

**Abschlussbericht der Untersuchung an der
Georg-Christoph-Lichtenberg-Schule
zum Thema**

**„Das Tischgruppenkonzept und sein Beitrag
zur Überwindung von Diskriminierung und
zur Herstellung von Chancengleichheit“**

**Autoren:
Anton Cizmesija (Beschäftigungsförde-
rung Göttingen - KAöR),
Lars Kamp und Nils Pagels (zoom e.V.)**



Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Untersuchungsdesign	5
3. Beschreibung der Schule	6
3.1 Die Schule in ihrem Umfeld.....	6
3.2 Schulkonzept.....	7
4. Das Tischgruppenkonzept	9
4.1 Ziele, die mit dem Tischgruppenkonzept verfolgt werden.....	9
4.2 Flankierende pädagogische und organisatorische Maßnahmen	10
5. Akzeptanz des Tischgruppen-Modells an der IGS in den Jahrgängen 6 und 9	13
5.1 Einleitung.....	13
5.2 Jahrgangsstufe sechs	13
5.2.1 Allgemeines soziales Verhalten in der Tischgruppe	14
5.2.2 Zusammensetzung der Tischgruppen	15
5.2.3 Zusammenarbeit in der Tischgruppe.....	16
5.2.4 Allgemeines Lernverhalten	17
5.2.5 Zusammenfassung	17
5.3 Jahrgangsstufe neun.....	19
5.3.1 Allgemeines soziales Verhalten in der Tischgruppe	19
5.3.2 Zusammensetzung der Tischgruppen	19
5.3.3 Zusammenarbeit in der Tischgruppe.....	20
5.3.4 Allgemeines Lernverhalten	20
5.3.5 Zusammenfassung	20
5.4 Vergleich der beiden Jahrgangsstufen.....	22
5.5 Abweichende Bewertungen zwischen dem sechsten und dem neunten Jahrgang	22
5.5.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede	23
6. Erfolge des Tischgruppenkonzepts.....	25
6.1 Lernerfolge	25
6.2 Arbeitsfähigkeit	26
6.3 Integration: Die Tischgruppe als Schutzraum.....	26
6.4 Erlernen sozialer Kompetenzen.....	27
6.5 Konfliktlösung.....	29

7. Faktoren, die den Erfolg gefördert bzw. behindert haben.....	30
7.1 Faktoren, die einen Erfolg fördern.....	30
7.1.1 Das alltägliche Erleben von Heterogenität.....	30
7.1.2 Begleitung der Tischgruppe durch flankierende Maßnahmen	31
7.1.3 Die Aufteilung der SchülerInnen in eine Kleingruppe als Ansatzpunkt für das gezielte Arbeiten mit den SchülerInnen	32
7.1.4 Gruppenzusammensetzung	33
7.1.5 Methodische Aspekte.....	34
7.1.6 Die Gewinnung von MeinungsführerInnen.....	35
7.1.7 Besseres Lernen durch Hilfe von MitschülerInnen.....	35
7.1.8 Organisation der Schule.....	36
7.2 Faktoren, die einen Erfolg behindern	36
7.2.1 Zusammensetzung der Tischgruppen	36
7.2.2 Methodische Aspekte.....	36
7.2.3 Mangelnde Mitarbeit von Eltern	37
7.2.4 Störungen, Unruhe etc.....	38
7.2.5 Rahmenbedingungen	38
8. Zusammenfassung.....	39
9. Literaturverzeichnis	41
10. Anhang	42
10.1 Fragebogen	42
10.2 Grafiken Fragebogenauswertung.....	48

1. Einleitung

Dieser Bericht beinhaltet die Ergebnisse einer Untersuchung, die im Rahmen eines transnationalen Projektes im Rahmen des Aktionsprogramm der Europäischen Kommission zur Bekämpfung von Diskriminierungen durchgeführt wird. In diesem Projekt werden verschiedene Aktivitäten, von denen Schulen annehmen, dass sie einen Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit und zur Bekämpfung von bzw. zur Vorbeugung gegen Diskriminierung leisten, auf ihre Erfolge und die dafür notwendigen Bedingungen und Faktoren untersucht. Die Georg-Christoph-Lichtenberg-Schule (IGS) hat in diesem Zusammenhang zunächst an einer Fragebogenuntersuchung teilgenommen, bei der ca. 200 Schulen in der Region Südniedersachsen zu den Aktivitäten befragt worden sind, die ihrer Meinung nach in diesen Zusammenhang einzuordnen sind. Aufgrund der genannten Aktivitäten ist die IGS vom Projekt ausgewählt worden, in die zweite Stufe der Untersuchung, in der die Aktivitäten von nur noch vier Schulen intensiv beleuchtet werden, einbezogen zu werden. Um hierfür die Zustimmung zu erlangen, wurde zunächst zur Arbeitsgruppe gegen Mobbing und Gewalt Kontakt aufgenommen, aus der heraus die Bitte formuliert wurde, dass für den Fall, dass die Schule an der Untersuchung teilnimmt, einer der Ansätze, die den Kern des Schulkonzepts ausmachen, das sog. Tischgruppenkonzept, in den Blick genommen werden sollte. Hierfür wurde dann ein Untersuchungsdesign entwickelt, das auf der sog. Pädagogisch-Didaktischen Konferenz (PÄDIKO) der Schule vorgestellt wurde. Dieses Gremium hat dann auch die Bereitschaft der Schule zum Ausdruck gebracht, an der zweiten Stufe des Projektes CREE teilzunehmen.

Der vorliegende Bericht beschreibt zunächst die Schule, ihr Umfeld und das Konzept des Tischgruppenansatzes, um Personen, die nicht mit der Schule und ihrem Konzept vertraut sind, einen Eindruck dieses Ansatzes und des Umfeldes zu vermitteln. Im Anschluss daran werden in einem eigenen Kapitel die Ergebnisse eines Fragebogens vorgestellt, der an die SchülerInnen des sechsten und des neunten Jahrgangs verteilt wurde. Dieser Fragebogen beinhaltet nicht allein Einschätzungen zu den Erfolgen im Hinblick auf die Förderung von Chancengleichheit und die Bekämpfung von Diskriminierung, sondern ebenfalls zur Akzeptanz des Tischgruppenkonzepts von Seiten der SchülerInnen. Auch wenn dieser Aspekt – zumindest nicht in dieser Ausführlichkeit – für das Projekt CREE hätte bearbeitet werden müssen, enthalten diese Rückmeldungen wertvolle Informationen für die IGS im Besonderen, aber auch für andere Schulen, die ein solches Konzept verfolgen bzw. planen. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse der Befragung nicht nur in die weitere Auswertung hinsichtlich der Erfolge und der Faktoren, die diese Erfolge ermöglichen bzw. behindern eingeflossen, sondern erhalten eine herausgehobene Behandlung in Kap. 5.

In Kap. 6 werden dann die Erfolge dargestellt, die sich aus der Perspektive der verschiedenen AkteurInnen durch den Tischgruppenansatz ergeben. In diesem Kapitel wird teilweise noch einmal auf die Ergebnisse des Fragebogens zurück gegriffen, um dessen Ergebnisse in Verbindung mit den Aussagen in den verschiedenen Interviews zu setzen.

In Kap. 7 werden dann die Faktoren heraus gearbeitet, die nach Einschätzung der AkteurInnen zu einem Erfolg beitragen.

Nach der Zusammenfassung in Kap. 8 lassen sich im Anhang der Fragebogen und – in Graphiken dargestellt – die Einschätzungen zu sämtlichen Fragen finden.

2. Untersuchungsdesign

- Grundsätzlich wurden alle an der Umsetzung des Tischgruppenkonzeptes beteiligten Akteure befragt. Im Rahmen der Untersuchung an der IGS sind dies Schulleitung, LehrerInnen, SchulsozialpädagogInnen, Eltern und SchülerInnen.
- Das Untersuchungsdesign umfasste qualitative Erhebungen in Form von Interviews sowie quantitative Erhebungen in Form von Fragebögen.
- In Bezug auf die SchülerInnenschaft wurde sich dafür entschieden, die Jahrgänge sechs und neun in die Untersuchung einzubeziehen. Grund für diese Entscheidung ist eine daraus resultierende Vergleichsmöglichkeit eines Jahrgangs mit geringer Erfahrung mit dem Tischgruppenkonzept mit einem Jahrgang mit langjähriger Erfahrung mit dem Tischgruppenkonzept.
- Als Erhebungsmethode wurden semistandardisierte Interviews durchgeführt. Für die LehrerInnenschaft der Jahrgänge sechs und neun wurden je ein Gruppeninterview mit jeweils drei LehrerInnen angesetzt. In Bezug auf die Tischgruppen sind pro Jahrgang drei Tischgruppen gelöst worden, die ebenfalls in Form von Gruppeninterviews befragt wurden. Neben den Interviews ist für die genannten Jahrgänge ein Fragebogen entwickelt worden, der an sämtliche Stammgruppen¹ ausgeteilt worden ist. Die Elternschaft ist durch die Elternvertreter und deren StellvertreterInnen aus den Jahrgängen sechs und neun und durch die Eltern einer gelosten Tischgruppe berücksichtigt worden. Stellvertretend für die Schulleitung ist ein Interview mit dem didaktischen Leiter der IGS geführt worden. Die vier Schulsozialpädagogen wurden ebenfalls durch ein Gruppeninterview in die Untersuchung einbezogen.
- Für sämtliche Interviews wurden Leitfäden erarbeitet. Jedes Interview wurde aufgenommen, dokumentiert und ausgewertet.

¹ An der Schule werden die Klassenverbände als Stammgruppen bezeichnet.

3. Beschreibung der Schule

3.1 Die Schule in ihrem Umfeld

Die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule² (Integrierte Gesamtschule, IGS) liegt im Bereich zwischen den Göttinger Stadtteilen Geismar und Südstadt. Das Umfeld ist klein- bis mittelbürgerlich, nach Norden hin gibt es eine ältere Eigenheimbebauung, im Süden ein neueres Baugebiet, im Osten und Süden grenzen größere Anlagen sozialen Wohnungsbaus direkt an die IGS. Im Westen befindet sich eine Schrebergartensiedlung. Zum Einzugsgebiet der Schule gehören die gesamte Stadt und auch der Landkreis Göttingen.

Die Integrierte Gesamtschule (IGS) ist eine Ganztagschule³. Entsprechend umfangreich ist das Nachmittagsprogramm, das von Arbeits- und Übungsstunden, Projektarbeit bis zu verschiedensten Arbeitsgruppen reicht und das auch von SozialpädagogInnen betreut wird. Gegenwärtig arbeiten etwa 140 LehrerInnen an der Schule. Die Gesamtzahl der SchülerInnen beträgt ungefähr 1350, wobei die Anzahl der Mädchen und Jungen annähernd gleich ist. 85 SchülerInnen mit Migrationshintergrund besuchen die IGS. Es gibt ca. 15 behinderte SchülerInnen, die Integrationsklassen besuchen.

SchülerInnen, die nach der Grundschule die IGS besuchen wollen, müssen sich bewerben. Die IGS verwendet dabei einen bestimmten Verteilungsschlüssel, der sich auf den prozentualen SchülerInnenanteil an den Göttinger Schulen bezieht. Analog zu diesem werden Gruppen nach dem Notendurchschnitt gebildet. Entsprechend dieses Schlüssels werden die SchulanfängerInnen aus der Gruppe der BewerberInnen ausgewählt. So hatten 1997 65,3% der AnfängerInnen einen Zensuredurchschnitt von 1,0-2,3, 26,6% von 2,7-3,0 und 8,1% von 3,3 und schlechter (1996: 51,6% : 32,5% : 15,9%; 1995: 47,0% : 30,3% : 22,7%)⁴.

Im Rahmen der Schulreformbewegung seit Ende der sechziger Jahre entstand der Gedanke, ein einheitliches Schulsystem bis zur zehnten Klasse einzuführen, das an die Stelle des herkömmlichen dreigliedrigen Systems treten sollte. Mehr Chancengleichheit und individuellere Förderungsmöglichkeiten, sowie die Initiierung von sozialen Lernprozessen waren die Ziele dieser Bestrebungen.

Im Jahr 1971 begann eine IGS-Planungsgruppe unter Leitung ihres späteren, langjährigen Schulleiters die Arbeit. Die Planungsgruppe, die zeitweise 100 Mitglieder umfasste, setzte sich aus LehrerInnen, Eltern, Kommunalpolitikern, Architekten und Wissenschaftlern des Pädagogischen Seminars der Universität Göttingen zusammen. Sie hatten die Aufgabe, das inhaltliche und bauliche Konzept der IGS zu entwickeln.

Nach einer vierjährigen Planungsphase konnte 1975 mit dem Unterricht begonnen werden.

Heutzutage befindet sich die IGS in einer Umbruchphase, da in der Lehrerschaft ein Generationenwechsel ansteht. Viele derjenigen, die die IGS mit gegründet haben, stehen kurz vor der Pensionierung oder sind bereits nicht mehr im Schuldienst. Wurden früher neu hin-

² <http://www.igs.goe.ni.schule.de> . Gesamtschule bedeutet, dass alle drei Zweige des normalen deutschen Schulsystems (Haupt-, Realschule und Gymnasium) -an einer Schule integriert sind und die SchülerInnen gemeinsam unterrichtet werden.

³ In Deutschland sind Ganztagschulen bis heute die Ausnahme.

⁴ 1=beste Note; 6=schlechteste Note:

zukommende LehrerInnen noch problemlos integriert, so ist dieses auf Grund der höheren Zahl an Neuzugängen schwieriger. Die neuen KollegInnen müssen erst nach und nach in das IGS-Konzept eingearbeitet werden, das sie -wenn überhaupt- eher theoretisch vom Studium her kennen. Wegen des geringeren Finanzrahmens in den letzten Jahren muss das personalintensive Betreuungsprogramm an der IGS auf weniger Schultern verteilt werden, was zu einer Mehrbelastung aller Beteiligten führt. Einige der neuen KollegInnen kennen die „gute, alte Zeit“ der personell besseren Ausstattung der Schule nicht mehr und zweifeln an der Durchführbarkeit des IGS-Konzeptes in seiner gegenwärtigen Form.

3.2 Schulkonzept

Leitgedanken des Schulkonzepts sind die Idee der Chancengleichheit und die Stärkung der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit von SchülerInnen und LehrerInnen. Die Arbeit war zu Beginn eingebettet in die Reformdiskussionen ihrer Zeit und orientierte sich an den schon vorhandenen Gesamtschulen. Zugleich wollte sich die Planungsgruppe jedoch von bereits bestehenden Konzepten abgrenzen.

Eine äußerliche Leistungsdifferenzierung in A-, B- und C-Kurse ist dabei weggefallen und durch ein Team-Kleingruppen-Modell (TKM) ersetzt worden, in dem leistungsstarke und leistungsschwache SchülerInnen in gemischtgeschlechtlichen Tischgruppen zusammen lernen. Für jeden Jahrgang in der Sekundarstufe I⁵ gibt es ein LehrerInnenteam und einen eigenen Unterrichtsbereich. Mindestens zwölf LehrerInnen arbeiten in solch einem Team, das sechs Stammgruppen (Klassen) mit jeweils 28 SchülerInnen betreut. Jede Stammgruppe hat zwei TutorInnen. Die LehrerInnen sind sowohl für die fachliche Weiterentwicklung der Kinder als auch für deren soziale Entwicklung verantwortlich. Jedes Team hat einen Teamraum („Lehrerzimmer“), der sich in direkter Nähe zu den Unterrichtsräumen der jeweiligen Stammgruppen befindet. Die Teams sind so zusammen gestellt, dass sie weitgehend alle Fächer abdecken. Sie arbeiten autonom und können die Unterrichts- und Stundenverteilung selber vornehmen. Bestimmte Fächer wie Deutsch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und AWT (Arbeit-Wirtschaft-Technik) werden in einigen Jahrgängen von jeweils zwei Lehrkräften in Doppelbesetzung unterrichtet. Dieses erlaubt eine intensive Betreuung. Unterstützt werden die LehrerInnen durch mehrere SozialpädagogInnen, die an der Schule angestellt sind.

Die SchülerInnen können mit Beginn der 7. und der 9. Klasse Fächerschwerpunkte je nach Neigung und Leistung bilden (Wahlpflichtbereich).

Die Eltern erhalten durch regelmäßig stattfindende Tischgruppenabende die Gelegenheit, mehr Einblick in das Schulleben zu nehmen.

An der IGS werden erst ab dem zweiten Halbjahr der 8. Klasse Noten vergeben. Bis einschließlich dem ersten Halbjahr der 8. Klasse sind ausführliche Lernentwicklungsberichte (LEB) an die Stelle der Notengebung getreten. Die LEB haben den Zweck, individueller auf den jeweiligen Leistungsstand der SchülerInnen einzugehen und ihnen Wege aufzuzeigen, wie sie sich noch weiter verbessern können. Ein LEB besteht aus drei Teilen:

In einem ersten, allgemeinen, Teil werden die Unterrichtsinhalte sämtlicher Fächer beschrieben. Der zweite Teil ist der Bericht des Tutoren, der in Form eines Briefes an die SchülerInnen die jeweilige Lehrerrückmeldung enthält. Im dritten Teil beschreiben die

⁵ Die Sekundarstufe I umfasst die Klassen 5-10, die Sekundarstufe II die Jahrgangsstufen 11-13..

SchülerInnen ihre Erfahrungen mit den LehrerInnen, mit den Unterrichtsfächern und mit ihren MitschülerInnen⁶.

In der Sekundarstufe II wird in Kursen unterrichtet, die eine Fortsetzung der Tischgruppen in der Oberstufe nicht mehr möglich macht.

➤ **Schulvereinbarung**

Die wichtigsten Verhaltensregeln und Ziele, die das Zusammenleben an der IGS betreffen, sind in der Schulordnung niedergelegt. Die Schulvereinbarung, die die wichtigsten Punkte noch einmal zusammenfasst, wird von allen Beteiligten, Schulleitung, LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern unterschrieben und damit anerkannt. Die SchülerInnen verpflichten sich dazu, die anderen, ungeachtet möglicher Unterschiede, zu respektieren und niemanden zu beschimpfen, seelisch zu verletzen oder Gewalt anzudrohen. Auch das Tischgruppenmodell und die Tischgruppenabende sind Teil der Vereinbarung.

➤ **Integrationsklassen**

Eine Erweiterung der Förderung von Chancengleichheit stellen seit 1990 die Integrationsklassen dar. Sie waren die ersten ihrer Art in der Sekundarstufe I in Niedersachsen. Sie sollen geistig, körperlich und lernbehinderte Kinder integrieren. Derzeit gibt es vier solcher Klassen in den Jahrgängen 5, 6, 8 und 9, in denen jeweils drei bis vier SchülerInnen mit Mehrfachbehinderungen unterrichtet und betreut werden.

Der Wunsch nach Einführung der I-Klassen wurde sowohl von institutioneller Seite aus geäußert als auch von Seiten der Schüler und Eltern, die bereits in der Grundschule Erfahrungen mit Integrationsklassen sammeln konnten.

Das gesamte Schulkonzept ist präventiv und langfristig angelegt. Über einen langen Zeitraum hinweg sollen die SchülerInnen durch die kontinuierliche Zusammenarbeit in gemischten Gruppen lernen, sich zu helfen, gegenseitige Vorbehalte abzubauen, Konflikte friedlich zu lösen und inhaltlich auf ein Ziel hin zu arbeiten.

Es gibt jedoch auch reagierende Komponenten im Konzept. So sollen in Zukunft Antige-
walt- und Antimobbingprogramme eingeführt werden. Im Rahmen der verschiedenen Aktivitäten sollen auch Kinder aus Bürgerkriegsgebieten noch besser betreut und beraten werden.

Das vor drei Jahren gestartete StreitschlichterInnenprojekt ist ein erster Ansatzpunkt hierfür. In ihm erwerben SchülerInnen Beratungskompetenz bei Streitfällen und sind in einem eigenen „Büro“ für ihre MitschülerInnen erreichbar.

Das Schulkonzept als Ganzes und die durchgeführten Aktivitäten sollen im weitesten Sinne Chancengleichheit erzeugen.

Insgesamt richtet sich die Schule gegen Benachteiligung und Diskriminierung auf Grund des Geschlechtes, der Abstammung, der Religion, der sexuellen Orientierung, einer Behinderung/einer Krankheit, des sozioökonomischen Hintergrundes und des Alters. Diese Antidiskriminierungsstrategie hat daher einen horizontalen Ansatz und keinen besonderen Fokus auf bestimmte Formen von Diskriminierung.

⁶ H. Brandt und J. Schlömerkemper, Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, 1985, 2, S. 205.

4. Das Tischgruppenkonzept

Das im Rahmen der Untersuchung vom Projekt CREE studierte Konzept der Tischgruppen (TG) hat schon eine längere Geschichte. Im Zuge der Reformdebatten der 70er Jahre wurde es unter der Bezeichnung Team-Kleingruppenmodell (TKM) entwickelt. Der Begriff deutet bereits darauf hin, dass das Konstrukt von Tischgruppen nicht allein auf den Tischgruppen als solchen beruht, sondern auch auf elementaren Begleitkomponenten der SchülerInnenbetreuung durch LehrerInnen, TutorInnen und SozialpädagogInnen.

4.1 Ziele, die mit dem Tischgruppenkonzept verfolgt werden⁷

Ausgehend von der These, dass eine einheitliche Sekundarschule bis Ende der Klasse 10 (im Gegensatz zu der sonst in Deutschland üblichen Dreiteilung in Haupt-, Realschule und Gymnasium) mehr Chancengleichheit, bessere individuelle Fördermöglichkeiten und günstigere Voraussetzungen für soziales Lernen ermögliche, wurde das Team-Kleingruppenmodell als alternatives Gesamtschulkonzept entworfen. Ziel dieses Modells ist die Herstellung von Chancengleichheit im schulischen Lernen. Das TKM als pädagogisches Konzept soll dazu beitragen, dass sich alle SchülerInnen in gleicher Weise entfalten können und lernen, solidarisch miteinander umzugehen. Sie sollen sich zu lebensächtigen Persönlichkeiten entwickeln, ohne sich für ein Leben in dieser Gesellschaft untüchtig zu machen und ohne sich widerstandslos an Hierarchie- und Ellenbogendenken anzupassen. Übergeordnetes Ziel ist Chancengleichheit in dem Sinne, dass möglichst allen SchülerInnen ein ihren Fähigkeiten entsprechender qualitativ hochwertiger Abschluss vermittelt wird. Das mit dem Tischgruppenkonzept verfolgte Ziel ist es, eine Tischgruppe als sozial-integrative Lerneinheit zu schaffen, in der SchülerInnen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Stärken und Begabungen gemeinsam erfolgreich lernen können. Insofern geht der Anspruch an eine Tischgruppe weit über ein bloßes Zusammensitzen zu fünft oder sechst hinaus.

Was sollen TG für die SchülerInnen (S.) leisten?

- S. sollen zu Subjekten ihrer Lernprozesse werden
- S. sollen zu Selbst- und Mitbestimmung befähigt werden
- S. sollen die Möglichkeit bekommen, ihre Interessen und Bedürfnisse in den Unterricht einzubringen
- S. sollen die Erfahrung einer emotionalen Stützung im Lernprozess machen können
- S. sollen die Möglichkeit erhalten, stabile soziale Beziehungen zu anderen S., Lehrern oder anderen frei gewählten Bezugspersonen aufzubauen

Was sollen TG für die LehrerInnen (L.) leisten?

- L. sollen die Möglichkeit erhalten, ihre S. im Hinblick auf Stärken und Schwächen und Schwierigkeiten gut kennen zu lernen
- L. sollen die Lernprozesse ihrer S. ganzheitlich betrachten können

⁷ Vgl. J. Schlömerkemper unter Mitarbeit von Klaus Winkel, Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Biographische und empirische Untersuchungen zum Sozialen Lernen in der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar, Frankfurt a. M. 1987 (= Studien zur Bildungsreform 14) 20ff.

- Es soll den L. eine gegenseitige Lernmöglichkeit bezüglich methodischer Alternativen gegeben werden
- Die Kooperation der L. untereinander soll ein Vorbild oder Modell für die S. darstellen
- Die Beurteilung und Beobachtung der S. durch die Lehrer soll mit der gegenseitigen Korrekturmöglichkeit verknüpft sein

Hierfür werden zeitlich konstante Kleingruppen mit großer Interaktionsdichte und einer festen Zuordnung eines fachübergreifenden Lehrerteams zu einer Schülergroßgruppe zusammengeführt.

Die genannten Ziele mussten bis heute kaum revidiert werden. Lediglich der Weg, auf dem Ziele erreicht werden können, ändert sich mit der Zeit. Während früher die SchülerInnen z.B. eher ermutigt werden mussten, auch einmal der Autorität Lehrer zu widersprechen, müssen heute eher Sozialkompetenzen, wie z.B. Respekt vor anderen, Zuhören können etc., vermittelt werden. Nicht die Ziele, wohl aber der Betreuungsschlüssel von LehrerInnen zu SchülerInnen im Rahmen des Tischgruppenkonzepts musste aufgrund von Sparmaßnahmen verändert werden, so dass sich die Bedingungen zur Erreichung der gerade beschriebenen Ziele eindeutig verschlechtert haben.

Nach der Darstellung der Ziele nun aber zu der Frage, welcher zusätzlicher Maßnahmen das Konzept bei der Umsetzung in die Praxis bedarf.

4.2 Flankierende pädagogische und organisatorische Maßnahmen

Heterogenität

LehrerInnen stehen vor der Aufgabe, eine Stammgruppe in heterogene Tischgruppen aufzuteilen. Maßgabe ist, dass sich die Tischgruppe sowohl nach Leistungsfähigkeit der einzelnen SchülerInnen als auch nach Geschlecht verschieden zusammensetzt. Hierbei obliegt es den LehrerInnen, den Prozess der Bildung von Tischgruppen zu leiten.

Soziales Lernen

Die intendierte Heterogenität der Tischgruppen stellt die Basis dar, auf der sich der Prozess des sozialen Lernens in der Tischgruppe vollzieht. Unterstützt wird dieser sowohl durch die Struktur des Unterrichts als auch durch die Rolle der LehrerInnen.

Gegenseitige Hilfe: Die SchülerInnen werden ermuntert, sich bei der Bearbeitung von Aufgaben gegenseitig zu helfen. Um Hilfe zu bitten und Hilfe zu gewähren sind ausdrückliche Gebote.

Konflikte: Kommt es innerhalb einer Tischgruppe zum Streit, so ist zunächst die Tischgruppe selbst in der Pflicht zu versuchen, den Streit zu lösen oder soweit zu entschärfen, dass die Arbeitsfähigkeit der Tischgruppe gewahrt ist. Ist dies nicht möglich, so übernimmt der/die TutorIn zunächst die Rolle einer neutralen Schiedsperson, deren Gegenwart häufig zu ei-

ner Lösung führt. Als letztes Mittel wird von LehrerInnen eine reglementierende Intervention eingesetzt.

Unterricht: Um die SchülerInnen zu befähigen, unterschiedliche Begabungen und Fähigkeiten lösungsorientiert zum Einsatz zu bringen, sind Gruppenaufgaben für Klein- oder Tischgruppen eine häufig angewandte Unterrichtsmethode.

Das Lernen im Rahmen des Tischgruppenkonzeptes stellt die SchülerInnen vor die Aufgabe, durch Heterogenität bedingte Konflikte weitestgehend eigenverantwortlich zu lösen, um die Arbeitsfähigkeit der Tischgruppe wieder herzustellen und somit den schulischen Erfolg der gesamten Tischgruppe zu gewährleisten. Hierbei gewinnen die SchülerInnen im Verlauf der Zeit immer mehr Erfahrungen und Fertigkeiten, die die Herausbildung einer sozialen Kompetenz jedes/r einzelnen Schülers/In zum Resultat haben.

Die an die Tischgruppen gestellten Aufgaben führen aber nicht automatisch dazu, dass Konflikte in Tischgruppen gelöst werden, gegenseitige Hilfe innerhalb der Tischgruppe etabliert ist oder sich die beabsichtigte soziale Kompetenz bei den SchülerInnen entwickelt. Um die Entwicklung der Tischgruppen in Richtung des intendierten erfolgreichen sozialen Lernens zu sichern, bedarf es der Schaffung von diese Ziele unterstützenden Rahmenbedingungen.

Doppelte Besetzung der Tischgruppen mit Lehrkräften

Den Stammgruppen an der IGS sind in bestimmten Kernfächern zwei Lehrkräfte zugeordnet. Durch diese doppelte Besetzung wird gewährleistet, dass sowohl Konflikte als auch Probleme lernschwächerer Schüler besser behandelt werden können.

SchulsozialpädagogInnen

SchulsozialpädagogInnen werden neben der Betreuung der SchülerInnen während der Pausen- oder Freizeitangebote auch für Tischgruppentrainings und bei Konflikten herangezogen, die nicht durch die Lehrkräfte gelöst werden können. Insgesamt stehen für diese Aufgaben vier SozialpädagogInnen an der IGS zur Verfügung.

TutorInnenstunden

Zur Besprechung und Bearbeitung von Problemen werden im Stundenplan jeder Stammgruppe TutorInnenstunden reserviert. Diese bilden den Rahmen, in dem die Situation innerhalb der Tischgruppe, aber auch der Fortgang einer Gruppenarbeit besprochen werden können.

Lernentwicklungsberichte

Bis zum zweiten Halbjahr der achten Klasse wird an der IGS auf eine Benotung verzichtet. Alternativ werden Lernentwicklungsberichte über jede/n einzelne/n SchülerIn verfasst, in denen neben den schulischen Leistungen auch das soziale Verhalten Eingang finden kann. Sie sollen SchülerInnen darüber Aufschluss geben, wo ihre Stärken und Schwächen liegen und wie sie sich verbessern können.

Tischgruppenabende

Pro Schulhalbjahr sind zwei Tischgruppenabende, die in den Elternhäusern der SchülerInnen stattfinden, vorgesehen. Sie geben den SchülerInnen die Möglichkeit, gegenseitig ihr Zuhause und die Eltern der MitschülerInnen kennen zu lernen.

5. Akzeptanz des Tischgruppen-Modells an der IGS in den Jahrgängen 6 und 9

5.1 Einleitung

Im Rahmen der Untersuchung des Projektes CREE zum Beitrag des Tischgruppenkonzepts zur Förderung von Chancengleichheit und zum Abbau von Diskriminierung wurde ein Fragebogen erstellt, der an alle SchülerInnen des sechsten und neunten Jahrgangs verteilt wurde (jeweils 168 SchülerInnen). Insgesamt wurden 123 (73,2 %) Fragebögen des sechsten Jahrgangs und 69 (41,1 %) des neunten Jahrgangs zurückgegeben. Damit ist eine Datenbasis gegeben, die einen guten Einblick in die Akzeptanz des Tischgruppenkonzepts seitens der SchülerInnen dieser Jahrgänge gibt. Im neunten Jahrgang sind aus zwei Stammgruppen so gut wie keine Fragebögen zurückgegeben worden. Gründe hierfür sind nicht bekannt. Insgesamt wurde der Fragebogen von 50,5 % Mädchen und 49,5% Jungen beantwortet (im sechsten Jahrgang 51,2% Mädchen und 48,8% Jungen, im neunten Jahrgang 49,3% Mädchen und 50,7% Jungen). Da die SchülerInnenzahlen an der Schule in etwa 50:50 entsprechen, kann hier von einem repräsentativen Rücklauf gesprochen werden. Aufgrund der relativ geringen Anzahl ausländischer SchülerInnen an der Schule - und damit bei den zurückgegebenen Fragebögen - sind keine spezifischen Rückschlüsse auf abweichende Einstellungen bei den ausländischen SchülerInnen zu ziehen.

Der Fragebogen sollte vornehmlich in vier Bereichen die Akzeptanz bzw. die Ablehnung des Tischgruppen-Modells transparent werden lassen. So sollten Fragen zu dem Empfinden des allgemeinen sozialen Verhaltens in der Tischgruppe, zu dem Prozess der Tischgruppenszusammensetzung, zu der Tischgruppe als Ort gemeinsamen Lernens sowie zu der Einschätzung des allgemeinen Lernverhalten näheren Aufschluss über die Einschätzung der SchülerInnen geben.

Bis auf vier offene Fragen am Ende des Fragebogens wurden die SchülerInnen jeweils gebeten, bestimmte Aussagen auf einer Skala zu bewerten, die von „völlig falsch“ über „ziemlich falsch“, „unentschieden“, „ziemlich richtig“ zu „völlig richtig“ reichte.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zunächst nach den Jahrgangsstufen aufgeschlüsselt, um im Anschluss Vergleiche zwischen den beiden Jahrgängen durchzuführen.

5.2 Jahrgangsstufe sechs

Die Akzeptanz der Tischgruppen muss insgesamt als außerordentlich hoch bezeichnet werden. Insgesamt 57,7% der SchülerInnen sagen, dass die Aussage „Ich fühle mich in meiner Tischgruppe wohl“ völlig bzw. ziemlich richtig ist. Lediglich 11,4% sagen, dass diese Aussage ziemlich oder völlig falsch ist. Allerdings gilt dies noch stärker für die Mädchen als für die Jungen: Die Mädchen empfinden diese Aussage für sich zu 61,9% für völlig bzw. ziemlich richtig, während 53,3% der Jungen dies so empfinden. Diese sagen zu 15%, dass die Aussage ziemlich oder völlig falsch ist.

5.2.1 Allgemeines soziales Verhalten in der Tischgruppe

Im ersten Fragenabschnitt des Fragebogens wurde das Empfinden des sozialen Klimas in der Tischgruppe abgefragt. Hierzu waren Aussagen zu folgenden Aspekten zu bewerten:

- Ist es möglich die eigene Meinung zu äußern
- Wenn ich Hilfe brauche, erhalte ich diese von den Anderen
- Die Bereitschaft mit der Tischgruppe auch in der Freizeit etwas zu machen
- Das Gefühl sich häufiger allein gelassen zu fühlen
- Die Einschätzung, ob sich andere häufiger allein gelassen fühlen
- Die Einschätzung, ob es SchülerInnen in der Tischgruppe gäbe, die andere häufig ärgern
- Die Einschätzung, ob es SchülerInnen in der Tischgruppe gäbe, die andere beim Lernen stören
- Können bestehende Konflikte gelöst werden

Die eindeutigsten Ergebnisse erbringt hierbei die Frage bzgl. des Gefühls, sich häufiger allein gelassen zu fühlen und die Aussage, dass es möglich ist, in der Tischgruppe die eigene Meinung zu äußern. 70% der SchülerInnen sagen, dass die Aussage, dass sie sich häufiger allein gelassen fühlen ziemlich oder völlig falsch ist (48% völlig falsch). Allerdings haben etwas mehr SchülerInnen das Gefühl, dass sich andere in der Tischgruppe schon häufiger allein gelassen gefühlt haben (19,7% sagen, dass dies ziemlich oder völlig richtig sei, 60,1% sagen, dass dies ziemlich oder völlig falsch sei). Bei beiden Aussagen lassen sich keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen.

65% der SchülerInnen haben das Gefühl, dass es ziemlich oder völlig richtig ist, dass sie in der Tischgruppe ihre Meinung sagen können. Lediglich 11,4% sagen, dass dies ziemlich oder völlig falsch sei. Bei dieser Frage lässt sich allerdings wiederum ein deutlicher Unterschied zwischen Jungen und Mädchen feststellen. Während 71,4% der Mädchen diese Aussage als richtig empfinden, sind es nur 58,3% der Jungen.

Ein weiteres Ergebnis ist die Tatsache, dass ein positives Klima nichts mit privaten Freundschaften zu tun hat. Die Bereitschaft, mit den MitschülerInnen aus der Tischgruppe auch in der Freizeit etwas zu machen, haben 31,7%, wohingegen 36,5% sich dieses eher nicht vorstellen können.

Neben diesen positiven Ergebnissen wird von einer sehr großen Anzahl von SchülerInnen festgestellt, dass es richtig sei, dass es SchülerInnen gibt, die andere ärgern (46,6% sagen, dies ist ziemlich oder völlig richtig; 49,2% der Mädchen und 43,3% der Jungen) und sogar noch eindeutiger, dass es andere SchülerInnen gibt, die einen beim Lernen stören (55,3% aller SchülerInnen; 65,1% der Mädchen und 45% der Jungen). Auch in den offenen Fragen am Ende des Fragebogens wird bei der Frage, was den SchülerInnen an den Tischgruppen nicht gefällt, sehr häufig auf das Stören durch andere SchülerInnen hingewiesen. Mögliche Konflikte, die entweder durch das eben angesprochene Ärgern oder das Stören hervorgerufen werden können, werden nach Ansicht der SchülerInnen aber oft gelöst. 51,3% der SchülerInnen (54,0% der Mädchen und 48,3% der Jungen) stimmen der entsprechenden Aussage ziemlich oder völlig zu. 16,2% empfinden dies als ziemlich oder völlig falsch (15,9% der Mädchen und 16,7% der Jungen).

5.2.2 Zusammensetzung der Tischgruppen

In diesem Fragebogenabschnitt sollten Aussagen zu folgenden Aspekten bewertet werden:

- Ich bin mit der Zusammensetzung meiner Tischgruppe zufrieden
- Meine Wünsche wurden berücksichtigt
- Die Wünsche der anderen SchülerInnen wurden berücksichtigt
- Dauer des Prozesses bis sich die Tischgruppe gefunden hat
- Beurteilung der generell heterogenen Zusammensetzung der Tischgruppen

Die grundsätzliche Zufriedenheit mit der Tischgruppenkomposition ist im Vergleich zu den Bewertungen in anderen Teilen eher durchschnittlich. Zwar sagen 50,5% (53,3% der Jungen und 47,6% der Mädchen) der SchülerInnen dass sie ziemlich oder völlig mit der Zusammenstellung der Tischgruppe zufrieden seien, aber immerhin noch 29,2% sagen, dass sie ziemlich oder völlig unzufrieden sind. Hier sind die Jungen ein bisschen weniger zufrieden als die Mädchen (31,6% der Jungen sagen, dass sie ziemlich oder völlig unzufrieden sind, im Gegensatz zu 25,4% der Mädchen).

Ähnliche Werte ergeben sich bei der Zufriedenheit mit der Berücksichtigung der eigenen Wünsche bei der Zusammenstellung. 52,8% der SchülerInnen insgesamt (46,6% der Jungen und 58,7% der Mädchen) geben an, dass es ziemlich oder völlig richtig ist, dass ihre Wünsche bei der Zusammensetzung berücksichtigt worden sind. Auch hier finden sich 29,2%, die sagen, dass dies ziemlich oder völlig falsch sei (31,6% der Jungen und 27,0% der Mädchen). Ein Indiz dafür, dass sich einige SchülerInnen potenziell benachteiligt fühlen könnten, ist die Tatsache, dass deutlich weniger SchülerInnen die Aussage, dass die Wünsche der MitschülerInnen bei der Zusammensetzung berücksichtigt wurden, für völlig oder ziemlich falsch halten (17,9% gesamt; 15% der Jungen und 20,6% der Mädchen).

Ebenfalls von 50,4% der SchülerInnen (48,3% der Jungen und 52,9% der Mädchen) wird die Aussage als ziemlich oder völlig richtig bewertet, dass es gut ist, die Tischgruppen generell heterogen zusammensetzen. Lediglich 13,8% halten diese Aussage für ziemlich oder völlig falsch (15,0% der Jungen und 12,7% der Mädchen).

Das meiste Unbehagen macht sich an der Dauer des Prozesses zur Tischgruppenzusammenstellung fest. Insgesamt 34,4 % der SchülerInnen (36,6% der Jungen und 32,3% der Mädchen) sagten, dass es ziemlich oder völlig richtig sei, dass dieser Prozess zu lange gedauert hat. Allerdings sagen auch 40,2% (36,6% der Jungen und 43,5% der Mädchen), dass diese Aussage ziemlich oder völlig falsch sei.

Insgesamt fällt im sechsten Jahrgang auf, dass die Bewertungen in einzelnen Stammgruppen sehr unterschiedlich ausgefallen sind. In einer Stammgruppe sind überdurchschnittlich viele SchülerInnen der Meinung, dass sie mit der Zusammensetzung der Tischgruppe nicht zufrieden sind. Damit zusammen hängend geben in dieser Stammgruppe ebenfalls überdurchschnittlich viele SchülerInnen an, dass sie nicht meinen, dass ihre Wünsche und die der anderen SchülerInnen bei der Bildung der Tischgruppen berücksichtigt worden wären.

5.2.3 Zusammenarbeit in der Tischgruppe

Zu dem Komplex der Zusammenarbeit in der Tischgruppe sollten Bewertungen zu folgenden Aspekten abgegeben werden:

- Zusammenarbeit in der Tischgruppe insgesamt
- Empfinden, ob man von den Anderen als Hilfe angesehen wird
- Wie leicht fällt es, andere um Hilfe zu bitten
- Akzeptanz der eigenen Beiträge durch die anderen SchülerInnen
- Empfinden, ob man Dinge, die nicht verstanden wurden, von den Anderen erklärt werden

Die höchsten Zustimmungsrate erhielt die Aussage, dass Dinge, die nicht verstanden werden, von den anderen erklärt werden. 61,8% der SchülerInnen (55,0% der Jungen und 69,3% der Mädchen) sagten, dass dies ziemlich oder völlig richtig sei. Ähnlich positiv wird wahrgenommen, dass die eigenen Beiträge von den anderen SchülerInnen angenommen werden. So sagten 60,9%, dass dies ziemlich oder völlig richtig sei (50,0% der Jungen und 72,6% der Mädchen). Allerdings fallen hier, wie auch schon mehrfach an anderer Stelle geschlechtsspezifische Unterschiede auf. So haben die Mädchen zu einem wesentlich höherer Anteil das Gefühl, dass ihnen Dinge erklärt werden, die sie nicht verstanden haben und dass ihre Beiträge angenommen werden. Ein bisschen geringer fällt die Zustimmung zu der Aussage aus, dass es leicht fällt, um Hilfe zu bitten. Die absolute Mehrheit der SchülerInnen (52,1%) gibt an, dass es ziemlich oder völlig richtig ist, dass es leicht fällt, um Hilfe zu bitten. Aber auch hier sind es wesentlich eher die Mädchen (59,7%), denen die Bitte um Hilfe leichter fällt, als den Jungen (46,66%). 22,8% sagen, dass dies nicht zutrifft (28,3% der Jungen und 17,7% der Mädchen). Lediglich die Frage, ob man als Hilfe angesehen wird, bewerten Jungen und Mädchen einigermaßen identisch (53,7% insgesamt, 55,0% der Jungen und 52,5% der Mädchen). Trotz dieser absolut positiven Werte schätzen „nur“ 50,4% (46,6% der Jungen und 54,8% der Mädchen) die Aussage als ziemlich oder völlig richtig ein, dass sie gut mit ihrer Tischgruppe zusammen arbeiten können. Allerdings sind es nur 14,6%, die diese Aussage für ziemlich oder völlig falsch halten (20% der Jungen und 9,7% der Mädchen).

Zur Zusammenarbeit in den Tischgruppen konnten die SchülerInnen auch am Ende des Fragebogens Stellung nehmen. Vier offene Fragen boten die Gelegenheit, die eigene Meinung offen zu äußern.

Grundlage für eine gelungene Zusammenarbeit sind eine gute Stimmung in der Gruppe, ein spannendes Unterrichtsthema und kreative Spiele sowie kein Streit zwischen Jungen und Mädchen. Die Tischgruppen eignen sich nach Ansicht der SchülerInnen weniger für konzentriertes Lernen, aber auch die Fähigkeit von Jungen und Mädchen zur Zusammenarbeit wurde z.T. generell in Zweifel gezogen.

Größte Störfaktoren in der Tischgruppe sind Streit mit den MitschülerInnen, das Verhalten einzelner Leute (sind doof, faul, lästern etc.), der Lärmpegel (daraus resultierend mangelnde Konzentration) und wiederum das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen.

5.2.4 Allgemeines Lernverhalten

Zu diesem Komplex wurden Bewertungen zu folgenden Aspekten erbeten:

- Empfinden, ob man durch Tischgruppen besser lernen kann
- Ob einige in der Tischgruppe nur für sich alleine lernen
- Wunsch, lieber alleine als in der Tischgruppe zu lernen

Die eindeutige Mehrheit der SchülerInnen sagt, dass sie das bestehende System des Lernens in der Tischgruppe nicht gegen das Alleine-Lernen tauschen möchten. Insgesamt 58,1% sagen, dass sie nicht lieber alleine lernen möchten. Lediglich 13% sagen, dass dies ziemlich oder völlig richtig sei (55% zu 16,6% bei den Jungen und 61,9% zu 9,5% bei den Mädchen). Die Aussage, dass man durch die Tischgruppen besser lernen könne, bejahen 51,2% der SchülerInnen (56,6% der Jungen und 46,8% der Mädchen), 14,6% sagen, dass dies ziemlich oder völlig falsch sei (11,6% der Jungen und 17,8% der Mädchen). Hierbei erstaunt, dass insbesondere die Mädchen an dieser Stelle kritischer sind, obwohl sie in den vorgehenden Bewertungen fast durchgehend die Eigenschaften der Tischgruppen positiver als die Jungen bewertet haben. 33,8% der SchülerInnen sind der Meinung, dass es ziemlich oder völlig richtig sei, dass es einige MitschülerInnen gäbe, die nur für sich allein lernen würden (43,3% der Jungen und 28,6% der Mädchen). 30,9% sagen, dass dies ziemlich oder völlig falsch sei (30,0% der Jungen und 31,7% der Mädchen).

Zum Abschluss wurde noch die Frage gestellt, ob man gerne die Tischgruppe wechseln würde. Hier ergibt sich der hohe Wert von 33,4% aller SchülerInnen, die sagen, es sei ziemlich oder völlig richtig (36,6% der Jungen und 30,7% der Mädchen). Insgesamt 43,9% sagen, dass dies ziemlich oder völlig falsch ist. Dieser relativ hohe Wert – wenn er mit den vorherigen Ergebnissen verglichen wird - spricht aber nicht für eine generelle Unzufriedenheit, sondern ist mit hoher Wahrscheinlichkeit auch damit zu erklären, dass der Wunsch besteht, auch einmal mit anderen zusammen zu arbeiten, ohne dass dies Ausdruck der Meinung ist, dass man in der bestehenden Konstellation nicht zusammen arbeiten kann. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass der Wunsch, die Tischgruppe zu wechseln mit dem Endruck korreliert, die eigenen Wünsche bei der Zusammensetzung der Tischgruppe würden nicht berücksichtigt.

5.2.5 Zusammenfassung

Insgesamt ergibt sich eine sehr hohe Zustimmung und Akzeptanz des Tischgruppenmodells seitens der SchülerInnen des sechsten Jahrgangs. Deutliche Kritikpunkte sind eine nicht ausreichende Berücksichtigung der eigenen Wünsche bei der Zusammensetzung der Tischgruppen – dies ganz stark in einer Stammgruppe – und das häufige Stören im Unterricht durch andere SchülerInnen. Sehr auffällig sind auch die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Bewertung. Jungen bewerten viele Aussagen (insbesondere was die Form des Zusammenarbeitens angeht) deutlich schlechter als Mädchen, während diese das Stören im Unterricht und das Ärgern durch andere MitschülerInnen deutlich stärker empfinden und kritisieren.

Das Stören beim Lernen ist auch eines der Motive, warum einige SchülerInnen das Tischgruppenmodell tendenziell negativer sehen. Dieses Ergebnis wurde durch Überkreuzabfra-

gen bei den SchülerInnen ermittelt, die das Tischgruppenkonzept insgesamt negativer bewertet haben. Hier wurde das Antwortverhalten bei verschiedenen Fragen gekoppelt betrachtet, um zu sehen, zwischen welchen Bewertungen Korrelationen bestehen könnten, d.h. wo mögliche Begründungen für insgesamt negativere Bewertungen liegen.

Wenn man nachfragt, wie die SchülerInnen, die für sich selbst sagen, dass sie lieber alleine lernen würden, andere Aussagen bewertet haben, fällt die höchste Korrelation bei der Feststellung auf, dass es SchülerInnen in der Tischgruppe gibt, die andere beim Lernen stören (68,7% der SchülerInnen, die lieber alleine lernen würden, sagen, dass dies ziemlich oder völlig richtig ist). 56,2% der SchülerInnen geben an, dass ihre Wünsche bei der Zusammensetzung eher nicht berücksichtigt worden sind.

Von denjenigen SchülerInnen, die sagen, dass es falsch ist, dass man in der Tischgruppe besser lernen kann, sagen sogar 88,9%, dass es andere SchülerInnen gibt, die andere beim Lernen stören. 77,8% sagen, dass ihre Wünsche bei der Bildung der Tischgruppen nicht berücksichtigt wurden. Dementsprechend sind auch 72,2% mit der Zusammensetzung ihrer Tischgruppe unzufrieden.

Nicht ganz so deutliche Korrelationen, aber immerhin noch als Indiz für mögliche Gründe kann auf eine hohe Zustimmung (jeweils 50% der SchülerInnen, die lieber alleine lernen würden) zu den Aussagen, dass es einige gibt, die andere ärgern und die nur für sich selbst lernen, verwiesen werden.

Auch bei den SchülerInnen, die angeben, dass sie sich schon häufiger allein gelassen gefühlt haben, fällt die hohe Korrelation zu den Aussagen, dass es andere gibt, die andere ärgern, bzw. beim Lernen stören auf (jeweils 73,3% der SchülerInnen, die sich schon häufig alleingelassen gefühlt haben, stimmt diesen Aussagen ziemlich oder völlig zu). Nur 26,6% der SchülerInnen, die sich häufiger allein gelassen fühlen, haben das Gefühl, dass sich auch andere schon einmal allein gelassen gefühlt haben, was nahe legt, dass die meisten sich tatsächlich als AußenseiterInnen empfinden. Keine Korrelation lässt sich zwischen dem allein gelassen Fühlen und der Berücksichtigung der eigenen Wünsche bei der Bildung der Tischgruppen feststellen.

Während bei vielen anderen Fragen eine sehr gleichmäßige Verteilung zwischen den Bewertungen „richtig“, „unentschieden“ und „falsch“ zu erkennen ist, kann bei der Frage, ob diejenigen SchülerInnen, die sich schon häufig allein gelassen gefühlt haben, den Eindruck haben, dass ihnen, wenn sie etwas nicht verstanden haben, dieses erklärt wird, eine starke Zweiteilung der Bewertungen verzeichnet werden. Während 8 von 15 SchülerInnen dies bejahen, sagen 6 von 15 dass dies nicht der Fall ist. Zumindest für die Gruppe, die dies verneint, könnte auch hier ein Grund für das sich allein gelassen Fühlen liegen.

Was nicht überrascht ist die Tatsache, dass nur zwei der 15 SchülerInnen kein Interesse haben, die Tischgruppe zu verlassen.

5.3 Jahrgangsstufe neun

Die SchülerInnen der Jahrgangsstufe neun stimmen mit deutlicher Mehrheit der Aussage „Ich fühle mich in meiner Tischgruppe wohl“ zu. 65,2 % der SchülerInnen sagen, dass dies ziemlich oder völlig richtig sei (62,8% der Jungen und 67,6% der Mädchen). Lediglich 10,1% sagen, dass dies ziemlich oder völlig falsch ist.

5.3.1 Allgemeines soziales Verhalten in der Tischgruppe

Die eindeutigsten Bewertungen in dieser Jahrgangsstufe ergeben sich bei den Aussagen zu den Aspekten, dass die eigene Meinung geäußert werden kann, ob diejenigen die Hilfe brauchen, diese auch erhalten, ob man sich schon häufiger allein gelassen gefühlt habe, bzw. ob man glaube, dass sich andere schon häufiger allein gelassen gefühlt haben.

So sagen 76,8% aller SchülerInnen, dass es ziemlich oder völlig richtig sei, dass man in der Tischgruppe die eigene Meinung äußern kann (82,9% der Jungen und 70,6% der Mädchen). 60,8% sagen, dass es ziemlich oder völlig richtig sei, dass diejenigen, die Hilfe brauchen, diese auch erhalten würden (60,0% der Jungen und 61,8% der Mädchen).

68,1% der SchülerInnen sagen, dass es ziemlich oder völlig falsch sei, dass sie sich schon häufiger allein gelassen gefühlt haben (65,7% der Jungen und 70,6% der Mädchen). Obwohl mehr Mädchen sagen, dass dies nicht zuträfe, sagen andersherum allerdings auch mehr Mädchen (14,7% zu 11,4%), dass diese Aussage ziemlich oder völlig richtig sei. 56,5% aller SchülerInnen sagen, dass es ziemlich oder völlig falsch sei, dass sich andere schon häufiger allein gelassen gefühlt haben (54,3% der Jungen und 58,8% der Mädchen). Hier sagen 26,5% der Mädchen, dass dies ziemlich oder völlig richtig sei, während nur 14,3% der Jungen dies vermuten.

Der größte geschlechtsspezifische Unterschied zeigt sich bei der Einschätzung, ob es andere gibt, die einen beim Lernen stören. Hier sagen 55,9% der Mädchen, dass dies ziemlich oder völlig richtig ist, während nur 34,3% der Jungen dieser Meinung sind.

5.3.2 Zusammensetzung der Tischgruppen

Die Zufriedenheit mit der Zusammensetzung der Tischgruppen im neunten Jahrgang ist außerordentlich hoch. 63,8% aller SchülerInnen sagen, dass sie mit der Zusammensetzung ihrer eigenen Tischgruppe ziemlich oder völlig zufrieden sind (62,9% der Jungen und 64,7% der Mädchen). Sogar 71,0% können der Aussage, dass es generell gut ist, dass Tischgruppen heterogen zusammengesetzt sind, ziemlich oder völlig zustimmen. 65,5% der SchülerInnen haben das Gefühl, dass ihre Wünsche bei der Bildung ziemlich oder völlig berücksichtigt worden sind. Allerdings zeigen sich deutliche Differenzen zwischen Jungen und Mädchen. Während 75,8% der Mädchen hier zustimmen können, sind es nur 58,8% der Jungen. 58,0% aller SchülerInnen (57,2% Jungen und 58,8% Mädchen) sind der Meinung, dass der Gruppenbildungsprozess nicht zu lange gedauert hat. Aber auch hier sind die Mädchen in ihrer Meinung eindeutiger, denn nur 5,9% der Mädchen (23,5% der Jungen) sind ziemlich oder völlig der Meinung, dass dieser Prozess zu lange gedauert hat.

5.3.3 Zusammenarbeit in der Tischgruppe

Auch die Zusammenarbeit in den Tischgruppen wird sehr positiv bewertet. Insbesondere die für eine Zusammenarbeit außerordentlich wichtigen Aussagen „Es fällt mir leicht, um Hilfe zu bitten“ und „Meine Beiträge werden von den anderen in der Tischgruppe angenommen“ erfahren eine sehr hohe Zustimmungsrates. So sagen 75,3% der SchülerInnen, dass es Ihnen ziemlich bzw. sehr leicht fällt, um Hilfe zu bitten (73,5% der Jungen und 79,4% der Mädchen) und 68,1% sagen, dass es ziemlich bzw. völlig richtig ist, dass ihre Beiträge von den anderen angenommen werden (61,8% der Jungen und 76,4% der Mädchen). Der generellen Aussage, dass man gut mit der eigenen Tischgruppe zusammenarbeiten kann, wird von 64,7% der Mädchen, aber nur von 53,0% der Jungen ziemlich oder völlig zugestimmt. Die größte geschlechtsspezifische Differenz ergibt sich allerdings bei der Zustimmung zu der Aussage, dass man etwas erklärt bekommt, wenn man etwas nicht verstanden hat. Hier sagen 67,6% der Mädchen, dass dies ziemlich bzw. völlig richtig ist, aber nur 50,0% der Jungen.

Auch im neunten Jahrgang ergeben die offenen Fragen in erster Linie Antworten zu Aspekten der Zusammenarbeit. Auch hier wird zu häufiges Stören, die Lautstärke während der Tischgruppenarbeiten und das Verhalten einzelner, das oftmals störend ist, genannt.

5.3.4 Allgemeines Lernverhalten

Insgesamt 47,8% (45,7% der Jungen und 50,0% der Mädchen) der SchülerInnen stimmen der Aussage, dass sie durch Tischgruppen besser lernen würden ziemlich oder völlig zu. 18,8% sagen, dass dies ziemlich oder völlig falsch sei. Bei einem ähnlichen Wert von 49,2% liegt die Ablehnung der Aussage, dass man lieber alleine lernen würde (47,1% der Jungen und 52,9% der Mädchen).

Die abschließende Aussage, ob man gerne die Tischgruppe wechseln würde, wurde von 21,7% der SchülerInnen ziemlich oder völlig zugestimmt (23,5% der Jungen und 20,6% der Mädchen), 49,2% empfanden diese als ziemlich oder völlig falsch (47,1% der Jungen und 52,9% der Mädchen).

5.3.5 Zusammenfassung

Insgesamt ergibt sich auch im neunten Jahrgang eine sehr hohe Zustimmung und Akzeptanz des Tischgruppenmodells. Die Kritikpunkte orientieren sich ähnlich wie im sechsten Jahrgang an anderen SchülerInnen, die andere ärgern bzw. beim Lernen stören. Die nächst niedrigeren (bzw. höheren) Zustimmungsrates – und damit die am kritischsten gesehenen Aspekte - erhalten die Aussagen, dass manche nur für sich alleine lernen, bzw. dass man auch in der Freizeit etwas mit den anderen SchülerInnen aus der Tischgruppe machen möchte. Die höchsten Zustimmungsrates – und damit die höchsten Zufriedenheitswerte - ergeben sich bei der Einschätzung, dass es gut ist, dass Tischgruppen generell heterogen zusammengesetzt sind, dass die Möglichkeit besteht, Hilfe zu bekommen, wenn man sie braucht, bzw. dass es leicht fällt, um Hilfe zu bitten. Hier scheint sich eine klare

Aussage zu finden, dass die Grundprinzipien des Tischgruppenmodells (Heterogenität, Teamfähigkeit fördern) von den SchülerInnen akzeptiert werden und sie zu deren großer Zufriedenheit umgesetzt werden.

Auch für den neunten Jahrgang soll an dieser Stelle noch einmal genauer dargelegt werden, wie die SchülerInnen, die sich häufiger allein gelassen fühlen und die lieber allein lernen würde, andere Aussagen bewertet haben, um sich möglichen Gründen für eine geringere Akzeptanz der Grundprinzipien des Tischgruppenmodells zu nähern.

Bei den SchülerInnen, die sagen, dass sie sich schon häufiger allein gelassen gefühlt haben, fällt am stärksten auf, dass fast alle diese SchülerInnen (8 von 9) auch angeben, dass es andere SchülerInnen gibt, die andere beim Lernen stören, und dass es einige in der Tischgruppe gibt, die immer nur für sich allein lernen. Hier scheint zum einen die angestrebte Teamarbeit nicht zu funktionieren und kann deshalb auch die Unzufriedenheit über häufiges Stören beim Lernen nicht auffangen. Immerhin sechs von neun SchülerInnen betonen, dass bestehende Konflikte nicht gelöst werden. Hier fällt auf, dass dies insbesondere für Mädchen gilt, denn fast alle Mädchen (vier von fünf) sind dieser Meinung. Dies scheint also insbesondere für die Mädchen ein weiterer Grund zu sein, sich häufiger allein gelassen zu fühlen.

Diejenigen SchülerInnen, die sagen, dass sie lieber alleine als in der Tischgruppe lernen würden, scheinen sich selbst eher als leistungsstärkere Schüler zu sehen. So sagen 10 von 11 SchülerInnen (7 Jungen und 4 Mädchen), die von sich sagen, dass sie lieber alleine lernen würden, dass sie von den anderen in der Tischgruppe als Hilfe angesehen werden und neun von 11 sind sich sicher, dass ihre Beiträge angenommen werden. Auch diese SchülerInnen beklagen in ihrer übergroßen Mehrheit (10 von 11), dass es andere SchülerInnen gibt, die andere beim Lernen stören. Allerdings glauben nur 2 von 11 SchülerInnen, dass bestehende Konflikt auch tatsächlich gelöst werden. Es drängt sich der Eindruck auf, dass einige der leistungsstärkeren SchülerInnen (ohne dass die Einschätzung „leistungsstärker“ aufgrund von Beurteilungen validiert werden könnte), sich eher genervt fühlen durch andere, die sie beim Lernen stören, und dass diese Konflikte entgegen des Konzeptes nicht wirklich gelöst werden können. Bei den Jungen kommt als zusätzlicher Faktor noch hinzu, dass nur einer von sieben sagt, dass seine Wünsche bei der Zusammensetzung berücksichtigt worden sind. Diese Eindeutigkeit ist bei den Mädchen nicht zu finden.

Auch bei den SchülerInnen (7 Jungen, 6 Mädchen), die sagen, dass die Aussage falsch sei, durch Tischgruppen könne man besser lernen, gibt es deutliche geschlechtsspezifische Differenzen. So ist für die Jungen ein offensichtlicher Grund der Unzufriedenheit, dass sie das Gefühl haben, ihre Wünsche bei der Zusammensetzung der Tischgruppen seien nicht berücksichtigt worden (5 von 7). Bei den Mädchen sagen im Gegensatz dazu 5 von 6, dass ihre Wünsche berücksichtigt worden sind. Allerdings sagt nur ein Mädchen, dass die bestehenden Konflikte auch gelöst werden würden, wo sich bei den Jungen keine eindeutige Bewertungstendenz feststellen lässt.

5.4 Vergleich der beiden Jahrgangsstufen

Der Hauptgrund für die Durchführung der Untersuchung in zwei Jahrgängen war der Wunsch, Veränderungen der Einstellungen der SchülerInnen zum Tischgruppenkonzept im Verlaufe der Schullaufbahn zu identifizieren. So wurde der sechste Jahrgang ausgewählt, in dem die SchülerInnen erst etwas mehr als ein Jahr Erfahrung mit dem Tischgruppenmodell haben, und der neunte Jahrgang, in dem die SchülerInnen schon über etwas mehr als vier Jahre Erfahrungen verfügen. Deshalb sollen an dieser Stelle die zuvor getrennt vorgestellten Ergebnisse miteinander verglichen werden. Es wird aber auf eine vollständige Darstellung verzichtet, stattdessen sollen nur die herausragenden Veränderungen aufgeführt werden. Zusätzlich wird auf die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Bewertungen eingegangen und auf deren Entwicklung von Jahrgangsstufe 6 zu Jahrgangsstufe 9.

5.5 Abweichende Bewertungen zwischen dem sechsten und dem neunten Jahrgang

Die größten Veränderungen, die zwischen den Bewertungen im sechsten und neunten Jahrgang zu beobachten sind, betreffen den Bereich der Zusammenarbeit in der Tischgruppe. Die für das Konzept der Tischgruppenarbeit erfreulichste Veränderung ist bei der Bewertung der Aussage „Es fällt mir leicht in der Tischgruppe um Hilfe zu bitten“ zu finden. Während schon im sechsten Jahrgang 35,5% der Mädchen und 25% der Jungen diese Aussage als völlig richtig und 24,2% der Mädchen und 20,0% der Jungen als ziemlich richtig einstufen, waren es im neunten Jahrgang 47,1% der Mädchen und 26,5% der Jungen, die die Aussage als völlig richtig und 32,4% der Mädchen und 47,1% der Jungen, die dies als ziemlich richtig bewertet haben. Hier zeigt sich eindeutig, dass das Konzept, miteinander zu arbeiten und dabei auch auf die Kompetenzen der anderen zurück zu greifen, funktioniert und es den SchülerInnen mit der Zeit immer leichter fällt, die Hilfe der anderen in Anspruch zu nehmen.

Auch bei der Bewertung der Aussage, dass die eigenen Beiträge in der Tischgruppe angenommen werden – ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für ein funktionierendes Zusammenarbeiten – ergibt sich im neunten Jahrgang eine Bewertung mit höheren Zustimmungsraten. Zwar verändern sich die insgesamt zustimmenden Bewertungen nicht so stark wie bei der Aussage zuvor, aber es ist eine deutliche Verschiebung von der Bewertung „ziemlich richtig“ zu „völlig richtig“ zu verzeichnen (von 16,1% bei den Mädchen auf 32,4% und von 13,3% bei den Jungen auf 29,4%). Hinzu kommen die Bewertungen als ziemlich richtig, die im neunten Jahrgang bei den Mädchen bei 44,1% liegen und bei den Jungen bei 32,4%.

Auch für das subjektive Empfinden, als Hilfe von der Tischgruppe angesehen zu werden, werden im neunten Jahrgang zustimmendere Bewertungen abgegeben. Während im sechsten Jahrgang nur 16,4% bzw. 16,7% der Mädchen und Jungen dieser Aussage voll zustimmen konnten, sind es im neunten Jahrgang 29,4% bzw. 26,5%. Auch hier kommen zusätzlich noch jeweils 36,1% bzw. 38,1% der Mädchen bzw. Jungen hinzu, die diese Aussage als ziemlich richtig einstufen.

Lediglich die Aussage „Wenn ich etwas nicht verstehe, bekomme ich es von den Anderen in der Tischgruppe erklärt“ erfährt im neunten Jahrgang etwas geringere Zustimmungsraten als im sechsten Jahrgang. Aber auch diese sind sowohl bei den Mädchen mit 67,6% als auch bei den Jungen mit 50,0% aller zustimmenden Bewertungen immer noch sehr hoch.

Bezüglich der Zusammensetzungen der Tischgruppen ergibt sich im neunten Jahrgang eine deutlich höhere Zufriedenheit. Insbesondere die Aussage „Ich finde es gut, dass Tischgruppen generell unterschiedlich zusammengesetzt sind“ – ein weiterer Kernbestandteil der Philosophie des Tischgruppenmodells – wird von 47,1% der Mädchen und 40,0% der Jungen im neunten Jahrgang als völlig richtig (23,8% bzw. 30,0% im sechsten Jahrgang) und zusätzlich von 26,5% der Mädchen und 28,6% der Jungen als ziemlich richtig eingestuft (28,6% bzw. 18,3% im sechsten Jahrgang). Gleiches gilt für die Aussage, dass die eigenen Wünsche bei der Zusammensetzung der Tischgruppen berücksichtigt worden sind, nur dass hier die Zustimmung der Mädchen weitaus höher ist, als bei den Jungen.

Sowohl im sechsten als auch im neunten Jahrgang gibt es einen hohen Prozentsatz von SchülerInnen, die sagen, dass es SchülerInnen gibt, die andere ärgern bzw. beim Lernen stören. Die Zustimmungswerte zu diesen Aussagen bleiben im neunten Jahrgang geringfügig niedriger aber immer noch bei z.B. 17,6% der Mädchen und 17,1% der Jungen, die sagen, dass es völlig richtig ist, dass es SchülerInnen gibt, die andere beim Lernen stören und 38,2% der Mädchen und 17,1% der Jungen, die sagen, dass dies ziemlich richtig ist. Die Anzahl derjenigen, die der Meinung sind, dass bestehende Konflikte gelöst werden, liegt konstant bei ca. 50%. Es ist aber auffällig, dass die Zustimmung der Mädchen von Jahrgang sechs zu neun eher abnimmt und die der Jungen eher zunimmt.

5.5.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Insgesamt ist festzustellen, dass Mädchen bei sehr vielen Aussagen stärker zustimmen als Jungen, wobei diese höheren Zustimmungsraten in etlichen Fällen nicht besonders gravierend sind. Bei einigen Aussagen fallen aber sehr deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bewertung auf.

Als ein Beispiel sei hier die Zustimmung zu der Aussage „Meine Wünsche bei der Zusammensetzung der Tischgruppen sind berücksichtigt worden“ genannt. Während schon im sechsten Jahrgang 33,3% der Mädchen aber nur 21,7% der Jungen diese Aussage als völlig richtig bezeichnet haben, waren es im neunten Jahrgang 36,4% der Mädchen, aber nur noch 8,6% der Jungen. Entweder kann dies darauf zurückzuführen sein, dass die Mädchen schneller zufrieden sind als die Jungen, z.B. wenn die Mädchen zufrieden sind, wenn sie eine WunschpartnerIn haben, mit der oder dem sie in einer Tischgruppe sitzen, Jungen aber enttäuschter darüber sind, dass nicht mehr WunschpartnerInnen mit ihnen zusammen sitzen können. Es kann aber auch daran liegen, dass Mädchen unbewusst bei der Bildung der Tischgruppen bevorzugt werden. Falls dies der Fall sein sollte (dies ist mit der vorliegenden Untersuchung nicht zu belegen), wäre das ein sehr kritisches Moment, weil es dem Grundprinzip des Tischgruppenmodells, Chancengleichheit zu fördern, zuwider laufen würde.

Einen eindeutigen Unterschied findet man auch bei der Bewertung der Aussage, dass es SchülerInnen in der Tischgruppe gibt, die andere beim Lernen stören. 65,1% der Mädchen stimmten dieser Aussage in Jahrgang sechs völlig oder ziemlich zu, immer noch 55,8% im neunten. Im Vergleich dazu konnten dies nur 45% der Jungen im sechsten und 34,2% im neunten Jahrgang bestätigen.

Bezüglich einiger Aspekte des miteinander Umgehens in der Tischgruppe zeigen sich deutliche Entwicklungen im geschlechtsspezifischen Antwortverhalten zwischen dem sechsten und dem neunten Jahrgang. Sowohl bei den Aussagen „Ich finde Hilfe in der Tischgruppe, wenn ich ein Problem habe“, „Es fällt mir leicht, in der Tischgruppe um Hilfe zu bitten“, als auch bei „Meine Beiträge werden in der Tischgruppe angenommen“, „In der Tischgruppe kann ich meine Meinung äußern“ und bei „Wenn ich etwas nicht verstehe, bekomme ich es von den Anderen in meiner Tischgruppe erklärt“ stimmen im sechsten Jahrgang deutlich mehr Mädchen zu als Jungen. Im neunten Jahrgang gleicht sich das Antwortverhalten an. Zum Teil gibt es noch immer deutliche Differenzen (bei dem Annehmen der eigenen Beiträge stimmen in sechs 72,6% der Mädchen völlig oder ziemlich zu, die Jungen nur zu 50,0%, in neun beträgt die Differenz noch 15%), bei anderen Aussagen dreht sich das Verhältnis aber sogar um. So stimmen im sechsten Jahrgang 71,4% der Mädchen völlig oder ziemlich zu, dass sie ihre Meinung äußern können, im Vergleich aber nur 58,3% der Jungen. Im neunten Jahrgang sind es dann 70,6% der Mädchen und sogar 82,9% der Jungen. Einen ebensolchen Umkehrungsprozess in den Bewertungen gibt es auch bei der Frage, ob Konflikte gelöst werden können. Allerdings waren hier die Differenzen nicht so groß. Im sechsten Jahrgang hatten mehr Mädchen das Gefühl, dass die Konflikte gelöst werden, im neunten Jahrgang mehr Jungen.

Die Abweichungen zwischen den Jahrgangsstufen und zwischen den Jungen und Mädchen lassen sich aus den Antworten des Fragebogens nicht erschöpfend erklären. Die Befunde können aber den AkteurInnen als Hinweise dienen, welche Lernentwicklungen gemacht werden und an welcher Stelle eventuell gezielter auf die Bedürfnisse der Mädchen bzw. Jungen eingegangen werden könnte.

6. Erfolge des Tischgruppenkonzepts

Im Anschluss an die separate Auswertung des Fragebogens soll nun mit Auswertung des gesamten Erhebungsmaterials fortgefahren werden. Im folgenden Kapitel werden die Erfolge des Tischgruppenmodells vorgestellt werden. Auf die Faktoren, die den Erfolg begünstigen oder aber verhindern, wird im dann folgenden Kapitel eingegangen.

Als erster Erfolg kann bereits die hohe Übereinstimmung in den Äußerungen aller Beteiligten gewertet werden, denn über die mit dem Tischgruppenkonzept verfolgten pädagogischen Ziele und Erfolge herrscht in der Beschreibung durch didaktische Leitung, LehrerInnen, SchülerInnen sowie ElternvertreterInnen nahezu Einigkeit. Alle im Rahmen der Untersuchung befragten Akteure geben die oben benannten Ziele des Konzeptes wieder. Jedoch werden die Erfolge unterschiedlich gewichtet. Das zeigt, dass das Konzept nicht nur von der Schule gesetzt wird, sondern von allen befragten AkteurlInnen akzeptiert und unterstützt wird.

Weiterhin ist vorauszuschicken, dass die verschiedenen im Folgenden genannten Erfolge auch miteinander verwoben und voneinander abhängig sind. So wird z. B. die Fähigkeit einer Tischgruppe, Konflikte zu lösen von SchülerInnen als ein wichtiges Kriterium für die Bewertung einer Tischgruppe herangezogen, da von dieser Fähigkeit die Arbeitsfähigkeit und der Grad der Integration einzelner SchülerInnen in die Tischgruppe direkt abhängig sind.

6.1 Lernerfolge

Sinn und Zweck von Tischgruppen ist es, das Lernen zu verbessern. Nach Ansicht der LehrerInnen steigen die Lernerfolge der einzelnen SchülerInnen durchaus. Es wird insbesondere von der Schulleitung und den LehrerInnen des neunten Jahrgangs auf Beispiele verwiesen, wo einzelne SchülerInnen nur durch die Gruppe motiviert werden, den Haupt- oder Realschulabschluss zu erlangen. Diese Einschätzung wird unterstützt durch die SchülerInnen. 46,8% der Mädchen und 56,7% der Jungen der Stammgruppe 6 stimmen der Aussage „dadurch, dass es Tischgruppen gibt, lerne ich besser“ mit völlig oder ziemlich richtig zu. In der neunten Klasse sind es 50% der Mädchen und 47% der Jungen. Unterstützt wird diese Aussage durch 58,3% der Jungen und 71,4% der Mädchen der sechsten Stammgruppen und 82,9% der Jungen und 70,6% der Mädchen der neunten Stammgruppen, die angeben, dass es völlig oder ziemlich richtig ist, dass sie ihre Meinung in der Tischgruppe sagen können.

Diese Werte korrespondieren mit den ablehnenden Antworten auf die Aussage „ich würde lieber für mich alleine lernen“. Im sechsten Jahrgang stimmen nur 9,5% der Mädchen und nur 16,7% der Jungen zu, im neunten sind es 11,8% der Mädchen und 20,6% der Jungen.

Vom Projektteam wurde der Versuch unternommen, aus vorliegendem statistischen Material zu ergründen, ob sich an der IGS ein Lernerfolg auch empirisch dadurch belegen lässt, dass mehr SchülerInnen als an anderen Schulen zu einem höheren Abschluss gelangen. Die zur Verfügung stehende Zeit hat aber nicht ausgereicht, das vorliegende statistische Material der Stadt Göttingen aussagekräftig auszuwerten. Deshalb sei nur darauf hingewiesen, dass in allen Jahrgängen prozentual mehr SchülerInnen den Übergang von der

Sek. I zur Sek. II schaffen, als die Anzahl der SchülerInnen, die zum Zeitpunkt der Aufnahme zur höchsten Leistungsstufe gezählt wurden.

Damit ein Lernerfolg eintreten kann, müssen eine Reihe von Voraussetzungen gegeben sein, nämlich Erfolge in den Bereichen Arbeitsfähigkeit, Integration, Erlernen sozialer Kompetenz und Fähigkeit zur verbalen und friedlichen Konfliktlösung.

6.2 Arbeitsfähigkeit

Von Seiten der Schulleitung und der LehrerInnen wird die Arbeitsfähigkeit der Tischgruppen als Hauptziel und damit, wenn dieses erreicht wird, auch als Haupterfolg gesehen. Arbeitsfähigkeit von Tischgruppen bedeutet funktionierende Zusammenarbeit, d. h. zusammen eine gegebene Aufgabe in einem bestimmten Zeitraum ergebnisorientiert bearbeiten zu können.

Auch bei den SchülerInnen des neunten Jahrgangs wird die Arbeitsfähigkeit der Tischgruppen als Erfolg gesehen. Zudem erkennen die SchülerInnen im Laufe der Schulzeit, dass sie mit den besten FreundInnen nicht auch automatisch gut arbeiten können.

6.3 Integration: Die Tischgruppe als Schutzraum

Die Integration von lernschwachen SchülerInnen (aber auch von MigrantInnen, kontakt-scheuen SchülerInnen etc.) soll deren Chancen in der Schule und natürlich später im Berufsleben erhöhen. Die Tischgruppe bietet die Möglichkeit, durch permanentes Zusammenarbeiten bestehende Vorurteile gegenüber lernschwächeren SchülerInnen abzubauen, deren Stärken in anderen Bereichen sichtbar zu machen und somit ein ganzheitlicheres Bild ihrer Persönlichkeiten zu schaffen.

Von Elternvertretern wird die Tischgruppe als Schutzraum bezeichnet. Den SchülerInnen werde die Chance und die Zeit gegeben, sich zu entfalten. Eine Mutter erzählt: „Der Große hatte sehr viel Angst in der Schule. Der hat in der 5. den größten Teil des Unterrichts unterm Tisch verbracht. Das hätte für jede andere Schule bedeutet, „mit so einem Schüler machen wir keinen Unterricht.“ Die haben gesagt: „Das ist o.k., der braucht das. Der war vollkommen fassungslos, dass es o.k. sein konnte. Es gab Gespräche mit dem Beratungslehrer. Am Ende der 5. saß er dann am Tisch und hat normal mitgearbeitet. Die Oberstufe hat er als sehr selbstbewusster Mensch verlassen. Er ist sehr überzeugt von dem, was er leisten kann. Die SchülerInnen haben gelernt, dass sie etwas Wert sind und etwas leisten können“.

Für SchülerInnen, aber auch für alle übrigen Menschen, die unter Diskriminierung oder Chancenungleichheit leiden, ist es wichtig, dass sie Orte, Gruppen oder Organisationen aufsuchen können, in denen sie keine Diskriminierung erleiden. In diesen Schutzräumen fühlen sie sich geborgen, erholen sich und schöpfen neue Kraft⁸.

Die Fragebogenauswertung macht deutlich, dass die Tischgruppe solch eine Schutzfunktion für die SchülerInnen übernimmt. Die Zustimmung zu der Aussage „ich finde Hilfe in der TG, wenn ich Probleme habe“ in der sechsten Stammgruppe mit 66,6% bei den Mädchen und 48,3% bei den Jungen (in der neunten Stammgruppe: 60,0% bei den Jungen und 61,8% bei den Mädchen) sowie die hohe Zurückweisung der Aussage „ich habe mich

⁸ vgl. A. Cizmesija, I. Gavrilchenko und N. Pagels in: Stadt Göttingen (Hrsg.), Arbeitsmarkt und Diskriminierung – eine Untersuchung in Deutschland, Dänemark, Österreich und Schweden, Göttingen 2000, S.79f.

schon häufiger allein gelassen gefühlt“ in der sechsten Stammgruppe mit 69,8% der Mädchen und 70,0% der Jungen (in der neunten Stammgruppe: 65,7% bei den Jungen und 70,6% bei den Mädchen) sind Erfolgsindikatoren für die Integrationsleistung des Tischgruppenmodells. So auch in Bezug auf die Integration von Außenseitern. Im Laufe der Jahre hätten diejenigen, die in der sechsten Klasse noch alleine gewesen wären, nun ebenfalls FreundInnen in der Stammgruppe gefunden. „Jeder hat irgendwen, den er nett findet und mit dem er was macht, so ist es nicht“ (SchülerIn).

Die LehrerInnen sehen Erfolge bei zurückhaltenden SchülerInnen, die sich in kleineren Gruppen eher trauen, Beiträge zur gemeinsamen Arbeit zu leisten und somit bessere Entfaltungsmöglichkeiten haben.

6.4 Erlernen sozialer Kompetenzen

Für die Eltern und die ElternvertreterInnen wird der Erfolg des Tischgruppenmodells vorrangig an der Erlangung sozialer Kompetenzen ganz allgemein festgemacht sowie an der Fähigkeit, teamorientiert arbeiten zu können. Nicht so sehr was gelernt wird, sondern wie, wird von ihnen als entscheidend angesehen. Die Kinder lernen, zusammen in einem Team eigenverantwortlich zu lernen. Das bedeutet für die Eltern auch, dass leistungsschwache und leistungsstarke SchülerInnen zusammen lernen und gegenseitig davon profitieren. „Es gibt nicht die Loser“ (Elternvertreter).

„In Tischgruppen vollzieht sich ein permanentes Training sozialen Lernens. Hier werden Zusammenarbeit, gegenseitige Hilfe, Hilfe verlangen und gemeinsam Ergebnisse produzieren geübt“ (Schulleitung). Insbesondere der positive Umgang mit Heterogenität wird als Erfolg des Tischgruppenmodells gesehen: „Es sind nicht alle gleich. Aber sie haben die gleichen Rechte. Und es ist kein Tabu, das zu sagen.“ (Schulleitung). Dieses Verhalten wird als Grundlage für die Arbeitsfähigkeit von Tischgruppen erachtet. Gestützt wird diese Einschätzung durch das Ergebnis der Fragebogenauswertung, das eine hohe Zustimmung der SchülerInnen zur heterogenen Zusammensetzung der Tischgruppen zeigt. So antworteten 52,4% der Mädchen und 48,3% der Jungen des sechsten Jahrgangs, dass sie die heterogenen Tischgruppen für völlig oder ziemlich richtig hielten, in der neunten Stammgruppe waren es sogar 73,6% der Mädchen und 68,6% der Jungen. Die Entwicklung, die hier von der sechsten zur neunten Klasse abzulesen ist macht deutlich, dass das positive Erleben von Heterogenität tatsächlich als Erfolg zu werten ist.

Nach Ansicht der Eltern lernen die SchülerInnen, Verantwortung füreinander zu empfinden. „Ich fand ganz toll z.B. die 6. Klasse fährt nach Wangerooge und ein Junge aus der Klasse, der schwarz ist, wurde angepöbelt. Da haben die anderen aus der TG sich um ihn 'rumgestellt und dann konnten die ihm nichts tun“ (Elternvertreter). Sie sind mit der Zeit in der Lage, Frustrationserlebnisse zu verarbeiten und zu erkennen, wo ihre eigenen Stärken, aber auch ihre Grenzen sind. Sie sind fähig, Aussagen zu sich selbst zu treffen.

Betont wird von den Eltern die Möglichkeit, andere soziale Milieus kennen zu lernen und bestehende Vorurteile abzubauen oder erst gar nicht entstehen zu lassen (u. a. durch die Tischgruppenabende). Soziale Kompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zur differenzierten Eigen- und Fremdwahrnehmung. „Ich würde es auch so sehen, dass Diskriminierung abgebaut wird an dieser Art von Schule. Mein Sohn würde nie in dieser Szenerie, z.B. Skater, Break-Dancer, zu tun haben, kennt sich darin aber sehr gut aus, weil er jemanden in der Klasse hat, der da aktiv ist. Der ist wiederum eine Null in Mathe oder Physik. In Geschichte oder GR (Gesellschaft/Religion) ist der aber total gut und bringt sein

Wissen, das er hat, in die TG mit ein und die anderen saugen es in sich auf“ (Elternvertreter).

Die SchülerInnen des sechsten Jahrgangs sehen ein gutes Klima innerhalb der Tischgruppe und eine gute Zusammenarbeit als Erfolge an. „Es ist wichtig, dass man mit Leuten in einer TG ist, mit denen man sich versteht, da es sonst nur Stress geben würde, was den Lerneffekt verschlechtern würde.“ Hinsichtlich des allgemeinen sozialen Verhaltens ist es sicherlich als Erfolg zu bewerten, wenn in den sechsten Klassen 71,4% der Mädchen und 58,3% der Jungen angeben, dass sie ihre Meinung äußern können (in den neunten Klassen sind es 82,9% der Jungen und 70,6% der Mädchen). Auch die Zufriedenheit mit der Zusammensetzung der Tischgruppen ist ein positiver Indikator, denn in den sechsten Klassen stimmen nur 53,3% der Jungen und nur 47,6% der Mädchen dem völlig oder ziemlich zu, in der neunten Klasse bereits 62,9% der Jungen und 64,7% der Mädchen. Von den Sechstklässlern stimmen 58,7% der Mädchen und 46,7% der Jungen der Aussage „meine Wünsche sind bei der Zusammensetzung der Tischgruppe berücksichtigt worden“ völlig oder ziemlich zu. Bei den Neuntklässlern sind es 75,8% der Mädchen und 58,8% der Jungen. Auch hier besteht der Erfolg in einer Zunahme positiver Antworten im Laufe der Schulzeit.

Zum Erlernen sozialer Kompetenzen gehört auch, den Mut zu haben, Fragen zu stellen, aber auch anderen zu helfen, Dinge zu erklären und Beiträge von anderen zu akzeptieren. Zu diesem Komplex wurden die SchülerInnen ebenfalls per Fragebogen befragt. Die Antworten unterstützen die Einschätzungen der PädagogInnen und der Eltern.

Im sechsten Jahrgang sagen 59,7% der Mädchen und 45,0% der Jungen, dass es ihnen völlig oder ziemlich leicht fällt, in der TG um Hilfe zu bitten, im neunten Jahrgang sind es 73,6% der Jungen und 79,5% der Mädchen. Gerade der starke Anstieg zeigt den Erfolg, der sich mit der Zeit einstellt. Eine ähnliche Entwicklung zeichnet sich hinsichtlich der Akzeptanz ihrer Beiträge zur Tischgruppenarbeit ab. In der sechsten Stammgruppe bezeichnen 50,0% der Jungen und 72,6% der Mädchen dieses als völlig bzw. ziemlich richtig, in der neunten Stammgruppe sind es 61,8% der Jungen und 76,4% der Mädchen.

In den Interviews wird die konstruktive Zusammenarbeit, trotz aller Heterogenität der Gruppe, als Erfolg genannt.

Von SchülerInnen, LehrerInnen, didaktischer Leitung sowie von ElternvertreterInnen wird übereinstimmend eingeräumt, dass trotz aller Maßnahmen, die der Stabilisierung eines Integrationsprozesses dienen, auch Situationen bleiben, in denen das Ziel einer integrierten Tischgruppe nicht möglich ist. Zuvorderst wird in diesem Zusammenhang eine bestehende individuelle Inkompatibilität von SchülerInnen, wenn es SchülerInnen mehr entspricht, alleine zu lernen oder aber gravierende Verhaltensauffälligkeiten bei einzelnen SchülerInnen vorliegen, genannt. In derartigen Fällen, deren Existenz allseits offen eingeräumt wird, bleibt als letzte Lösung nur ein Schulwechsel. Derartige Fälle bilden jedoch eine absolute Ausnahme, so dass davon gesprochen werden kann, dass die Aufgabe, sich fortwährend mit der Tischgruppe auf ein gemeinsames Vorgehen verständigen zu müssen, über die Zeit zur Herausbildung von Empathie und Rücksichtnahme in Balance mit eigenen Standpunkten und Durchsetzungsvermögen und somit zur Herausbildung von sozialer Kompetenz führt. Als Belege dafür werden von LehrerInnen Beobachtungen über den rücksichtsvollen Umgang der SchülerInnen miteinander im Unterricht genannt, wohingegen ElternvertreterInnen vor allem Beobachtungen außerhalb der schulischen Lebenswelt anführen.

6.5 Konfliktlösung

SozialpädagogInnen, LehrerInnen und Schulleitung sehen einen Erfolg darin, dass durch das kontinuierliche Arbeiten miteinander Teamfähigkeit und das Akzeptieren von anderen eingeübt werden. Tischgruppen stellen eine Möglichkeit dar, Ärger zu artikulieren ohne diesen nachhaltig gegen eine bestimmte Person zu kanalisieren.

Falls Konflikte entstehen, wird geübt, sie zu lösen, bevor sie eskalieren. Dieses klappt zwar nicht immer. Ganz allgemein aber werten die LehrerInnen die relativ wenigen Fälle von Gewalt, Zerstörung und Schlägereien an der IGS als Erfolg des Tischgruppenmodells hinsichtlich seines Konfliktlösungspotenzials. Auch hier unterstützen die Ergebnisse des Fragebogens die LehrerInnen in ihren Ansichten. 54% der Mädchen des sechsten Jahrgangs und 48,4% der Jungen bezeichnen die Aussage „wenn es Konflikte gibt, werden sie gelöst“ als völlig bzw. ziemlich richtig. In der Stammgruppe neun sind es 50% der Mädchen und 54,3% der Jungen.

Die befragten SchülerInnen sind sich der mit dem Tischgruppenkonzept verfolgten Ziele und dem damit zusammenhängenden Prozess der Tischgruppenfindung in hohem Maße gewahr. „Gegenseitiges Helfen“, „Gruppenarbeit“ und „nicht alleine sein“ sind diejenigen Charakteristika, mit denen das Tischgruppenkonzept von SchülerInnen aus dem sechsten und neunten Jahrgang prägnant und treffend beschrieben werden.

7. Faktoren, die den Erfolg gefördert bzw. behindert haben

Im nun folgenden Kapitel sollen die Faktoren beleuchtet werden, die die eben beschriebenen Erfolge ermöglichen bzw. an manchen Stellen auch nicht zur vollen Entfaltung kommen lassen. Bei der Beschreibung dieser Faktoren wird wiederum das gesamte Interviewmaterial verwertet. Die Befragung per Fragebogen hat deutlich mehr Ergebnisse im Bereich der Erfolge erbracht und wird deshalb nur an einigen Stellen zur Begründung herangezogen.

7.1 Faktoren, die einen Erfolg fördern

Es lassen sich einige Faktoren herausarbeiten, die den Erfolg des Tischgruppenmodells fördern:

- Das alltägliche Erleben von Heterogenität
- Die Begleitung der Tischgruppen durch flankierende Maßnahmen
- Die Aufteilung der SchülerInnen in eine Kleingruppe als Ansatzpunkt für das gezielte Arbeiten mit den SchülerInnen
- Die Gruppenzusammensetzung
- Methodische Aspekte
- Die Gewinnung von MeinungsführerInnen
- Hilfe von MitschülerInnen ermöglicht besseres Lernen
- Die Organisation der Schule

7.1.1 Das alltägliche Erleben von Heterogenität

Insbesondere von der Schulleitung und den Lehrkräften wird betont, dass ein elementarer Beitrag des Tischgruppenmodells zur Förderung von Chancengleichheit und zur Bekämpfung von Diskriminierung die Tatsache ist, dass die SchülerInnen durch die heterogene Zusammensetzung der Tischgruppen von Beginn ihrer Schullaufbahn an die Möglichkeit haben, bzw. dazu gezwungen sind, sich mit anderen Personen, die ihnen zunächst fremd sind, die andere Vorlieben und andere Stärken und Schwächen haben, auseinander zu setzen.

Dadurch, dass diese Auseinandersetzung zu einer alltäglichen Erfahrung wird, wird sie Normalität und erleichtert es damit, andere Menschen akzeptieren zu lernen. Eine Lehrkraft aus dem neunten Jahrgang sagt dazu: „Wenn es darum geht, Diskriminierung abzubauen, muss der Andere in seinen Stärken und Schwächen erkannt werden, um ihn zu akzeptieren.“ Genau diese Möglichkeit bietet die Tischgruppe. Man muss keine Freundschaften zu den anderen Mitgliedern der Tischgruppe aufbauen, aber das alltägliche Zusammensein, verknüpft mit der Pflicht, sich soweit zusammen zu raufen, dass die Gruppe arbeitsfähig wird, zwingt die SchülerInnen dazu, sich auf eben diese Stärken und Schwächen einzulassen. Dadurch, dass der Rahmen und damit auch die Regeln zur Bildung der Tischgruppen von Anfang an gesetzt werden, ohne dass die SchülerInnen die Möglichkeit hätten, diese generell zu diskutieren, werden diese in der Anfangszeit kaum hinterfragt und leichter akzeptiert, so der Vertreter der Schulleitung. Da die SchülerInnen selbst relativ schnell Vorteile

in dem System der Tischgruppen erkennen, werden diese Regeln bis zur zehnten Klasse praktiziert und akzeptiert.⁹

Neben dem Erlernen von Akzeptanz gegenüber anderen wird durch die „erzwungene“ Auseinandersetzung mit den anderen SchülerInnen auch die Konfliktfähigkeit gefördert, die ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für einen diskriminierungsfreien Umgang miteinander darstellt. Hierauf weisen u.a. die SozialpädagogInnen hin, die betonen, wie wichtig es ist, dass Ärger über andere in einer konstruktiven Art geäußert werden kann, damit dieser nicht in einer Form ausgelebt wird, die zur Ausgrenzung einzelner SchülerInnen führt.

Durch die Auseinandersetzung mit den anderen SchülerInnen wächst zusätzlich die Fähigkeit sich selbst wahrzunehmen und einzuschätzen, was nicht nur für die Differenzierung von Fremd- und Eigenwahrnehmung wichtig ist, sondern auch, um für sich selbst zu erkennen, wo Schwächen bzw. ein spezieller Förderbedarf liegen.

7.1.2 Begleitung der Tischgruppe durch flankierende Maßnahmen

Ein weiterer außerordentlich wichtiger Faktor – wenn nicht der wichtigste - der für den Erfolg des Tischgruppenkonzepts elementar ist, stellt die Begleitung der Tischgruppen durch flankierende Maßnahmen dar. Fast einhellig wird dargestellt, dass das Zusammensein in der Tischgruppe noch kein Wert an sich ist. Erst durch die gezielte Anleitung durch die TutorInnen, durch SozialpädagogInnen, durch das partielle Unterrichten in Doppelbesetzung wird ein permanentes Arbeiten mit den SchülerInnen ermöglicht, das die eben beschriebenen Effekte des Erlernens der Akzeptanz Anderer und der Fähigkeit zusammen zu arbeiten sowie der gezielten individuellen Förderung ermöglicht. Die SozialpädagogInnen schildern eindrücklich, dass gerade in den Jahrgänge fünf und sechs ein intensives Tischgruppen-training notwendig ist, um mit den SchülerInnen in einen konstruktiven Dialog einzutreten und sie zur Zusammenarbeit zu befähigen. „Nur wenn man permanent dran bleibt, können Erfolge entstehen!“ ist ein Fazit ihrer Arbeit. Aber auch die LehrerInnen betonen die Notwendigkeit, sich zum einen in Stunden, in denen in Doppelbesetzung unterrichtet wird, mit einzelnen Tischgruppen auseinander zu setzen, in den TutorInnenstunden mit den einzelnen Tischgruppen gezielt über Lernerfolge und bestehende Probleme zu sprechen und auch sonst auf gruppensdynamische Prozesse zu achten, Konfliktmediation zu nutzen u.ä.

Neben diesen flankierenden Maßnahmen, die allein durch Lehrkräfte bzw. SozialpädagogInnen geleistet werden, muss außerdem auf die Institution der Tischgruppenabende hingewiesen werden. Sowohl von den Lehrkräften, der Schulleitung als auch von den ElternvertreterInnen wird darauf hingewiesen, wie sinnvoll die Tischgruppenabende sind, an denen sich die Eltern mit den TutorInnen und den SchülerInnen gemeinsam treffen und das Geschehen der letzten Wochen und Monate innerhalb der Tischgruppe besprechen. Dadurch werden die Eltern intensiv in die schulische Arbeit miteinbezogen, so dass sie besser an einer Unterstützung ihrer Kinder, sowohl bei der schulischen Förderung als auch in der Auseinandersetzung mit anderen SchülerInnen, mitwirken können. Da dies mit einer Kenntnis der anderen SchülerInnen einhergeht, wird zu einem großen Teil vermieden, dass sich diese Unterstützung nur auf die einseitige Sichtweise der eigenen Kinder bezieht, sondern im Sinne einer Andere akzeptierenden Sichtweise erfolgt.

Zudem haben die SchülerInnen auch an diesen Abenden ein Forum, auf dem sie sich als Gruppe präsentieren können, was den Gruppenzusammenhalt stärkt.

⁹ So stimmen ca. 75% der SchülerInnen des neunten Jahrgangs der Aussage zu, dass es gut sei, dass die Tischgruppen generell heterogen zusammen gesetzt sind.

Ein weiterer flankierender Baustein zum Tischgruppenkonzept sind die Lernentwicklungsberichte. In den Lernentwicklungsberichten wird der Lernerfolg einer/s SchülerIn beschrieben und es werden konkrete Hinweise gegeben, wo Schwachstellen im Lernverhalten vorliegen und auf welche Weise eine Verbesserung möglich wäre.

7.1.3 Die Aufteilung der SchülerInnen in eine Kleingruppe als Ansatzpunkt für das gezielte Arbeiten mit den SchülerInnen

Die eben beschriebenen flankierenden Maßnahmen können deshalb so gut greifen, weil die Lehrkräfte und die SozialpädagogInnen mit den Tischgruppen auf Organisationseinheiten zurückgreifen können, in denen ein gezieltes Arbeiten wesentlich besser möglich ist, als im herkömmlichen Klassenverband. Der Vertreter der Schulleitung führt als ein Beispiel an, dass „eine Lösung (...) dadurch erleichtert (wird), dass ein Beschluss, eine(n) MitschülerIn fortan nicht mehr zu ärgern, nicht mit der gesamten Klasse, sondern nur mit den Mitgliedern der Tischgruppe vereinbart werden muss.“ Die Lehrkräfte können insbesondere in den erwähnten TutorInnenstunden oder auch in Pausenzeiten gezielt einzelne Tischgruppen ansprechen, um mit Ihnen über mögliche Probleme in der Zusammenarbeit, beim Lernerfolg oder auch in der Art miteinander umzugehen zu reden und Lösungsstrategien zu erarbeiten.

Zu der Frage, welche Gruppengröße die Tischgruppen haben sollten, um ihre optimale Wirkung zu entfalten, haben wir keine eindeutigen Antworten erhalten. Im Konzept ist es so angelegt, dass nach Möglichkeit immer sechs SchülerInnen in einer Tischgruppe zusammen sind. Aufgrund von Klassengrößen und möglichen Kompromisslösungen im Prozess der Tischgruppenbildung kommt es aber auch zu anderen Gruppengrößen von gelegentlich nur vier SchülerInnen oder manchmal fünf. Bei den Interviews mit den Tischgruppen selbst sind uns alle Gruppengrößen begegnet. Die SchülerInnen im sechsten Jahrgang, die nur in einer Vierer-Tischgruppen saßen, empfanden dies als optimal, weil mehr SchülerInnen auch einen höheren Koordinations- und Kommunikationsaufwand bedeuten und sie bei einer kleineren Gruppengröße einfacher zueinander finden könnten. Die interviewten Lehrkräfte betonen, dass sie eigentlich eine Gruppengröße von sechs für sinnvoller halten würden, weil dann eine größere Gewähr für die gewünschte Heterogenität bestünde und sich dadurch ein besseres Lernumfeld für die Zusammenarbeit und das friedliche Miteinander ergibt. Allerdings räumten sie auch ein, dass es Notwendigkeiten gibt, auch andere Größen zu haben und auch diese mit ähnlichem Erfolg arbeiten könnten. Die ElternvertreterInnen der jeweiligen Jahrgänge traten aus ähnlichem Grund wie die Lehrkräfte vehement für eine Gruppengröße von sechs SchülerInnen ein. Die meisten Personen sagten zudem, dass es am besten sei, eine gerade Anzahl von SchülerInnen zu haben, um die Möglichkeit zu minimieren, dass eine Person ohne persönliche Bezugsperson in der Tischgruppe verbleibt.

Auf einen weiteren Aspekt, warum die Aufteilung in Kleingruppen ein Faktor für mehr Chancengleichheit und weniger Diskriminierung ist, wiesen die ElternvertreterInnen hin. Für sie bedeuten die Tischgruppen einen Schutzraum für schwächere SchülerInnen. Hier können sie z. B. im Falle von Behinderten besser aufgefangen werden, hier können leistungsschwächere SchülerInnen leichter um Hilfe nachfragen als im großen Klassenverband und

hier können weniger selbstbewusste Kinder sich besser zu Wort melden und damit ihr eigenes Selbstwertgefühl stärken.¹⁰

7.1.4 Gruppenzusammensetzung

Als ein weiterer wichtiger Faktor für einen Erfolg des Tischgruppenkonzepts im Sinne einer Förderung der Chancengleichheit und einer Bekämpfung von Diskriminierung muss auf die Gruppenzusammensetzung hingewiesen werden. Alle AkteurInnen betonen gemeinsam, dass nicht jede Zusammensetzung von Tischgruppen erfolgreich sein kann. Dies gilt sowohl für die Arbeitsfähigkeit der Tischgruppen als auch für das Erlernen einer gegenseitigen Akzeptanz. Aus diesem Grund wird schon bei der Bildung der Tischgruppen viel Wert auf die gründliche Bearbeitung der Frage gelegt, wer zu wem passt. Dieser Gruppenbildungsprozess soll zum einen optimale Ergebnisse in der Zusammenstellung der einzelnen Tischgruppen erbringen, wird aber ebenso schon als Wert an sich gesehen. Die Auseinandersetzung mit allen SchülerInnen, wer mit wem zusammen arbeiten könnte, bringt zwangsläufig Diskussionen über AußenseiterInnen mit sich, neben denen niemand sitzen möchte, bzw. mit denen niemand zusammen arbeiten möchte. Diese Probleme werden dann in lösungsorientierten Gesprächen in dem Sinne aufgelöst, dass am Ende niemand alleine übrig bleibt. Hier greifen die weiter oben beschriebenen Regeln, die bei der Bildung der Tischgruppen eingehalten werden müssen. Eine Lehrkraft des neunten Jahrgangs sagt, dass es sich um eine Art „Selbsterfahrung im Prozess der Zusammensetzung von Tischgruppen“ handelt, die einen großen Einfluss auf eine differenzierte Fremd- und Eigenwahrnehmung hat. Das Kriterium für eine erfolgreiche Zusammenstellung ist die Arbeitsfähigkeit der Gruppe, „sowohl intellektuell als auch emotional“, wie der Vertreter der Schulleitung betont. Auch die SchülerInnen betonen, wie wichtig die Zusammensetzung der Tischgruppe ist. In einer sehr eindeutigen Art und Weise sagen auch die SchülerInnen, dass die Zusammensetzung die Arbeitsfähigkeit der Tischgruppe gewährleisten muss. Wenn es am Anfang des Schulbesuchs noch mehr darauf ankam, mit FreundInnen in einer Gruppe zu sitzen und vor allem in geschlechtshomogenen Gruppen, kann spätestens für den neunten Jahrgang attestiert werden, dass die überwiegende Mehrheit akzeptiert hat, dass Teamarbeit ein unabdingbarer Baustein für gemeinsamen Erfolg ist und dass hierfür nicht immer die FreundInnen die besten PartnerInnen sind. Durch die heterogene Zusammensetzung der Tischgruppe kämen unterschiedliche Talente zusammen, die gemeinsames Lernen ermöglichen, wohingegen gute FreundInnen in einer Tischgruppe eher dazu führten, dass man durch Seitengespräche abgelenkt würde. Wenn aber eine Person nicht kooperiert und auch sämtliche Bemühungen zur Lösung von Konflikten, die aus dieser mangelnden Kooperation resultieren, nicht fruchten, können die angesprochene Arbeitsfähigkeit und auch sämtliche andere Aspekte des sozialen Lernens nicht mehr gewährleistet werden. Eine Schülerin fasst es prägnant zusammen: „Mit manchen geht es einfach nicht.“ Dass die Frage der Zusammensetzung im Hinblick auf den Erfolg aber nicht in erster Linie etwas mit der Sympathie bzw. der Freundschaft der SchülerInnen zu tun hat, belegt das Interview mit einer Tischgruppe aus dem sechsten Jahrgang. In dieser Tischgruppe haben insbesondere die Mädchen sehr deutlich zum Ausdruck gebracht, dass sie die Jungen nicht mögen. „Die sind doof, die leben einfach in einer anderen Welt, mit denen kann man nichts anfangen.“ Nach einigem Nachhaken mussten aber alle zugeben, dass trotz aller persönlichen Vorbe-

¹⁰ Schutzräume bedeuten eine wichtige Umgebung, um Diskriminierungserfahrungen verarbeiten zu können. Zum Stellenwert solcher Schutzräume für diskriminierte Menschen vgl. Stadt Göttingen, Arbeitsmarkt und Diskriminierung, S. 79f und 223ff, Göttingen 2000 herausgegeben im Eigenverlag.

halten eine Zusammenarbeit und im „Notfall“ auch eine gegenseitige Hilfe durchaus möglich ist. Ein anderer Beleg sind die Ergebnisse der Befragung, in der nur ca. ein Drittel der SchülerInnen angab, auch in der Freizeit etwas mit den Mitgliedern der Tischgruppe zu unternehmen.

7.1.5 Methodische Aspekte

Neben den bislang aufgeführten Faktoren gibt es selbstverständlich auch methodische Aspekte, deren Einhaltung einen Erfolg des Tischgruppenkonzepts fördern. Der Vertreter der Schulleitung weist hierbei u.a. auf die frühe Setzung von Regeln hin, die dazu führen, dass sie von den SchülerInnen verinnerlicht werden und es keine Kämpfe darum geben muss. „Die SchülerInnen sitzen ab der fünften Klasse in Tischgruppen und die an der Schule herrschenden Prinzipien werden ihnen ab diesem Zeitpunkt als gegeben vermittelt. Diese Prinzipien werden von den SchülerInnen nicht hinterfragt und es fällt ihnen leicht diese zu akzeptieren.“

Dadurch, dass die Tischgruppen gemeinsam Ergebnisse produzieren müssen und sich dabei in einer Art „Wettbewerb“ mit den anderen Tischgruppen befinden, werden die SchülerInnen angespornt ihre jeweiligen Kompetenzen zu erkennen und zielgerichtet einzusetzen, um schneller und qualitativ gut zu einem Resultat zu kommen. Dies, so die interviewten LehrerInnen des sechsten Jahrgangs, führt dazu, dass die SchülerInnen schneller für sich akzeptieren, dass es für sie besser ist, miteinander zu arbeiten, als gegeneinander! Um das gegenseitige Erkennen von Stärken und Schwächen am besten zu fördern, eignen sich am besten längerfristige Aufgaben, wie ebenfalls die LehrerInnen des sechsten Jahrgangs hervorheben, und kreative sowie praktische Ebenen, wie aus den Antworten der SchülerInnen auf die offenen Fragen im Fragebogen hervorgeht.

Eine sehr wichtige Komponente bei der methodischen Anleitung des Arbeitens in der Tischgruppe ist das Achten auf wechselnde Rollen, die die SchülerInnen bei der Arbeit in der Tischgruppe einnehmen müssen. Die SchülerInnen dürfen nicht auf eine Kompetenz reduziert werden und es sollen keine Rollenstereotype eingeübt werden. Es muss z.B. darauf geachtet werden, dass nicht immer nur die einen für die Außendarstellung, andere für das Einbringen von Wissen und wieder andere für die Organisation der Arbeit verantwortlich sind. Dies wird sowohl von den LehrerInnen des neunten Jahrgangs als auch von der Schulleitung betont.

Um damit zurecht zu kommen, dass man selbst bestimmte Stärken und Schwächen hat, aber in vielen Dingen vielleicht leistungsschwächer ist als andere MitschülerInnen in der Tischgruppe muss der Unterricht z.T. auch lern-differenziert gestaltet werden, so dass alle SchülerInnen Erfolgserlebnisse haben können. „Leistungsdifferenzierter Unterricht ist notwendig, um Heterogenität positiv erleben zu können“, so eine Lehrkraft aus dem neunten Jahrgang. Diese Einschätzung wird von einer anderen Lehrkraft konkretisiert:

„Differenzierter Unterricht: Es gibt Arbeits- und Übungsstunden. In diesen Stunden sind die einzelnen SchülerInnen mit unterschiedlichen Tätigkeiten beschäftigt. Diese Tätigkeiten stehen in direktem Zusammenhang mit dem jeweiligen Leistungsstand der Schüler. In Integrationsklassen sehen Schüler ohne Lernschwierigkeiten dabei, dass ihre Mitschüler mit Lernschwierigkeiten oder – behinderungen Lehrstoff aus unteren Klassenstufen bearbeiten und umgekehrt. Dabei wird gesehen, dass jeder Schüler auf seine Weise seinem Ziel näher kommt und

das jeder auf seine individuelle Weise, da es sich um heterogen zusammengesetzte Gruppen handelt.“

Allen Aspekten gemein ist die Anforderung an die Lehrkräfte, auf gruppendynamische Prozesse eingehen zu können, individuell den Förderbedarf der einzelnen SchülerInnen zu erkennen und im Konfliktfall selbst Konfliktlösungskompetenz zu besitzen bzw. diese zu vermitteln, worauf insbesondere die SozialpädagogInnen verwiesen.

7.1.6 Die Gewinnung von MeinungsführerInnen

Ein weiterer Faktor, der die Erfolgsaussichten des Tischgruppenprozesses verbessert, ist die Rolle von Vorbildern. Dies können sowohl die Lehrkräfte selbst, aber auch bei den SchülerInnen besonders anerkannte MitschülerInnen sein. So sagt der Vertreter der Schulleitung:

„Ein weiterer Faktor sind ‚angesehene‘ Personen in einer Gruppe. Diese prägen den Stil einer Gruppe. Bekennen sich diese Personen zu einer Regel, wird diese Regel vom Rest der Gruppe schnell übernommen. Insofern werden diese ‚Agenten der Absicht‘ gleichmäßig auf alle Tischgruppen verteilt, wie die ‚Außenseiter‘ auch. Diese anerkannten SchülerInnen wirken dann als MultiplikatorInnen auf den Rest der Gruppe.“

Aber auch die Lehrerinnen sind im positiven wie im negativen Sinne Vorbilder. „Manchmal muten wir den Kindern mehr zu, als wir als Lehrer überhaupt in der Lage sind, vorzuleben“, sagt eine Lehrkraft aus dem sechsten Jahrgang. Umgekehrt sind aber die LehrerInnen, die die geforderten Prinzipien sowohl im Umgang mit den SchülerInnen als auch in der Arbeit im LehrerInnenteam – das von den SchülerInnen durch die räumliche Nähe z.T. mitverfolgt werden kann – selbst vorleben, bei den SchülerInnen akzeptierter und es fällt leichter von diesen LehrerInnen Dinge anzunehmen. Einige SchülerInnen betonen, wie wichtig es ist, dass die Gleichbehandlung, die man von ihnen gegenüber den MitschülerInnen erwartet, auch von den LehrerInnen zu erwarten ist. „Wenn man sieht, wie die, die besser sind, behandelt werden und wie wir behandelt werden, dann hat man auch keine Lust mehr“, so ein Schüler aus dem neunten Jahrgang.

7.1.7 Besseres Lernen durch Hilfe von MitschülerInnen

Ein Faktor, warum das Tischgruppenkonzept zum besseren Lernen beiträgt, wird explizit nur von den SchülerInnen benannt. Viele der interviewten SchülerInnen betonen, dass sie dadurch, dass sie entweder den MitschülerInnen etwas erklären müssen, oder etwas von ihnen erklärt bekommen müssen, besser lernen können. „Wenn mir jemand aus der Tischgruppe etwas erklärt, verstehe ich es viel besser, die Lehrer verstehen doch oft gar nicht, warum wir etwas nicht verstehen, dann können sie es auch dreimal erzählen und man versteht es immer noch nicht“, so eine Aussage der SchülerInnen. Umgekehrt sagen aber auch die SchülerInnen, die Hilfe geben, dass sie deutlich besser lernen, wenn sie gezwungen sind, es anderen zu erklären, weil sie erst dann, wenn sie es erklären können, auch sicher merken, dass sie etwas verstanden haben, bzw. wo eventuell Lücken im Verständnis sind, die sie sonst nicht bemerkt hätten.

7.1.8 Organisation der Schule

Ein letzter Faktor, der in erster Linie von den interviewten Eltern betont wurde, ist die Organisation der Schule als Ganzes, die den Erfolg der Tischgruppen verstärkt. Sowohl eine kollegiale Schulleitung, die sich sowohl für die SchülerInnen als auch für einen guten Kontakt zu den Eltern verantwortlich fühlt, als auch die Tatsache, dass auf allen Ebenen als Team gearbeitet wird und damit den Kindern vorgelebt wird, dass ein Miteinander funktionieren kann, wird positiv hervorgehoben. Dies kommt – nach Ansicht der ElternvertreterInnen - auch dadurch zum Ausdruck, dass die LehrerInnen pro Jahrgang quasi autonom arbeiten. Das Erleben eines Teams, das den Unterricht und die Rahmenbedingungen so gestaltet, dass möglichst alle optimal gefördert werden, wird als gute Bedingung angesehen, dass auch die SchülerInnen akzeptieren, dass es sich lohnt, gemeinsam in den Tischgruppen zu arbeiten

7.2 Faktoren, die einen Erfolg behindern

Selbstverständlich gibt es nicht nur erfolgsverstärkende Faktoren, sondern auch solche, die einen Erfolg des Tischgruppenkonzeptes potentiell einschränken. An dieser Stelle soll auf fünf verschiedene Faktoren eingegangen werden:

- Zusammensetzung der Tischgruppen
- Methodische Aspekte
- Mangelnde Mitarbeit der Eltern
- Störungen, Unruhe etc. und
- Rahmenbedingungen

7.2.1 Zusammensetzung der Tischgruppen

Es versteht sich von selbst, dass, wenn eine gute Zusammensetzung der Tischgruppen ein Erfolgsfaktor ist, eine schlechte Zusammensetzung Probleme bei der Umsetzung des Konzeptes mit sich bringt. Da schon unter den Erfolgsfaktoren relativ ausführlich über die Bedeutung der Zusammensetzung geschrieben wurde, wird an dieser Stelle nicht noch einmal auf alle Aspekte dieser Problematik eingegangen. Es soll nur noch einmal daran erinnert werden, dass es Gruppenkonstellationen gibt, die nicht miteinander arbeiten können, bei denen sich dann auch keine Effekte im Sinne von Chancengleichheit und der Bekämpfung von Diskriminierung ergeben.

7.2.2 Methodische Aspekte

Dasselbe, was eben für die Zusammensetzung der Tischgruppen gesagt wurde, gilt auch für die methodischen Aspekte. Wo die Berücksichtigung von bestimmten methodischen Aspekten zum größeren Erfolg führt, ist das Gegenteil zu beobachten, wenn diese Aspekte nicht berücksichtigt werden. Bei den methodischen Aspekten bzw. der methodischen Kompetenz kann hierbei insbesondere auf das Nicht-Einhalten bzw. Nicht-Durchhalten der eigenen Prinzipien hingewiesen werden. Hierbei kann es sich u.a. darum handeln, nicht ausreichend auf sich einschleifende Rollenstereotype zu achten, bei der Bildung der Tisch-

gruppen die eigenen Regeln bezüglich der Heterogenität nicht einzuhalten und eher homogene Tischgruppen zuzulassen oder darum, dass die Lehrkräfte unterschiedliche Maßstäbe an verschiedene SchülerInnen anlegen. Insbesondere zu den letzten beiden Aspekten liegen aus den Interviews mit den Tischgruppen Anhaltspunkte über deren Relevanz vor. So betont eine Tischgruppe des neunten Jahrgangs, dass sie nur aus mittelmäßigen SchülerInnen zusammen gesetzt sei. Dies wird durchaus kritisch gesehen, weil man so weniger voneinander lernen könne. Bei der unterschiedlichen und damit ungerechten Behandlung einzelner SchülerInnen, weisen SchülerInnen aus dem neunten Jahrgang auf die leistungsstärkeren SchülerInnen hin, „die später Abitur machen wollen“, die besser behandelt würden, SchülerInnen aus dem sechsten Jahrgang eher auf einzelne SchülerInnen, die den Lehrkräften sympathischer seien und denen daher auch eher geglaubt werde. Unter Berücksichtigung aller Erhebungsunterlagen scheint es sich hierbei um Einzelfälle zu handeln, die aber durchaus ernst genommen werden sollten, da sie eine gewisse Symbolwirkung entfalten. Es wird den SchülerInnen sehr viel leichter gemacht, bestimmte Anforderungen nicht einzuhalten, wenn sie als Entschuldigung einzelne Lehrkräfte anführen können, die die Prinzipien auch nicht einhalten.

Auch die SozialpädagogInnen machen sehr eindringlich auf die z.T. vorhandene mangelnde Methodenkompetenz der LehrerInnen aufmerksam. „Gerade was Gruppendynamik und Konfliktlösungen angeht, haben hier einige ganz schönen Fortbildungsbedarf!“, so die Einschätzung einer der SozialpädagogInnen. Es wird ebenfalls auf den Gruppenbildungsprozess hingewiesen, der von einigen Lehrkräften sehr ernst genommen werde und für den sich viel Zeit genommen werde, insbesondere, um die notwendigen Diskussionen zu führen, wenn einige SchülerInnen bei den Wunschgruppen außen vor bleiben. Von anderen LehrerInnen werde der Prozess hingegen nicht so ernst genommen, sie wollten lieber Zeit sparen für den fachlichen Unterricht bzw. wollten auch bestimmten Konflikten unter den SchülerInnen aus dem Weg gehen, weil sie nicht genau wüssten, wie sie mit diesen umgehen sollen.

7.2.3 Mangelnde Mitarbeit von Eltern

Obwohl es durch das regelmäßige Abhalten der Tischgruppenabende einen Ansatz gibt, der es Eltern wesentlich besser als an anderen Schulen ermöglicht, am schulischen Leben teilzuhaben, gibt es auch an dieser Schule immer wieder Eltern, die wenig zur Unterstützung der SchülerInnen beitragen. Dies kann ganz unterschiedliche Ursachen haben. Zum einen gibt es Eltern, die wenig Interesse haben, sich bei schulischen Aktivitäten zu engagieren und Schule eher als die „black box“ empfinden, in die man die Kinder morgens abgibt und nachmittags wieder abholt, darüber hinaus aber keine Aktivitäten wünschen. Zum anderen kann das aber auch an Ängsten vor allem ökonomisch schwächer gestellter Familien liegen, bei einem zu engen Kontakt zu anderen Familien – unter anderem wenn die Tischgruppenabende bei ihnen zuhause stattfinden sollen – zu viel von den eigenen bescheidenen Lebensumständen preisgeben zu müssen. Beide Ursachen führen zu einer unregelmäßigen Teilnahme an den Tischgruppenabenden und damit auch zu einer nicht so wirkungsvollen Unterstützung der Eltern und dazu, dass die erwünschte Wirkung, durch die abwechselnde Reihenfolge, in welchem Elternhaus die Tischgruppenabende stattfinden sollen, einen Einblick in verschiedene Lebensumstände zu erhalten und so mehr über die Individuen zu erfahren, mit denen man tagsüber in der Schule lernt und arbeitet. Ein schönes Beispiel dafür, wie wirkungsvoll es sein kann, wenn diese Ängste überwunden werden, nennt ein Lehrer des sechsten Jahrgangs:

„Ein Beispiel: Der Junge der schweigsam ist und sich versteckt, beim Vater lebt in einer Umgebung, die anders ist, ein bisschen schlicht, da entscheidet der Vater, dass der TG-Abend bei ihm ist und der Vater fährt spontan mit den Schülern auf dem alten Trecker eine Runde. Der Junge war am nächsten Tag anders in der Schule. Ich kann es nicht beschreiben, aber es ist etwas passiert.“

7.2.4 Störungen, Unruhe etc.

Ein weiterer Faktor, der die Effekte des Tischgruppenkonzeptes einschränkt, ist das Sich-gestört-Fühlen durch andere SchülerInnen, das offenbar durch die Einteilung in Kleingruppen erleichtert wird. Insbesondere in den Fragebögen stimmen ausgesprochen viele SchülerInnen der Aussage zu, dass es andere SchülerInnen gibt, die andere beim Lernen stören. So sagen im sechsten Jahrgang 55,3% der SchülerInnen (und dabei 65,1% der Mädchen), dass diese Aussage völlig oder ziemlich richtig ist, nur 24,4%, dass sie ziemlich oder völlig falsch ist. Im neunten Jahrgang sind es immer noch 44,9%, die der Aussage völlig oder ziemlich zustimmen und ebenfalls nur 27,5%, die sie für völlig oder ziemlich falsch halten. Auch in den Interviews mit den Tischgruppen wird darauf hingewiesen, dass es immer wieder einige SchülerInnen gäbe, die oft den Unterricht stören würden, ohne dass dies wirklich Konsequenzen hätte, was insgesamt als sehr störend empfunden wird. Es lassen sich keine klaren Aussagen darüber treffen, welche Auswirkungen diese Störungen auf die Effekte der Tischgruppen im Sinne einer Akzeptanz und im Sinne eines besseren Lernens haben. Aber als ein Indiz, dass es zumindest einem Teil der SchülerInnen die Lust auf das miteinander Lernen und das Einlassen gegenüber anderen nimmt, kann die Tatsache gewertet werden, dass von denjenigen, die sagen, dass sie lieber alleine lernen würden, knapp 90% angeben, dass sie der Meinung sind, dass die Aussage völlig oder ziemlich richtig ist, dass es SchülerInnen in der Tischgruppe gibt, die andere beim Lernen stören.

7.2.5 Rahmenbedingungen

Als ein weiterer Faktor, aus Sicht der Schule, der Eltern und der SozialpädagogInnen wahrscheinlich der gravierendste, der die Wirksamkeit des Tischgruppenmodells behindert, müssen die sich verschlechternden Rahmenbedingungen genannt werden. Im Gegensatz zu den Gründerjahren der Schule mussten erhebliche Einschnitte bei der Lehrerversorgung gemacht werden, so dass es immer weniger Möglichkeiten gibt, mit einer Doppelbesetzung Unterricht zu gestalten und auch die separate Arbeit mit den Tischgruppen weniger geworden ist. Alle genannten AkteurInnen weisen darauf hin, dass mit einer weiteren – derzeit geplanten – Kürzung der Lehrerstunden viele der begleitenden Maßnahmen entweder ganz wegfallen bzw. noch weiter begrenzt werden müssten, so dass das, was die SozialpädagogInnen als eines der Erfolgsrezepte genannt hatten, dass „man (...) immer dranbleiben (muss)“, immer schwieriger wird. Es wurde oben dargestellt, wie die Tischgruppen begleitet werden müssen, damit aus einer puren Sitzkonstellation eine Maßnahme zur Förderung von Chancengleichheit und zur Bekämpfung von Diskriminierung wird. Wenn es den Lehrkräften und SozialpädagogInnen an den Möglichkeiten fehlt, so an den SchülerInnen „dran zu bleiben“, wie beschrieben, muss man sich darüber im Klaren sein, dass nicht nur Geld gespart wird, sondern auch Effekte bei der Förderung von Chancengleichheit und bei der Bekämpfung von Diskriminierung eingespart werden.

Ein zusätzlicher Aspekt in den Rahmenbedingungen ist der Generationenwechsel bei den Lehrkräften. Dieser führt dazu, dass nicht allen Lehrkräften das Tischgruppenkonzept mit allen Faktoren, die beachtet werden müssen, selbstverständlich präsent ist. Die IGS ist im Jahr 1975 mit sehr vielen jungen LehrerInnen als Modellschule gegründet worden. Diese LehrerInnen sind zusammen älter geworden und seit ein paar Jahren müssen verstärkt neue Lehrkräfte eingestellt werden, die das Schulkonzept entweder nur aus der Theorie kennen, oftmals aber noch nicht einmal das, weil die Reformdebatten, die in den siebziger Jahren geführt wurden, heute nicht mehr so intensiv bzw. in ganz anderer Art und Weise geführt werden. Das führt dazu, dass neue, junge LehrerInnen damit konfrontiert werden, dass sie das Tischgruppenkonzept nutzen müssen, ohne in der Ausbildung darauf vorbereitet zu werden. Weil dieses Konzept, wie deutlich geworden sein dürfte, aber für die Lehrkräfte durchaus auch sehr viel Mühe kostet bedarf es einer Menge Ausdauer, die neuen KollegInnen intensiv einzuarbeiten und von den Vorteilen zu überzeugen.

8. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es relativ viele Faktoren sind, die auf den Erfolg des Tischgruppenkonzepts einwirken. Positiv gesehen bedeutet dies, dass, wenn ein Faktor nicht ausreichend beachtet wird, noch nicht das ganze Konzept in Frage gestellt ist, anders herum bedeutet es aber auch hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, nicht nur auf die Vermittlung des Unterrichtsstoffes sondern wesentlich mehr als an anderen Schulen in Deutschland auf gruppenspezifische Prozesse zu achten, wie die individuelle Förderung und die Anleitung zur Teamarbeit.

An dieser Stelle sollen nicht noch einmal alle Faktoren zusammen gefasst werden, es soll vielmehr versucht werden, eine Quintessenz zu formulieren, warum gerade das Tischgruppenmodell so viele Erfolge ermöglicht wie oben beschrieben, und welche abstrahierbaren Bedingungen geschaffen werden, die auch für andere Aktivitäten Anhaltspunkte für eine effektive Bekämpfung von Diskriminierung und für die Förderung von Chancengleichheit sein können.

In einer Auseinandersetzung darüber, welchen Beitrag der horizontale Ansatz in der Antidiskriminierungsarbeit leisten könne, haben CIZMESIJA und PAGELS auf den zentralen Mechanismus von Diskriminierung hingewiesen.¹¹ Unabdingbare Voraussetzung für die Ausgrenzung und Diskriminierung von Personen ist der Rückgriff auf Normen und die Konstituierung von Gruppen auf der Basis dieser Normen. Die Nichteinhaltung dieser Normen führt zu einem Ausschluss aus den dazugehörigen Gruppen und potentiell zu Diskriminierung. Auch im schulischen Alltag sind diese Normen täglich zu beobachten. Es ist dabei völlig unwichtig, ob es sich um Normen wie das Tragen bestimmter Kleidung, um die Geschlechtszugehörigkeit, die Leistungsstärke im Unterricht bzw. in sportlichen Disziplinen, um Dicksein oder Dünnssein oder andere Normen handelt. Immer ist die Abweichung von der Norm Grund genug, ausgegrenzt, diskriminiert und gedemütigt zu werden. Natürlich ist diese Ausgrenzung kein Naturgesetz, sondern bedarf einer bewussten oder unbewussten Motivation, aber die Begründung liegt ganz allein in der Abweichung von der Norm.

Gerade in den Prozess der Normbildung und der Gruppenbildung aufgrund der unterschiedlichen Normen greift das Tischgruppenkonzept aktiv ein. Dadurch, dass in der Regel sechs SchülerInnen quasi zwangsweise einer Gruppe zugeordnet werden, wird eine künstliche Norm geschaffen, die quer zu den anderen vorhin genannten Normen liegt. Die Norm

¹¹ Vgl. Cizmesija, Pagels, Sinn und Zweck eines horizontalen Ansatzes in der Antidiskriminierungsarbeit, www.agenda13.net (21.1.04)

besteht allein in der Zugehörigkeit zur Tischgruppe. Innerhalb dieser soll Heterogenität gelebt werden. Diese künstliche Gruppenbildung wäre allein wahrscheinlich nicht stark genug, um gegen die Alltagsnormen und die daraus resultierende Ausgrenzung wirken zu können. Aufgrund der Tatsache, dass die künstlich gebildete Gruppe nun aber dazu angeleitet wird, miteinander zu arbeiten und sich selbst und die anderen in den Stärken und Schwächen näher kennen zu lernen, wird ein Grad an Wissen übereinander geschaffen, der einen Boden bereitet, auf dem Diskriminierung schlechter gedeihen kann. Ein weiterer Mechanismus von Diskriminierung besteht nämlich in der Vereinfachung. Wenn eine einfache Sichtweise auf jemanden, der eigentlich anders ist als ich, nicht mehr möglich ist, weil ich mit ihm oder ihr in der Tischgruppe zusammen arbeiten muss, dann fällt es schwerer, ihn oder sie auszugrenzen, und die Bedingungen werden erleichtert, die andere Person zu akzeptieren.

Selbstverständlich werden nicht sämtliche Normen, die im sonstigen Leben gelten, durch das Tischgruppenkonzept außer Kraft gesetzt. Zum Beispiel gibt es gruppenübergreifende Normen, wie z.B. der Ekel gegen extrem dreckiges oder unhygienisches Auftreten¹², die trotz aller Unterschiede die Mitglieder einer Tischgruppe gegen ein einzelnes Mitglied einengen können. Außerdem gibt es auch ein – nicht nur außerschulisches – Leben neben der Tischgruppe, in dem andere Gruppenzugehörigkeiten gelebt werden und auch andere Ausgrenzungsmechanismen praktiziert werden. Aber die Chancen, die Schule besitzt, um in den beschriebenen Normbildungsprozess und damit in das Fundament von Diskriminierungsmechanismen einzugreifen wird durch das Tischgruppenkonzept in geradezu vorbildlicher Weise genutzt. Es wird nicht allein kognitiv gearbeitet, um Diskriminierung die Grundlage zu entziehen, sondern durch das Setzen und Eingrenzen von Erfahrungsräumen wird den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, die anderen – andersartigen – MitschülerInnen dauerhaft zu erleben und sie nicht allein in der Abweichung von der Norm, sondern mit allen Stärken und Schwächen zu erleben. Damit wird an der Georg-Christoph-Lichtenberg-Schule ein wichtiger Beitrag zur Bekämpfung von Diskriminierung geleistet.

¹² Auch jede andere Norm kann gruppenübergreifend gelten, je nachdem wie stark gesamtgesellschaftlich auf die Einhaltung dieser Norm gepocht wird. Je mehr aber diese Norm angezweifelt wird, desto weniger taugt sie als gruppenübergreifende Norm.

9. Literaturverzeichnis

H. Brandt und J. Schlömerkemper, Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, 1985, 2, S. 205.

J. Schlömerkemper unter Mitarbeit von Klaus Winkel, Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Biographische und empirische Untersuchungen zum Sozialen Lernen in der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar, Frankfurt a. M. 1987 (= Studien zur Bildungsreform 14) 20ff.

A. Cizmesija, I. Gavrilchenko und N. Pagels in: Stadt Göttingen (Hrsg.), Arbeitsmarkt und Diskriminierung – eine Untersuchung in Deutschland, Dänemark, Österreich und Schweden, Göttingen 2000, S.79f; herausgegeben im Eigenverlag.

Cizmesija, Pagels, Sinn und Zweck eines horizontalen Ansatzes in der Antidiskriminierungsarbeit, www.agenda13.net (21.1.04)

10. Anhang

10.1 Fragebogen

Angaben zur Person:

Alter: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Nationalität: _____

Stammgruppe: _____

Liebe Schülerinnen und Schüler,

dieser Fragebogen wird Euch vorgelegt, um Eure Meinung zu Tischgruppen zu erfahren. Uns interessiert hierbei, wie wohl Ihr Euch in der Tischgruppe fühlt, wie Ihr die Zusammensetzung Eurer Tischgruppe findet und wie gut oder schlecht sie Eurer Meinung nach funktioniert.

Verantwortlich für diesen Fragebogen ist das Projekt "CREE". CREE steht für "Create Equality in Education" und wird durch der Europäischen Union unterstützt. Die Europäische Union führt seit dem Jahr 2000 ein Programm durch, um Erkenntnisse und Informationen zum Problem der Diskriminierung zu bekommen. CREE ist eines der Projekte, die ausgewählt worden sind und hat sich die Aufgabe gestellt, zu untersuchen, was Schulen gegen Diskriminierung tun. Eure Schule hat in diesem Zusammenhang das Tischgruppenkonzept genannt. Wir vom Projekt sind dabei ganz besonders an Eurer Meinung interessiert.

Eure Meinung ist vertraulich, das versteht sich von selbst. Deshalb sollt Ihr auch nicht Eure Namen nennen, sondern nur allgemeine Angaben machen. Die ausgefüllten Fragebögen könnt Ihr ab dem **02.10.03** in die aufgestellte Kiste werfen, die Ihr im Stammgruppenbereich finden könnt. Diese Kiste ist verschlossen und nur wir von CREE haben den Schlüssel dafür, so dass niemand an Eure Antworten heran kann.

Wir möchten Euch bitten, die ausgefüllten Fragebögen **spätestens bis zum 10.10.03** in die aufgestellte Kiste zu werfen.

Dem Fragebogen ist eine Einverständniserklärung beigelegt, die von Euren Eltern oder einem Erziehungsberechtigten unterschrieben werden muss. Diese unterschriebene Einverständniserklärung bitte **nicht** in die aufgestellte Kiste werfen, sondern Euren Tutorinnen und Tutoren geben.

Wir bedanken uns ganz herzlich für Eure Mithilfe und hoffen, dass viele von Euch den Fragebogen ausfüllen.

Herzlichst

Euer CREE-Team

Wie funktioniert es?

In diesem Fragebogen sind zwei Arten von Fragen zu finden, nämlich Fragen zum Ankreuzen und Fragen, zu denen Antworten geschrieben werden sollen.

Die Ankreuz-Fragen sind Aussagen, die Ihr bewerten sollt. Unter den Aussagen findet Ihr fünf Bewertungsmöglichkeiten: "völlig falsch", "ziemlich falsch", "unentschieden", "ziemlich richtig" und "völlig richtig". Bitte kreuzt die richtige Antwort an. Es ist nur ein Kreuz pro Frage möglich.

Am Ende des Fragebogens findet Ihr vier Fragen, die Ihr schriftlich beantworten sollt. Die Antworten müssen nicht lang sein. Schreibt einfach auf, was Euch zu den Fragen einfällt.

1. Ich fühle mich in meiner Tischgruppe wohl.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

2. In der Tischgruppe kann ich meine Meinung äußern.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

3. Ich finde Hilfe in der Tischgruppe, wenn ich Probleme habe.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

4. Mit meiner Tischgruppe würde ich auch in der Freizeit etwas machen.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

5. Ich habe mich in meiner Tischgruppe schon häufig alleingelassen gefühlt.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

6. Ich habe das Gefühl, dass andere sich in meiner Tischgruppe alleingelassen fühlen.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

7. Es gibt Schülerinnen und Schüler in meiner Tischgruppe, die andere ärgern.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

8. Es gibt Schülerinnen und Schüler in meiner Tischgruppe, die andere beim Lernen stören

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

9. Wenn es Konflikte gibt, werden sie gelöst.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

10. Ich bin mit der Zusammensetzung meiner Tischgruppe zufrieden.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

11. Ich finde es gut, dass Tischgruppen generell unterschiedlich zusammengesetzt sind.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

12. Meine Wünsche bei der Zusammensetzung der Tischgruppe sind berücksichtigt worden.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

13. Ich denke, dass die Wünsche der anderen SchülerInnen bei der Zusammensetzung der Tischgruppen berücksichtigt worden sind.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

14. Es hat mir zu lange gedauert, bis ich wusste, mit wem ich in der Tischgruppe zusammen sitze.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

15. Ich konnte in meinen Tischgruppen bislang immer sehr gut mit den anderen SchülerInnen zusammenarbeiten.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

16. Ich werde von meiner Tischgruppe als Hilfe angesehen.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

17. Es fällt mir leicht, in der Tischgruppe um Hilfe zu bitten.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

18. Meine Beiträge werden in der Tischgruppenarbeit angenommen.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

19. Wenn ich etwas nicht verstehe, bekomme ich es von den Anderen in der Tischgruppe erklärt.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

20. Dadurch, dass es Tischgruppen gibt, lerne ich besser.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

21. In den Tischgruppen, in denen ich gegessen habe, haben einige nur für sich selbst gelernt.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

22. Eigentlich würde ich lieber für mich alleine lernen.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

23. Ich würde lieber in eine andere Tischgruppe wechseln.

völlig falsch ziemlich falsch unentschieden ziemlich richtig völlig richtig

24. In welchen Situationen klappt die Zusammenarbeit der Tischgruppe Deiner Meinung nach besonders gut?

25. Wofür eignet sich die Tischgruppe Deiner Meinung nach weniger gut?

26. Was macht Dir mit der Tischgruppe am meisten Spaß?

27. Was magst Du an der Tischgruppe überhaupt nicht?

Vielen Dank!

10.2 Grafiken Fragebogenauswertung













































