen. Innere Differenzierung. Kleingruppenunterricht. Braunschweig
- Hassenstein, B. 1976: Verhaltensbiologie des Kindes. München-Zürich
- Hobbes, Th. 1959: Vom Menschen – Vom Bürger. Hrsg. v. G. Gawlick. Hamburg
- Hofstätter, P. R. 1972: Gruppendynamik. Hamburg
- Knoll, J. 1978: Sozialisation und Erziehung. In: H. Hierdeis, Hrsg., Taschenbuch der Pädagogik, Teil 2, S. 727–740
- Koenig, O. 1975: Urmotiv Auge. Neuentdeckte Grundzüge menschlichen Verhaltens. München-Zürich
- Kummer, H. 1975: Sozialverhalten der Primaten. Berlin-Heidelberg-New York
- Kurth, G., Eibl-Eibesfeldt, I. (Hrsg.) 1975: Hominisation und Verhalten. Stuttgart
- Kurth, G. 1975: Bevölkerungsbiologie und menschliches Verhalten. In: G. Kurth, I. Eibl-Eibesfeldt, a. a. O.
- Kurth, G. 1965: Die Bevölkerungsgeschichte des Menschen. Frankfurt am Main
- Leyhausen, P. / Lorenz, K. 1973: Antriebe tierischen und menschlichen Verhaltens. München
- Lorenz, K. 1978: Vergleichende Verhaltensforschung. Grundlagen der Ethologie. Wien-New York
- Lorenz, K. 1977: Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens. München
- Lorenz, K. 1971: Knowledge, beliefs and freedom. In: P. Weiss, Hrsg., Hierarchically organized systems in theory and practice. New York
- Lorenz, K. 1966: Stammes- und kulturgeschichtliche Ritenbildung. In: Naturwissenschaftliche Rundschau, 19. Jg., Heft 9, S. 361–370
- Oppolzer, S. 1978: Theorie der Schule. In: H. Hierdeis, Hrsg., Taschenbuch der Pädagogik, Teil 2, S. 798–824
- Riedl, R. 1980: Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft. Berlin-Hamburg
- Riedl, R. 1976: Die Strategie der Genesis. Naturgeschichte der realen Welt. München-Zürich
- Roth, H. 1969: Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern. Hannover
- Rumpf, H. 1976: Unterricht und Identität – Perspektiven für ein humanes Lernen. München
- Sbrzesny, H. 1976: Die Spiele der !Ko-Buschleute unter besonderer Berücksichtigung ihrer sozialisierenden und gruppenbindenden Funktion. München-Zürich
- Schelsky, H. 1965: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Düsseldorf-Köln
- Tausch, R. / Tausch, A.-M. 1971: Erziehungspsychologie. Göttingen
- Vogel, Ch. 1975: Praedispositionen bzw. Praeadaptationen der Primaten-Evolution im Hinblick auf die Hominisation. In: G. Kurth, I. Eibl-Eibesfeldt, a. a. O., S. 1–31
- Vogel, Ch. 1975: Soziale Organisationsformen bei catarrhinen Primaten. In: G. Kurth, I. Eibl-Eibesfeldt, a. a. O., S. 159–200
- Wehle, G. (Hrsg.) 1973: Pädagogik aktuell, Bd. 3. München
- Winkel, G. 1979: Humanethologie und Schulorganisation. Köln

# ZOBODAT - [www.zobodat.at](http://www.zobodat.at)

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 1977

Band/Volume: [1977](#)

Autor(en)/Author(s): Muhri Johann-Günther

Artikel/Article: [Lernen in und mit der Kleingruppe Möglichkeiten und Grenzen der gegenwärtigen Schule 103-116](#)