

Evangelische Hochschule für angewandte Wissenschaften – Evangelische Fachhochschule
Nürnberg

Gesundheits- und Pflegepädagogik

Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts B.A.

Lernwiderstände innerhalb gruppodynamischer Prozesse

Barbara Meixner

Gutachterin: Prof. Dr. phil. Ulrike Oehmen

Abgabetermin: 31.01.2019

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Wirksamkeit von Lernwiderständen im Gruppenkontext. Dazu werden folgende Forschungsfragen gestellt: Welche Auswirkungen haben Lernwiderstände auf die Gruppendynamik? Welche Handlungsmöglichkeiten hat eine Lehrperson im Umgang mit Lernwiderständen?

Zunächst wird anhand einer Literaturrecherche das Phänomen Lernwiderstand untersucht. Diesbezüglich werden in Kapitel eins der Begriff des Lernwiderstandes, Erscheinungsformen sowie mögliche Ursachen analysiert. In Kapitel zwei werden anschließend elementare Gesichtspunkte zum Thema Gruppendynamik dargelegt. Dabei werden die Phasen der Gruppenentwicklung nach König und Schattenhofer vorgestellt. Außerdem wird die Entstehung von Normen und Rollen innerhalb der Gruppe untersucht. Um die Wirksamkeit von Lernwiderständen innerhalb gruppendynamischer Prozesse deuten zu können, werden daraufhin Lernwiderstände und gruppendynamische Prozesse innerhalb des Gruppenentwicklungsprozesses sowie anhand des gruppendynamischen Raums erschlossen (vgl. Kap. 4). In Kapitel fünf werden schließlich Möglichkeiten und Vorgehensweisen für Lehrpersonen herausgearbeitet, die zur Unterstützung im Umgang mit Lernwiderständen beitragen. An dieser Stelle wird zudem auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit eingegangen.

Verschiedene Forschungsarbeiten zeigen, dass die gruppenpsychologische sowie die gruppendynamische Rolle von lernwiderständigen Schülerinnen und Schülern einen maßgeblichen Einfluss auf die bestehende Gruppendynamik nehmen. Eine selbstreflektierte, wertschätzende und lösungsorientierte Klassenführung helfen, Lernwiderstände aufzudecken und Lerngründe zu reflektieren.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	III
1 Einleitung	1
2 Lernwiderstände	2
2.1 Lernwiderstand	2
2.2 Erscheinungsformen von Lernwiderständen	4
2.3 Ursachen von Lernwiderständen	5
2.3.1 Das soziale Milieu als Einflussfaktor	5
2.3.2 Lernbiografische Erfahrungen	7
2.3.3 Lerngegenstand als auslösender Faktor	8
2.3.4 Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen	9
3 Gruppendynamik	10
3.1 Phasen der Gruppenentwicklung nach König und Schattenhofer	10
3.2 Soziale Normen in der Gruppe	11
3.3 Rollen in der Gruppe	13
3.3.1 Bedeutung sozialer Rollen	13
3.3.2 Gruppenpsychologische Rollen	15
3.3.3 Gruppendynamische Rollen	18
3.4 Der gruppendynamische Raum	19
4 Auswirkungen von Lernwiderständen auf gruppendynamische Prozesse	22
4.1 Wirksamkeit von Lernwiderständen innerhalb der Gruppenentwicklung	22
4.1.1 Anfangs- und Orientierungsphase	22
4.1.2 Phase der Positions- und Rollenklärung	23
4.1.3 Phase der Vertrautheit und Konsolidierung	25
4.1.4 Phase der Differenzierung	25
4.1.5 Phase der Trennung und des Abschieds	26
4.2 Wirksamkeit von Lernwiderständen innerhalb des gruppendynamischen Raums ...	27
4.2.1 Zugehörigkeit	27
4.2.2 Macht und Einfluss	27
4.2.3 Intimität	28
5 Handlungsempfehlungen	29
5.1 Analyse von schwierigen Situationen	29
5.2 Umgang mit Konflikten und Lernwiderständen	32
5.3 Lehrerpersönlichkeit	37
6 Fazit und Ausblick	40

Literaturverzeichnis	IV
Anhang	VIII
Eidesstattliche Erklärung	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Werte, Haltungen und Prinzipien im Riemann-Thomann-Kreuz	16
Abbildung 2: Zuordnung psychologischer Rollen im Riemann-Thomann-Kreuz anhand des Beispiels einer Schulklasse des sechsten Jahrgangs	17
Abbildung 3: Problemlöseprozess im Umgang mit Schülerinnen und Schülern	31
Abbildung 4: Konfliktlösungsstile nach Thomas	34

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Widerstandsebenen und Interventionen.....	35
--	----

1 Einleitung

Viele Lehrpersonen kennen jene alltäglichen Lehr-Lernsituationen, in denen sich Schüler scheinbar desinteressiert verhalten. Sie zeigen keine Initiative der Mitarbeit, folgen dem Unterrichtsgeschehen nicht, lehnen die Thematik ab, klagen über die Lernsituation, lenken andere Mitschüler ab, verbreiten permanente Unruhe oder provozieren sogar die Lehrkraft. Solche Phänomene treten auch im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf, obwohl die Schulpflicht hier bereits abgeleistet ist und Lernende sich - mutmaßlich - freiwillig für diesen anschließenden Bildungsweg entscheiden.

Für sogenannte Lernwiderstände als Auslöser solcher Erscheinungen interessierten sich bereits verschiedene Pädagogen und Erziehungswissenschaftler, wie Peter Faulstich und Petra Grell, die dieses Thema näher beleuchteten. Eine Verschärfung der Folgen vorhandener Lernwiderstände findet statt, wenn sich hierbei gleichzeitig gruppensdynamische Prozesse vollziehen. Von 536 in Deutschland tätigen Lehrkräfte geben 56 % an, dass die Klassenkameraden – vor den Eltern – einen „großen Einfluss“ auf die Lernenden haben, wobei 29 % ihnen sogar einen „sehr großen Einfluss“ zusprechen. Ebenso bezeichnen 68 % der Lehrpersonen den Freundeskreis als „sehr großen“ Einflussfaktor, welcher möglicherweise teilweise Teil der Unterrichtsklasse ist (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2011, S. 12). Nach der subjektiven Auffassung der befragten Lehrpersonen sind folglich gruppensdynamische Kräfte innerhalb der Gruppe der Lernenden nicht zu unterschätzen. Die sogenannte Meta-Studie von John Hattie im Jahr 2009 ergab, dass nicht nur die Mitlernenden Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler nehmen, sondern dieser ebenso durch den vorhandenen Klassenzusammenhalt beeinflusst wird (vgl. Kindler 2016, S. 62).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Auswirkungen der Gruppendynamik bei vorhandenen Lernwiderständen anhand einer Literaturrecherche systematisch zu untersuchen. Zunächst werden der Begriff des Lernwiderstandes aufgezeigt sowie Erscheinungsformen und mögliche Ursachen beleuchtet. Anschließend steht „die Gruppe“ und ihre gegenwärtige Dynamik im Fokus. Hierbei wird auf die Entwicklung der Gruppe nach König und Schattenhofer, vorhandene Normen innerhalb der Gruppe sowie deren Rollenverteilung eingegangen. Auf Grundlage der beiden, im Vorfeld erforschten Themengebiete „Lernwiderstände“ und „Gruppendynamik“, erfolgt dann eine Zusammenführung dieser beiden Bereiche, in der die Auswirkungen von gruppensdynamischen Prozessen in Bezug auf Lernwiderstände erörtert werden. Das nachfolgende Kapitel „Handlungsempfehlungen“ bezieht sich ausschließlich auf das Lehrerverhalten. Hier wird diskutiert, welche Möglichkeiten Lehrpersonen haben, mit Lernwiderständen innerhalb der Gruppe umzugehen. Am Ende erfolgt eine Zusammenfassung der

ermittelten Erkenntnisse und ein Ausblick bezüglich zukünftiger Forschung auf diesem Themengebiet.

2 Lernwiderstände

2.1 Lernwiderstand

Es gibt sehr unterschiedliche Auffassungen darüber, was unter menschlichem „Lernen“ zu verstehen ist. Grundlegend geht es dabei um Verhaltensänderungen, aufgrund von Erfahrungen (vgl. Faulstich 2014, S. 35 f.). Häcker führt ein Beispiel an, wonach unter Lernen „eine Veränderung des Wissens, der Emotionalität, der Fertigkeiten, auch der Werte und Deutungsmuster“ verstanden wird (Häcker 1999, S. 96). Nach Ludwig und Grell bietet Lernen „Möglichkeiten der Entfaltung von Persönlichkeit, biographischer und gesellschaftlicher Orientierung sowie einer Erweiterung der Handlungsfähigkeit“ (Ludwig & Grell 2017, S. 27).

Faulstich und Grell verbinden Lernen mit der „Aneignung von Wissen und Können durch die Personen selbst“. Hierbei ist vor allem das „intentionale Lernen“ von Bedeutung, wobei gezielt versucht wird, persönliche individuelle Wissensdiskrepanzen aufzulösen, um das eigene Selbst weiterzuentwickeln (vgl. Faulstich & Grell 2005, S. 24.). Nach der Lerntheorie von Klaus Holzkamp wird hier zwischen expansiven und defensiven Lerngründen unterschieden. Eine expansiv begründete Lernhaltung bedeutet, dass sich Lernende den Lernanforderungen motiviert stellen, um Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, die die subjektive Weltverfügung steigern lassen. Dieser gegenüber steht die defensive Lernhaltung, welche durch Lernanforderungen Dritter begründet ist. Es geht dabei nicht um die Erweiterung der eigenen Weltverfügung, sondern um die Abwehr möglicher Bedrohungen, z. B. in Form von Sanktionen, der Verlust des eigenen Status oder des Arbeitsplatzes. Lernen wird als Zwang empfunden. Infolgedessen bilden sich aus defensiven Lerngründen Lernwiderstände heraus (vgl. Ludwig 2000, S. 68 f.).

„In den Sozialwissenschaften ist mit Widerstand emotionale Ablehnung verbunden, negatives, störendes Verhalten oder auch Opposition.“ (Rotering-Steinberg 2003, S. 123). Der Begriff Widerstand steht nicht für persönliche Defizite hinsichtlich der eigenen Lernfähigkeit. Im Falle eines Lernwiderstandes wehrt sich die betroffene Person gegen die durch eine vorliegende Lernzumutung hervorgerufene Gefährdung der eigenen Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit (vgl. Ludwig & Grell 2017, S. 130 f.). Es wird die Eigensinnigkeit und die Eigenwilligkeit des lernenden Individuums verdeutlicht (vgl. Häcker 1999, S. 46). Hierbei bilden Bedeutungen die Grundlage von Situationsinterpretationen und Handlungsgründen der

Lernenden (vgl. Ludwig & Grell 2017, S. 128). Bedeutungen von Situationen bzw. Gegenständen und Personen entstehen innerhalb sozialer Interaktionen. Dies bedeutet, dass die Lehrperson den Lernenden die Wirklichkeit nicht vorgeben kann; sie konstruieren sich ihre Lebenswelt im subjektiv und gesellschaftlich gedeutetem Sinne (vgl. Siebert 1991, S. 76). Nach Arnold ist mit Lernwiderständen zu rechnen, wenn innerhalb des Lernprozesses die Deutungsmuster und die Aneignungslogik der Lernenden nicht greifen können (vgl. Arnold 2000, S. 23). Dabei spielen emotional-kognitive Muster, die sich im Laufe des biographischen Prozesses entwickelt haben, eine entscheidende Rolle. Diese entstehen durch wiederholt auftretende negative oder positive emotionale Erfahrungen (vgl. Arnold & Gómez 2006, S. 38 f.). Häcker vertritt hierbei die Hypothese des Berner Psychiaters Luc Ciompi, dass Emotion und Kognition immer untrennbar miteinander verknüpft sind (vgl. Häcker 1999, S. 124). Daher beeinflussen emotional-motivationale Begleitprozesse das Lernverhalten und die Lerngründe der Lernenden sowie den Umgang mit Lernanforderungen und Lernangeboten. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Lernwiderstände aus individuell begründbaren Weltanschauungen hervorgehen. Demzufolge resultieren Lernbegründungen aus den Wünschen und Interessen der Lernenden (vgl. Faulstich & Grell 2005, S. 20 ff.).

Tröster beschreibt Lernwiderstände als „Formen ‚innerer‘ Lernverweigerung“, die zunächst offensichtlich wahrgenommen werden müssen. Nach ihr „haben Lernwiderstände eine Signalfunktion und können Richtschnur, Grenze oder Wegweiser sein“ (Tröster 2000, S. 41). Rotering-Steinberg greift ebenso die These eines Psychologen-Ehepaares auf, das bereits im Jahr 1986 den Lernwiderstand als Coping-Prozess bezeichnet, entlang dem gelernt wird. Widerstand wird in der Erziehungswissenschaft und der Pädagogischen Psychologie als Störung des Bildungsprozesses betrachtet. Gleichermaßen soll sich Widerstand entfalten können, damit Schlüsselqualifikationen wie Mündigkeit und Reflexionsfähigkeit erworben werden. Folglich können Lernwiderstände den Dialog bzw. die Interaktion, die Individualisierung von Lernprozessen und somit eine Gesamtprofessionalisierung der Bildungsarbeit erwirken (vgl. Rotering-Steinberg 2003, S. 124 f.). Aufgrund der empirischen Ergebnisse im Rahmen ihres Forschungsprojektes „Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus“ betrachten Faulstich und Grell Lernwiderstände als „subjektiv sinnvolle Handlungsstrategien“, die die Lernenden anwenden, um mit Lernanforderungen umzugehen (vgl. Faulstich & Grell 2005, S. 18 f.). Diese sichtbar gewordenen Handlungsstrategien werden als Erscheinungsformen von Lernwiderständen im nachfolgenden Abschnitt näher erläutert.

2.2 Erscheinungsformen von Lernwiderständen

Faulstich und Grell identifizieren anhand ihrer Untersuchungen sieben Strategietypen von Lernwiderständen, die in diesem Kapitel zusammengefasst dargestellt werden. Das „Zornige Verweigern“ umschreibt ein von Ärger geprägtes Verhalten der Lernenden, wobei Lernanforderungen als bedeutungslos betrachtet und folglich verweigert werden. Beim „Nischenaktiven Situationsbewältigen“ werden unabhängig von den institutionellen Lehrzielen ausschließlich eigene Lernziele als bedeutsam empfunden, so dass die Lernenden variierend auf Lernanforderungen und -angebote reagieren (vgl. Faulstich & Grell 2005, S. 78 f.). Werden Lernende mit einer unbekanntem Lehr-Lernsituation konfrontiert, der sie sich aktiv, häufig auch auf provokanter Art und Weise stellen, spricht man vom „Lauten Experimentieren“. Hierbei ist ein großes Interesse der Situationsbewältigung gegeben (vgl. ebd., S. 84 ff.). Die Strategien „Signalisieren, Support zu benötigen“ zeigen sich in der Form des „sicheren Signalisieren“ sowie dem „unsicheren Signalisieren“. Während sich Lernende beim „unsicheren Signalisieren“ in Gruppensituationen abwartend zurücknehmen und sich neue Sachverhalte durch die Hilfe anderer Gruppenteilnehmer aneignen, zeigt sich beim „sicheren Signalisieren“ ein offenes Verhalten der Lernenden, Schwierigkeiten innerhalb von Lernarrangements deutlich zu benennen. Die Strategie des „verdeckten Aktiv-Seins“ beschreibt ebenso ein Verhalten bezüglich des Lernarrangements in Gruppensituationen, jedoch werden hierbei eingreifende Teilnehmer abgewehrt, die sich gegen die eigenen Belange stellen. Sowohl beim „Signalisieren, Support zu benötigen“, als auch beim „verdeckten Aktiv-Sein“ werden Lernanforderungen und Lernangebote als sinnvoll eingeschätzt. Die letzte Handlungsstrategie „effektives Karriereverwirklichen/leistungsstarkes Situationsbewältigen“ zielt auf den qualifizierenden Abschluss. Die Lernenden streben hierbei eine möglichst effektive Bewältigung der Lernanforderungen an, auch wenn diese nicht in ihrem Interesse liegen (vgl. ebd., S. 86 ff.). Wie Lernende den Lernanforderungen und Lernangeboten begegnen, kann, wie oben dargestellt, sehr unterschiedlich sein. Die jeweilige Reaktion ist jedoch nach expansivem und defensivem Muster motivationsgebunden. Entweder betrachten Lernende das aufkommende Problem innerhalb des Lernarrangements als sinnvoll und wollen es lösen oder die Bewältigung des durch die Bildungseinrichtung vorgegebenen Problems wird als Zwang empfunden (vgl. ebd., S. 26).

Weiterhin teilen Faulstich und Grell innerhalb ihres Forschungsprojektes sichtbare Erscheinungsformen von Lernwiderständen in fünf Kategorien ein. Diese Kategorien werden als Arten von Reibungsflächen beschrieben, an denen sich Widerstände entzünden können. Demnach können Lernwiderstände erstens anhand des Umgangs mit Medien und Materialien zum Ausdruck kommen. Diese zeigen sich z. B. in Form vom Blockieren bzw. des Nicht-Verstehens oder eintretender Müdigkeit bei Zuwendung zum vorgelegten Material. Das

emotionale Ablehnen eines Mediums oder eine aufkommende Orientierungslosigkeit bei Konfrontation mit bestimmten Materialien können ebenso hervorgerufen werden. Zweitens kann die Lehrperson zudem von den Lernenden nicht als Lernhelfer, sondern als Widersacher betrachtet werden. Ihr gegenüber zeigen sich Widerstände als ein stetiges Ignorieren, Provozieren, Beschimpfungen, das Beschweren oder Klagen über die Lernsituation, demonstrative offensichtliche Regelverstöße, aber auch ein bewusster privater Beziehungsaufbau zum Lehrenden kann erfolgen. Die dritte Kategorie betrifft die räumliche Lernsituation, hinsichtlich welcher das vorsätzliche Beschädigen von Inventar, die Ablehnung des Arbeitsplatzes oder das Verbreiten permanenter Unruhe als Anzeichen bestehender Lernwiderstände gelten. Im Kontext zeitlicher Erscheinungsformen, als vierte Kategorie, werden ein Zu-Spät-Kommen und ein bewusstes Hinauszögern von Anfangs- und Endzeiten einer Lehrveranstaltung genannt. Innerhalb der letzten Kategorie gibt die Gruppe den Anlass Lernwiderstände sichtbar werden zu lassen. Andere Mitlernende werden abgelenkt; die Gruppe wird angestiftet, das vorliegende Lernangebot als nutzlos zu werten und sich gemeinsam gegen die Lehrkraft zu stellen. Die hierbei herrschenden Dynamiken innerhalb der Gruppe werden im dritten Kapitel näher beleuchtet (vgl. Faulstich & Grell 2003, S. 3 ff.).

2.3 Ursachen von Lernwiderständen

2.3.1 Das soziale Milieu als Einflussfaktor

„Menschen aus dem selben sozialen Milieu verfügen im Alltag über ähnliche Vorstellungen zu den Lebenszielen, zu Arbeit und Bildung, Freizeit, zum Zusammenleben mit anderen, zu sozialer Gerechtigkeit usw.“ (Helmut 2008, S. 41). Das Beispiel von Moritz Friedrichshof, welches Bestandteil einer qualitativen Untersuchung zum Thema Lernorientierung ist, verdeutlicht, dass neues Wissen und Können im Rahmen der von den Eltern tradierten gesellschaftspolitischen Haltung erworben werden. Der im Jahr 1990 geborene Friedrichshof beschreibt als damals Vierzehnjähriger das Teilnehmen an einer Demonstration gegen einen Atommülltransport als „ziemlich cool“. Innerhalb des Interviews wird erkennbar, dass sein anhaltendes umweltpolitisches Interesse aus seiner Familie herrührt, in der sowohl der Vater, als auch die Mutter in die Friedens- und Ökologiebewegung eingebunden sind (vgl. Nohl 2014, S. 163 ff.).

Helmut differenziert die Milieus nach den Bildungsmotiven und -strategien. Das „Obere Milieu“ begreift Bildung als Selbstentfaltung. Merkmale sind beispielsweise Erfolgsorientierung, soziale Abgrenzung durch Besitz und Status und das Hochhalten familiärer Traditionen. Das „Liberal-intellektuelle Milieu“ kennzeichnet sich durch Leistungsorientierung, Selbstverwirklichung, einer ökologischen sowie politisch-sozialen Verantwortung, einem breiten

Freundes- und Bekanntenkreis, wobei Bildung als Wert hochgehalten wird. Das „Postmoderne Milieu“ setzt eine hohe Bedeutung in Erleben, Konsum, Spaß und Erfolg. Dieses Milieu verkörpert eine ungebremsste, unkonventionelle Individualität. Das „Mittlere Milieu“ orientiert sich an Status und Autorität. Traditionelle Hierarchien bieten Sicherheit und dienen als Vorbild. Hier werden Fleiß, Pflichterfüllung und Sparsamkeit als Werte hochgehalten. Aus der Perspektive dieses Milieus bringt Bildung mehr Selbstbestimmung und einen höheren Status (vgl. Helmut, 2008 S. 44 ff.). Für das „Untere Milieu“ stellt Bildung eine Notwendigkeit dar, um aus sozialer Sicht mithalten zu können. Angehörige sehen keine Möglichkeiten, ihre Situation zu verbessern. Weder eine extrinsische, noch intrinsische Motivation hinsichtlich der Bildung ist gegeben. Bildung gilt als nutzlos und notwendiges Übel. Jedoch gilt dieses Milieu als spontan und flexibel, vor allem wenn es darum geht, sich auf schwierige Lebensbedingungen einzustellen (vgl. ebd., S. 47).

Nach der Individualisierungsthese von Ulrich Beck sind hingegen Modernisierung und steigender Wohlstand mit einem epochalen Freisetzungs- und Individualisierungsschub verbunden, wonach sich Lebensweisen und Lebensstile von umgebenden sozialen Strukturen entkoppelt haben und die Milieuzugehörigkeit freier gewählt oder ebenso beliebig gewechselt werden kann. Demnach würden Menschen ihre sozialen Strukturen, Biographien und Bildungswege reflexiv und individuell ausgestalten. Jedoch sind auch Milieus von heute in gesellschaftliche arbeitsteilige Funktions- und Herrschaftsgefüge eingebunden, so dass die die Ausbildung sozialer Milieus auf Basis von Individuen mit gemeinsamen Ideen, Interessen, Gefühlen und Beschäftigungen sinniger erscheint (vgl. ebd., S. 41).

Brocher bezeichnet die ersten sechs Lebensjahre eines Menschen als entscheidend prägend für seine Lernfähigkeit. Hierbei kommt es zur Nachahmung von Verhaltensweisen von Bezugspersonen im Umgang mit der Umwelt sowie der Übernahme von deren Einstellungen und Werthaltungen. Brocher benennt diesen Prozess als Identifizierung mit Bezugspersonen. Derartige Vorgänge gelten als implizit. Das bedeutet, dass sie sich unbewusst bzw. unreflektiert in der betroffenen Person vollziehen. Bleibt eine Identifizierung aus, kann dies in nachfolgenden Lehr-Lernsituationen Lernwiderstände bei den Lernenden hervorrufen (vgl. Brocher 2015, S. 15 f.).

Umgebene soziale Strukturen können hemmend, aber zugleich förderlich sein. Grell führt hier das Beispiel eines Menschen an, der in einem Haushalt aufwächst, in dem ständig das Gespräch geführt, diskutiert wird und in dem Lesen in unterschiedlichen Zusammenhängen als völlig selbstverständlich angesehen wird. Ein solcher Mensch würde gegenüber dem Lesen eine andere Werthaltung entwickeln als jemand, in dessen Haushalt Thesen wie „Wer liest, ist

zu faul zum Arbeiten.“ vorherrschen (vgl. Grell 2006, S. 28). Nach Brocher hat das Elternhaus die Funktion der Primärerziehung. In den Bildungseinrichtungen vollzieht sich nach ihm die Sekundärerziehung, welche ebenso den Verhaltensstil, die Lernbereitschaft, Einstellungen, Abneigungen, Widerstände sowie die emotionale Orientierung sehr stark prägen (vgl. Brocher 2015, S. 24).

2.3.2 Lernbiografische Erfahrungen

Gründe vorhandener Lernwiderstände können in der Lernbiographie der Lernenden liegen. Deren Vorerfahrungen sind häufig ursächlich für Lernwiderstände (vgl. Tröster 2000, S. 40). Vor allem erwachsene Lernende sind von den Erfahrungen, die sie im Laufe ihres Lebens gesammelt haben, geprägt. Die in diesem Zuge gemachten Lernerfahrungen und erprobten Bewältigungsstrategien bedingen den Umgang mit zukünftigen Lernsituationen (vgl. Häßner & Knoll 2005, S. 165). Ein Beispiel hierfür ist ein Lernender¹, der in der Vergangenheit häufig negative Erfahrungen mit Gruppenunterrichten aufgrund ausbleibender Rückmeldungen durch die Lehrkraft gemacht hat. Dies könnte im Lernenden nun auch in Zukunft Lernwiderstände erzeugen, sobald er auf Lehrkräfte stößt, die einen Gruppenunterricht durchführen wollen.

Mit der Aussage „Ohne Biographie gibt es kein Lernen, ohne Lernen keine Biographie.“ verdeutlichen Alheit und von Felden, dass lebensgeschichtliches Lernen und Bildung immer an den Kontext einer konkreten Biographie gebunden sind (Alheit & v. Felden 2009, S. 9). Dabei betonen beide Autoren, dass jedes Individuum im Laufe seines Lebens zunächst implizit lernt. Diese unbewussten bzw. unreflektierten Lernvorgänge entstehen in allen Lebenssituationen, auch außerhalb von Bildungseinrichtungen und Bezugspersonen. Derartig bestehende Erfahrungsmuster und Handlungsdispositionen stellen einen Wissensvorrat dar, auf den jeder Einzelne bei Konfrontation mit einer unbekanntem Situation zurückgreift. Das bedeutet, dass bei jedem expliziten bzw. reflektiertem Lernprozess zunächst das eigene vorrätige, implizite Wissen zur Hilfe genommen wird, um die Situation bewältigen zu können. Weiterhin ist das explizite, reflexive Lernen sowohl ein intrapersoneller, als auch ein interpersoneller Vorgang. Folglich ist der soziale Kontext des biographischen Lernens ebenfalls zu berücksichtigen, denn er bildet den Rahmen der Erfahrungs- und Lernwelt des Einzelnen. Schließlich sind alle Vorerfahrungen in ihrer Strukturierung als individuell anzusehen, so dass ein Lernender neue Erfahrungen auf individueller Art und Weise innerhalb seines Strukturgeflechts verarbeitet (vgl. ebd., S. 9 ff.).

¹ Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form benutzt. Es können dabei aber sowohl männliche als auch weibliche Personen gemeint sein.

Zudem entwickeln sich aufgrund biographischer Erfahrungen Einstellungen, Werthaltungen und Interessen, Bewertungsmaßstäbe hinsichtlich des Verhältnisses von Lernanstrengung und Lernerfolg, welche wiederum Lernwiderstände begünstigen (vgl. Ludwig & Grell 2017, S. 130 f.). Schepers greift die These auf, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens, aufgrund von Erfahrungen und Situationsbewältigungen seine Identität ausbildet und sich dadurch ein Spektrum an Deutungsmustern aneignet, die miteinander korrelieren. Deutungsmuster gelten in der aktuellen Situation nicht als reflexiv, sondern als implizit und beständig im Einzelnen verhaftet, wodurch sie zunächst als schwer veränderbar zu werten sind (vgl. Schepers 2014, S. 69). Hierbei ist zu beachten, dass Lernende nicht nur durch lebensgeschichtliche Erlebnisse und Erfahrungen geprägt wurden, sondern dass das Lernen ebenso im gegenwärtigen Kontext sowie in Bezug der zukünftigen Lebensgestaltung seine subjektive Bedeutung erhält (vgl. Häcker 1999, S. 45). Infolgedessen handeln die Lernenden in bestimmter Art und Weise, indem sie Dinge in Aussicht nehmen, Situationen subjektiv identifizieren und entsprechend persönliche Bewertungen vollziehen (vgl. Rotering-Steinberg 2003, S. 129).

2.3.3 Lerngegenstand als auslösender Faktor

Damit ein intentionales Lernen bzw. eine expansive Lernhaltung nach Klaus Holzkamp hervorgerufen werden kann, muss dem Lerngegenstand ein Handlungsproblem zugrunde liegen, welches die Lernenden aus ihrer subjektiven Motivation heraus bewältigen wollen. Dadurch können Lernende, an der in ihrem Interesse liegenden Gestaltung ihrer Lebenswelt mitwirken, wobei die subjektive Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes von zentralem Wert ist. Dieser gilt als bedeutungsvoll, wenn er sich innerhalb der Lebenssituation oder Sinn- bzw. Lebensinteressen der Lernenden widerspiegelt (vgl. Grell 2006, S. 23 f.). Dabei wird zwischen einem persönlichen Interesse und einem situationalem Interesse unterschieden. Das persönliche Interesse zeigt sich im Lernenden dauerhaft stabil. Das situationale Interesse ist hingegen nicht stetig vorhanden, kann jedoch durch Interventionen der Lehrperson hervorgerufen werden. Beispiele derartiger Interventionen sind eine anschauliche Präsentation eines Themas oder wenn Schülerinnen und Schüler einen emotionalen Bezug zum Thema herstellen können. Wird der Lerngegenstand als spannend empfunden, zeigen Lernende Interesse und sind konzentriert und aufmerksam (vgl. Möller & Fleckestein 2016, S. 131). Entzieht sich der Lerngegenstand jedoch der Reflexion der Lernenden und bedeutsame gesellschaftliche Zusammenhänge werden nicht erkannt, kann dies zu einem widerständigen Verhalten seitens der Lernenden führen (vgl. Schepers 2014, S. 82 f.).

Weiterhin können individuelle Lernvorgänge nur dann entstehen, wenn der Lerngegenstand an vorhandene kognitive Strukturen anknüpfbar ist. Das bedeutet, dass nur das gelernt werden

kann, was auf der jeweiligen kognitiv-emotionalen Ebene aufgrund vorheriger Lernerfahrungen anschlussfähig ist (vgl. Arnold & Gómez 2006, S. 39 f.). Jeder Lerngegenstand wird daraufhin von bereits vorhandenen Deutungsmustern erfasst. Dies kann ebenso bedeuten, dass der Gegenstand etwas in sich birgt, wogegen sich die Lernenden intuitiv oder explizit verweigern und das bei ihnen Provokation, Unwohlsein oder Ablehnung auslöst (vgl. Grotlüschen 2008, S. 69). Kann das zugehörige, sich bewährte Deutungsmuster verändert werden, findet ein Lernprozess statt (vgl. Schepers 2014, S. 71). Dies stellt eine Diskrepanzerfahrung dar, wobei zwischen dem Erfahrungsvorrat und der aktuellen Erfahrung abgewogen wird. Die Qualität dieser neuen entstandenen Erfahrung entscheidet darüber, ob aus den bisherigen Handlungsproblematiken heraus, Lerngründe entstehen (vgl. Ludwig & Grell 2017, S. 128). Liegt diese Diskrepanzerfahrung nicht im Lerninteresse des Lernenden oder tritt sie seiner eigenen Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit entgegen, sind dies wiederum Anlässe für die betroffene Person, nicht zu lernen (vgl. ebd., S. 131).

2.3.4 Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen

Auch Disziplinarmechanismen in Bildungseinrichtungen fördern Lernwiderstände. Bestehende hierarchische Strukturen werden dadurch erhalten. Dazu zählen z. B. Klausuren und Prüfungen, Zeitdruck, Kontroll- und Disziplinaranlagen, normierende Sanktionen und die Rangeinteilung einzelner Personen. Des Weiteren spielt die Gestaltung des Lernangebotes der Bildungseinrichtung eine entscheidende Rolle hinsichtlich dessen, ob zeitliche, räumliche, organisatorische Werthaltungen oder der Umgang mit Lehr-Lernsituationen den Erwartungen der Lernenden entsprechen. Ebenso können die Ausdrucksweise oder die Haltung der lehrenden Person, wie z. B. Dialekt oder Höflichkeitsformen, Lernwiderstände hervorrufen (vgl. Grell 2006, S. 28). Kindler erwähnt die Bedeutsamkeit eines notwendigen adressatenbezogenen verständlichen Ausdrucks sowie eine anschauliche, strukturierte Vermittlung der Lehrkraft. Die Lehrer-Schüler-Beziehung beeinflusst ebenso den Lernerfolg (vgl. Kindler 2016, S. 63 f.). Gnahs betitelt Lehrpersonen fernerhin als „Vollstrecker des Einrichtungswillens die Schülerinnen und Schüler zu einem Lernergebnis zwingen wollen, das von außen vorgegeben ist“ (Gnahs 2008, S. 56 f.). Die Standardisierung und Ausrichtung an Rahmenvorgaben können ebenso der Erwartungshaltung der Lernenden entgegentreten. Diese Fremdsteuerung tritt dem expansiven, motiviertem Lernen entgegen, was wiederum Lernwiderstände verursacht. Einen weiteren Aspekt stellen die oft unzureichenden sozialen und methodischen Kompetenzen des angestellten Lehrpersonals dar. Ebenso können „zu kleine Räume, eine nicht zielgruppen- und themenbezogene Ausstattung, veraltete oder unvollständige Curricula, eine unvollständige und unzureichende Information bzw. Beratung sowie organisatorische

Verzögerungen und Unzulänglichkeiten“ Widerstände bei den Lernenden erzeugen (vgl. ebd., S. 57 ff.).

3 Gruppendynamik

3.1 Phasen der Gruppenentwicklung nach König und Schattenhofer

König und Schattenhofer sprechen von einer Gruppe, wenn mindestens drei bis zwanzig Mitglieder vorhanden sind. Die Großgruppe weist mehr als zwanzig Mitglieder auf. Eine Gruppe verfolgt eine gemeinsame Aufgabe oder hat ein gemeinsames Ziel. Innerhalb einer Gruppe besteht zudem immer die Möglichkeit der direkten Kommunikation untereinander. Ein weiteres Merkmal einer Gruppe ist, dass sie eine gewisse Dauer, mindestens drei Stunden, besteht. Hinzukommend entwickelt eine Gruppe mit der Zeit ein Gefühl der Zugehörigkeit und des Zusammenhaltes. Folglich bildet sich ein System gemeinsamer Normen und Werte und ein Rollensystem aus, wobei unterschiedliche soziale Rollen innerhalb der Gruppe entstehen. Diese genannten Elemente zeichnen auch eine Gruppe von Lernenden, wie z. B. eine Schulklasse aus (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 15). Die Entwicklung von Gruppen ist von Konflikten und Problemen geprägt, die es zu bewältigen gilt, um im Entwicklungsprozess voranzukommen. Im folgenden beschriebenen Modell der Gruppenentwicklung werden die fünf Phasen Orientierung, Positions- und Rollenklärung, Vertrautheit und Konsolidierung, Differenzierung und Abschluss vorgestellt. Jede Phase wird im Wechsel dem Pol Integration, welcher die Einigkeit der Gruppe aufzeigt, und dem Gegenpol der Differenzierung zugeordnet.

Die erste Phase der Gruppenentwicklung stellt die Anfangs- und Orientierungsphase dar. Hierbei übernehmen einige aktive, erfahrene Mitglieder die Führung. Es entsteht eine Art „Scheinkooperation“, da andere Mitglieder Mühe haben, sich mit ihnen zu identifizieren. Aufgrund von Unsicherheit folgen Hemmungen, etwas zu sagen oder zu tun. Von der Lehrkraft wird erwartet, Fragen zu beantworten und Klarheit zu schaffen. Für die Lernenden stellt dieser Beginn die Chance für einen neuen Anfang und eine neue Rolle dar. Diese Phase wird der Integration zugeordnet, da eine anfängliche grundlegende Kooperation der Gruppenmitglieder untereinander besteht. Nun folgt die Phase der Positions- und Rollenklärung, in der eine vorläufige Bildung einer informellen Ordnung mit der Verteilung von Rollen und Einnahmen von Positionen stattfindet. Diese Phase ist von Uneinigkeit geprägt, was mit einer deutlichen Differenzierung der Gruppendynamik einhergeht. Es finden lange Diskussionen zum Vorgehen statt, die von aufkommender Unruhe und Unzufriedenheit geprägt sind. Verdeckte Angriffe untereinander entstehen und widerständiges Verhalten der Leitung gegenüber wird sichtbar. Weiterhin wird ein ambivalentes Verhalten seitens der Gruppenmitglieder sichtbar, das mit

Zurückhaltung bzw. Nachgeben und offensiver Überzeugung des eigenen Standpunktes einhergeht. Widersprüchliche Erwartungen nehmen zu, was der Situation Spannung verleiht. Die anschließende Phase der Vertrautheit und Konsolidierung ist wiederum durch Integration bestimmt. Die Situation entspannt sich. Das Gruppenbild ist nun geprägt von Zusammenarbeit und gegenseitiger Rücksichtnahme. Die Gruppenmitglieder fühlen sich sicherer und eine höhere Kritikfähigkeit ist gegeben als zu Beginn. Die Phase der Differenzierung lässt Differenzen innerhalb der Gruppe erkennen, die effizient aufgearbeitet werden. Unterschiedliche Sichtweisen werden angenommen und innerhalb der Arbeitsaufgabe berücksichtigt. Es herrscht ein hohes Selbststeuerungspotential. In der letzten Phase der Trennung und des Abschieds werden sachliche und soziale Erträge während der Gruppenentwicklung bilanziert. Das Beenden der Arbeit kann unterschiedliche Gefühle, von Trauer bis Freude, in den Teilnehmenden hervorrufen (vgl. ebd., 61 ff.).

3.2 Soziale Normen in der Gruppe

Soziale Normen werden „als Regeln des Denkens, Fühlens und Handelns“ definiert, „an denen sich ein Akteur in einer bestimmten Situation orientieren sollte.“ (Fetchenhauer 2011, S. 202). „Normen sind Verhaltensregeln, die aus der bewussten oder unbewussten Übereinstimmung von Gruppenmitgliedern entstanden sind. Normen dienen den Mitgliedern als Orientierungspunkt, an dem sich das Verhalten aller ausrichtet“ (Metzinger 2006, S. 255). Beispiele für Gruppennormen sind Regeln, Bestimmungen, Vorschriften, Gewohnheiten oder Sitten. Sie können schriftlich fixiert sein, wie z. B. bei einer Haus- und Schulordnung oder ohne Verschriftlichung Geltung erwirken, z. B. der höfliche Umgang miteinander in Form einer Begrüßung. Dabei sind soziale Normen in unterschiedlichen Kategorien zu klassifizieren. Beziehungsnormen geben vor, wer mit wem spricht oder wer gemieden wird. Bedürfnisnormen, können Aussagen darüber machen, inwieweit Bedürfnisse von den Gruppenmitgliedern angesprochen werden dürfen. Gefühlsnormen setzen Rahmenbedingungen, inwieweit Gefühle, z. B. in Form von Lachen, offen ausgedrückt werden dürfen. Kommunikationsnormen regeln den Umgang mit Gesprächsbeiträgen und Sanktionsnormen regeln normabweichendes Verhalten (vgl. ebd., 255 f.). Normativer Einfluss beruht auf dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung innerhalb einer Gruppe (vgl. Stürmer & Siem 2013, S. 25). Soziale Normen stellen Erwartungen dar, wie sich ein Gruppenmitglied in bestimmten sozialen Situationen verhalten soll, wobei Abweichungen eines erwartenden Verhaltens seitens der Gruppe bzw. der vorhandenen Autorität in der Regel sanktioniert werden (vgl. ebd., S 19 f.). Hierbei wird zwischen indirekten und direkten Normverstößen unterschieden. Indirekte Verstöße liegen vor, wenn kein beabsichtigtes Motiv der betroffenen Person vorliegt. Direkte Verstöße werden hingegen von einer Person gezielt gegen die Erwartungshaltung anderer durchgeführt. Ein Verstoß gegen eine soziale Norm kann trotz allem seitens der Gruppe gebilligt werden. Erfolgt eine

Missbilligung des Verhaltens einer Person, wird dieses Verhalten nicht zwangsläufig geahndet. Die Tragweite von normabweichendem Verhalten liegt im Ermessen der anderen Gruppenmitglieder bzw. der institutionalisierten Autorität. Normgerechtes Verhalten kann hingegen belohnt werden. Sowohl Sanktionen, als auch Belohnungen dienen in diesen Fällen zur Aufrechterhaltung bestehender sozialer Normen (vgl. Preyer 2012, S. 85 f.).

Soziale Normen stehen unter gesellschaftlichen oder kulturellen Einfluss und können daher in unterschiedlichen Gruppen variieren. Dabei wird zwischen injunktiven und deskriptiven Normen unterschieden. Injunktive Normen stellen die normativen Erwartungen der Umwelt aus der Sicht des Einzelnen dar. Deskriptive Normen hingegen bilden das tatsächliche Verhalten anderer Personen aus der Sicht des Einzelnen ab (vgl. Stürmer & Siem 2013, S 20). Im Rahmen einer Studie im Jahr 1993 wurde der Umgang von Versuchspersonen mit einem Flugblatt hinter der Windschutzscheibe ihres Autos untersucht. Dabei wurden sie mit unterschiedlichen Verhaltensweisen eines Mitarbeiters des Versuchsleiters konfrontiert. Hierbei wurde festgestellt, dass injunktive Normen - hier die Erwartungen der anderen Person - einen höheren Einfluss auf das Verhalten der Versuchspersonen hatte, als deskriptive Normen, das tatsächliche Verhalten des anderen. Soziale Normen tragen darüber hinaus ein gewisses moralisches Verständnis in sich (vgl. Fetchenhauer 2011, S. 203 ff.). Fetchenhauer erwähnt das Instanzenmodell von Freud. Menschen sind demnach vom „Über-Ich“ geprägt und reagieren somit mit Gefühlen von Schuld und Scham, wenn sie sich nicht an bestimmte Normen halten, deren Befolgung sie selbst für moralisch geboten halten, da sie diese im Laufe ihrer Sozialisation internalisiert haben (vgl. ebd., S. 207 f.). Andererseits löst die Nichterfüllung von Erwartungen bei den Beteiligten Irritationen aus, die als Gefühle beschrieben werden. Solche Gefühle können z. B. Enttäuschung, Verärgerung, Niedergeschlagenheit oder Erstaunen sein (vgl. Preyer 2012, S. 80).

Innerhalb des Gruppengeschehens können soziale Normen nicht nur aufgrund der eigenen Sozialisation entstehen. Sondern sie entstehen auch durch ein häufig auftretendes Verhalten in der Gruppe oder liegen im Interesse dominanter Gruppenmitglieder (vgl. Fetchenhauer 2011, S. 209 f.). Werden soziale Normen bzw. Erwartungen innerhalb des Gruppengeschehens durch Dritte, z. B. einem Gruppenmitglied, explizit geäußert, ist bei deren Nichteinhaltung mit kommunikationsrelevanten Folgen zu rechnen (vgl. Preyer 2012, S. 90).

Hinsichtlich der Funktion sozialer Normen innerhalb von Gruppen unterstützen diese zum einen den Arbeitsprozess als Rahmen zur gemeinsamen Zielerreichung. Zum anderen geben sie Verhaltenserwartungen vor, was friedlich-konstruktive Interaktionen zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern gewährleistet. Weiterhin setzen sie den Interpretationsrahmen

für sich ereignende Situationen innerhalb des Gruppengeschehens. Schließlich definiert sich eine Gruppe über Normen und grenzt sich so von anderen Gruppen ab (vgl. Stürmer & Siem 2013, S 20 f.).

Aufgrund der unterschiedlichen Prägung und Werthaltungen einzelner Gruppenmitglieder können jedoch Konflikte, aufgrund sich widersprechender herrschenden Normen, entstehen. Subjektive Werthaltungen können ebenso mit explizit vereinbarten und offen kommunizierten Normen in Konflikt treten. Individuelle, sogenannte verdeckte Normen müssen jedoch nicht zwangsweise die sichtbare Harmonie innerhalb einer Gruppe stören, insbesondere wenn diese von mehreren Gruppenmitgliedern geteilt werden. Dies kann beispielsweise dann der Fall sein, wenn die explizite Norm „Konflikte werden offen angesprochen.“ als Regelung festgelegt wurde, diese Norm von den Gruppenmitgliedern jedoch bewusst übergangen wird. In diesem Fall bilden explizite Normen nicht die Verhaltensrealität ab. Werden unterschiedliche Normen bzw. abweichende Standpunkte in einer Gruppe erkennbar, können im Austausch darüber Entwicklungen im Gruppenprozess entstehen. Dabei zeigt sich gewöhnlich, welche normativen Bedingungen von der Organisation vorgegeben sind, welche Interessen einzelne Mitglieder nachgehen und welche Normen aus der Eigendynamik der Gruppe entstehen (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 44 ff.).

3.3 Rollen in der Gruppe

3.3.1 Bedeutung sozialer Rollen

„Unter sozialen Rollen versteht man die Gesamtheit der normativen Erwartungen, die an den Inhaber einer bestimmten sozialen Position gerichtet werden.“ (Fetchenhauer 2011, S. 210 f.). Die Rollenverteilung begründet sich auf individuelle Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmalen einer Person und auf die Erwartungshaltung der Gruppe (vgl. Metzinger 2006, S. 250). Rollen können durch bestehende Gesellschaften und Organisationen aufgrund des sozialen Status einer Person vorgegeben sein. Zudem verfügt jede Rolle über einen dynamischen Charakter, der, je nach organisationsbedingtem Freiheitsgrad, individuell verhandelbar ist. Weiterhin sind Rollen immer an gesellschaftliche bzw. kulturelle Unterschiede gebunden (vgl. Fetchenhauer 2011, S. 211 f.). Die Erwartungen, die an eine Rolle gestellt werden, werden zudem in einem ritualisierten Kommunikationsverhalten der Gruppenmitglieder untereinander ausgebildet (vgl. Stahl 2012, S. 298). Die Rollenbenennung einzelner Gruppenmitglieder dient als Kennzeichnung für deren Verhalten, d. h. von einer Person, die eine bestimmte Rolle innehat, wird in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Verhalten erwartet. Dabei gilt es zu beachten, dass Rollenzuschreibungen auch stigmatisierend wirken

können. Rollenbilder werden daher oft zu voreilig von beobachtenden Mitgliedern innerhalb der Gruppe oder von der Lehrperson festgelegt (vgl. Sader 2008, S. 81 f.).

Nach Stahl vereinfachen Rollenzuschreibungen das Gruppengeschehen, da sie Wahrscheinlichkeiten des Verhaltens einzelner Gruppenmitglieder festlegen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sich jemand gezielt und öffentlich zu einer Rolle bekennt. Diese Selbstoffenbarung dient einerseits zur Identifikation und schafft Sicherheit für den Einzelnen hinsichtlich seines Aufgabenbereiches. Die eigene Rolle bietet eine Komfortzone, die vor allem in schwierigen Situationen die Gelegenheit bietet, sich um seinen eigenen Aufgabenbereich zu kümmern. Andererseits ist eine Person somit „Opfer ihrer Rolle“ und einer bestimmten Erwartungshaltung der anderen Gruppenmitglieder ausgesetzt, so dass er bei Austritt aus seiner Rolle mit einer möglichen Missbilligung seitens der Gruppe konfrontiert wird (vgl. Stahl 2012, S. 296 f.).

Festgelegte Rollen schaffen Klarheit über spezifische Aufgabenbereiche, was eine effiziente Arbeitsweise der Gruppe fördert. Tritt ein zu erwartendes Verhalten eines Mitgliedes nicht ein, sorgt dies für Verwirrung seitens der anderen Gruppenmitglieder. Besitzt diese Person zudem eine für das Gruppengefüge bedeutsame Rolle und wird dieser nicht gerecht, kann dies zu einer gewissen Instabilität innerhalb des Gesamtgefüges führen. Die strukturelle Beständigkeit innerhalb der Gruppe kann dann nur durch eine Verhaltensänderung anderer Gruppenmitglieder herbeigeführt werden, um das Gleichgewicht innerhalb des Gruppengefüges wiederherzustellen (vgl. ebd., S. 299 f.). Nach Metzinger können jedoch dysfunktionale Rollen der Arbeitsfähigkeit der Gruppe entgegenstehen, welche sich in Verhaltensweisen, wie Aggressionen, Blockieren, Rivalisieren, Clownerie oder Passivität zeigen können. Rollenzuschreibungen gelten in der Regel als nicht beständig und können in Abhängigkeit der vorhandenen Gruppendynamik wechseln (vgl. Metzinger 2006, S. 251). Eine Gruppe ist trotz allem nur dann arbeitsfähig, wenn unterschiedliche Rollen vorhanden sind, die ein Mindestmaß an sich gegenseitig ergänzender Verhaltensweisen vorweisen. Nach König und Schattenhofer kann sich eine Person jedoch nie komplett mit einer Rolle identifizieren, da Rollen immer aus den Erwartungen anderer entstehen. Dabei wird nach Persönlichkeitsrollen und aufgabenspezifischen Rollen unterschieden (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 47 f.).

Rollenkonflikte existieren nach Fetchenhauer auf drei Arten und Weisen. Der „Inter-Rollenkonflikt“ entsteht, wenn eine Person mit unterschiedlichen Rollerwartungen seitens anderer Personen konfrontiert wird. Beim „Intra-Rollenkonflikt“ hingegen, hat eine Person zwar nur eine Rolle inne, jedoch wird sie mit unterschiedlichen Erwartungen innerhalb dieser Rolle konfrontiert, die im Widerspruch zueinanderstehen. Beim „Rolle-Selbst-Konflikt“ trägt eine Person eine Rolle, die ihrer eigenen Werthaltung entgegensteht. Soziale Rollen können somit

die Individualität von Personen einengen, da sie vom Einzelnen oftmals unfreiwillige Denk- und Verhaltensweisen einfordern. Jedoch unterstützen sie Menschen ebenso bei der Gestaltung und Strukturierung des sozialen Miteinanders. Zudem entlasten sie den Einzelnen, indem eine Entscheidung zwischen vielen Alternativen entfällt. Dadurch können vorhandene Ressourcen und die Konzentration effizient auf eine Rolle gelenkt werden (vgl. Fetchenhauer 2011, S. 214). Weiterhin ist zu erwähnen, dass aufgrund festgelegter Rollenträger Konflikte innerhalb der Gruppe personalisiert werden können, so dass das grundlegende Thema bzw. Problem möglicherweise in den Hintergrund rückt (vgl. Stahl 2012, S. 300).

3.3.2 Gruppenpsychologische Rollen

Gruppenpsychologische Rollen zeigen sich aufgrund eines Verhaltensmusters, das aus der Gesamtheit des menschlichen Fühlens, Empfindens und Denkens heraus entsteht. Sie geben dem Einzelnen eine bestimmte Identität (vgl. Stahl 2012, S. 301) und können stimmungs- und situationsgemäß frei gewählt werden. Verfügen Gruppenmitglieder über ein gering ausgeprägtes Rollenrepertoire oder empfinden sie in ihrem gewohnten Umfeld bei gleicher Rollenbesetzung mehr Sicherheit, führt dies zu einer beständigen Besetzung von psychologischen Rollen (vgl. ebd., S. 314 f.).

Stahl kategorisiert psychologische Rollen nach dem Riemann-Thomann-Kreuz. Dieses Modell zur Einordnung der Gruppenstruktur besteht aus vier Polen und zwei Achsen, wobei sich die Pole „Nähe“ und „Distanz“ sowie „Dauer“ und Wechsel gegenüberstehen. Wie in der nachfolgenden Abbildung dargestellt wird, lassen sich jenen Polen bestimmte Werte, Haltungen und Prinzipien zuordnen (vgl. ebd., S. 230).

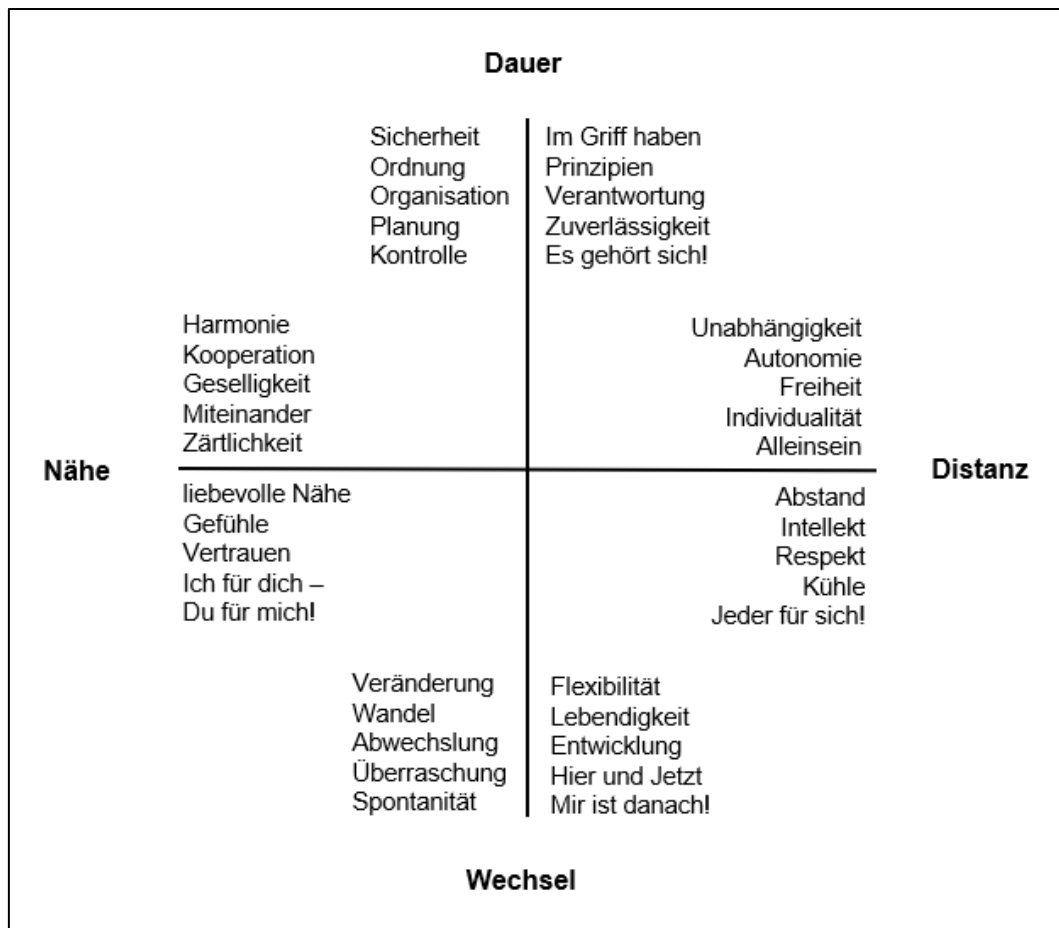


Abbildung 1: Werte, Haltungen und Prinzipien im Riemann-Thomann-Kreuz
(vgl. Stahl 2012, S. 230)

Stahl beschreibt anhand seiner eigenen Biographie unterschiedliche Rollen seiner ehemaligen Schulklasse des sechsten Jahrgangs eines Jungengymnasiums. Dabei ordnet er alle erläuterten psychologische Rollen im Riemann-Thomann-Kreuz ein, was die nachfolgende Abbildung veranschaulicht (vgl. ebd., S. 303).

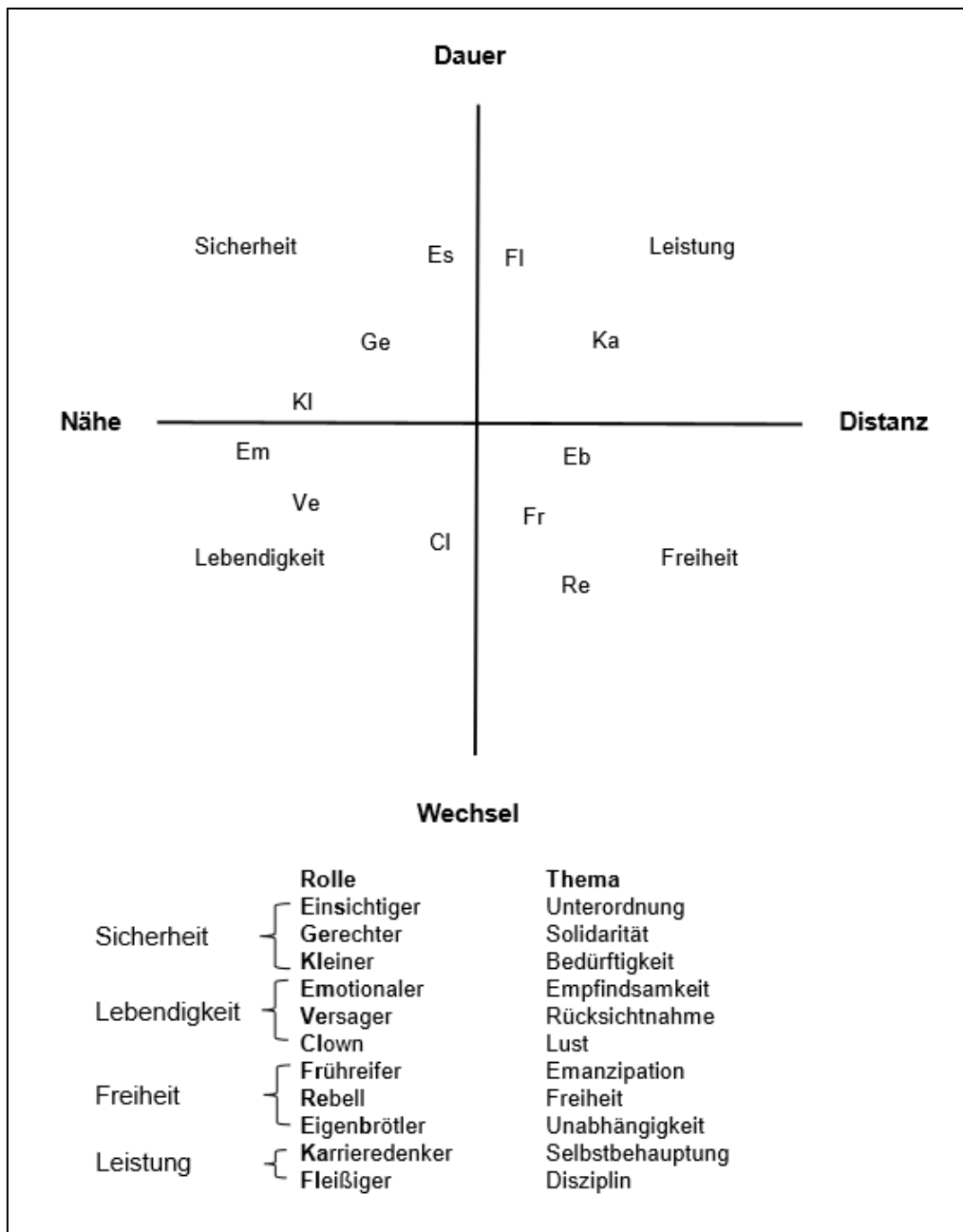


Abbildung 2: Zuordnung psychologischer Rollen im Riemann-Thomann-Kreuz anhand des Beispiels einer Schulklasse des sechsten Jahrgangs (vgl. Stahl 2012, S. 313)

Die Kategorie „Sicherheit“ ergibt sich, nach Stahl, aus den beiden Achsen Nähe und Dauer, worunter er beispielsweise „den Gerechten“ und „den Einsichtigen“ einordnet. „Lebendigkeit“ bildet die Kategorie von Nähe und Wechsel ab, in der „der Emotionale“ oder „der Clown“ zu finden sind. Innerhalb der Achsen Wechsel und Distanz verortet Stahl die Kategorie „Freiheit“, welcher z. B. „der Rebell“ oder „der Eigenbrötler“ angehören. Die letzte Kategorie „Leistung“ bildet sich aus den beiden Achsen Dauer und Distanz. Darunter zählen der „Karrieredenker“ und der „Fleißige“. Je nachdem welches Thema innerhalb der Schulklasse Präsenz zeigt, ist

der Beitrag des Einzelnen von mehr oder weniger Bedeutung für die Gruppe. Spielt im aktuellen Gruppengeschehen z. B. das Thema Solidarität eine wichtige Rolle, gewinnt die Rolle „des Gerechten“ an Bedeutsamkeit. Betrifft das aktuelle Thema innerhalb der Gruppe die Freiheit, hat die Rolle „des Rebellen“ in dieser Situation einen hohen Anteil am Gruppengeschehen. Inwieweit eine psychologische Rolle eines Einzelnen auf die anderen Gruppenmitglieder wirkt, hängt fernerhin von dessen Differenz zur mehrheitlichen Gesamtverteilung aller Gruppenmitglieder innerhalb der einzelnen Kategorien des Riemann-Thomann-Kreuzes ab. Bei der Übernahme einer psychologischen Rolle gelten u. a. die Bedürfnisse nach Zuwendung, Aufmerksamkeit, materiellen Erfolgs oder Duldung als Anreiz (vgl. ebd., S. 313 f.).

3.3.3 Gruppendynamische Rollen

Gruppendynamische Rollen können ebenso in Abhängigkeit des zu bearbeitenden Themas nach Verteilung und Einflussnahme variieren (vgl. Stahl 2012, S. 301 f.). Sie beeinflussen die Gruppendynamik und geben die Richtung hinsichtlich der Ziele, Werte, Themen, Umgangsformen und Argumentationsweisen vor. Stahl benennt hier „den inoffiziellen Führer“, „den Mitläufer“, „den Außenseiter“ sowie „den Sündenbock“ als vier gruppendynamische Hauptrollen.

Der inoffizielle Führer repräsentiert den Willen der Gruppe und fungiert als deren Sprecher. Ändern sich für die Gruppe die Bedürfnisse hinsichtlich erwünschter verkörperter Präferenzen, kann die Rolle des inoffiziellen Führers durch ein anderes Gruppenmitglied, das mit jenen Qualitäten besser ausgestattet ist, ersetzt werden (vgl. ebd., S. 316 ff.). Nach Bay kommt dann oftmals „dem Opponenten“ die Führungsrolle zu, der im Vorfeld dem Führer mit einer kritischen Haltung entgegengetreten ist (vgl. Bay 1994, S.174). Die Führungsrolle kann aus eine oder mehreren Personen bestehen und wird nach Metzinger auch als „der Star“ bezeichnet. Personen mit dieser Rolle verkörpern in der Gruppe angesehene Eigenschaften. (vgl. Metzinger 2006, S. 253). „Der Mitläufer“ strebt nach Zugehörigkeit und fügt sich der entstehenden Gruppendynamik. Sein Verhalten äußert sich in Zurückhaltung. „Der Außenseiter“ steht für die Themen, die im aktuellen Rahmen, keine Bedeutung für die Mehrheit der Gruppenmitglieder darstellen (vgl. Stahl 2012, S. 317 f.). Nach Metzinger kann eine Person ebenfalls durch Missachtung der geltenden gruppeninternen Normen, bei Nichtbeteiligung am Gruppengeschehen oder aus Gründen von Antipathie von der Gruppe ausgeschlossen und zum Außenseiter werden (vgl. Metzinger 2006, S. 254 ff.). Zur Stabilisierung der Gruppendynamik wird „der Sündenbock“ ausgegrenzt, da er offensiv entgegengesetzte Themen repräsentiert, die eine Gefahr für das Interesse der anderen Gruppenmitglieder darstellen. Aufgrund von aufkommender Unsicherheit und Angst, sich neuen Themen zu stellen, bleiben

häufig Rollenträger ihren gruppenspezifischen Rollen treu, was die Entwicklung der Gruppe behindern kann (vgl. Stahl 2012, S. 319). Nach Bay existieren darüber hinaus die Rolle „des Aufgabenspezialisten“, der als Experte des zu bearbeitenden Aufgabenbereiches gilt, und „der Beziehungsspezialist“, der sich für den Gruppenzusammenhalt einsetzt (vgl. Bay 1994, S.173).

3.4 Der gruppenspezifische Raum

Im Zentrum gruppenspezifischer Prozesse stehen umgebende Bedingungen und Wechselwirkungen, die sich im Zusammenhang von Sachebene und der psychosozialen Dynamik einer Gruppe ergeben. Dies bedeutet, dass ein Lerngegenstand immer gewisse Spannungen oder Konfliktpotential innerhalb der Gruppe hervorruft (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 34.). Wellhöfer greift hier auf Lewins (1890-1947) Theorie über die Gruppendynamik zurück, dass jede Situation von sogenannten „Valenzen“ geprägt ist. Derartige Valenzen stellen anziehende und abstoßende Kräfte dar, die durch die subjektive Wahrnehmung jeder Situation durch alle anwesenden Personen freigesetzt werden. Dieses Kraftfeld prägt somit das individuelle Verhalten der Anwesenden (vgl. Wellhöfer 2018, S. 15). Die entstehende Dynamik bedeutet, dass alle beteiligten Systeme bzw. Bedingungsfaktoren der Gruppe stetig in Bewegung sind, gleich, ob zusammen, allein, miteinander oder gegeneinander (vgl. Sader 2008, S. 115.).

Nach König und Schattenhofer werden Zugehörigkeit, Macht und Intimität als drei zu bearbeitende Bereiche innerhalb des gruppenspezifischen Raums unterschieden, die immer in Interdependenz zueinanderstehen. Alle drei Anforderungen an die Gruppe werden im Nachfolgenden erläutert.

Der Aspekt der Zugehörigkeit steckt die Grenzen ab, von denen sich eine Gruppe von einer anderen abgrenzt. Es wird ersichtlich, wer zur Gruppe gehört und wer nicht. Im Zentrum stehende Personen grenzen sich von denen, die am Rande stehen, ab. Eine strikte Grenzziehung kann Einfluss auf die Interaktion zwischen den einzelnen Gruppen bewirken und somit das Entwicklungspotential der Gruppe einschränken. In diesem Fall finden emotionale Vorgänge statt, bei dem das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und die Angst vor Ausschluss eine Rolle spielen. Um in einer Gruppe dazuzugehören, müssen vom Einzelnen gruppeninterne Regeln beachtet werden (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 34 ff.). Zum Aspekt der Zugehörigkeit gehört ebenfalls die Identifizierung mit anderen Gruppenmitgliedern. Es entscheidet der Einzelne, aufgrund seiner Prägung bzw. Vorerfahrungen, inwieweit er mit wem in eine Beziehung treten möchte (vgl. Brocher 2015, S. 42). Dabei ist zu beachten, dass jede offene Positionseinnahme von einer Bewertungsangst durch die anderen Gruppenmitglieder begleitet

wird, was einer jeweiligen Zugehörigkeit entgegenstehen könnte (vgl. Stürmer & Siem 2013, S. 28 ff.).

Nachdem Zugehörigkeiten geklärt wurden, folgt die Machtfrage innerhalb der Dimension Macht und Einfluss. Welche Tendenzen innerhalb von Gruppendynamiken sichtbar werden, hängt auch mit dem vorhandenen sozialen Einfluss zusammen. „Unter ‚sozialem Einfluss‘ versteht man in der Sozialpsychologie den Prozess der Veränderung individueller Einstellungen, Werte, Verhaltensweisen etc. aufgrund der Konfrontation mit relevanten Informationen durch andere Personen.“ (Stürmer & Siem 2013, S. 24). Sader sowie Stürmer und Siem beschreiben in diesem Zusammenhang das Experiment von Milgram im Jahr 1974, bei dem Versuchsteilnehmer in der Rolle von Lehrern ihren Schülern, die Assistenten des Versuchsleiters waren, bei falschen Antworten auf ihre Aufgaben vermeintliche Elektroschocks zufügten. Dabei wurde festgestellt, dass über 60 % der Versuchsteilnehmer, aufgrund des informativen Einflusses des autoritären und fordernden Versuchsleiters, bereit waren, die Maximaldosis von 450 Volt zu applizieren. Die Bereitschaft zur Gehorsamkeit gegenüber der Autoritätsperson verringerte sich jedoch, wenn die Distanz zum „Opfer“ verringert wurde, die Legitimität der Autoritätsperson infrage stand oder andere Teilnehmer sich widerständig in Form einer Minorität zeigten (vgl. Sader 2008, S. 165 ff.; vgl. Stürmer & Siem 2013, S. 31 ff.). Weiterhin spielt der Majoritätseinfluss eine große Rolle, wobei sich der Einzelne positionell der Mehrheit der Gruppenmitglieder anschließt. Dabei können soziale Normen die Ursache für die Bildung einer Mehrheit der Gruppenmitglieder sein, aber auch Informationen, z. B. durch einzelne Gruppenmitglieder, die als plausibel wahrgenommen und schließlich akzeptiert werden (vgl. Stürmer & Siem, S. 24 f.). Der Einfluss von Minderheiten kann hingegen nur wirksam werden, wenn sie ihre Position geschlossen und dauerhaft vertreten. Sader führt hier mehrerer Forschungen an, die seit dem beginnenden Experiment im Jahr 1969 mit Farbbeurteilungen durch Testpersonen die These bestärken, dass konsistente Minderheiten in der Lage seien, Meinungsänderungen hervorzurufen (vgl. Sader 2008, S. 182 ff.). Eine Position eines Mitglieds oder einer Gruppe weist eine hohe Gewichtung auf, wenn sie Elemente der Position der Eigengruppe enthält oder die Position innerhalb der Eigengruppe als bedeutsam wahrgenommen wird (vgl. Stürmer & Siem 2013, S. 28 ff.).

Die Ausübung von Macht innerhalb einer Gruppe führt zu einer gewissen Kontrolle über die Situation und folglich einer Kontrolle des Gruppenergebnisses. Unterlegene Personen stehen demzufolge in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Machtausübenden (vgl. Bierhoff & Jonas 2011, S. 138 f.). Der Umgang mit Macht ist von den umgebenden organisationalen Bedingungen sowie den Bedürfnissen nach Macht und Einfluss und der biographischen Erlebens- und Verhaltensweisen der einzelnen Beteiligten einer Gruppe abhängig (vgl. König

& Schattenhofer 2016, S. 37 f.). Informelle Hierarchiestrukturen können aufgrund vorhandener Beziehungen zwischen den einzelnen Mitgliedern bestehen. Derartige Strukturen gelten als mittelfristig dauerhaft und können nur durch eine Gegenwehr anderer Gruppenmitglieder verändert werden. Ein dominierendes Gruppenmitglied hat eine relativ hohe Statusposition inne, wenn es Eigenschaften aufweist, die in der Gruppe als angesehen gelten. Dies können z. B. ein gutes Elternhaus, bestimmte Fähigkeiten, Erfahrungen oder persönliche Eigenschaften, wie Durchsetzungsvermögen sein (vgl. Preyer 2012, S. 116 f.). „Einzelne als besonders attraktiv wahrgenommene Personen können zu Machtzentren werden, um die herum sich Untergruppen bilden.“ (König & Schattenhofer 2016, S. 39). Dominante Gruppenmitglieder können andere Gruppenteilnehmer in ihren Einstellungen, Meinungen und Aktivitäten beeinflussen. Hinzukommend kann ebenso innerhalb einer informellen Gruppe eine Gruppenleitung ernannt werden. Entsteht innerhalb des Gruppengefüges eine Hierarchie durch eine formelle Ordnung, wurde eine Stellung der Mitglieder funktions- und aufgabenspezifisch seitens der Organisation festgelegt. Dies ist beispielsweise in Unternehmen bei Vorhandensein eines Vorgesetzten der Fall. (vgl. Preyer 2012, S. 115 ff.).

Schließlich werden Nähe und Distanz innerhalb der letzten Dimension, der Intimität, ausdifferenziert. In diesem Rahmen werden die Näheverhältnisse einzelner Gruppenmitglieder untereinander geklärt. Bedeutsame zu klärende Momente sind das Aufsuchen von Distanz oder Nähe zu anderen Gruppenmitgliedern, der Umgang mit anderen auf der Sachebene oder der Beziehungsebene, die Gestaltung von Beziehungen zwischen Mann und Frau sowie Sympathie und Antipathie. Hierbei wird die Verknüpfung mit Zugehörigkeit und Macht deutlich (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 38 f.). „Aus der gegenseitigen Attraktivität von Personen füreinander kann sich schnell eine Rangordnung herausbilden, die einzelne Gruppenmitglieder an den Rand rückt.“ (ebd., S. 39). Weiterhin kann, aufgrund des Nähewunsches mehrerer Gruppenmitglieder an eine andere Person, ein Konkurrenzgefühl entstehen. Es ist jedoch zu beachten, dass die Gestaltung der Intimität innerhalb einer Gruppe den individuellen Bedürfnissen des Einzelnen unterliegen. Einer besonderen Bedeutung kommen Freundschafts- und Liebesbeziehungen innerhalb einer Gruppe zu, bei der eine hohe Loyalität zueinander im Vordergrund steht, was zum Ausschluss anderer Gruppenmitglieder führen kann. Wiederum könnten, aufgrund der bestehenden Ambivalenz eines sachlichen Arbeitsverhältnisses und eines ausgeprägten Näheverhältnisses, Konflikte entstehen.

Insgesamt ist die Gestaltung der drei zu bearbeitenden Momente Zugehörigkeit, Macht und Einfluss sowie Intimität von den biographischen Prägungen bzw. den vorherigen Gruppen-erfahrungen jedes einzelnen Gruppenmitgliedes abhängig. König und Schattenhofer nennen hier das Aufwachsen in der Gruppe der Familie als bedeutsame Prägung für den Einzelnen,

welche nachfolgend mit Gruppenerfahrungen im Kindergarten, der Schule und innerhalb freundschaftlicher Beziehungen ergänzt wird (vgl. ebd., S. 39 ff.).

4 Auswirkungen von Lernwiderständen auf gruppendynamische Prozesse

4.1 Wirksamkeit von Lernwiderständen innerhalb der Gruppenentwicklung

Nachdem das Phänomen Lernwiderstände und gruppendynamische Prozesse untersucht wurden, werden in diesem Kapitel beide Thematiken zusammengeführt. Es wird ergründet, welche Wirkung Lernwiderstände auf die Gruppendynamik und schließlich auf die Gruppenentwicklung haben. Dies geschieht anhand der fünf Phasen der Gruppenentwicklung nach König und Schattenhofer, welche bereits im Kapitel 3.1 ausführlich beschrieben wurden. Dazu zählen die Anfangs- und Orientierungsphase, die Phase der Positions- und Rollenklärung, die Phase der Vertrautheit und Konsolidierung, die Phase der Differenzierung und die Phase des Abschieds. Im Anschluss erfolgt eine Auseinandersetzung hinsichtlich der Wirksamkeit von Lernwiderständen im gruppendynamischen Raum.

4.1.1 Anfangs- und Orientierungsphase

Eine alltägliche Lehr-Lernsituation kann bereits während der Anfangs- und Orientierungsphase von Widerständen geprägt sein, die im Inneren der Lernenden herrschen. Darunter zählt die Lernhaltung jedes Einzelnen, die sich aufgrund seiner bisherigen Primärerziehung im familiären Umfeld und der dort existenten Bezugspersonen sowie der Sekundärerziehung im schulischen Bereich entwickelt hat (vgl. Brocher 2015, S. 24). Spezifische bestehende Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtung, die von aktuellem Interesse sind und den Lernenden missfallen, können ebenfalls Widerstände hervorrufen. Eine weitere Ursache kann in der Person der Lehrkraft, aufgrund impliziter und expliziter biographischer Vorerfahrungen liegen, die aus subjektiver Sicht der Lernenden als negativ wahrgenommen werden (vgl. Grell 2006, S. 28; vgl. Alheit & v. Felden 2009, S. 9 ff.). Jene genannten Faktoren können dazu führen, dass sich vorhandene Lernwiderstände bereits im Vorfeld der Unterrichtssituation im Rahmen von räumlichen und zeitlichen Erscheinungsformen oder an der Lehrperson selbst entladen (vgl. Faulstich & Grell 2003, S. 3 ff.).

Nach König und Schattenhofer steht während der Anfangs- und Orientierungsphase zunächst die Lehrkraft als verantwortliche Person im Zentrum, die Gruppe zu informieren und Orientierung zu geben. Ihre Aufgabe ist es, den Lerngegenstand vorzustellen sowie Rahmenbedingungen und Normen bezüglich der bevorstehenden Arbeitsaufgabe in offener Runde zu

kommunizieren (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 62). Die Vorgaben der Lehrkraft tragen ebenso ein Potential an Lernwiderständen in sich, welche beispielsweise in Form des „Zornigen Verweigerns“, durch Verbreiten von Unruhe oder im Verhalten der Lehrperson oder der Gruppe gegenüber zum Ausdruck kommen können (vgl. Grell 2006, S. 28; vgl. Faulstich & Grell 2003, S. 3 f.; vgl. Faulstich & Grell 2005, S. 76). Welche Dynamiken offensive Lernwiderstände innerhalb der Gruppe erzeugen, hängt von den vorhandenen herrschenden sozialen Normen und der Billigung des widerständigen Verhaltens seitens der Gruppe ab (vgl. Metzinger 2006, S. 255 f.; vgl. Preyer 2012, S. 85 f.). Besitzt die widerständige Person innerhalb der Gruppe bereits eine relativ hohe Statusposition, kann sie auf die Einstellungen und Meinungen der anderen Mitlernenden Einfluss nehmen und ihre eigenen Interessen eher durchsetzen. Gilt der Widerständige nicht als dominante Persönlichkeit innerhalb des Gruppengefüges, möchte jedoch die gruppenspezifische Rolle des „inoffiziellen Führers“ übernehmen, ist sein Erfolg von seinem Ansehen und seinen bestehenden persönlichen Beziehungen mit anderen Schülerinnen und Schülern abhängig (vgl. Preyer 2012, S. 116 f.; vgl. Stahl 2012, S. 316 ff.). Somit ist die soziale Rolle, die der widerständige Lernende innerhalb der Gruppe trägt, von großer Bedeutung. Aus gruppenpsychologischer Sicht gilt der aufständische Lernende, der Einfluss auf die Gruppe nehmen möchte, als „Rebell“ und wäre nach Stahl im Quadranten „Freiheit“ zu verorten. Gehört er zur Mehrheit innerhalb seines zugehörigen Quadranten, erhöht sich seine Einflussnahme auf andere Schülerinnen und Schüler, da seine Position Elemente der Positionen anderer Mitlernender enthält (vgl. Stahl 2012, S. 313 f.). Hierbei ist festzuhalten, dass widerständige Positionen nicht nur von einem Lernenden, sondern auch von mehreren Personen ausgehen können.

Kann die Lehrperson innerhalb der Anfangs- und Orientierungsphase keinen maßgeblichen Einfluss auf die Lernenden ausüben und seitens der Lernenden ist keine Kooperation gegeben, ist diese Phase dem Pol der Differenzierung zuzuordnen. Aufgrund der ausbleibenden Lernbereitschaft und Arbeitsfähigkeit der Gruppe, stagniert die Gruppe in dieser Phase und somit in ihrem Entwicklungsprozess (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 61 ff.).

4.1.2 Phase der Positions- und Rollenklärung

Wurde die Anfangs- und Orientierungsphase bewältigt, ist die Mehrheit der Gruppe gewillt, sich mit der Arbeitsaufgabe zu befassen. In dieser Phase ist es die Aufgabe jedes Einzelnen, seine Position bzw. Rolle innerhalb der Gruppe zu finden (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 61 f.). Zunächst bilden sich psychologische Rollen nach dem Riemann-Thomann-Kreuz aus (vgl. Stahl 2012, S. 301 f.). Offensiv widerständige Lernende sind, wie bereits erläutert im Themen-Quadranten der „Freiheit“ zu lokalisieren. Lernwiderstände können hier durch die

Lehrkraft vorgegebenen Rahmenbedingungen und Vorgehensweisen zur Arbeitsaufgabe, aufgrund negativ wahrgenommener lernbiographischer Vorerfahrungen, entstehen (vgl. Grell 2006, S. 28; vgl. Alheit & v. Felden 2009, S. 9 ff.). Durch aufkommende Lernwiderstände kann es innerhalb des Gruppengefüges zur Ausbildung von Konflikten und Untergruppen kommen, die auf unterschiedlich ausgeprägte Wertvorstellungen zurückzuführen sind (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 44). Dabei kann es bei Einzelnen zum „Rolle-Selbst-Konflikt“ kommen, wenn sie sich innerhalb ihrer Wertvorstellungen zwischen zwei Themenfeldern bewegen. Dies kann sich z. B. in Form einer zustimmenden Meinung für die Interessenposition der widerständigen Gruppenmitglieder und einem gleichzeitigen Interesse an der Aufrechterhaltung des Zusammenhalts der Gruppe äußern (vgl. Fetchenhauer 2011, S. 214). Somit existieren Thementräger, die sich innerhalb aller Quadranten des Riemann-Thomann-Kreuzes bewegen, wobei innerhalb der Untergruppen eigene soziale Normen vorliegen können (vgl. Stürmer & Siem 2013, S. 20). Diese werden vor allem durch dominante Gruppenmitglieder erkennbar und deutlich kommuniziert (vgl. Fetchenhauer 2011, S. 209 f.). Welche gruppenpsychologische bzw. gruppendynamische Rolle ein Lernender in der Gruppe einnimmt, hängt von dessen Verhalten ab (vgl. Stahl 2012, S. 301 f.). Hierbei ist wiederholt die Dominanz des Widerständigen und dessen Beziehung zu den anderen Lernenden von großer Bedeutsamkeit, um als „inoffizieller Führer“ hervorzugehen und Einfluss auf andere Mitlernende, wie den „Mitläufer“ zu nehmen (vgl. Preyer 2012, S. 116 f.; vgl. Stahl 2012, S. 316 ff.). Eine hohe Anzahl von Thementrägern, die sich ebenfalls im oder nahe dem Quadranten der Freiheit bewegen, erhöhen den lernwiderständigen Einfluss (vgl. Stahl 2012, S. 313 f.). Steht der widerständige Schüler mit seinen Interessen in der Minderheit und weist keine hohe Statusposition auf, kann er in die Rolle des „Außenseiters“ oder des „Sündenbocks“ fallen und somit keinen Einfluss auf die Gruppe erzielen (vgl. ebd., S. 317 ff.).

Sind Lernwiderstände in der Phase der Positions- und Rollenklärung vorherrschend, die eine stringente Grenzziehung zwischen den Untergruppen aufgrund unterschiedlicher Normen und Interessen zur Folge hat, verhindert dies die Interaktion der Gruppen untereinander. Somit wird der Gruppe der Eintritt in die nächste Phase nicht ermöglicht (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 60).

4.1.3 Phase der Vertrautheit und Konsolidierung

Erreicht eine Gruppe die Phase der Vertrautheit und Konsolidierung, ist sie arbeitsfähig (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 63). Offensiv widerständige Lernende bilden die Minderheit und besitzen keine dominante, führende Position. Sie nehmen Rollen, wie „den Mitläufer“, „den Außenseiter“ oder „den Sündenbock“ ein (vgl. Stahl 2012, S. 316 ff.). Jene Lernwiderstände, die in einzelnen Lernenden bestehen, zeigen sich in Form der von Faulstich und Grell identifizierten Strategietypen defensiver Art, wie z. B. dem „Nischenaktiven Situationsbewältigen“ oder dem „effektiven Karriereverwirklichen/leistungsstarkes Situationsbewältigen“ (vgl. Faulstich & Grell 2005, S. 79; ebd. S. 87 f.). Jedoch können sich durchaus im Laufe der Bearbeitung der Arbeitsaufgabe Lernwiderstände, die z. B. im Zusammenhang mit der Methodik oder des Lerngegenstandes stehen, in anderen Lernenden eröffnen (vgl. Grell 2006, S. 28; vgl. Schepers 2014, S. 82 f.). Diese sind dann häufig auf lernbiographische Vorprägungen zurückzuführen (vgl. Tröster 2000, S. 40). Hierbei werden expansive Strategien, wie das „Laute Experimentieren“ oder das „Signalisieren, Support zu benötigen“ angewandt, da bei diesen Lernenden nach wie vor das Interesse an einer Situationsbewältigung vorhanden ist (vgl. Faulstich & Grell 2005, S. 84 ff.; ebd., S. 87). Bestehende soziale Normen der Gruppe werden im Rahmen der Zusammenarbeit in dieser Phase von allen Lernenden formal akzeptiert. Individuelle, verdeckte Normen werden expliziten Normen, die mögliche Diskussionen aufwerfen, vorgezogen, so dass das harmonische Miteinander nicht gefährdet wird. Alle Rollenträger werden akzeptiert und den Erwartungen der anderen Gruppenmitglieder gerecht (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 46; ebd., S. 63).

4.1.4 Phase der Differenzierung

Unterschiedliche Themenschwerpunkte im Arbeitsprozess fordern unterschiedliche gruppenpsychologische Rollenträger (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 48). Werden in dieser Phase für den Gruppenprozess wichtige Personen ihren Rollen nicht gerecht, muss eine Verhaltensänderung der anderen Lernenden erfolgen, um betroffene Rollen zu ersetzen. Dadurch wird eine Stabilisierung des Gruppgefüges und eine konstruktive Bearbeitung der Arbeitsaufgabe ermöglicht. Weist die Gruppe keine unterschiedlichen, sich ergänzenden Rollen vor, kann die nächste Entwicklungsstufe nicht erfolgen (vgl. Stahl 2012, S. 299 f.).

In der Phase der Differenzierung werden unterschiedliche Einstellungen und Meinungen innerhalb der Gruppe erkennbar (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 63). Hierbei ist es wichtig, dass die Gruppe Persönlichkeitsrollen und aufgabenspezifische Rollen voneinander trennt. Sonst steigt die Neigung innerhalb der Gruppe, Konflikte zu personalisieren, was eine konstruktive Zusammenarbeit gefährdet (vgl. Stahl 2012, S. 300). Möglicherweise starten in

dieser Phase widerständige Lernende erneut den Versuch, Einfluss auf andere Gruppenmitglieder zu nehmen und Kritik am „inoffiziellen Führer“ zu verüben (vgl. Bay 1994, S. 174). Dominante Gruppenmitglieder, wie der „inoffizielle Führer“ oder „der Aufgabenspezialist“ sind nun dazu angehalten, widerständige Lernende auf gebotene Normen hinzuweisen (vgl. Bay 1994, S. 173; vgl. Fetchenhauer 2011, S. 209 f.; vgl. Preyer 2012, S. 116 f.; vgl. Stahl 2012, S. 317). Bleiben widerständige Lernende in ihrer Haltung konsistent und die Legitimität des „inoffiziellen Führers“ wird aufgrund von den für die anderen Lernenden subjektiv plausiblen Argumentationen der Widerständigen infrage gestellt, kann ein Rücktritt der Gesamtgruppe in Phase zwei der Positions- und Rollenklärung erfolgen (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 60; vgl. Sader 2008, S. 182 ff.; vgl. Stürmer & Siem 2013, S. 33). Die offensiv widerständigen Lernenden verlieren dadurch ihre Rolle als „Sündenbock“ oder „Außenseiter“ und eine dominante Person dieser Gruppe, die eine hohe Statusposition aufweist, wird vom „Opponenten“ zum neuen „inoffiziellen Führer“ (vgl. Bay 1994, S.174; vgl. Preyer 2012, S. 116 f.; vgl. Stahl 2012, S. 318 f.).

4.1.5 Phase der Trennung und des Abschieds

Mit der letzten Phase der Trennung und des Abschieds erfolgt die Evaluation des Gruppenprozesses (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 63). Einzelne werden sich, aufgrund der Reflektion ihres Verhaltens, über mögliche stigmatisierende Rollenzuschreibungen anderer Gruppenmitglieder bewusst (vgl. Sader 2008, S. 81). Ebenso wird das explizite Lernziel der Gruppe beurteilt und jeder Lernende reflektiert die eigenen Lernerfolge oder -misserfolge (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 63). Lernende, die seit Beginn der Aufgabenstellung eine expansive offene Lernhaltung einnahmen, können dann eigene Lernerfolge erzielen, wenn deren Lernhaltung nicht durch einzelne Gruppenmitglieder im Laufe des Gruppenprozesses negativ beeinflusst wurde und sich dadurch Lernwiderstände entwickelten. Lernende mit Lernwiderständen, die von Beginn an eine expansive Lernhaltung aufwiesen, bekommen eine erhöhte Chance, durch Diskrepanzerfahrungen, Deutungsmuster bezüglich des Lerngegenstandes, der sozialen und lernbiographischen Vorprägung oder der vorhandenen Rahmenbedingungen zu verändern, was individuelle Lernerfolge zur Folge hat. Diejenigen, die innere Lernwiderstände ab Phase eins bis zur letzten Phase mit einer defensiven Lernhaltung begegneten, weisen den geringsten Lernerfolg auf. In diesem Fall wurden erfolgte Diskrepanzerfahrungen von den Lernenden als gering bedeutsam bewertet (vgl. Ludwig 2000, S. 68 f.; vgl. Ludwig & Grell 2017, S. 128; vgl. Schepers 2014, S. 71).

4.2 Wirksamkeit von Lernwiderständen innerhalb des gruppendynamischen Raums

4.2.1 Zugehörigkeit

Die Hintergründe von lernwiderständigen Schülerinnen und Schülern innerhalb der Schulklasse können individuell variieren. Die widerständigen Lernenden gliedern sich in unterschiedliche Strategietypen und zeigen unterschiedliche sichtbare Erscheinungsformen, die ihre Lernwiderstände zum Ausdruck bringen (vgl. Faulstich & Grell 2003, S. 3 ff.; vgl. Faulstich & Grell 2005, S. 76 f.). Andere Mitlernende entscheiden, ob sie zu dieser oder zu jener bestimmten Gruppe angehören möchten oder nicht. Ein entscheidender Faktor ist hier, inwieweit sich die anderen Schülerinnen und Schüler mit den offensiv zeigenden Lernwiderständigen identifizieren können, was von der Qualität gemeinsamer Werthaltungen, Interessenlagen, lernbiographischen sowie sozialen Vorprägungen abhängt (vgl. Brocher 2015, S. 42).

Der Wunsch der Zugehörigkeit zu einer lernwiderständigen Gruppe stellt gleichzeitig ein Bekenntnis der Befürwortung für eine bestimmte Position dar, was mit einer Bewertungsangst verbunden ist (vgl. Stürmer & Siem 2013, S. 28 ff.). Bilden die widerständigen Lernenden die Mehrheit innerhalb der Schulklasse, verringert sich die Bewertungsangst. Beziehen dominante Personen, die eine hohe Statusposition besitzen, eine lernwiderständige Position, ist die Bewertungsangst anderer Lernender, die ihre Stellung mitvertreten möchten, geringer ausgeprägt (ebd., S. 24 f.). Durch das Ansehen der dominanten Person steigt der Wunsch nach Zugehörigkeit bzw. der Annäherung an diese Person (König & Schattenhofer 2016, S. 39). Nehmen lernwiderständige Personen hingegen eine gruppenpsychologische oder gruppendynamische Rolle ein, die den Interessen der Mehrheit entgegensteht, wie z. B. die Rolle „des Außenseiters“ oder „des Sündenbocks“, sind aufgrund einer kritischen Bewertung der Anderen, größere Hemmungen gegeben, sich diesen außenstehenden Positionen anzuschließen (vgl. Stahl 2012, S. 318 f.; vgl. Stürmer & Siem 2013, S. 24; ebd., S. 28 ff.).

4.2.2 Macht und Einfluss

Inwieweit und in welcher Form Schülerinnen und Schüler ihre Lernwiderstände in Lehr- und Lernsituationen zum Ausdruck bringen und somit einen sozialen Einfluss auf andere Mitlernende ausüben, hängt von Erlebens- und Verhaltensweisen und vom individuellen Bedürfnis nach Macht und Einfluss ab (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 37 f.). Folglich neigen Lernende, die psychologischen Rollen mit eigensinnigen Verhaltensmustern vertreten, dazu, ihren Lernwiderständen mehr Ausdruck zu verleihen. Psychologische Rollen mit eigensinnigem Verhalten, wie z. B. „der Emotionale“, „der Clown“ oder „der Eigenbrötler“, sind innerhalb des Riemann-Thomann-Kreuzes nach Stahl der Achse „Wechsel“ zuzuordnen (vgl. Stahl

2012, S. 313 f.). Jene Rollenträger werden ihren Lernwiderständen eher mit der Strategie des „Zornigen Verweigerns“ begegnen, welche mehr Einfluss auf die Gruppendynamik ausübt, als die anderen Coping-Strategien (vgl. Faulstich & Grell 2005, S. 78). Für Lernende, deren psychologische Rollen sich innerhalb der Quadranten „Sicherheit“ und „Leistung“ befinden, wie z. B. „der Einsichtige“ oder „der Fleißige“ ist das Thema „Freiheit“ nicht vorherrschend. Sie reagieren bei Lernwiderständen daher eher mit defensiven Strategien, die ein Interesse an der Situationsbewältigung in sich tragen (vgl. Stahl 2012, S. 313). Derartige Strategien wirken sich in geringerem Maße auf die Lehr-Lernsituation aus, da sie einen Fortgang dieser gewähren.

Durch aufkommende Lernwiderstände in Lehr-Lernsituationen besteht die Möglichkeit, funktions- und aufgabenspezifische Hierarchien, die durch eine formelle Ordnung festgelegt wurden, außer Kraft zu setzen (vgl. Preyer 2012, S. 115). Die Wirksamkeit des Einflusses, der von widerständigen Lernenden ausgeht, hängt zunächst von der Qualität der Übereinstimmung ihrer Interessen und dem Interesse anderer Mitlernender ab (vgl. Brocher 2015, S. 42). Hat eine lernwiderständige Person zudem ein hohes Ansehen innerhalb der Gruppe, ist dies für die Übernahme der gruppendynamischen Rolle als „inoffizieller Führer“ vorteilhaft (vgl. Metzinger 2006, S. 253; vgl. Stahl 2012, S. 317). Bilden widerständige Lernende zudem die Mehrheit innerhalb der Gruppe, ist der soziale Einfluss auf andere Mitlernende noch einmal stärker, so dass vor allem „Mitläufer“ dazu neigen, sich dieser Gruppe anzuschließen (vgl. Stürmer & Siem 2013, S. 24; vgl. Stahl 2012, S. 317 f.). Lernwiderständige Schülerinnen und Schüler, die gruppenpsychologischen und gruppendynamischen Minderheiten angehören, können ausschließlich Einfluss auf andere Mitlernende ausüben, wenn sie ihre Position konsistent vertreten und die Position des „inoffiziellen Führers“ den anderen Mitlernenden zunehmend vertrauensunwürdig erscheint (vgl. Sader 2008, S. 183.; vgl. Stürmer & Siem 2013, S. 31 ff.).

4.2.3 Intimität

Hinsichtlich des Näheverhältnisses einzelner Gruppenmitglieder untereinander kann bei gegenseitiger Identifikation, der offensive Ausdruck von Lernwiderständen Sympathie bei Mitlernenden erzeugen (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 38 f.). Andererseits können Lernwiderstände von Mitlernenden aufgrund abweichender Werthaltungen und Normen missbilligt werden, was eine Distanzierung zum Widerständigen zur Folge hat (vgl. Preyer 2012, S. 85 f.; vgl. Stahl 2012, S. 296 f.).

Pflegen Mitlernende mit dem widerständigen Schüler oder der widerständigen Schülerin eine Freundes- oder Liebesbeziehung, kann dies auch bei unterschiedlichen Interessenlagen einen

Grund für Sympathie darstellen. Dies kann eine Erweiterung des Einflusses des Widerständigen auf die Gruppe zur Folge haben (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 39 f.). Jedoch können Freundes- oder Liebesbeziehungen mit offensiv lernwiderständigen Schülern ebenso zu Inter-Rollenkonflikten führen (vgl. Fetchenhauer 2011, S. 214). Hierbei erwartet der Lernwiderständige von seinem Partner oder Freund, dass dieser seine Interessen vertritt, obwohl dessen Interessen, wie z. B. Harmonie oder Ordnung mit seiner psychologischen Rolle im Riemann-Thomann-Kreuz in keiner Weise vereinbar, sondern vielmehr gegensätzlich sind. Der lernwiderständige Schüler steht hingegen für Themen, wie „Unabhängigkeit“ oder „Individualität“ (vgl. Stahl 2012, S. 230). Fügt sich die betroffene Person dem Widerständigen, so gerät er in einen Rolle-Selbst-Konflikt, da die zu vertretenden Interessenslagen nicht mit seinen eigenen Werthaltungen übereinstimmen (vgl. Fetchenhauer 2011, S. 214). Besondere Beziehungen, wie Freundes- und Liebesbeziehungen, können im Falle von aufkommenden Lernwiderständen und gleichzeitiger gegenseitiger Sympathie in einer solchen Situation zu einer zwischenmenschlichen Verbundenheit führen, so dass die betroffenen Personen für die Einflussnahme anderer Personen und anderer Gruppen unsensibel werden. Daher können besondere zwischenmenschliche Beziehungen die Interaktionen innerhalb der Gruppe hemmen, was den gesamten Entwicklungsprozess der Gruppe zum Stoppen bringt (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 39 f.).

5 Handlungsempfehlungen

5.1 Analyse von schwierigen Situationen

Die pädagogisch-psychologische Diagnostik befasst sich mit der Beschaffung und Bewertung von Informationen über Schülerinnen und Schülern. Dabei werden bestimmte Merkmalsträger, wie zum Beispiel Personen, Gruppen oder Situationen analysiert. Informationen über diese Merkmalsträger dienen dazu, das zukünftige Verhalten und Erleben der Schülerinnen und Schüler besser einzuschätzen, um den Unterricht unterstützend gestalten zu können. Es gibt wissenschaftlich fundierte Vorstellungen von bestimmten Merkmalen, was z. B. unter „Motivation“ zu verstehen ist. Inwieweit ein bestimmtes Merkmal jedoch bei einer Person ausgeprägt ist, kann nicht beobachtet werden. Derartige nicht direkt beobachtbare Merkmale werden Konstrukte genannt. Um diese Konstrukte messen zu können, werden beobachtbare Indikatoren herangezogen, die sich aus der Definition eines Konstruktes ergeben (vgl. Retelsdorf & Möller, 2016, S. 23 ff.). So wurden in Kapitel 2.2 beobachtbare Erscheinungsformen, wie das Ignorieren der Lehrperson, angeführt, die als Indikatoren auf Lernwiderstände hindeuten können (vgl. Faulstich & Grell 2003, S. 3 ff.). Um Gruppenprozesse beobachten zu können, gilt es, sich als Lehrperson im Hintergrund zu halten und Distanz zu wahren. Beobachtungen

signalisieren der Lehrperson, welche Bedeutungen diese für sie und ihre Position haben (vgl. Herz 2017, S. 36).

Um mit schwierigen Situationen in Bezug auf Schülerinnen und Schülern angemessen umzugehen, werden diagnostische Überlegungen seitens der Lehrperson vorausgesetzt, welche auf der nachfolgenden Abbildung im Rahmen eines Problemlöseprozesses dargestellt werden.

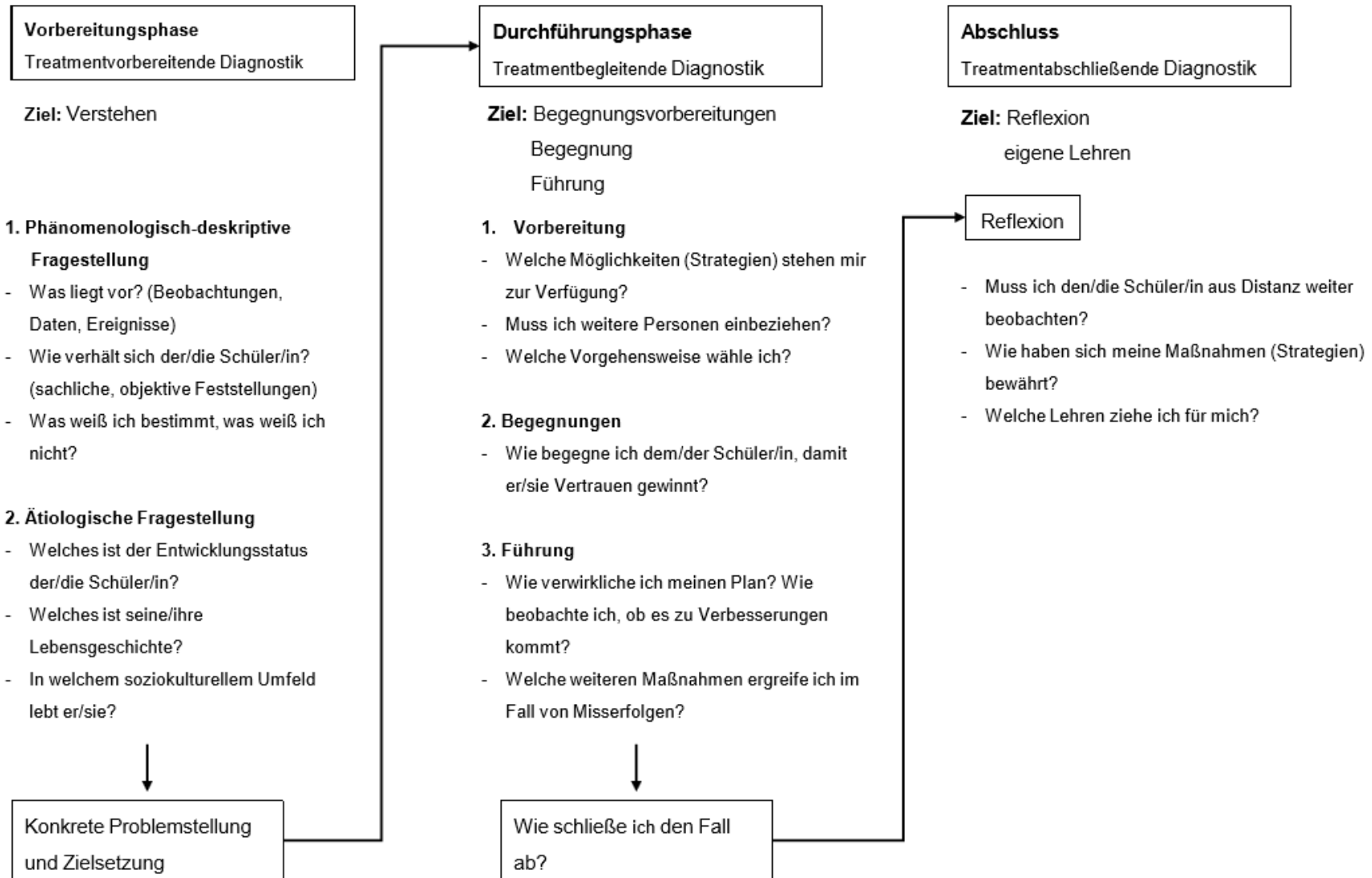


Abbildung 3: Problemlöseprozess im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (vgl. Dubs 2009, S. 503)

Dieser Problemlöseprozess gliedert sich in drei Phasen, der Vorbereitungs-, Durchführungs- und Abschlussphase. In der ersten Phase werden alle relevanten Informationen zum vorhandenen Problem und persönliche Informationen zur oder zum Lernenden beleuchtet. Diese Informationen dienen als Ausgangspunkt und sind beim weiteren Vorgehen zu berücksichtigen. Nach der Vorbereitung erfolgt die Durchführungsphase, bei der stetig neue Informationen, aufgrund von weiteren Beobachtungen und Daten, gewonnen werden. In dieser Phase entwickelt die Lehrkraft Strategien und Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich des Umgangs mit den schwierigen Schülerinnen und Schülern. Die fortwährende Diagnostik konkretisiert die Analyse des Lehrenden und berichtigt Fehleinschätzungen. In der letzten Phase reflektiert die Lehrkraft abschließend den vorangegangenen Bewertungsprozess sowie erfolgte Handlungen und entscheidet über ihr weiteres Vorgehen (vgl. Dubs 2009, S. 502).

Fehlerhafte Beobachtungen oder Erinnerungen können zu Verzerrungen von Urteilen über Schülerinnen und Schülern führen. Dazu gehören zum Beispiel Stereotype und Lehrerwartungen. Hierbei nehmen Lehrkräfte in der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern unzulässige Generalisierungen vor, so dass ein besonders prägnantes Merkmal oder der Gesamteindruck eines Lernenden über andere Merkmale dominiert. Stereotype basieren auf vergangene Erfahrungen und den damit verbundenen persönlichen Überzeugungen von Lehrkräften und führen in der Folge tendenziell zur Fehleinschätzung von Schülerinnen und Schülern. Erwartungseffekte verlaufen gemäß der selbsterfüllenden Prophezeiung, das heißt Lehrpersonen verhalten sich entsprechend ihrer Erwartungen gegenüber den Lernenden und beeinflussen somit deren Verhalten. Um Urteilsverzerrungen vorzubeugen, bedarf es eines Reflexionsvermögens seitens der Lehrkraft und vielen objektiven Informationen, die zur Beurteilung von Schülerinnen und Schülern verhelfen (vgl. Retelsdorf & Möller, 2016, S. 33 ff.).

5.2 Umgang mit Konflikten und Lernwiderständen

Gründe für Konflikte in Gruppen sind vielfältig. Zum einen hängen sie von den unterschiedlichen beteiligten Persönlichkeiten ab, zum anderen treffen verschiedene Überzeugungen und Erwartungshaltungen aufeinander, was ein hohes Konfliktpotential in sich trägt. Konflikte können aus der Dynamik der Gruppe heraus entstehen oder kommen aufgrund eines neuen, von außen eintretendem Einfluss zustande (vgl. Hauser 2014, S. 354 f.).

Als neutrale Person ist die Lehrkraft dazu angehalten, sich so wenig wie möglich als Privatperson in einen Konflikt hineinziehen zu lassen und es zu vermeiden, persönliche Wertungen zu formulieren. Von der Lehrkraft wird erwartet, dass sie von Beginn an, klare Strukturen schafft, um der Gruppe Sicherheit zu geben, um ein konflikthafte Erleben von Fusion und dem Bedürfnis nach Abgrenzung der Gruppenmitglieder zu vermeiden (vgl. Herz 2017,

S. 36 f.). In Bezug auf eine erfolgreiche Klassenführung führt Kindler den Ansatz von Kounin (1976) an. Demnach schreitet die Lehrkraft zeitnah und unmittelbar ein, wenn es zu Störungen während einer Lehr-Lernsituation kommt, wodurch sich die Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft wahrgenommen fühlen. Dabei ist nach Kounin auf die Angemessenheit des Einschreitens in der betroffenen Situation zu achten und abzuwägen, inwieweit der Unterrichtsverlauf dadurch beeinflusst würde. Bei synchronem Verhalten der Lehrkraft, betont Kounin den Vorteil der Fähigkeit einer Lehrperson, unter Gewährleistung des Unterrichtsgangs, auf Störungen adäquat zu reagieren und dem Lerngegenstand weiterhin Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. Kindler 2016, S. 95 f.; Helmke 2009, S. 178 f.). Offensive Lernwiderstände können ebenfalls als Störungen, z. B. in Form von emotionalen Schüleräußerungen, auftreten (vgl. Faulstich & Grell 2003, S. 4). Finden im Falle aufkommender Lernwiderstände Rivalitäten hinsichtlich des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit bzw. Macht und Einfluss statt, sind zugehörige einflussreiche Thementräger bzw. lernwiderständige „inoffizielle Führer“ zu entmachten und leiseren Stimmen, wie denen des „Außenseiters“ oder des „Sündenbocks“, mehr Gehör zu verschaffen. Somit bleibt die Gruppe arbeitsfähig und kann in die nächste Gruppenphase übergehen (vgl. Herz 2017, S. 37 f.). Hinsichtlich des Gruppenkontextes zählt zu Kounins Ansatz der Klassenführung ebenfalls, alle Lernenden aktiv in das Unterrichtsgeschehen mit einzubeziehen, um einen möglichst störungsfreien Unterricht zu gewährleisten (vgl. Kindler 2016, S. 99 f.). Um den Klassenzusammenhalt zu stärken und dem Risiko der sozialen Isolation einzelner Lernender entgegenzutreten, kann der soziale Austausch zwischen den Lernenden durch vorstrukturierte wechselnde Gruppen innerhalb kooperativer Lernaufgaben gefördert werden. Dadurch können affektive Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern verbessert werden, was die Bedeutung des gegenseitigen Einflusses reduziert (vgl. Hannover & Zander 2016, S. 100).

Im Falle von beobachtbaren Rollenkonflikten können Rollenbilder im Rahmen von Rückmeldeprozessen der Gruppe zugeordnet werden. Dadurch werden eine höhere Zuverlässigkeit und Gültigkeit solcher Zuordnungen erreicht. Dies gibt der Gruppe Sicherheit und die Toleranz gegenüber einzelnen Rollenträgern steigt. Fernerhin kann die Erkenntnis einer persönlichen Rollenzuschreibung den Lernprozess der Betroffenen anregen, ihre Rolle zu verändern oder zu erweitern. Verhaltensbeschreibungen gelten als annehmbarer als Rollenzuschreibungen bzw. Stigmatisierungen (vgl. Sader 2008, S. 82). Personalisierten Rollenkonflikten, die von der Gruppe ausgehen und von ihr nicht selbst aufgelöst werden können, ist es die Aufgabe der Lehrkraft von der personen- bzw. rollenbezogenen Auseinandersetzung wegzuführen und die dahinterliegenden Themen aufzudecken (vgl. Stahl, 2012, S. 300).

Eine Lehrperson kann Konflikte auf konstruktiver oder dekonstruktiver Weise begegnen. Im abgebildeten Modell nach Thomas (1992) werden Konfliktlösungsstile in einem Vier-Felder-Schema dargestellt, die nachfolgend am Beispiel offensiv aufkommender Lernwiderstände erläutert werden (vgl. Sturm, Opterbeck & Gurt 2011, S. 88).

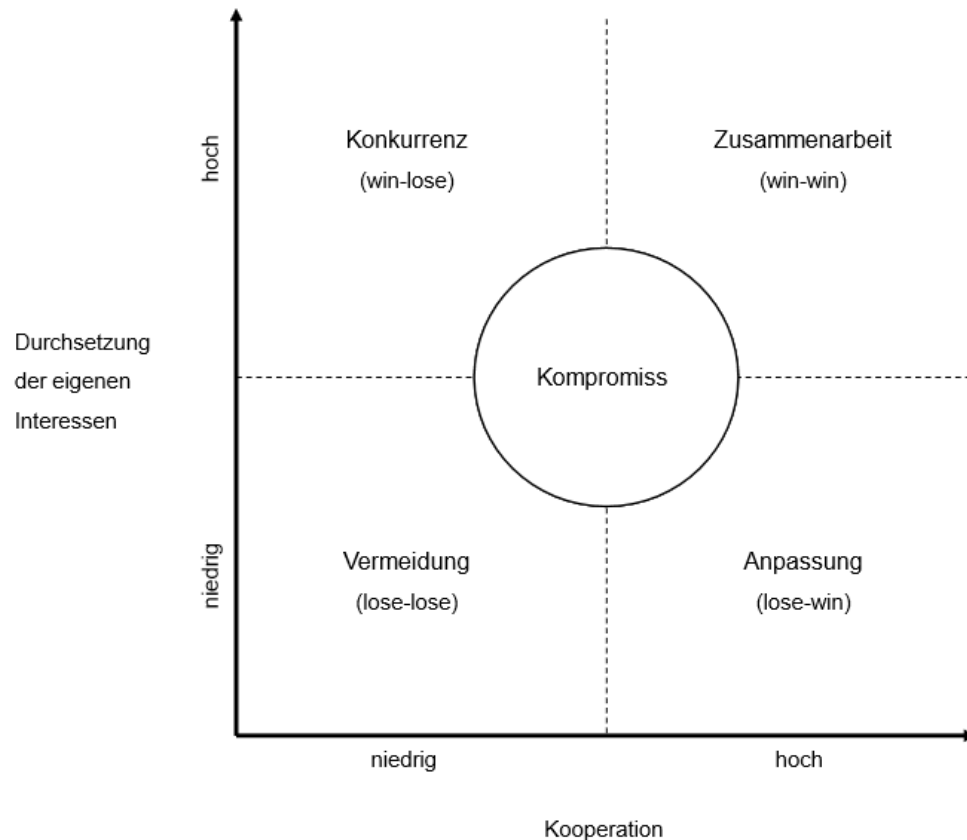


Abbildung 4: Konfliktlösungsstile nach Thomas (Sturm, Opterbeck & Gurt 2011, S. 88)

Im Rahmen der „Konkurrenz“ versucht die Lehrkraft ihre eigene Position auch gegen Widerstände durchzusetzen. Lernwiderstände, die ursächlich für aufkommende Konflikte sind, bleiben somit bestehen, was den Lernerfolg des betroffenen Lernenden hemmt. Dieser Konfliktlösungsstil gilt als dekonstruktiv. Die „Vermeidung“ bzw. das Ignorieren von offensiv aufkommenden Lernwiderständen durch die Lehrkraft führt zum gleichen Ergebnis. Im Falle der „Anpassung“ wird die Lehrkraft den Bedürfnissen der Lernenden gerecht und ordnet sich unter, was jedoch die Gefahr des Nicht-Erreichens von Lehrzielen in sich birgt. Im Umgang mit Lernwiderständen stehen der „Kompromiss“ sowie die „Zusammenarbeit“ für konstruktive Konfliktlösungsstile. Der „Kompromiss“ zeichnet sich dadurch aus, dass nach Möglichkeit sowohl die Interessen des Lehrenden als auch der Lernenden verfolgt werden. Bei der Ausarbeitung eines Kompromisses können jedoch nicht alle Interessen beider Seiten

berücksichtigt werden. Findet eine „Zusammenarbeit“ statt, herrscht gegenseitiger Respekt und Vertrauen. In der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern werden individuelle Lernwiderstände offengelegt, denen die Lehrperson nun idealerweise offen begegnen und auflösen kann (vgl. ebd., S. 89).

Im Zusammenhang mit menschlichen Widerständen schreibt Laufer: „Entweder der Betreffende versteht nicht oder hat verstanden, aber er glaubt nicht oder er hat verstanden und glaubt, aber er kann nicht oder er hat verstanden und glaubt und kann, aber er will nicht.“ (Laufer 2013, S. 81). Schumacher greift dieses Zitat auf und gliedert es in Widerstandsebenen auf. Mit Hilfe unterschiedlicher Kommunikations- und Beratungskonzepte ordnet sie diesen Widerstandsebenen entsprechende Möglichkeiten der Intervention seitens der Lehrkraft zu.

Tabelle 1: Widerstandsebenen und Interventionen (Schumacher 2011, S. 100)

Widerstandsebenen	Interventionen
Jemand versteht etwas nicht...	Anders erklären, mehr Informationen, mehr Bezüge herstellen, Beispiele einbringen, andere Lernende erklären lassen, Lese- oder Rechercheauftrag geben.
... oder er hat es verstanden, glaubt es aber nicht ...	Sinnhaftigkeit und Nutzen erläutern, Lebens- und Berufsweltbezug herstellen (lassen), nachfragen, was benötigt wird.
... oder aber jemand hat es verstanden, glaubt es, kann es aber nicht...	Mehr Informationen und Anleitung geben, Lernzielkontrollen und mehr Begleitung einführen.
... oder aber jemand hat es verstanden, glaubt es, kann es, will es aber nicht.	Gründe erfragen, Fähigkeit wertschätzen, Alternativen oder Ergänzung anbieten, Konsequenzen aufzeigen, Wahlfreiheit lassen.

Für die erste Widerstandsebene, wenn jemand etwas nicht versteht, nennt Schumacher das Umdeuten bzw. das Reframing als Intervention, um den Lernenden eine andere Perspektive auf einen Sachverhalt zu eröffnen. Weiterhin empfiehlt sie nach Möglichkeit Vergleiche oder Bilder anzuwenden, damit unterschiedliche Phänomene und Prozesse in Form einer Metapher verdeutlicht werden (vgl. Schumacher 2011, S. 102 f.). Die nachfolgende Widerstandsebene,

wenn der Lernende versteht, es jedoch nicht glaubt, bezieht sich auf eine fehlende Sinnhaftigkeit aus der Sicht des Lernenden in Bezug auf seine aktuelle Lebens- und Interessenswelt, welchem Entgegentreten ist (vgl. Grell 2006, S. 24). Wenn der Lernende den Sachverhalt zum Lerngegenstand versteht, einen Bedeutungszusammenhang erkennt, dem gewünschten Lernziel jedoch nicht gerecht wird, ist eine größere Unterstützung der Lehrkraft als Lernberater und Lernbegleiter erforderlich. Innerhalb der letzten Ebene erfüllt der Lernende alle genannten Bedingungen und zeigt dennoch Lernwiderstände. Hier sind schließlich tieferliegende Gründe in Erwägung zu ziehen, die z. B. auf lernbiographische Prägungen oder Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtung beruhen. Weiterhin erfolgt die Auswahl des Lerngegenstandes aus einer Fülle potentieller Lerngegenstände, was nach Grotlüschen zu häufig auf Seiten der Lehrenden geschieht (vgl. Grotlüschen 2008, S. 71).² Schumacher beschreibt in diesem Zusammenhang die Intervention des wertschätzenden Verstehens und konkretisierenden lösungsorientierten Nachfragens. Hierbei paraphrasiert die Lehrkraft zunächst das Aufgenommene, um inhaltliche Klarheit zu schaffen. Zudem wird im Zuge des Paraphrasierens die Gefühlswelt des Lernenden aus Sicht der Lehrperson wiedergegeben (vgl. Schumacher 2011, S. 100). Schumacher greift folgendes Beispiel auf: „Verstehe ich Sie richtig, dass (...) und das löst bei Ihnen Unruhe aus.“ (ebd., S. 100). Das kommunikative Bewegen auf der damit verbundenen Beziehungsebene hat das Ziel, persönliche Sichtweisen und Informationen des Lernenden zu erlangen, um bessere Voraussetzungen für eine Konfliktlösung zu schaffen. Schließlich ist es wichtig, gemeinsam nach einer Lösung zu suchen und gegebenenfalls Vorschläge des Lernenden aufzugreifen (vgl. ebd., S. 100 f.). Durch einen wechselseitigen Austausch von Lehrendem und Lernenden können offensiv aufkommende Lernwiderstände in Lehr-Lernsituationen zu einer neuen Verständigung und somit zu einem gemeinsamen Lernprozess führen. Dabei nimmt die Lehrperson in die Rolle des Lernberaters und Lernbegleiters ein (vgl. Tröster 2000, S. 41). Dubs bezeichnet diese Vorgehensweise als empathische Reaktion. Sie zeigt ein Bemühen der Lehrperson, die Wahrnehmungen und Gefühle der Lernenden zu erfahren und zu verstehen. Probleme werden demnach im gegenseitigen Verständnis gelöst. Um ein gegenseitiges Verständnis zu erreichen sind bei unerwünschtem Verhalten der Schülerinnen und Schüler „Ich-Botschaften“ seitens der Lehrperson anzuwenden. Nach Dubs verhelfen empathische Reaktionen den Lernenden, konstruktiv mit ihren Emotionen umzugehen und gelten somit bei impulsiv-emotionsgeladenen Situationen als besonders geeignet (Dubs 2009, S. 531 f.).

Nach Arnold & Gómez haben die Art und Weise kommunikativer Handlungen von Lehrenden Einfluss auf die emotionale Erlebenswelt eines Lerngegenstandes beim Lernenden. Sind Lehrkräfte in der Lage einen Lerngegenstand für die Schülerinnen und Schüler in Relation zum

² Ursachen von Lernwiderständen werden im Kapitel 2.3 näher erläutert.

vorhandenen Wissen als neu oder interessant darzustellen und werden dabei kognitive und emotionale Diskrepanzen überwunden, kann von außen auf eine produktive Bearbeitung dieser Prozesse aufmerksam gemacht werden. Sprache dient hierbei einerseits zur Vermittlung von Sachzusammenhängen, indem Perspektiven und Einstellungen dargelegt werden, andererseits können durch Sprache reflexive Interventionen bei den Lernenden in Gang gesetzt werden. Hinsichtlich der kognitiven Ebene bedeutet das, dass sich der Lernende innerhalb seiner Wahrnehmungs- und Denkmitteln selbst reflektiert. Bezüglich der emotionalen Ebene erkennt der Lernende seine bevorzugten Reaktionsweisen seiner Gefühlswelt und schafft es, diese seiner Reflexion zugänglich zu machen (vgl. Arnold & Gómez 2006, S. 43 f.).

5.3 Lehrerpersönlichkeit

Die Art und Weise, wie die Lehrperson ihren Umgang innerhalb einer Gruppe mit bestehenden Lernwiderständen in einer Gruppe umgeht, entscheidet maßgeblich über den Verlauf betroffener Lehr-Lernsituationen. Nach Ludwig stellt die selbstreflektierte Haltung der Lehrkraft einen wesentlichen Aspekt im Umgang mit Lernwiderständen dar. Sie fördert die Bereitschaft der Lehrperson, auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen, indem zunächst das Verhalten und Handeln der eigenen Person infrage gestellt wird. Ein reflektiertes Verhalten der Lehrperson stellt somit die Basis für eine Verbesserung der Kommunikation mit den Lernenden dar (vgl. Ludwig 2005, S. 85). Im Rahmen der Individualisierung des Unterrichts kann gezielt auf individuelle Lernwiderstände und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden. Zur Sensibilisierung von Lehrkräften und als Reflexionshilfe entwickelte Dubs die „Checkliste zur Individualisierung im Unterricht“ (siehe Anhang).

Dubs bezeichnet Wertschätzung, Vertrauensbildung und Caring als wichtig im allgemeinen Umgang mit Lernenden. Wertschätzung zeichnet sich nach Dubs durch affektive, emotionale und soziale Eigenschaften der Lehrpersonen aus. Im Zusammenhang mit einem wahrgenommenen wertschätzenden Verhalten erwähnt er die Charakteristika Verständnis, soziale Reversibilität, Ermutigung bei Problemen der Situationsbewältigung, konsistentes, berechenbares Verhalten der Lehrkraft, Optimismus, um einer Demotivation der Lernenden vorzubeugen, Freundlichkeit und Höflichkeit. Bei dem letztgenannten Aspekt der Höflichkeit wird eine notwendige Übereinstimmung von Ausdrucksweise und Handeln betont (vgl. Dubs 2009, S. 96 ff.). „Nur wenn sie sich in andere Menschen eindenken und mitfühlen können (...), sind sie fähig, ihnen bei allen erkannten Stärken und Schwächen wertschätzend zu begegnen.“ (ebd., S. 96). Eine wertschätzende Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern fördere demnach die Lernbereitschaft sowie deren Wohlbefinden in der Bildungseinrichtung. Wertschätzung wird mit drei Variablen in Zusammenhang gebracht. Zunächst ist ein, der Lehr-

Lernsituation angemessener, Enthusiasmus der Lehrkraft von großer Bedeutsamkeit. Dieser zeichnet sich durch eine anregende Unterrichtsführung, dem Eingehen auf Schüleräußerungen, eine engagierte Durchführung des Unterrichts, eine ansprechende Mimik und Gestik sowie Artikulation des Lehrenden aus. Weiterhin zeigt sich Wertschätzung anhand einer inneren Haltung der Lehrkraft, positive Erwartungen an jeden Lernenden zu haben und sich für den Lernerfolg der Lernenden persönlich verantwortlich zu fühlen. Schließlich werden sympathische Wesensarten der Lehrkraft von den Lernenden als wertschätzend wahrgenommen. Dazu zählen Lob und Anerkennung von Leistung und die Berücksichtigung von Wünschen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schülern. Damit die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden nicht gefährdet wird, ist offensive Kritik an Einzelne nur bei Abwesenheit anderer Mitlernender zu verüben. Weiterhin fördert die Integration von Schülergedanken in Lehr-Lernsituationen das Gefühl des Ernstgenommenwerdens in den Lernenden (vgl. ebd., S. 96 f.). Dass ihre individuellen Lernbedürfnisse ernstgenommen werden, ist Schülerinnen und Schülern sehr wichtig. Nach Faulstich und Grell bewerten Lernende diesbezüglich das Angebot der Bildungseinrichtungen und die Kompetenzen der Lehrkräfte jedoch als defizitär, was Lernwiderstände auslösen kann (vgl. Faulstich & Grell 2005, S. 64 f.). Das Annehmen kritischer Äußerungen von Schülerinnen und Schülern signalisiert nach König und Schattenhofer ein Ernstnehmen des Gegenübers sowie ein Verstehenwollen der Problemsituation durch die Lehrkraft (vgl. König & Schattenhofer 2016, S. 94 f.).

Das Ernstnehmen und die Wertschätzung von Schülerinnen und Schülern kommt, nach Helmke, ebenso durch einen schülerorientierten Unterricht zum Ausdruck (vgl. Helmke 2009, S. 230).

„Jede Planung und Durchführung von Unterricht sollte von den in der Bedingungsfeldanalyse ermittelten Voraussetzungen ausgehen. Das bedeutet u. a., dass bei der Formulierung der Lernziele und der Lerninhalte die Erfahrungen und Interessen der Schüler angemessen berücksichtigt und die Schüler auch an deren Auswahl in geeigneter Weise beteiligt werden.“ (Helmke 2009, S. 230).

Ein konsistentes Vertrauensverhältnis zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern fördert deren Lern- und Leistungsmotivation. Dabei stellen Zuwendung und fachliche Hilfe, Zugänglichkeit, Respekt und Aufrichtigkeit wichtige Elemente für die Vertrauensbildung und die wahrgenommene Unterstützung der Lernenden dar. Für jüngere Lernende ist Vertrauen ebenso hinsichtlich privater Schwierigkeiten bedeutsam. Das Vertrauen zwischen Lehrendem und Lernenden beeinflusst die Wahrnehmung der gesamten Ausbildungssituation sowie das Interaktionsverhalten. Mit zunehmendem Vertrauen werten zudem die Lernenden die Lehrkraft positiver, was eine aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen begünstigt

(vgl. Dubs 2009, S. 99 ff.). Vertrauen entsteht in einem von Dauer geprägten dynamischen Prozess zwischen den Interaktionspartnern. Vertrauen birgt jedoch ebenso das Risiko einer potentiellen Verletzbarkeit für den Vertrauenden (vgl. Sturm, Opterbeck, & Gurt 2011, S. 90). So kann zum Beispiel ein Vertrauensbruch seitens der Lehrperson Lernwiderstände bei den Lernenden hervorrufen.

Im Zusammenhang mit den Aspekten Wertschätzung und Vertrauensbildung ist der Begriff und die Bedeutung des Carings im Umgang mit Lernenden hervorzuheben. Caring wird von Dubs nachfolgend definiert:

„Eine Lehrperson bemüht sich, die Gefühle sowie das Denken und Handeln ihrer Schülerinnen und Schüler, vor allem durch gutes Beobachten und aktives Zuhören, zu verstehen, sie zunächst so zu akzeptieren, wie sie sind, ihre Ängste, Unsicherheiten und Probleme zu erkennen, um ihnen im vertrauensvollen, unterstützenden Dialog zu helfen, ihr Lernen zu verbessern und sich als Persönlichkeit weiterzuentwickeln sowie zu lernen, sich aufgrund einer Beurteilung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen richtig einzuschätzen. Letztes Ziel soll der Aufbau eines dauerhaften gegenseitigen Vertrauens sein.“ (Dubs 2009, S. 101).

Zur Erläuterung des Carings betont Dubs an erster Stelle ein erforderliches Wahrnehmenwollen von Stärken und Schwächen der Lernenden seitens des Lehrenden. Dies geschieht durch ein bewusstes individuelles und reflektiertes Beobachten. Die Lehrkraft ist dazu angehalten, sich in die Probleme und Anliegen der Schülerinnen und Schüler, unabhängig der eigenen Wert- und Zielvorstellungen, hineinzusetzen und sie zu verstehen. Durch ein differenziertes Urteil legt die Lehrkraft ihr weiteres Vorgehen fest. Es ist ihre Aufgabe eine Adressatenanalyse vorzunehmen, um Lehr-Lernsituationen individuell und zielgruppengerecht gestalten zu können. Dabei wird ein sensibler Umgang der Lehrkraft mit den Problemen ihrer Schülerinnen und Schüler vorausgesetzt, wobei individuelle Bedürfnisse nach Unterstützung zu berücksichtigen sind. Schließlich erfolgt eine Lernberatung seitens der Lehrkraft, die neue Perspektiven und Alternativen aufgezeigt und damit Lernproblemen der Schülerinnen und Schülern entgegentritt (vgl. ebd., 102 f.).

Bezüglich des Carings wird beobachtbares Verhalten bei Lernwiderständen, wie es im Kapitel 2.2 beschrieben wurde, durch die Lehrkraft zunächst wahrgenommen. Die Lehrperson ergründet nun die Ursachen aufkommender Lernwiderstände. Dies kann z. B. durch wahrgenommene Schüleräußerungen oder durch die direkte Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern erfolgen. Hierbei ist ein sensibles Vorgehen durch die Lehrkraft wichtig, ansonsten können sich direkte Konfrontationen eines Lernenden mit einem Lernproblem aufgrund

biographischer Vorprägungen des Lernenden neue Lernwiderstände eröffnen und die angespannte Situation intensivieren. Schumacher betont, konflikthafte Auseinandersetzungen in Vier-Augen-Gesprächen zu bearbeiten, um das Thema Macht im Rahmen eines anderen Kontextes zu entschärfen (vgl. Schumacher 2006, S. 98 f.). Letztendlich ist die Lehrperson dazu angehalten, individuelle Lernwiderstände unverzüglich aufzugreifen und innerhalb zukünftiger Lehr-Lernsituationen zu berücksichtigen. Dadurch die Gruppe arbeitsfähig und kann nachfolgende Phasen der Gruppenentwicklung antreten.

6 Fazit und Ausblick

Betrachtet man die Wirksamkeit von Lernwiderständen innerhalb gruppenspezifischer Prozesse ist davon auszugehen, dass hier mehrere Faktoren Einfluss nehmen. Zum einen ist die Verteilung gruppenpsychologischer Rollen in der Schulklasse von großer Bedeutung. Eine hohe Einflussnahme ist dann anzunehmen, wenn sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler innerhalb der gruppenpsychologischen Zuordnung nach dem Riemann-Thomann-Kreuz im Bereich des Wechsels und insbesondere im Quadranten der Freiheit befinden. Dabei ist ein rebellisch-freiheitsliebender Charakter und die Übereinstimmung mit den Interessen der anderen Mitlernenden bestimmend. Zum anderen spielt es eine Rolle, welche gruppendynamische Rolle der lernwiderständige Schüler einnimmt. Dabei ist das Ansehen des Schülers in der Schulklasse und seine Beziehung zu den anderen Mitlernenden von entscheidender Bedeutung. Aufgrund dessen, dass sich in der Folge unterschiedliche Interessen und soziale Normen innerhalb von Untergruppen herausbilden, kommt es zu Konflikten innerhalb der Schulklasse. Dadurch wird möglicherweise die Interaktion zwischen den einzelnen Gruppen gehemmt, so dass der Gruppenentwicklungsprozess und die damit verbundene Arbeitsfähigkeit der Gruppe ins Stocken geraten. Werden wiederum Lernwiderstände defensiver Art nicht gelöst, kann bei betroffenen Schülern kein Lernprozess stattfinden.

Um den Umgang mit Lernwiderständen in Lehr-Lernprozessen zu erleichtern, wurde ein strategischer Problemlöseprozess im Rahmen der pädagogischen Diagnostik vorgestellt. Weiterhin dient der Ansatz von Kounin der erfolgreichen Klassenführung als präventive und gleichzeitig entgegnetretende Maßnahme dazu, offensiv aufkommenden Lernwiderständen während der Lehr-Lernsituation keinen Raum zu geben, so dass das Risiko einer sich ausbildenden Dynamik der Beeinflussung anderer Mitlernender verringert wird. Es ist zu beachten, dass nicht jeder Einwand eines Schülers als Lernwiderstand betrachtet werden kann. Nach Schumacher brauchen das Aufnehmen und Verarbeiten von Wissen Zeit. Weitere Gründe

können in der fehlenden Sinnhaftigkeit für den Einzelnen oder der Unklarheit eines Arbeitsauftrags liegen. Gleichzeitig kann ein Einwand eine ernstzunehmende Rückmeldung zur Gestaltung des Unterrichts sein und der Verbesserung dienen (vgl. Schumacher 2011, S. 99).

Angesichts der Tatsache, dass Lernwiderstände durch lernbiographische Prägungen im Rahmen der Primär- und der bisherigen schulischen Sekundärerziehung und zudem durch die Sinn- und Lebensinteressen des Einzelnen bedingt sind, gestalten sie sich sehr individuell. Bereits Faulstich und Grell kamen zu dem Fazit, dass es keine Instrumente und keinen Methodenkoffer gibt, diesen entgegenzutreten. Jedoch fordern sie, Möglichkeiten zu suchen, um expansives Lernen zu unterstützen. In diesem Zusammenhang betonen sie die Notwendigkeit eines ausgeprägten Reflexionsvermögens der Schülerinnen und Schüler, um eigene Lerngründe erfahrbar werden zu lassen (vgl. Faulstich & Grell 2005, S. 92). Ebenso sind Lehrende dazu angehalten, sich über die Lerngründe ihrer Schülerinnen und Schüler Klarheit zu verschaffen, um Lernwiderstände aufzudecken und ein Bewusstsein für Lerngründe zu fördern (vgl. Grell 2006, S. 28 f.). Eine selbstreflektierte und wertschätzende Haltung der Lehrkraft verbessert die Kommunikation zwischen Lehrendem und Lernenden. Eine solche Haltung ist notwendig, damit sich Lernende ernstgenommen fühlen und eine Vertrauensbasis entstehen kann. Durch die hierbei angewandte Schülerorientierung wird expansives Lernen gefördert.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P., & v. Felden, H. (2009). Einführung: Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In: Alheit, P. & v. Felden, H.: Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. 1. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-17.
- Arnold, R. (2000): Identität und Emotionen als Faktoren. Erkenntnisse aus der Lernwiderstandsforschung. In: DIE Zeitschrift 2/2000. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. S. 23-25. Online verfügbar unter https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22000/arnold00_02.pdf, zuletzt geprüft am 29.11.2018, 16:08 Uhr.
- Arnold, R., & Gómez Tutor, C. (2006): Emotionen in Lernprozessen Erwachsener. In: Report. (29) 1/2006. S. 37-47. Online verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/arnold0601.pdf>, zuletzt geprüft am 29.11.2018, 16:13 Uhr.
- Bay, R. H. (1994): Zielorientiert führen. 1. Auflage. Würzburg: Vogel.
- Bierhoff, H.-W., & Jonas, E. (2011): Soziale Interaktion. In: Frey, D., & Bierhoff, H.-W.: Sozialpsychologie - Interaktion und Gruppe. Göttingen: Hogrefe. S. 131-159.
- Brocher, T. (2015): Gruppenberatung und Gruppendynamik. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-07836-2.
- Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. 2. Auflage. Stuttgart: Franz Steiner.
- Faulstich, P. (2014): Lernen: Erfahrung – Wahrnehmen und Handeln. In: Faulstich, P.: Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorie in der Diskussion. Bielefeld: transcript. S. 35-59.
- Faulstich, P., & Grell, P. (2003): Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken: Forschungsprojekt Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_01.pdf, zuletzt geprüft am 29.11.2018, 16:00 Uhr.
- Faulstich, P., & Grell, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet - Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich P., Forneck, H. J., Grell, P., Häßner, K., Knoll, J., & Springer, A.: Lernwiderstand - Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 18-92. Online verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/faulstich0504.pdf>, zuletzt geprüft am 29.11.2018, 15:52 Uhr.
- Fetchenhauer, D. (2011): Die Gesellschaft in uns: Wie soziale Normen, soziale Rollen und sozialer Status unser Verhalten beeinflussen. In: Frey, D., & Bierhoff, H.-W.: Sozialpsychologie - Interaktion und Gruppe. Göttingen: Hogrefe. S. 201-219.

- Gnahn, D. (2008): Organisiertes Lernen - Organisierter Widerstand. In: Faulstich, P., & Bayer, M.: Lernwiderstände. Anlässe zur Vermittlung und Beratung. 2. Auflage. Hamburg: VSA. S. 55-68.
- Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (2008): Lernwiderstände und Lerngegenstände. In: Faulstich, P., & Bayer, M.: Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. 2. Auflage. Hamburg: VSA. S. 69-78.
- Häcker, T. H. (1999): Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hannover, B., & Zander, L. (2016): Die Bedeutung der Peers für die individuelle schulische Entwicklung. In: Möller, J., Köller, M. & Riecke-Baulecke, T.: Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht Lehren und Lernen. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer, Klett. S. 91-105.
- Häßner, K., & Knoll, J. (2005): Informiert ist nicht beraten - Lebenslauf als Anker der Lernberatung. In: P. Faulstich, Forneck, H. J., Grell, P., Häßner, K., Knoll, J. & Springer A.: Lernwiderstand - Lernumgebung - Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: Bertelsmann. S. 164-217. Online verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/faulstich0504.pdf>, zuletzt geprüft am 29.11.2018, 15:52 Uhr.
- Hauser, B. (2014): Konflikte in und zwischen Gruppen. In: Rosenstiel, v. L., Regnet, E. & Domsch, M. E.: Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. 7. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 354-367. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ub-bamberg/reader.action?docID=1770071>, zuletzt geprüft am 20.12.2018, 10.37 Uhr.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Helmut, B. (2008): Lernen, Lernwiderstände und soziale Milieus. In: Faulstich, P., & Bayer, M.: Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. 2. Auflage. Hamburg: VSA. S. 38-54.
- Herz, B. (2017): Gruppen leiten. Eine Einführung für pädagogische Praxisfelder. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2011): Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011. Online verfügbar unter https://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/7625_Bildungspolitik.pdf, zuletzt geprüft am 29.11.2018, 15:38 Uhr.
- Kindler, W. (2016). Die Lehrerperönlichkeit - Chance und Herausforderung. Wie Sie Ihre Rolle finden und Lernerfolg steigern. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- König, O., & Schattenhofer, K. (2016): Einführung in die Gruppendynamik. 8. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- Laufer, H. (2013). Grundlagen erfolgreicher Mitarbeiterführung. Führungspersönlichkeit. Führungsmethoden. Führungsinstrumente. 14. Auflage. Offenbach: GABAL.
- Ludwig, H., geb. Möller (2004): Die innere Haltung der Gruppenleitung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Mögliche Einflüsse auf das Lernverhalten von Gruppen und grundsätzliche Überlegungen zur internen Fortbildung. Hamburg: Diplomica. Online verfügbar unter:
<https://books.google.de/books?id=tTxoAQAAQBAJ&pg=PA85&lpg=PA85&dq=Umgang+mit+Lernwiderst%C3%A4nden&source=bl&ots=Adi7DDv2ZL&sig=5eorezTCuscLOt5mb7N62Sx5aoQ&hl=de&sa=X&ved=2ahUKEwj0j7TZ6qnfAhVsAxAlHd8JBKA4ChDoATACegQICBAB#v=onepage&q=Umgang%20mit%20Lernwiderst%C3%A4nden&f=false>, zuletzt geprüft am 30.12.2018, 13:12 Uhr.
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ludwig, J., & Grell, P. (2017): Lerngründe und Lernwiderstände. In: Hessische Blätter für Volksbildung: Erwachsenenbildung als lebensentfaltende Bildung 67 Jg. 2017 – Nr.2. Frankfurt am Main: Bertelsmann. S. 126-135. Online verfügbar unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/01/projects/erwachsenenbildung/Literatur/Grell-Ludwig_2017_Lerngruende-und-Lernwiderstaende.pdf, zuletzt geprüft am 29.11.2018, 15:38 Uhr.
- Metzinger, A. (2006): Arbeit mit Gruppen. In: Blank-Mathieu, M. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Band 2. 2. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS. S. 236-283.
- Möller, J., & Fleckestein, J. (2016): Motivation. In: Möller, J., Köller, M. & Riecke-Baulecke, T.: Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht Lehren und Lernen. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer, Klett. S. 121-134.
- Nohl, A.-M. (2014): Lernorientierungen: Empirische Analyse und grundagentheoretische Reflexion. In: Faulstich, P.: Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Band 2. 2. Auflage. Bielefeld: transcript. S. 155-180.
- Preyer, G. (2012): Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe. Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretationen. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-531-94121-9.
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2016): Diagnostik und Leistungsbeurteilung. In: Möller, J., Köller, M., & Riecke-Baulecke, T.: Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht Lehren und Lernen. 1. Auflage. Seelze: Kallmeyer, Klett. S. 23-38.
- Rotering-Steinberg, S. (2003): Begegnungen mit Widerstand in Bildungsprozessen: Lernchancen und Sinnfindungen. In: Zeitschrift für Angewandte

- Organisationspsychologie: Gruppe. Interaktion. Organisation. Vol. 34 (2). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 123-131. DOI: 10.1007/s11612-003-0013-2.
- Sader, M. (2008): Psychologie der Gruppe. 9. Auflage. Weinheim, München: Juventa.
- Schepers, C. (2014): Wenn Kursleitende lernen. Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalisierungsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Schumacher, E.-M. (2011): Schwierige Situationen in der Lehre. Methoden der Kommunikation und Didaktik für die Lehrpraxis. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Siebert, H. (1991): Lernwiderstände lerntheoretisch gesehen. Die kognitionswissenschaftliche Wende. In: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 1991 (28). S. 75-81. Online verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/siebert9101.pdf>, zuletzt geprüft am 29.11.2018, 16:20 Uhr.
- Stahl, E. (2012): Dynamik in Gruppen. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sturm, A., Opterbeck, I., & Gurt, J. (2011): Organisationspsychologie. 1. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-93074-9.
- Stürmer, S., & Siem, B. (2013): Sozialpsychologie der Gruppe. München: Reinhardt.
- Tröster, M. (2000): Lernwiderstände. In: DIE Zeitschrift 2/2000. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. S. 41. Online verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/troester0001.pdf>, zuletzt geprüft am 29.11.2018, 16:25 Uhr.
- Wellhöfer, P. R. (2018). Gruppendynamik und soziales Lernen. 5. Auflage. München: UKV.

Anhang

Checkliste zur Individualisierung im Unterricht (vgl. Dubs 2009, S. 505)

	ja	nein
1. Nehme ich eine mögliche Heterogenität meiner Klassen bewusst wahr, und überlege ich mir, ob ich in irgendeiner Richtung versuchen muss, in meinen Klassen in bestimmten Bereichen im Rahmen des Möglichen zu individualisieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bemühe ich mich, Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Gruppen aus ihrer Sicht zu verstehen, sie vorurteilsfrei wahrzunehmen und ihnen korrekt zu begegnen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Verfüge ich über interkulturelle Kompetenz und über Sachverstand im Umgang mit fremden Kulturen, damit sich meine Schülerinnen und Schüler aus anderen Kulturen verstanden und als Menschen akzeptiert fühlen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Kommt es in meinen Klassen an geeigneten Stellen im Unterricht auch zu einem interkulturellen Austausch/Einbezug interkultureller Fragen in den Unterricht und zu kooperativem Lehren in kulturell gemischten Gruppen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Messe ich in Klassen mit vielen fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern der Pflege der Unterrichtssprache große Bedeutung bei? Bemühe ich mich vor allem um eine gute Tiefenstruktur (Textkompetenz), und stelle ich Sprachfehler gezielt fest, und korrigiere ich sie in angemessener Weise? (Richtigstellung ohne Demotivierung?)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bemühe ich mich im alltäglichen Unterricht im Rahmen des Möglichen um einen individualisierenden Unterricht? (Unterschiedliche Erfahrungen der Lernenden, verschiedenes Vorwissen, kognitive Unterschiede, affektive Unterschiede, Unterschiede beim Lernen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Erkenne ich die Problemschülerinnen und Problemschüler frühzeitig, und diagnostiziere ich ihr Verhalten systematisch?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Vernachlässige ich durch die Problemschülerinnen und Problemschüler die anderen Mitlernenden nicht zu sehr?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Kann ich die Probleme solcher Schülerinnen und Schüler allein zu bearbeiten versuchen, oder benötige ich externe Hilfe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Nehme ich die Informationsaufgabe im Umgang mit Problemschülerinnen und Problemschülern richtig wahr?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Versuche ich, mit Problemschülerinnen und Problemschülern nicht nur oberflächlich intuitiv umzugehen, sondern bemühe ich mich im Rahmen meiner Möglichkeiten pädagogisch-psychologische Diagnosen zu stellen, ohne jedoch mein Bemühen zu verpsychologisieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Habe ich die persönliche Kraft und Disziplin, die Problemfälle so lange als möglich selbst zu bearbeiten? Weiß ich aber, wann ich die Eltern, die Schulleitung, die Lehrmeister und allenfalls die Polizei informieren und beziehen muss?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe, nicht anderweitig für Prüfungszwecke vorgelegt habe und sie an keiner anderen Stelle veröffentlicht wurde.
2. Ich versichere, keine weiteren Hilfsmittel außer den angeführten verwendet zu haben.
3. Soweit ich Inhalte aus Werken anderer AutorInnen dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen habe, sind diese unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Dies bezieht sich auch auf Tabellen und Abbildungen.
4. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden beachtet, dies gilt auch für Abbildungen oder Ähnliches.
5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
6. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den.....

Unterschrift der Verfasserin