

„Tribes Learning Communities“

Darstellung, Analyse und Diskussion eines Konzepts für den Unterricht
in heterogenen Gruppen, unter Berücksichtigung von Schülerinnen und
Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung

Dem Landesprüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an
Schulen vorgelegt von:

Dominic Lanfer (4306260)

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department für Heilpädagogik und Rehabilitation
Institut für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger
Behinderung

Gutachter: Dr. Jürgen Münch

Eingereicht: Köln, 5. August 2010

Inhaltsverzeichnis:

1. Fragestellung	5
1.1 Persönlicher Zugang	5
1.2 Allgemeiner Begründungszusammenhang	6
2. Tribes Learning Communities – Theoretische Fundierung	10
2.1 Was ist Tribes Learning Communities?	10
2.2 Bedingungsanalyse des TLC – Prozesses	12
2.2.1 Schule im Spiegel gesellschaftlicher Veränderung	13
2.2.2 Schule im Spiegel kindlicher Entwicklung	16
2.2.2.1 Was Kinder stärkt – Zwischen Risiko und Resilienz	16
2.2.2.2 Wie lernen Kinder? Ein Exkurs in die Hirnforschung	18
2.2.2.3 Intelligenz als multiples Konstrukt	19
3. Tribes Learning Communities – Strukturbedingungen des Prozesses	20
3.1 Der Beginn von Tribes	20
3.2 Die Phasen der Gemeinschaftsentwicklung	22
3.2.1 Inclusion	23
3.2.2 Influence	25
3.2.3 Community	27
3.3 Die vier Gemeinschaftsvereinbarungen	28
3.3.1 Aufmerksam zuhören	29
3.3.2 Wertschätzung/ Keine Beleidigungen	29
3.3.3 Das Recht zu verzichten/ teilzunehmen	30
3.3.4 Gegenseitiger Respekt	31
3.3.5 Die Einführung der Vereinbarungen	32
3.4 Reflexion & Feedback als Schlüssel zum Erwerb sozialer Kompetenzen	33
3.5 Die Bildung von Tribes	36
4. Tribes Learning Communities – Organisation des Prozesses	38
4.1 Der Lehrer als Organisator	38

4.2	Zentrale Förderelemente des Prozesses	41
4.2.1	Eigene Meinung vertreten	42
4.2.2	Multikulturelle Perspektive eröffnen	42
4.2.3	Entscheidungsfähigkeit	43
4.2.4	Problemlösefähigkeit	44
4.2.5	Ziele entwickeln und umsetzen	46
4.3	Zentrale Probleme im Entwicklungsprozess	46
4.4	Entwicklung und Implementierung von Lernerfahrungen	48
4.4.1	Methodisch/ didaktische Planung	48
4.4.2	Personalisierung der Lernerfahrung	54
5.	Tribes Learning Communities – Eine Schulübergreifende Perspektive	55
5.1	„Professional Learning Communities“ und Schulentwicklung	55
5.2	Einbezug der Eltern	57
6.	Tribes Learning Communities – Diskussion und Bewertung der Konzeption	58
6.1	Befunde zu integrierten Lehr- Lernkonzepten	58
6.1.1	Kooperatives Lernen: Funktion und empirische Befunde	58
6.1.2	Feedback und Reflexion: Funktion und empirische Befunde	60
6.2	Empirische Erhebungen zum TLC – Prozess	61
6.2.1	Tulsa, Oklahoma	61
6.2.2	Carlin Springs Elementary School, Fairfax County	62
6.2.3	School District of Beloit, Beloit WI	64
6.2.4	WestEd, California	65
6.3	Der TLC – Prozess und die Perspektive für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	67
6.3.1	Exkurs: Der Begriff geistige Behinderung	67
6.3.2	Leitkonzepte der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung und TLC	69
6.3.2.1	Normalisierungsprinzip	69
6.3.2.2	Selbstbestimmung/ Empowerment	70

6.3.2.3 Integration – Inklusion	74
6.3.3 Abschließende Bewertung für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	78
7. Ausblick	79
8. Literatur	81
9. Anhang	A-1

Anmerkung:

In dieser Arbeit finden sich zahlreiche Verweise auf den Anhang mit Auszügen aus der Originalfassung von Jeanne Gibbs (2006) Mit Rücksicht auf die Urheberrechte dürfen diese Entlehnungen leider nicht veröffentlicht werden. Die folgende Übersicht solle eine vertiefende Lektüre erleichtern und helfen die einzelnen Verweise schneller zuzordnen.

Anhang Seite	<u>Titel</u>	Gibbs, 2006, S.
A-4	Tribes Learning Communities – A New Pattern of Interaction	11
A-5	The stages of development in children and youth	38/39
A-6	Moving from the teacher centered-classroom	50/51
A-7	S.C.A.N.S Skills for the 21th Century	20
A-8	Resiliency – Protective Factors	58
A-9	The Principles for Student- Centered Active Learning	62
A-10	Nine Intelligences	58
A-11	Multiple Intelligences Idea Chart	148-150
A-14	The Tribes Trail Map	71
A-15	Teaching Collaborative Skills	91
A-17	Seven Friends/ People Puzzle	102-103
A-18	The First Days of Using Tribes	106
A-19	Process Observation List	108
A-20	Individual Problem Solving – Let´s talk	129
A-21	Group Problem Solving – Step by Step Process	131
A-22	Resolving Group Issues – Adoption Ceremony	115
A-23	A Tribes TLC Learning Experience	143
A-24	Strategies to Develop Constructive Thinking Skills	146
A-25	Intiating Classroom Parent Tribes	399
A-26-27	Strategies Matrix	201-207
A-28	Boasters	216
A-29	Campaign Manager	221
A-30	Client Consultants	225
A-31	Community Circle	226
A-33	Confrontation	229
A-34	Consensus Building	230
A-35	Family Camp Trek	239
A-37	Goal Storming	257
A-38	Group Problem Solving	261
A-39	I´am Proud Appreciation Circle	264
A-40	Ideal Classroom	265
A-41	Interview Circle	266
A-42	Jigsaw	267

Anhang Seite	Titel	Gibbs, 2006, S.
A-43	One, Two, Three	293
A-44	People Puzzles	311
A-45	Personal Contract	314
A-46	Personal Journal	315
A-47	Put Down the Put-Downs	319
A-48	Put Yourself on the Line	320
A-49	Space Pioneers	339
A-51	Student Lesson Plan	343
A-52	Teaching Agreements	347
A-53	Teaching I- Messages	348
A-54	Teaching Listening	349
A-55	Teaching Paraphrasing	350
A-56	That's Me – That's Us	351
A-57	Thumbs Up – Down	355
A-58	Tribal Peer Coaching	357
A-59	Where Do I Stand	376
A-60	Energizers for Pairs	380
A-61-62	Energizers for Small Groups	381-382
A-63-64	Energizers for Large Groups	383-384
A-65	Tribes Issue Chart	115
A-67	A- Tribes TLC Learning Experience (Formblatt)	400
A-68	Form A: Teacher Observation	401
A-69-71	Form B – D: Student Assessment	402-404
A-76	About the Author – Über die Autorin	433

Literatur:

Gibbs, J. (2006). *Reaching All by Creating Tribes Learning Communities* (30th Anniversary Auflage). Windsor, California: CenterSource Systems, LLC.

1. Einleitung

1.1 Persönlicher Zugang

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist ein Projektseminar zur integrativen Beschulung von Schülern¹ mit Förderbedarf an einer Gemeinschaftsgrundschule. Im Rahmen der Vorbereitungen auf das Projekt habe ich an zahlreichen Hospitationen teilgenommen. Ich durfte dabei eine sehr lebhaftes Klasse erleben, die von zwei Lehrerinnen, einer Grundschullehrerin und einer Sonderpädagogin, unterrichtet wurden. Die Klasse war insgesamt sehr heterogen zusammengesetzt aus Schülern mit Migrationshintergrund, Verhaltensauffälligkeiten, motorischen Einschränkungen und im Querschnitt der Klasse kognitiv sehr unterschiedlichen Dispositionen. Allerdings zeigte sich die Sonderpädagogin vor allem für die Förderschüler verantwortlich, während die Grundschullehrerin sich vornehmlich um die „Regelschüler“ bemühte. So ergab sich häufig ein Lernen nebeneinander, anstatt miteinander.

Die Schüler brachten sich dabei nur zeitweise Respekt und Unterstützung entgegen, wodurch insgesamt eine wenig sozial geprägte Klassenatmosphäre entstand. Das allgemeine Unterrichtsbild war vor allem von Unruhe und wenig Konzentration auf den Lerngegenstand bestimmt. Die Lehrerinnen konnten ihren Unterricht daher nur schwer strukturieren. Statt den Schülern unterstützend beizustehen, waren sie vor allem mit deren Disziplinierung beschäftigt. Es ist kaum anzunehmen, dass dabei Schüler wie Lehrerinnen ihr ganzes Potential entfalten konnten.

Für das Projekt war daher vorgesehen, dass allgemeine Unterrichtsgeschehen aufzubrechen und eine neue Lehr- und Lernsituation zu arrangieren. Die Schüler wurden auf Kleingruppen aufgeteilt und mussten in Zusammenarbeit jeweils unterschiedliche Aufgaben bewältigen und anschließend ihren Mitschülern näher bringen. Die Schüler mussten sich also nicht nur in Kooperation neues Wissen aneignen, sondern standen danach auch in der Verantwortung, dies an ihre

¹ Im Sinne einer einfachen Lesbarkeit habe ich darauf verzichtet die männliche und weibliche Wortformen aufzuführen, die beide Geschlechter implizieren (z.B.: Lehrer, Schüler). Sofern nicht ausdrücklich gekennzeichnet, sind beide Geschlechter inbegriffen.

Mitschüler weiter zu geben. Grundlage für ein positives Zusammenleben und -arbeiten waren Verhaltensregeln, die vorher gemeinsam erschlossen wurden. Im Fokus aller Bemühungen standen die Förderung eines positiven Klassenklimas und der soziale Kompetenzerwerb der Schüler.

Das Projekt erstreckte sich über zwei Tage und verlief überaus viel versprechend. Die Schüler arbeiten im Rahmen der neuen Situation sehr positiv miteinander zusammen. Sie arbeiteten fokussierter und übernahmen mehr Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse. Es soll an dieser Stelle aber nicht verleugnet werden, dass sie gerade zu Beginn großer Unterstützung bedurften und mehrmaliger Erinnerung an die Vereinbarungen. Im Laufe des Projekts nahm dieser Bedarf erfreulich schnell ab, was nicht nur die Lehrerinnen, sondern auch die Schüler ein insgesamt positives Fazit ziehen ließ. Allerdings war das Projekt nur auf einen sehr kurzfristigen Zeitraum angelegt und Ergebnis langfristiger Planungen. Die gemachten Beobachtungen und Erfahrungen gaben aber Anlass zur Frage, wie ein Lernsetting zu arrangieren sei, um die Schüler nachhaltig davon profitieren zu lassen? Wie viel können die Erfahrungen aus dem Projekt beitragen, um die Schüler nicht nur in sozialer und emotionaler Hinsicht, sondern auch in Bezug auf akademische Inhalte profitieren zu lassen? Dieser Frage möchte ich im Laufe dieser Arbeit nachgehen und im Zuge dessen ein Lernkonzept genauer analysieren, das einige Parallelen zu meinen Vorüberlegungen während der Vorbereitung des Projektseminars aufweist: Tribes Learning Communities.

1.2 Allgemeiner Begründungszusammenhang

Ich möchte meine Arbeit aber nicht ausschließlich auf persönliche Erfahrungen stützen und daher ebenso einen allgemeinen Begründungszusammenhang darlegen, um dem Schulsystem und traditionellen Unterrichtsgeschehen neue Perspektiven zu eröffnen. Dabei werde ich auf folgende Dimensionen eingehen: Zunächst thematisiere ich den Mangel an ausreichend qualifizierten Schulabgängern und damit einhergehende negative Ergebnisse bei Schulleistungsvergleichen. Weiterhin blicke ich auf die Struktur des Schulsystems und den Umgang mit einer zunehmend

heterogenen Schülerschaft. Abschließend möchte ich einen Blick auf Verhaltensprobleme an deutschen Schulen werfen.

Laut einer Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertags [DIHK] (vgl.: 2010, zit. n. Manager- Magazin) organisieren etwa die Hälfte aller befragten Unternehmen Nachhilfeangebote für ihre Auszubildenden, um einen erfolgreichen Abschluss der Berufsschule zu gewährleisten. Dabei greifen etwa 30% auf Ausbildungsbegleitende Angebote der Agentur für Arbeit zurück. Die Umfrage unter 15.333 Unternehmen aus Dienstleistungs-, Industrie- und Versorgungsunternehmen offenbarte außerdem, dass im Jahr 2009 rund 50.000 Lehrstellen auf Grund mangelnder Qualifikation der Bewerber unbesetzt blieben. Dabei wurden vor allem deren Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit und Disziplin bemängelt (vgl.: ebd.). Es besteht also ein Mangel in der Vorbereitung der Schüler auf die Anforderungen der Berufswelt.

Diese Umfrage bestätigt die mittelmäßigen Ergebnisse in der PISA- Studie, eine Untersuchung der „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (OECD), die erstmalig im Jahr 2000 durchgeführt wurde. Deutschland stand unter einem „Bildungsschock“, nachdem die OECD bilanzierte, dass deutsche Schüler im Vergleich zu den anderen 32 teilnehmenden Staaten kaum mehr als durchschnittliche Ergebnisse erzielen konnten. Rund 25% der Schüler kamen in der Erfassung ihrer Lesekompetenz nicht über Grundschulniveau hinaus und galten als „Risikoschüler“. Besonders auffällig war, dass die Spanne zwischen sehr guten und sehr schwachen Schülern in keinem anderen Land größer war als in Deutschland und der Bildungserfolg nirgendwo sonst einen so hohen Zusammenhang zur sozialen Herkunft aufweist (vgl.: Flohr, 2007). In den folgenden Durchgängen der Untersuchung, die andere Schwerpunkte verfolgten, schnitt Deutschland kaum besser ab. Weniger Aufmerksamkeit fanden die Ergebnisse der IGLU- Studie, einer Untersuchung zur Lesekompetenz der Grundschüler. Dabei schnitten deutsche Grundschüler signifikant besser ab und erreichten den 11. von 30 Plätzen. Eine Gegenüberstellung dieser Untersuchungen eröffnet des Weiteren eine systempolitische Perspektive: Denn die IGLU Ergebnisse entstammen der Grundschule, die

sich als Gemeinschaftsschule versteht und alle Schüler ohne soziale Selektion unterrichtet - wenngleich Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bisher nur begrenzt Zugang erfahren. Die PISA- Ergebnisse hingegen entspringen einem mehrgliedrigem System, das die Schüler einer Selektion nach der Grundschule unterzogen hat. Dennoch setzen nach wie vor die meisten Bundesländer auf ein mehrgliedriges Schulsystem als bestmögliche Förderung. Gemäß ihres Leistungsstands und ihrer vermeintlichen Lernmöglichkeiten werden die Schüler bereits nach vier Jahren der gemeinsamen Unterrichtung (in einigen Bundesländern erst nach sechs Jahren) unterschiedlichen Schulformen zugewiesen. Die Selektion unterliegt dabei auch immer einer sozialen Auslese. So erscheint fraglich, ob jedem Kind die Möglichkeit eröffnet wird, sein volles Potential zu entwickeln. Dabei spiegelt die Annahme, Schüler in homogene Leistungsgruppen unterteilen zu können, wovon ein mehrgliedriges Schulsystem ausgeht, längst nicht mehr die Realität wider. Eine neue Studie der OECD (vgl.: Blaue- Narzisse Redaktion, 2010) unterstützt dies und schreibt kulturell homogene Schülerschaften der Vergangenheit zu. Deutschland wird darin aufgerufen, seine Rolle als Einwanderungsland ernst zu nehmen und durch strukturelle Veränderungen im Bildungssystem dieser Entwicklung Rechnung zu tragen. Die Heterogenität solle dabei als Chance begriffen werden und Immigration, langfristig zu einer Verbesserung des Bildungsniveaus führen (vgl.: ebd.)

Durch die Ratifizierung der UN- Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung eröffnet sich eine weitere Perspektive auf Heterogenität. Unter Artikel 24 verpflichtet sich Deutschland dort, den Weg für ein inklusives Schulsystem zu ebnen. Dabei darf grundsätzlich keinem Schüler, unabhängig von der Behinderung, der Besuch einer Regelschule verwehrt werden. Die Konvention gilt nun seit dem 1.1.2009 und dennoch lassen die Kultusminister mit Veränderungen auf sich warten (vgl. Münch & Reith, 2009). Trotzdem ist die Notwendigkeit struktureller Veränderungen im Bildungssystem offensichtlich. Denn Deutschland zählt im europäischen Vergleich derzeit zu den Ländern mit einer eher niedrigen Integrationsquote. Während in Skandinavien etwa 90% der Schüler mit einer Behinderung gemeinsam mit Schülern ohne Behinderung unterrichtet werden, liegt

dieser Anteil in Deutschland gerade einmal bei 15,7% (vgl.: ebd.). Selbst an der Grundschule, die ja grundsätzlich für alle Schüler erdacht wurde, liegt dieser Anteil gerade bei 22,2% (vgl.: Schumann, 2009). Karin Evers- Meyer (SPD) nannte diesen Zustand in ihrer damaligen Funktion als Behindertenbeauftragte der Bundesregierung gar „beschämend für ein zivilisiertes Land“ (Evers- Meyer, zitiert nach: Münch & Reith, 2009) und sieht ein im Kern integratives Schulsystem als einzige Lösung.

Als weiteres Merkmal schulischen Alltags, das grundlegende Veränderungen impliziert, sind Verhaltensauffälligkeiten und disziplinarische Probleme unter Schülern anzuführen. Es ist landläufig bekannt, dass Lehrer geplagt sind von störendem Verhalten und Disziplinlosigkeit (vgl.: Reisch/ Schwarz, 2002, S. 9). Als Indikator für Verhaltensauffälligkeiten möchte ich Gewalt und aggressives Verhalten von Schülern heranziehen. Ohne Zweifel ist die öffentliche Wahrnehmung dieser Auffälligkeiten auch stark von den Medien geprägt. In diesem Zusammenhang sind nicht zuletzt Vorfälle wie jene rund um die Rütli Schule in Berlin zu nennen, welche 2006 publik wurden. Damals gingen die Lehrer wegen der qualitativen und quantitativen Gewaltzunahme an die Öffentlichkeit, um auf das Problem aufmerksam zu machen. Unterricht sei dabei kaum mehr möglich und Respekt voreinander schon lange nicht mehr gegeben. Als Ursache und Folge zugleich wurde wachsende Perspektivlosigkeit unter den Jugendlichen ausgemacht (vgl.: Spiegel, 2006, S. 22). Inwieweit es zu einem allgemeinen Anstieg von Verhaltensauffälligkeiten gekommen ist, darüber streiten die Experten. Auf Grund fehlender Langzeituntersuchungen, gibt es keine Zahlen oder Werte, die eindeutige Aussagen erlauben. Dennoch verspüren Lehrer wie Schüler eine enorme Zunahme (vgl.: ebd., S.30). Nach Durchsicht verschiedener Untersuchungen leitete der Kriminologe Hans-Dieter Schwind einige Tendenzen ab. Er glaubt, einen allgemeinen Anstieg ausgemacht zu haben. Mehrheitlich gehe Gewalt dabei von Haupt- und Förderschülern aus. Es reichten zunehmend schon nichtige Anlässe (vgl.: ebd., S.30). Besonders betroffen sind Jungen. Sie machen mit 69% die Mehrheit der Übergriffe aus (vgl.: Bundesverband der Unfallkassen, 2005, S. 6). Nicht zu vernachlässigen ist in diesem Kontext auch verbale Gewalt.

Diese Entwicklungen widerstreben einem produktiven Klassen- und Schulklima. Ein negatives Klima wiederum wirkt sich schlecht auf die Leistungen und das Erleben von Schule als Ort sozialer Begegnung aus (vgl.: Reisch/ Schwarz, 2002, S. 10).

Daran wird deutlich, dass die Schule von Morgen einen Weg finden muss, um der Heterogenität ihrer Schülerschaft zu begegnen. Sie muss ihnen eine sichere und stützende Umgebung bieten, in der die Schüler ihre Unterschiede schätzen und einander mit Respekt behandeln. Vordringliches Ziel bleibt gleichzeitig sicher eine optimale Kompetenzentwicklung der Schüler. Diese sollen nicht nur befähigt werden, bessere Schulleistungen zu erbringen, sondern auch abseits der Schule und im Berufsleben den Anforderungen gerecht werden können, um zuversichtlich in die Zukunft zu blicken.

Nachfolgend möchte ich mich nun der Frage zuwenden, ob der Prozess *Tribes Learning Communities* geeignet ist, der geschilderten Entwicklung entgegen zu wirken und dem dargestellten Anspruch an Schule zu entsprechen.

2. Tribes Learning Communities – Theoretische Fundierung

2.1 Was ist Tribes Learning Communities?

Es handelt sich hierbei nicht einfach um ein neues Curriculum oder eine Ansammlung von kooperativen Lernmethoden. Hinter dem Modell „Tribes Learning Communities“ (im Folgenden: TLC) verbirgt sich im Wesentlichen ein demokratischer Gruppenprozess. Unter „Prozess“ versteht sich dabei eine Folge von Ereignissen, die zu einem gewünschten Ergebnis führen (vgl.: Gibbs, 2006, S. 9). Dabei soll in drei Etappen – Inclusion, Influence, Community – ein positives Lernklima als Grundlage menschlicher Entwicklung hergestellt werden. Das Fundament dieser Entwicklung bilden vier verbindliche Vereinbarungen, die zwischen den Teilnehmern getroffen werden (vgl.: ebd., S. 9):

1. Aufmerksam zuhören
2. Wertschätzung mitteilen/ keine Beleidigungen äußern
3. Das Recht, teilzunehmen/ das Recht, zu verzichten
4. Gegenseitiger Respekt

Die Fähigkeit zur produktiven Zusammenarbeit wird nicht vorausgesetzt. Es wird vielmehr erwartet, diese mit speziellen Übungen stetig zu entwickeln und auszubilden. TLC möchte damit nicht nur eine Atmosphäre schaffen, die das Lernen begünstigt, sondern die sich auch positiv auf das Zusammenleben der Beteiligten auswirkt. Mit jedem Lernprozess geht daher eine Reflexion auf der Lern- als auch auf der Interaktionsebene einher (vgl.: ebd.: S. 9). Langfristig sind schließlich Kleingruppen (=Tribes) die Basis der Zusammenarbeit. Im Gegensatz zu traditionellen kooperativen Lernformen, bleiben diese Gruppen über einen längeren Zeitraum zusammen und treiben ihren Lernfortschritt so gemeinsam voran.

Der TLC- Prozess folgt dabei einer eindeutigen Philosophie. Der Auftrag, bzw. Anspruch des Prozesses an sich selbst ist:

„to assure the healthy and whole development of every child so that each has the knowledge, skills, and resiliency to be successful in a rapidly changing world.“ (ebd., S. 10)²

Ausgehend davon, dass die Entwicklung von zentralen Bezugspunkten, wie Familie, Freunde und Schule beeinflusst wird, werden all diese beteiligten Systeme dazu ermutigt, sich ebenfalls am TLC- Prozess zu orientieren, um die Entwicklungsziele gemeinsam zu erreichen. Das Ziel von TLC besteht folglich darin:

„to engage all teachers, administrators, students, and families in working together as learning community that is dedicated to caring and support, active participation, and positive expectations for all students.“ (ebd., S. 10)

Der TLC- Prozess versucht, eine Grundlage zu schaffen, auf der die Beteiligten aller Systeme einvernehmlich miteinander arbeiten können, um die gemeinsamen Ziele zu

² Die Zitation folgt an dieser Stelle nicht den Regeln der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, da ich die Ziele des TLC- Prozesses besonders herausstellen wollte.

erreichen. Im Anhang (siehe S. A-4) findet sich eine Grafik, die verdeutlichen soll, welche Vorteile aus einer solchen Zusammenarbeit zu erwarten seien (vgl.: ebd., S. 10).

2.2 Bedingungsanalyse des TLC- Prozesses

Der Prozess Tribes Learning Communities findet seinen Ursprung in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA. Sozialarbeiter und Lehrer zeigten sich besorgt wegen der negativen Schulleistungen und zunehmenden Verhaltensprobleme an amerikanischen Schulen. Hinzu kam eine steigende Zahl von Lehrern, die aus Frust die Profession verließen (vgl.: ebd., S. 28). Jeanne Gibbs (nähere Informationen zur Autorin finden sich im Anhang, siehe S. A-75) sah sich berufen, in Zusammenarbeit mit weiteren interessierten Lehrern, ein Lehr- und Lernarrangement zu konzipieren, das den Bedürfnissen von Kindern besser gerecht wird, als das traditionelle Schulsystem. Der Lernprozess, welcher heute unter dem Namen „Tribes Learning Communities“ bekannt ist, ging dabei aus jahrelanger Forschung zur kindlichen Entwicklung und zum Lernen hervor. Gibbs hat mittlerweile eine Agentur gegründet, CenterSource Systems, die nicht nur die Entwicklung des Prozesses in professionellen Strukturen vorantreibt, sondern Schulen und Lehrern auch unterstützend zur Seite steht. Ausgebildete Tribes- Trainer helfen bei der Implementierung des TLC-Prozesses und fördern so eine erfolgreiche Verbreitung (mehr dazu siehe Kap. 5: Die Systemumfassende Perspektive von Tribes Learning Communities).

Folgt man den entwicklungspsychologischen Ausführungen Jean Piagets, so vollzieht sich die kognitive Entwicklung von Kindern in einzelnen Stufen (siehe Anhang, S. A-5), wobei die Übergänge nicht statisch voneinander getrennt sind. Piagets Modell zur Denkentwicklung dient noch heute als Orientierung. Kindliche Entwicklung ist aber kein festgelegter, vorhersehbarer Weg, sondern wird maßgeblich von äußeren Systemen beeinflusst. Hierzu zählen vor allem Familie, Freundeskreis und Schule. Auch kulturelle Werte und Normen, sowie Regierungsform und Massenmedien tragen dazu bei (vgl.: ebd., S.36). Folglich ist Entwicklung ein interaktiver, fortlaufender Prozess. Um ein schülergerechtes

Lernkonzept entwickeln zu können, bedarf es also neben einer Subjektorientierung auch einer Analyse der gesellschaftlichen Anforderungen an die Schüler und der vorherrschenden Unterrichtsformen, aus denen die oben beschriebenen negativen Entwicklungen hervorgehen. Die Entwickler von TLC haben sich also folgende Fragen gestellt (vgl.: ebd., S. 17):

- Auf welche Welt müssen wir unsere Schüler vorbereiten?
- Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensstände und Kompetenzen brauchen die Schüler, um in dieser Welt gut zu bestehen?
- Sollten wir neben akademischen Zielen noch weitere Förderziele verfolgen?
- Auf welche Art und Weise lernen unsere Kinder und verfolgen sie dabei verschiedene Strategien?

Es folgt eine differenzierte Betrachtung dieser Fragen, in der auch die notwendigen Konsequenzen für das Konzept TLC abgeleitet werden.

2.2.1 Schule im Spiegel gesellschaftlicher Veränderung

Nach der Analyse vorherrschender Unterrichtsformen in der westlichen Schulkultur ziehen die Entwickler von TLC den Schluss: Das dominierende Unterrichtsmodell zeichnet sich durch einen lehrerzentrierten Frontalunterricht aus. Der Lehrer gibt Anweisungen, organisiert das Unterrichtsgeschehen und „füttert“ die Schüler mit seinem Fachwissen. Zu Gruppenarbeiten oder sozialen Lernformen kommt es nach wie vor nur rudimentär (vgl.: ebd., S. 3f.). Dadurch entwickelt sich für die Schüler eine Lernatmosphäre, die durch Wettbewerb statt Kooperation und Rezeption von Wissen statt eigenem Erwerb geprägt ist. Der Lehrer nutzt seine meisten Redeanteile mit Disziplinierung, Fragen stellen und Anweisungen geben, statt die Schüler in ihrem Lernen anzuregen und Rückmeldung zu geben (vgl.: ebd., S. 50; siehe Anhang, S. A-6). Außerdem wird herausgestellt, dass diese Strukturen bereits seit 150 Jahren vorherrschen und seither kaum verändert wurden. Sie folgern, dass diese Form des Unterrichts ideal war, um die Schüler auf die Anforderung in Unternehmen und Fabriken vorzubereiten, welche im 19. Jahrhundert im Zuge der Industrialisierung einen erheblichen Aufschwung erfahren haben. Große Gruppen

mussten hier von wenigen Vorstehern organisiert werden. Gefragt waren vor allem Pünktlichkeit, Gehorsam und das Ausführen wiederholender Tätigkeiten. Drang zu Veränderungen war weniger erwünscht (vgl.: ebd., S. 4). Dementsprechend gestalteten sich auch die Schulen.

Doch die Gesellschaft befindet sich im Wandel. Die Konzeption von TLC beruht dabei auf vier grundlegenden Veränderungen:

1. Mit dem Wandel vom Industriezeitalter zum Informations- und Dienstleistungszeitalter geht auch ein Wandel der Kompetenzanforderungen einher. Arbeitsprozesse werden zunehmend enthierarchisiert und sind in wachsendem Maße auf Teamarbeit angewiesen. Einzelne Mitglieder müssen im Rahmen gemeinsamer Wert-, Ziel-, und Normvorstellungen kooperieren, um Teilleistungen schnell voran zu bringen und zu einem Endprodukt oder einer komplexen Dienstleistung zusammenzufügen. Dies bedarf neben technischer Kompetenzen auch kooperativer Fähigkeiten (vgl.: Tippelt, 2002, S. 56). Darüber hinaus wird ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit erwartet und außerdem die Fähigkeit, Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten.
2. Als Zuwanderungsland weisen die USA eine sehr heterogene Bevölkerungszusammensetzung auf. Dabei werden die Unterschiede in Zukunft noch weiter zunehmen. Waren 1980 noch 75,5% der Einwohner weißer Hautfarbe, so sind es im Jahr 2000 nur noch 55,9%. Global betrachtet leben auf der Erde derzeit etwa sechs Mrd. Menschen, wovon fünf Mrd. farbige sind (vgl.: Gibbs, 2006, S. 21). Für die Entwickler von TLC hat es sich daher als Irrglaube erwiesen, alle Kulturen in den USA könnten oder müssten sich der westlichen Kultur anpassen. Viel mehr ist eine Notwendigkeit erwachsen, die multikulturelle Realität der Gesellschaft anzunehmen und die Unterschiede der einzelnen Menschen als positiv und bereichernd zu erleben. Es bedarf einer solchen Perspektive, um den Schülern eine respektvolle und tolerante Weltanschauung zu vermitteln (vgl.: ebd., S.22)
3. Die Sozialisation von Kindern verlagert sich. Während die Familie zunehmend an Bedeutung einbüßt, gewinnt vor allem der Freundeskreis an Bezugnahme hinzu. Dazu trägt vor allem die Tatsache bei, dass immer mehr

Gelöscht: auf ein

Kinder bei allein erziehenden Eltern aufwachsen oder in Haushalten, in denen beide Elternteile berufstätig sind (vgl.: ebd., S. 23). So verbringen Eltern und Kinder immer weniger Zeit miteinander, in der Werte und Moralvorstellungen vermittelt werden könnten oder Selbstwert und Persönlichkeit gewonnen wird. Kinder beziehen sich daher zunehmend auf ihre Freunde. Um diese Entwicklung positiv zu unterstützen, ist daher besonders die Schule gefragt, pro- soziale Fertigkeiten und Werte zu vermitteln (vgl.: ebd., S. 23).

4. Das Industriezeitalter war von Wettbewerb und Überlebenskampf geprägt. Die Menschen zogen in die Städte um zu arbeiten, lebten isoliert voneinander und versuchten unabhängig, ihre Existenz zu sichern, während sich die Familien zerstreuten. Gibbs (2006, S.24) beschreibt dies als „do it yourself...“- Mentalität und als kaum zeitgemäß. Sich gegenseitig zu unterstützen und einander zu respektieren innerhalb einer schützenden Gemeinschaft, sei die Maxime von heute, um persönliches und kulturelles Überleben sicherzustellen (vgl.: ebd., S.24). Ganz nach dem Motto: „Together we can“ (ebd.: S. 25).

Daraus ergeben sich heute auch andere Anforderungen an Schüler, um sich in der modernen Welt zurecht zu finden und an den Unterricht, der sie darauf vorbereiten soll. Das „U.S. Department of Labor Secretary´s Commission on Achieving Necessary Skills“ (SCANS) betont in seinem Bericht, dass Schule eine Reihe neuer Kompetenzen zu vermitteln habe (siehe Anhang, S. A-7). Dabei unterscheiden die Verfasser des Berichts zwischen „basic skills“ (kognitive Fähigkeiten), „thinking skills“ (soziale/ kooperative Fähigkeiten) und „personal qualities“ (Persönlichkeitsentwicklung) (vgl.: ebd., S. 20f.). Die im Bericht beschriebenen erforderlichen Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen wie kritisches Denken, selbständiges Lernen, Problemlösefähigkeit etc., können aber nicht entwickelt werden. Sie können sich nur selber entwickeln (vgl.: Arnold, 2002, S.32). In den didaktischen Überlegungen und Lernzieldefinitionen müssen daher außerfachliche Dimensionen und Kooperation größere Berücksichtigung finden, um einen Ausbildungserfolg auch dieser Schlüsselkompetenzen zu gewährleisten. Es kommt

darauf an, möglichst viele Methoden zu unterbreiten, „die ein in diesem Sinne aktives und selbsterschließendes Lernen ermöglichen“ (ebd. S.32). Gibbs (vgl.: 2006, S. 51f.) sieht den Schlüssel dazu in einer schülerzentrierten Lernumgebung. Die Verantwortung und Initiative im Lernprozess soll allmählich dem einzelnen Schüler übertragen werden. Dies aktiviert die Selbstständigkeit des Schülers und lässt ihn Problemlöse- und Methodenkompetenzen erschließen. Der Fokus liegt nicht so sehr auf der Aneignung materialen Wissens (vgl.: ebd., S. 51f.; Arnold, 2002, S. 32). Dem Lehrer wird durch die interaktive Lernumgebung mehr Zeit eingeräumt, die Schüler zu unterstützen. Er verbringt weniger Zeit damit, die Schüler zu disziplinieren und Anweisungen zu geben (vgl.: Gibbs, 2006, S. 51; siehe Anhang, S. A-6)

2.2.2 Schule im Spiegel kindlicher Entwicklung

2.2.2.1 Was Kinder stärkt – Zwischen Risiko und Resilienz

Resilienz wird in der Fachliteratur, als (psychische) „Widerstandsfähigkeit“ bezeichnet und beschreibt das Phänomen, dass Kinder sich trotz anhaltender, signifikanter biologischer, psychologischer oder sozialer Entwicklungsrisiken positiv entwickeln (vgl.: Zander, 2009 S. 18). Nach Auswertung des aktuellen Forschungsstandes unterscheidet Corina Wurstmann (vgl.: 2009, S. 19) drei verschiedene Erscheinungsformen:

- „die positive, gesunde Entwicklung trotz andauerndem, hohem Risiko- Status, z.B.: chronische Armut/ niedriger sozioökonomischer Status, elterliche Psychopathologie (...)“
- „die beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen, z.B. elterliche Trennung/ Scheidung (...)“
- „die positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen wie Tod eines Elternteils, sexueller Missbrauch (...)“

Im Rahmen der Resilienzforschung lassen sich zwei wesentliche Ansätze voneinander unterscheiden. Im wissenschaftlichen Diskurs stand lange die pathologische Sichtweise des Risikofaktorenkonzepts im Mittelpunkt. Dabei werden

Merkmale untersucht, die mit hoher Wahrscheinlichkeit eine negative Persönlichkeitsentwicklungen nach sich ziehen (vgl.: Wurstmann, 2009, S. 36). Die „Kanai- Längsschnittstudie“ gilt als wegweisende Studie für einen Perspektivenwechsel in der Wissenschaft hin zu einem Schutzfaktorenkonzept. Über einen Zeitraum von 40 Jahren untersuchten die Psychologin Emmy Werner und ihr Team, einen knapp 700 Kinder zählenden Geburtenjahrgang der Hawaiiinsel Kanai. Von besonderem Interesse waren dabei die ca. 200 Kinder, die unter besonders risikobehafteten (siehe oben) Umständen aufwuchsen. Es zeigte sich, dass 2/3 dieser Kinder den schwierigen Umständen nicht trotzen konnten und Lern- und Verhaltensauffälligkeiten, sowie psychosomatische Störungen im Erwachsenenalter entwickelten. Das verbliebene Drittel hingegen entwickelte sich trotz dieser schwierigen Bedingungen zu zuversichtlichen, selbstsicheren und leistungsstarken Erwachsenen (vgl.: ebd., S. 87). Diese Studie wirft unweigerlich die Frage auf: „Womit lässt sich erklären, dass manche Kinder – trotz erkennbarer Entwicklungsrisiken - sich zu autonomen, handlungskompetenten Individuen entwickeln konnten?“ (Zander, 2009, S. 37)

Eine angemessene Antwort auf diese Frage bedarf einer differenzierteren Betrachtung, als es im Rahmen dieser Arbeit möglich ist. Zusammenfassend lässt sich aber feststellen, dass die Anwesenheit verschiedener Schutzfaktoren den Kindern hilft, widrige Lebensumstände und schwierige Situationen zu kompensieren. Schutzfaktoren können dabei, genau wie Risikofaktoren, auf drei verschiedenen Ebenen angesiedelt sein (vgl.: Werner, 2008, 22-25):

- „Schützende Faktoren im Kind“ - positive Temperamenteigenschaften, welche die Kinder schon von Geburt an aufweisen
- „Schützende Faktoren in der Familie“ - enge Bindung zu mindestens einer kompetenten und stabilen Person aus dem familiären Umfeld
- „Schützende Faktoren in der Gemeinde“ - enge Bindung zu außerfamiliären Bezugspunkten wie Schule, Nachbarn, Vereinen, Freunden etc.

Diese Bereiche dürfen aber nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Es kommt auf die Summe der schützenden Faktoren und auf ihr Verhältnis zu den vorhandenen Risikofaktoren an. Eine kumulierende Anzahl Risikofaktoren bedarf einer ebenso

reichen Anzahl schützender Faktoren, damit Kinder sich zu resilienten Erwachsenen entwickeln (vgl.: Zander, 2009, S. 44).

Gibbs (vgl.: 2006, S. 41) bezieht sich in ihren Überlegungen auf dieses Schutzfaktorenmodell und sieht darin ein Schlüsselkonzept, um Kindern eine positive Entwicklung zu ermöglichen. Sie geht nicht davon aus, den Schülern Resilienz als Basisfähigkeit lehren zu können, sieht aber Schule als entscheidende Instanz gefordert, um Schüler mit möglichst vielen schützenden Faktoren zu umgeben und dabei äußere Systeme mit einzubeziehen. Durch TLC sieht sie die wesentlichen Kategorien schützender Faktoren angesprochen und folgt dabei einer Aufstellung von Bonnie Benard (vgl.: ebd., S. 39; siehe Anhang, S. A-8). „The Tribes process activates Benard's three categories. It promotes inclusion (caring), influence (participation and being valued by others), and community (positive expectations and support).” (ebd., S. 41)

Insgesamt soll so ein positives und sicheres Lernklima entwickelt werden.

2.2.2.2 Wie lernen Kinder? Ein Exkurs in die Hirnforschung

Einer sicheren und schützenden Lernumgebung kommt noch vor einem weiteren Hintergrund Bedeutung zu, wie ein kurzer Exkurs in die Hirnforschung und die Informationsaufnahme und -verarbeitung zeigen soll. Die Aufnahme von Informationen aus der Umwelt beginnt an unseren fünf Sinnesorganen, wo Informationen aufgenommen und anschließend zum Gehirn weiter geleitet werden. Über den Thalamus erreichen sie den Hippocampus (verantwortlich für Lernen und Erinnerung) und schließlich den präfrontalen Kortex (Großhirnrinde, steuert das Langzeitgedächtnis) (vgl.: Lammers, 2007, S. 68). Tritt ein starker, gefährlicher Reiz (z.B. das Gefühl von Angst oder Ärger) auf, wird neue Information direkt von der Amygdala verarbeitet. Über einen internen Regulator, den Hypothalamus, wird das Stresshormon Cortisol ausgeschüttet, was zur Aktivierung von „flight or fight“ (Gibbs, 2006, S.61) Verhalten führt. Insgesamt führt dies zu einer Hemmung der kortikalen Strukturen und des Hippocampus. Dadurch werden kognitive Prozesse, die zeitlich verzögerte Reaktionen nach sich ziehen, vermieden, um in

Gefahrensituationen eine schnelle und instinktive Handlung zu ermöglichen (vgl.: ebd., S. 61)- z.B., wenn man beim Überqueren einer Straße unerwartet schnell einem Auto ausweichen muss.

Allerdings reduziert sich dabei auch die kognitive Leistungsfähigkeit. Gerät also die emotionale Balance aus dem Gleichgewicht, sind Konzentrationsfähigkeit, Aufmerksamkeit und Erinnerungsvermögen eingeschränkt. Ferner können neue Informationen nicht nachhaltig verarbeitet werden, weil sie nicht mehr zum Hippocampus und dem präfrontalen Kortex weitergeleitet werden (vgl.: ebd. S. 67f.). Die permanente Anwesenheit von Stress oder Ärger hat also verheerende Folgen für den Erfolg von Lernprozessen und das Gedächtnis (vgl.: Gibbs, 2006, S. 61).

Unter Berücksichtigung dieses Wissens wird die Notwendigkeit eines sicheren und positiven Lernklimas deutlich. Gibbs (ebd., S. 61) aber sieht den Unterrichtsalltag durchzogen von Ängsten und Problemen, welche die Schüler verunsichern. Hierzu zählt sie beispielsweise die Angst, eine Frage zu stellen oder nicht die richtige Antwort zu geben, die Furcht, nicht von seinen Mitschülern akzeptiert oder von ihnen lächerlich gemacht zu werden, Anfeindungen durch Mitschüler, fehlende Teilhabe oder Befürchtungen, den Leistungsanforderungen nicht gerecht zu werden, usw.. Schulischer Erfolg hängt entscheidend davon ab, diesen oder ähnlichen Fragen angemessen zu begegnen, bzw. aufkommende Unsicherheiten und Ängste bereits im Vorfeld auf ein Minimum zu reduzieren. Daher sieht Gibbs (vgl.: 2006, S. 61) in der schülerzentrierten und kleingruppenorientierten Konzeption des Tribes Prozess den Hauptgrund für ein nachhaltigeres und erfolgreicherer Lernen der Schüler. Sie stützt ihre Argumentation dabei auf neun Prinzipien des schülerzentrierten Lernens (vgl.: ebd., S. 62; siehe Anhang, S. A-9).

2.2.2.3 Intelligenz als multiples Konstrukt

Gibbs (vgl.: 2006., S. 57f.) legt ihren Überlegungen ein multiples Intelligenzmodell zu Grunde und bezieht sich dabei auf die Darstellungen von Howard Gardner (1993). Dieser geht davon aus, dass Intelligenz nicht eindimensional als großes Ganzes zu

betrachten ist, sondern sich viel mehr aus einzelnen Teilen zusammensetzt. Dabei glaubt er, bis heute neun Intelligenzen identifiziert zu haben, wobei er nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Zu groß sei die Vielfalt an Rollen und Fertigkeiten, die in verschiedenen Kulturkreisen wertgeschätzt werden (vgl.: Gardner, 1991, S. 66; Gibbs, 2006, S. 58).

An dieser Stelle soll keine Auflistung der Schlüsselmomente der einzelnen Intelligenzen erfolgen. Diese findet sich im Anhang (siehe S. A-10). Entscheidend sind hier die Konsequenzen, die Gibbs (vgl.: 2006, S. 59) aus diesem Modell ableitet, wenngleich es bis heute kontrovers diskutiert wird. Sie geht davon aus, dass im traditionellen Schulunterricht vornehmlich nur zwei von neun Intelligenzen bedient werden: Die sprachlich/ linguistische Intelligenz und die mathematisch/ logische Intelligenz. Bevor die Kinder aber in die Schule kommen, sind sie vornehmlich damit beschäftigt, ihre anderen Intelligenzen zu entwickeln. Dadurch fühlen sich viele Schüler in der Schule unzulänglich gefordert oder nicht gut aufgehoben. Sie sind die meiste Zeit damit beschäftigt, sich anzupassen, um den gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Dabei sollte Schule Möglichkeiten bieten, um alle Schüler gleichermaßen zu erreichen und in ihrer Entwicklung zu unterstützen, damit sie ihr gesamtes Potential entfalten können. Hierzu zitiert Gibbs David Lazear:

If we provide opportunity to develop the full range of their intellectual capacities and teach them how to use their multiple ways of knowing in the learning task, they will learn the things we are trying to teach more thoroughly than if we only permit them to learn in the more traditional verbal/ linguistic and logical/ mathematical ways. (Lazear, 1989, S. 109; zitiert nach Gibbs 2006, S. 59)

3. Tribes Learning Communities – Praktische Umsetzung

3.1 Der Beginn von Tribes

Es obliegt dem Lehrer, den TLC- Prozess in der Klasse bekannt zu machen. Dabei muss er nicht um die Zustimmung der Schüler werben. Es bedarf schließlich auch keiner Rechtfertigung, die Klasse frontal zu unterrichten. Dennoch ist es hilfreich, die Schüler im Vorfeld auf die Arbeit in Kleingruppen vorzubereiten und einen

Einblick in das neue Schuljahr zu geben. Die Qualität der Klassenatmosphäre wird zu dieser Zeit vor allem durch das Auftreten des Lehrers bestimmt. Auch wenn dieser zu Beginn direkt instruierend auftreten sollte, ist es an ihm, die Klasse mit einzubinden (vgl.: ebd., S. 82). Der „Stuhlkreis“ oder „Gemeinschaftskreis“ hat sich dabei als geeigneter Wegbereiter erwiesen. Es bietet sich aber auch im Laufe des Schuljahres an, die Klasse darin zu versammeln. Die Gemeinschaftsvereinbarungen können darin eingeführt und etabliert, sowie Aktivitäten zur Gemeinschaftsentwicklung eingeleitet und trainiert werden. Er dient zur Reflexion und kann dem Lehrer einen Überblick über den Lernprozess oder persönliche Befindlichkeiten der Schüler verschaffen. Denn um mit der Arbeit beginnen zu können, sei es wichtig zu wissen, wie es jedem Einzelnen geht, betont Gibbs (vgl.: 2006., S. 81).

Gibbs (vgl.: 2006., S. 81) empfiehlt die Einführung eines „non- verbalen“ Signals, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu gewinnen oder bei Bedarf für eine ruhigere Arbeitsatmosphäre zu sorgen. Ein Beispiel wäre eine erhobene Hand, die den Schülern signalisiert, auch die Hand zu heben und ihre Konzentration auf den Lehrer zu richten. Diese Regelung ist für beide Seiten von Vorteil. Die Schüler trainieren nicht nur ihre Aufmerksamkeit, sondern sehen sich auch keinem schreienden Lehrer ausgesetzt, der um Gehör ringt. Das sollte ihr Interesse für diese Regelung wecken (vgl.: ebd., S. 82).

Der TLC- Prozess besteht aus einer Vielzahl von Strategien und Methoden, die der Gemeinschaftsentwicklung und dem Erwerb sozialer Kompetenzen dienen. Viele Strategien eignen sich aber auch, um akademische Inhalte zu erarbeiten. Gibbs (vgl.: 2006., S. 196- 379; siehe Anhang, S. A-26 – A-64) hat zahlreiche Strategien zusammengetragen und als Handlungsanleitung für den Einsatz im Unterricht aufbereitet. Im Rahmen dieser Arbeit lassen sich nicht alle darstellen, ich habe aber einzelne Methoden exemplarisch angefügt und werde an geeigneter Stelle darauf verweisen. Jede Strategie beschreibt in ihrem formalen Aufbau die Ziele Strategie, ihre Vorhergehensweise und bietet mögliche Reflexionsfragen an. Außerdem finden sich Angaben zur empfohlenen Jahrgangsstufe, benötigten Zeit, möglicher Gruppenzusammensetzung und benötigter Materialien.

3.2 Die Phasen der Gemeinschaftsentwicklung

Die Entwicklung einer Klassengemeinschaft muss als Prozess verstanden werden, der sich nur langfristig vollziehen kann. „The special spirit of community doesn't just happen in a classroom or organization by having people work in small groups.“ (ebd., S. 81). Der TLC- Prozess legt dabei drei Phasen zu Grunde, in der sich die Gemeinschaft auf einer Art Reise entwickelt. Der Erfolg jeder Gruppe, sowohl hinsichtlich der individuellen Entwicklung jedes einzelnen Mitglieds, als auch des Zusammenlebens der Gruppe, hängt dabei vor allem vom Lehrer ab. Sein Wissen über Gruppenentwicklungsprozesse und die Fähigkeit, zu den Erfordernissen der jeweiligen Entwicklungsphase die richtigen Aktivitäten auszuwählen, bestimmen den Verlauf (vgl.: ebd.; S. 70).

Menschen sind nicht von Grund auf mit hinreichender sozialer Kompetenz ausgestattet, um produktiv miteinander arbeiten zu können. Die nötigen Fähigkeiten müssen durch stetiges Trainieren und Üben erst ausgebildet werden. Denn auch wenn die meisten Lebensräume vom Zusammenleben geprägt sind, wird selten der Versuch unternommen, Gruppen zu lehren, wie sie gut zusammenarbeiten (vgl.: ebd., S. 70). Kooperative Lernformen und Projektmethoden scheitern daher oftmals, weil die Lehrer ein konstruktives Kommunikationsverhalten bereits voraussetzen. Dies entwickelt sich aber nur selten von allein (vgl.: Reisch/ Schwarz, 2002, S. 9)

Hinzu kommt, dass viele Gruppen, die sich als demokratisch verstehen, vielmehr trotzdem von oben geführt werden, im Sinne einer „Great Man theory of leadership“ (Gibbs 2002, S. 70). Dabei kommen nicht alle Mitglieder gleichermaßen zur Geltung. Sie können nur selten ihre persönlichen Ansichten, Ideen und Fähigkeiten einbringen, sondern werden vor vollendete Tatsachen gestellt. Schüler, die fehlende Teilhabe empfinden oder sich in ihrer Klasse nicht wohl fühlen, werden zu Außenseitern und damit zu einer besonderen Gefahr für das Bestehen der ganzen Gemeinschaft. Möglicherweise versuchen sie, gegen bestehende Strukturen anzukämpfen. Sie streben Veränderung an und bemühen sich, durch unruhiges, sozial unerwünschtes Verhalten Aufmerksamkeit zu erlangen (vgl.: Reisch/ Schwarz,

2002, S. 21). Ebenso denkbar ist, dass Außenseiter resignieren und in Apathie verfallen. Entscheidend ist es daher, alle Mitglieder aktiv in den Prozess einzubinden, um nicht das gesamte Gemeinschaftsgefühl zu schwächen (vgl. Gibbs, 2006, S. 71).

Die „Tribes- Trail- Map“ (siehe Anhang, S. A-14) illustriert diesen Weg etwas verspielt, aber durchaus anschaulich und stellt die einzelnen Phasenziele dar. Der untere Rand verdeutlicht die Bedeutung der Rolle des Lehrers. Dieser vollzieht eine Entwicklung: Am Anfang ist ein direktives Auftreten der Lehrperson erforderlich, welches klare Strukturen vorgibt. Die Lehrperson fungiert dabei als Wegbereiter für jeden Schüler, sich der Gruppe in positiver Weise darzustellen, um Anerkennung zu finden und sich wohl und sicher zu fühlen. Im Verlauf nimmt diese direkte Führung stetig ab und die Verantwortung wird zunehmend auf die Schüler übertragen. Sie werden ermutigt, sich mit ihren individuellen Qualitäten in die Gemeinschaft einzubringen und Verantwortung für sich und die Gruppe zu übernehmen. Es ist diese Übertragung von Verantwortung, die den Unterschied zu anderen kooperativen Lernmethoden ausmacht, denn „no matter what the age level, it gives a loud and clear message – you are capable people who can indeed manage yourselves and help each other!“ (ebd., S. 72).

Im Folgenden wird der Blick auf die einzelnen Phasen gerichtet, die verdeutlichen sollen, wie dieser Prozess genau verläuft. Ich werde dabei keine Übersetzung der einzelnen Phasenbegriffe vornehmen. Eine solche würde zu kurz greifen und der ursprünglichen Bedeutung daher nicht gerecht und könnte im Falle von „inclusion“ gar für Verwirrung im deutschen Sprachraum sorgen. Stattdessen werde ich versuchen, den Bedeutungsgehalt der Begriffe in einer kurzen Beschreibung zu erfassen.

3.2.1 Inclusion

„Inclusion“ steht am Beginn der Entwicklung einer Gemeinschaft und meint so viel wie „Teilhabe“ und „Zugehörigkeit“. „A Sense of Belonging“ (ebd., S. 71) ist das

Gefühl, wonach jeder Mensch sucht. Jedem Schüler soll vermittelt werden, ein Teil der Gruppe zu sein und gleichzeitig jedes andere Mitglied ebenso willkommen zu heißen.

„Anfangssituationen sind Unsicherheitssituationen“ (Reisch/ Schwarz, 2002, S. 88). Wenn Schüler eine neue Klasse betreten, werden sie von Unsicherheiten Ängsten und vielen offenen Fragen begleitet (vgl.: Gibbs, 2006, S. 73): *Werden der Lehrer und die anderen Schüler mich mögen? Wie werden sie mich kennenlernen? Werden mir die Klasse und die Schule gefallen? Was werden wir wohl machen? Ich bin nervös! Ich wünschte, das wäre das Ende des Tages und nicht erst der Beginn!*. Ein Rückblick auf Kapitel 2.2.2.2 (Hirnforschung) lässt erinnern, dass Menschen unter Gefühlen von Angst etc. nicht in der Lage sind, sich zu konzentrieren und erfolgreich zu lernen. Dabei resultiert ein Großteil der Unsicherheiten aus einem Mangel an Informationen. Oft dauert es Tage oder Wochen, ehe die Schüler einander kennenlernen und offene Fragen geklärt werden. In dieser Phase kommt es besonders auf das Verhalten des Lehrers an und weniger auf die sozialen Kompetenzen der Schüler. Es geht darum, jedem Schüler die Möglichkeit zu geben, Aufmerksamkeit zu erlangen und gegenüber verschiedenen Themen und Aufgaben Stellung beziehen zu können. „It means balancing persons and tasks“ (Gibbs, 2006, S. 74). Der Lehrer sollte daher viele Möglichkeiten schaffen, damit die Schüler miteinander in Kontakt treten und sich über ihre Gefühle und Erwartungen austauschen können (vgl.: Reisch/Schwarz, 2002, S. 88f.)

Um anfängliche Unsicherheiten und Ängste zu lösen, bietet es sich an, die Schüler erst in Kleingruppen (2-3 Personen) zu versammeln. Die einführende Unterteilung macht es für jeden leichter, sich zumindest als Teil einer kleinen Gruppe zu fühlen, bevor versucht wird, einen Bezug zur gesamten Gruppe herzustellen. Themen können so in einem kleineren und dadurch persönlicheren Kreis erschlossen werden, ehe sie in der gesamten Gruppe besprochen werden (vgl.: Gibbs, 2006, S. 74). Denn das Gefühl „dazu zu gehören“ ist ein natürliches menschliches Bedürfnis. Ehe dies Bedürfnis nicht gestillt wird, fühlen sich Menschen verletztlich und agieren zurückhaltend. Es sollte daher vermieden werden, akademische Inhalte in Angriff zu

nehmen, ohne vorher für jeden ein Gefühl der Teilhabe erreicht zu haben. Darin liegt der Ausgangspunkt einer produktiven Gemeinschaft. Auch wenn dies im Vorfeld einer größeren Investition an Zeit bedarf, zahlen sich die Vorteile einer funktionierenden Gemeinschaft im Verlauf des Jahres aus (vgl.: ebd., S. 74).

Mögliche Strategien: *Community Circle* (S. A-31), *I'am Proud Appreciation Circle* (S. A-39), *Personal Journal* (S. A-46)

3.2.2 Influence

„Influence“ beschreibt die zweite Phase des Prozesses. Dabei soll jedem Schüler ein Gefühl von Einfluss, Wertschätzung und Wirkmächtigkeit eröffnet werden. „To feel ,of influence' is to feel of value“ (ebd., S. 75). Aber im selben Maße, in dem sich ein Sinn für eigene Ansichten und Einflussmöglichkeiten entwickeln soll, wird auch Respekt vor abweichenden Vorstellungen erwartet.

Während die „Inclusion“- Phase eine gewisse Harmonie entwickelt, wird die „Influence“- Phase durch eine aufkeimende Unruhe geprägt. Dies sollte aber als positives Zeichen verstanden werden: Die Schüler beginnen sich wohl zu fühlen, weil sie an der Gemeinschaft teilhaben und nun bereit sind, miteinander zu arbeiten. Folgende Indikatoren markieren den Übergang zur zweiten Phase (vgl.: ebd., S. 74):

- Die Schüler ergreifen zunehmend die Initiative. Sie suchen das Gespräch, machen Vorschläge, stellen zunehmend konstruktive Fragen oder kritisieren die aktuellen Führungsstrukturen.
- Schüler diskutieren zusammen über mögliche Gruppenziele und Wege, diese zu erreichen und auf welche Weise Entscheidungen getroffen werden.
- Eine zunehmende Ungeduld setzt ein.
- Es entstehen mehr Konflikte.

Aus diesen Erfahrungen sollte aber nicht der Schluss abgeleitet werden, dass die Schüler nicht fähig sind, in Gruppen zu arbeiten. Die neue Unruhe besagt viel mehr,

dass die Schüler Vertrauen gefasst haben und nun versuchen, offen, aber konstruktiv miteinander umzugehen. Stattdessen stellen sich nun folgende Fragen:

- Wie kann jedes Mitglied die Aufgaben, Ziele und Entscheidungsprozesse der Gruppe beeinflussen?
- Wie kann es jedem Schüler gelingen, seine Individualität zu wahren?
- Wie können Führungsaufgaben verteilt werden, sodass die Potentiale jedes Mitglieds zur Entfaltung kommen?

Dem Lehrer wird in dieser Phase die Aufgabe zu Teil, strukturierend einzugreifen, um die Schüler nicht um Einfluss konkurrieren zu lassen. Durch bedachtsam ausgewählte Strategien kann er den Schülern helfen, ihre unterschiedlichen Positionen, Ansichten und Gefühle auszudrücken und zu vertreten, ohne dabei den Respekt vor anderen Meinungen zu verlieren. Diese Methoden sollten alle Beteiligten in die Entscheidungsprozesse mit einbinden, sodass alle ein Bewusstsein für ihren Einfluss und Wert in der Gruppe entwickeln (vgl.: ebd. S. 75).

Die „Influence“- Phase wird geprägt von Meinungsverschiedenheiten und Konflikten. Sie sind nicht nur ein natürlicher Teil des TLC- Prozesses, sondern von gemeinsamem Leben und Arbeiten allgemein und können zur Lösung nur durchlebt werden (vgl.: ebd., S. 75; Näheres dazu findet sich in Kapitel 4.1 „Der Lehrer als Organisator“). Werden kritische Angelegenheiten ignoriert oder nicht ernst genommen, so wirkt sich dies negativ auf die Dynamik der Gruppe aus. Offenen, interpersonalen Problemen sollte daher unmittelbar begegnet werden. Es ist weder akademisch, noch emotional sinnvoll, einfach mit den Unterrichtsaktivitäten fort zu fahren. Nach der Auflösung eines Konflikts können sich die Schüler wieder befreier und mit neuer Energie ihren Aufgaben widmen (vgl.: ebd., S. 76).

Der Lehrer soll zwar unterstützend eingreifen, ist aber angehalten, direkte Strukturen abzubauen und die Schüler so viel wie möglich alleine arbeiten zu lassen. Über periodische Zwischenberichte kann er Kontakt zu den Gruppen halten, den Lernfortschritt überblicken und sehen, ob Unterstützung benötigt wird. Er sollte es allerdings vermeiden, sich bei einer Gruppe mit an den Tisch zu setzen - auch, wenn

Fragen oder Probleme aufkommen. Denn in einem solchen Fall würde sich die allgemeine Konzentration wieder umgehend auf den Lehrer richten und die Schüler würden ihre Zusammenarbeit einstellen (vgl.: ebd., S. 76)

Mit fortschreitender Dauer der „Influence“- Phase lernen die Schüler, Probleme zu lösen und Verantwortung bzw. Führung innerhalb ihrer Gruppe zu übernehmen, ohne ihre Mitschüler zu übergehen (vgl.: ebd., S. 76).

Mögliche Strategien: *Ideal Classroom* (S. A-40), *Personal Contract* (S. A-45), *Tribal Peer Coaching* (S. A-58)

3.2.3 Community

Die dritte Phase „Community“ ließe sich äquivalent mit „Gemeinschaft“ übersetzen: “The deep human longing is our need to be known, to belong, to care and be cared for. Community is the esprit that happens, when many minds and hearts come together to work towards a common good” (ebd., S. 76).

Dieses Gemeinschaftsgefühl steht am Ende der Reise von „Inclusion“ über „Influence“ zur „Community“ und stellt das Ziel aller Bemühungen dar (vgl.: ebd., S. 76). Die Schüler sind nun in der Lage, miteinander zu kooperieren und akademische Aufgabenstellungen gemeinsam zu bewältigen. Aufkommende Konflikte und Meinungsverschiedenheiten werden selbstverantwortlich und konstruktiv miteinander gelöst, wodurch alle Beteiligten das Zusammenleben als angenehm empfinden. Gibbs bezieht sich bei der Einordnung des Gruppenentwicklungsprozesses auf John McKnight (1992, zitiert nach Gibbs, 2006, S. 77). Dieser geht von fünf Indikatoren zur Bewertung aus:

1. Ressourcen: Die Gemeinschaft erfasst all ihre Mitglieder in der gesamten Breite ihrer Stärken, Schwächen und individuellen Ressourcen.
2. Gemeinsamer Aufwand: Die Mitglieder teilen die Verantwortung, um die Ziele für das Gemeinwohl zu erreichen und bringen ihre individuellen Fähigkeiten dafür mit ein.
3. Ungezwungenheit: Vorgänge von Bedeutung basieren auf Rücksichtnahme;

Sorge und Zuneigung geschehen spontan.

4. Geschichten: Die Reflexion individueller und gemeinschaftlicher Erfahrungen fördert das Wissen um Vertrauen, Beziehungen und zukünftige Orientierungen.
5. Feierlichkeit: Aktivitäten beinhalten Unterhaltung, Feierlichkeiten und soziale Unternehmungen. Die Grenze zwischen Arbeit und Spiel verschwimmt, weil die Mitglieder beides gleichzeitig genießen.

Damit der Zustand einer stützenden Gemeinschaft aufrecht erhalten werden kann, bedarf es seiner regelmäßigen Pflege durch eine Eingliederung verschiedener Strategien aus den ersten beiden Phasen. Es wird dennoch immer wieder zu Rückschlägen kommen, in denen Verhaltensmuster vergangener Phasen auftreten. Dies betrifft gerade die Zeiten nach Schulferien oder wenn neue Schüler zur Klasse hinzustoßen (vgl.: Reisch/ Schwarz, 2002, S. 136). Davon sollte der Lehrer sich aber nicht entmutigen lassen und sich stattdessen den „stetigen Entwicklungsgeist“ des Prozesses vor Augen führen. Dabei wird durch geeignete Strategien den Problemen der einzelnen Phasen begegnet, mit jeder Lösung aber ein insgesamt höheres Interaktionsniveau erreicht (vgl.: Gibbs, 2006, S. 78).

Mögliche Strategien: *That's Me – That's Us* (S. A-56), *Diverse "Energizer"* (vgl.: S. A-60 – A-64). "Energizer" oder auch „Warm Upper“ sind kurze einleitende Aktivitäten und dienen der Gemeinschaftsentwicklung

3.3 Die vier Gemeinschaftsvereinbarungen

Wie oben bereits einführend erläutert, beruhen Tribes Learning Communities auf einer gemeinsamen Philosophie und einer neuen Form des Zusammenlebens. Grundlegende Bedeutung kommt dabei den Gemeinschaftsvereinbarungen zu. Regeln und Vereinbarungen finden sich an den meisten Schulen. Diese unterliegen aber oftmals einer negativen Verhaltensbeschreibung: *Du sollst nicht in die Klasse rufen* (vgl.: ebd., S.68). Die Tribes- Vereinbarungen sind positiv formuliert und umfassen vier verbindlich vorgesehene Regeln, um ein positives Klima herzustellen.

3.3.1 Aufmerksam zuhören

Der ersten Vereinbarung wird wohl auch die größte Bedeutung beigemessen, als vermeintlich wichtigste prosoziale Fähigkeit. Unglücklicherweise wird von vielen Lehrern vorausgesetzt und erwartet, dass die Schüler bereits von Grund auf in der Lage sind, angemessen zuzuhören und sich ihrem Gegenüber aufmerksam zu verhalten. Dabei bedarf diese Fertigkeit eines regelmäßigen Trainings, welches Platz in jedem Schulcurriculum finden sollte (vgl.: ebd., S. 86). Besonders wenn Unterrichtsstrukturen sich kooperativen Lernformen öffnen, liegt in der Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören, ein wichtiger Schlüssel, um akademische Inhalte zu erfassen. Gibbs (vgl.: 2006, S.81) beschreibt die Fähigkeit, aufmerksam zuhören zu können, an Hand folgender Merkmale:

- Seinen Gesprächspartner mit ungeteilter Aufmerksamkeit und Augenkontakt wahrzunehmen.
- Ausreden lassen und seine eigenen Ansichten sowie etwaige Kommentare zurückhalten und erst anschließend mitteilen.
- Die Ausführungen des Gegenübers mit Schlüsselwörtern zusammenfassen, um erkennen zu lassen, dass sie angehört und verstanden wurden.
- Dieses Verständnis durch entsprechende Körpersprache unterstützen.
- Die Aufmerksamkeit nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf die Gefühle des Gesprächspartners richten

Diese Merkmale sind Bestandteile eines langfristigen Lernprozesses, der Teil des allgemeinen Unterrichts werden muss, denn zu oft wird den nötigen Prinzipien im alltäglichen Miteinander nur halbherzig entsprochen (vgl. ebd.: S. 87).

3.3.2 Wertschätzung/ Keine Beleidigungen

Ein weiteres Ziel des TLC- Prozesses findet sich in der Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls eines jeden Schülers. Diese Entwicklung wird stark davon beeinflusst, wie sich die Schüler zueinander verhalten und sich gegenüber treten. Fast ungesehen fließen Beleidigungen und negative Anmerkungen in unsere alltägliche

Sprache ein. Dies betrifft sowohl Erwachsene, als auch Kinder. Solche negativen und oft verletzenden Aussagen können negativ auf das Selbstwertgefühl einwirken und ebenso das Vertrauen innerhalb einer Gruppe gefährden (vgl.: ebd., S. 86). Für ein produktives Zusammenleben in der Schule ist es demnach erforderlich, dass Maß negativer Äußerungen auf ein Minimum zu reduzieren. Der Lehrer kann dies unterstützen, indem er die Schüler darin befähigt, sich gegenseitig zu reglementieren und selbstverantwortlich auf eine Einhaltung der Regeln zu achten. Dies erfordert die Unterstützung der ganzen Klasse. Den Schülern sollte vermittelt werden, wie sie ihre Gefühle in „Ich- Botschaften“ auszudrücken: „I feel sad, when I´m called stupid, Aaron. It´s a put- down and hurts!“ (ebd., S. 87).

Die Minimierung von Beleidigungen beschreibt den ersten Schritt dieser Vereinbarung. Der nächste liegt darin, dass die Schüler lernen, sich stattdessen Wertschätzung entgegen zu bringen, entweder auf persönlicher Ebene oder im Zusammenhang von Lernprozessen. Nach jeder Unterrichtsaktivität sollte genügend Zeit bleiben, um die Unterrichtseinheit zu reflektieren und einander positive Rückmeldungen zu geben. Näheres dazu findet sich unter Kapitel 3.4 „Reflexion & Feedback als Schlüssel zum Erwerb sozialer Kompetenzen.“

3.3.3 Das Recht zu verzichten/ teilzunehmen

Jedem Schüler soll es frei stehen, an Gruppenaktivitäten teilzunehmen, oder auf eine aktive Teilhabe zu verzichten. „Choosing the right to pass means, that the community member prefers not to share personal information or feelings, or to actively participate in the group at the moment“ (ebd., S. 88). Dadurch soll die persönliche Freiheit und ein höheres Maß an Selbstbestimmung sichergestellt werden. Diese schützende Maßnahme gibt den Schülern mehr Kontrolle und Selbstverantwortung für ihr Wohlbefinden innerhalb der Gemeinschaft. Der Lehrer sollte daher stets die Wahlfreiheit bieten und den Schülern direkt Rückmeldung geben, dass es in Ordnung ist, wenn sie in dem Augenblick nicht teilnehmen. Dennoch sollte er den Schülern in diesem Fall die Möglichkeit eröffnen, zu einem späteren Zeitpunkt vielleicht doch teilzunehmen oder sich mitzuteilen. Die Schüler

werden so darin unterstützt „Nein“ zu sagen, ihre eigene Position zu vertreten und nicht der „Masse“ zu folgen (vgl.: ebd., S. 88 f.).

Nicht gemeint ist damit, dass die Schüler das Recht haben, auf Lernaktivitäten zu verzichten, die der individuellen Verantwortung unterliegen. Die Schüler sind stets aufgefordert, ihre Hausaufgaben zu machen, an Tests teilzunehmen oder dem Lehrer zu antworten. Das Recht auf Verzicht bezieht sich ausschließlich auf „peer-group“ (ebd.: S. 88) geführte Interaktionen.

3.3.4 Gegenseitiger Respekt

Legt man eine multikulturelle Weltsicht zu Grunde, die sich in jeder Klasse spiegelt, so findet sich in dieser Vereinbarung die Notwendigkeit wieder, die unterschiedlichen kulturellen Werte und Normen sowie Bedürfnisse aller Klassenmitglieder zu schützen. Gegenseitiger Respekt ist die Grundlage für ein produktives und friedvolles Zusammenleben (vgl.: ebd., S. 90). Innerhalb einer Schulgemeinschaft richtet sich dieser Respekt vor allem auf folgende Bezugsgruppen (vgl.: ebd. S. 90):

- *Andere* – gleich welcher Rasse, Geschlecht, Alter, Hautfarbe oder Lernfähigkeiten.
- Neuzugänge aus anderen Städten oder Ländern
- Lehrer, Eltern und andere sich kümmernde Erwachsenen
- Persönliches Eigentum und individuelle Privatsphäre
- individuelle Fertigkeiten, Talente und Voraussetzungen

Ursprünglich ist diese Vereinbarung einer vorherigen Fassung entwachsen, die „nicht lästern/ keine Gerüchte“ als Vereinbarung beschrieb. Gegenseitiger Respekt ist dabei von besonderer Bedeutung und folglich zur allgemeinen Vereinbarung geworden. Daraus folgt, dass durchaus die Möglichkeiten gegeben wird, zu Hause vom Tag in der Schule zu berichten, aber nur aus einer persönlichen Sicht. Niemandem wird das Recht gegeben, Informationen über andere Mitschüler zu verbreiten (vgl.: ebd., S. 90).

3.3.5 Die Einführung der Vereinbarungen

Damit eine erfolgreiche Umsetzung der Vereinbarungen ermöglicht werden kann, ist es hilfreich, die Schüler in den Entwicklungsprozess einzubinden. Die Schüler sollen sich die Regeln zu eigen machen und sie nicht als auferlegt empfinden. Wenn sie zu der inneren Überzeugung gelangen, dass die Vereinbarungen wichtig sind für ein positives Zusammenleben, kommen sie auch eher ihrer Verantwortung nach, die Einhaltung der Regeln untereinander zu regulieren (vgl.: ebd., S. 85). Der Lehrer sollte die Vereinbarungen daher nicht vorbereitet präsentieren. Besser ist es, die Schüler (in Kleingruppen oder der ganzen Gemeinschaft) in eine Diskussion über Rahmenbedingungen treten lassen, unter denen sie sich wohl und sicher fühlen. Voraussichtlich fallen dabei folgende oder ähnliche Aussagen (vgl.: ebd. S. 85): *Ich möchte, dass die anderen mir zuhören wenn ich rede. Ich mag es nicht, wenn ich beschimpft oder beleidigt werde. Ich möchte es nicht machen, nur weil es alle anderen machen.*

Im Anschluss kann der Lehrer ähnliche Aussagen zusammenfassen und versuchen, sie den einzelnen Vereinbarungen zuzuordnen. Wenn Bedarf besteht, so ist es auch möglich, eine fünfte Vereinbarung zu treffen. Allerdings sollte die Liste fünf Vereinbarungen nicht überschreiten, damit eine gewisse Übersichtlichkeit gewahrt wird. Sonst besteht die Gefahr, dass die Schüler einzelne Regeln vergessen oder vernachlässigen und sich nicht konsequent bei der Einhaltung bestärken (vgl.: ebd., S. 69). Einmal zusammengetragen, werden die Vereinbarungen auf einem großen Plakat oder Ähnlichem visualisiert und an einem gut sichtbarem Platz im Klassenzimmer aufgehängt, um die nötige Präsenz sicher zu stellen.

Eine besonders junge Klasse mag unter Umständen noch nicht in der Lage sein, diesen Prozess mitzugestalten. Für diesen Fall ist es wichtig, dass der Lehrer den Schülern die Notwendigkeit dieser Regeln und ihre Wirkung für ein positives Zusammenleben zu vermitteln weiß. Der wohl entscheidende Faktor für eine erfolgreiche Einführung liegt aber in der eigenen Überzeugung des Lehrers: „No matter what my voice and eyes are saying, if my heart isn't present, I remain separate

from my students and they know it.“ (ebd., S. 86). Die Entwicklung der Lerngemeinschaft beginnt mit der inneren Überzeugung des Lehrers, die Vereinbarungen anzuerkennen und danach zu leben. Das Verhalten des Lehrers trägt eine Vorbildfunktion und nur wenn er sich angemessen verhält, werden die Schüler geneigt sein, den Vereinbarungen zu entsprechen.

Mögliche Strategien: *Put Down the Put Downs* (S. A-47), *Teaching Agreements* (S. A-52), *Teaching I- Messages* (S. A-53), *Teaching Listening* (S. A-54), *Teaching Paraphrasing* (S. A-55).

3.4 Reflexion & Feedback als Schlüssel zum Erwerb sozialer Kompetenzen

Die einzelnen Phasen der Gemeinschaftsentwicklung weisen den Weg zur Ausbildung essentieller Fähigkeiten, um konstruktiv und positiv mit anderen zusammenarbeiten zu können. Grundlage bilden die vier Gemeinschaftsvereinbarungen (vgl.: ebd., S. 90). Doch wie bereits mehrfach erwähnt: Gemeinschaft, ebenso wie kooperative Fähigkeiten, entwickelt sich nicht von alleine. Die Grafik „A New Pattern of Interaction“ (siehe Anhang, S. A-15) illustriert die zwölf Fähigkeiten, welche während der einzelnen Phasen ausgebildet werden sollen. Dabei bauen die Fähigkeiten der „Influence“- Phase auf den erlernten Fähigkeiten der „Inclusion“- Phase auf, während sich die Phase „Community“ die Errungenschaften der „Influence“- Phase zunutze macht. Grundsätzlich erfolgt der Lehrprozess einer Fähigkeit in sieben Schritten (Siehe Anhang, S. A-15 für nähere Informationen).

Das Training innerhalb der einzelnen Phasen und Vereinbarungen, sowie entsprechende Aktivitäten mögen bisher im Vordergrund des Interesses gestanden haben, sind für sich allein genommen aber wertlos. Kleine Lerngruppen und kooperative Lernformen sind wichtig, aber erst hinreichend, wenn sich jeder Aktivität auch eine Reflexionsphase anschließt (vgl.: ebd., S. 93). Den Schülern muss die Möglichkeit eingeräumt werden, ihre Erfahrungen, ihren Lernfortschritt oder die Ereignisse des Tages im Allgemeinen gemeinsam besprechen und

verarbeiten zu können. Diese Reflexion kann auf verschiedenen Ebenen mittels unterschiedlicher Fragen erfolgen. Gibbs (vgl.: 2006, S, 93) führt derer drei Kategorien auf:

1. **Inhaltliche/ kognitive Fragen:** Betreffen die Thematik des Unterrichts und die kognitiven Fertigkeiten die nötig waren, um die Inhalte zu bearbeiten.
2. **Kooperative/ soziale Fragen:** Behandeln das Zusammenleben/ -arbeiten der Lerngruppe oder Klassengemeinschaft und die dafür notwendigen kooperativen Fertigkeiten
3. **Fragen zur persönlichen Lernerfahrung:** Konzentrieren sich auf die individuelle Lernerfahrung oder Befindlichkeit einzelner Schüler

Es ist nicht nötig, nach jeder Einheit alle drei Fragen zu thematisieren, doch sollten wenigstens zwei Fragen innerhalb der Klasse besprochen werden (vgl.: ebd., S. 94) Dabei gibt es nicht die „richtige“ Frage. Je nach Gruppe oder Situation ändern sich die Bedürfnisse. Es obliegt der Lehrperson, ihrer Erfahrung und Kreativität, die passenden Fragen auszuwählen. Ganz gleich, welche Fragen verwendet werden, die Reflexion unterstützt die menschliche Entwicklung und sichert den Lernerfolg. Die Schüler lernen die Dynamiken verschiedener Situationen kennen, sie lernen, diese zu erhalten oder zu verändern und entwickeln einen stetig wachsenden Erfahrungshorizont (vgl.: ebd., S. 93). Folgende Beispiele veranschaulichen die Reflexionsfragen in zwei verschiedenen Kontexten (vgl.: ebd., S. 93f.):

Bob Holloway's Vorschulklasse:

Die Vorschul- Tribes haben kooperatives Verhalten gelernt, indem sie in jeder Gruppe einen Obstsalat zubereitet haben

1. **Inhalt:** „Welche Früchte haben eure Tribes in den Salat gegeben?“
Kognitiv: „Was musstet ihr machen, um die Früchte für den Salat vorzubereiten?“
2. **Kooperativ:** „Was habt ihr gemacht, als einige anfangen die Früchte zu essen, statt sie in den Salat zu geben?“
3. **Persönlich:** „Was habt ihr gelernt?“ „Was hat euch daran gefallen?“

Jill Langley's Literaturklasse:

Die Klasse hat die Kurzgeschichte „A Gentle Creature“ gelesen.

1. **Inhalt:** „Warum haben der Ladenbesitzer und die Frau angefangen zu streiten?“
Kognitiv: „Welche Schritte hat eure Gruppe unternommen, um das Hauptthema zu analysieren?“
2. **Kooperativ:** „Wenn ihr auf eure Gruppenarbeit zurückschaut, was haben die einzelnen Mitglieder gemacht, um die Aufgabe zu erfüllen?“
3. **Persönlich:** „Wie habt ihr euch gefühlt?“ „Wie habt ihr eure Teilhabe in der Gruppe empfunden?“

Die Reflexionsphase sollte die Schüler außerdem dazu anregen, ihre Wertschätzung füreinander bzw. für die gemeinsame Arbeit auszudrücken. Eine positive Rückmeldung Gleichgestellter ist für Schüler weitaus bedeutsamer, als ein Lob des Lehrers (vgl.: ebd., S. 94f.). Schüler müssen aber oftmals ermutigt werden, sich gegenseitig zu bestätigen. Der Lehrer kann dies unterstützen, in dem er einleitende Satzanfänge gibt. Zum Beispiel: „*Mir gefiel es als...*“, „*Mir geht es gut wenn...*“, „*Mir hat es geholfen, als...*“ (vgl.: ebd., S. 88). Es wird ein regelmäßiges Training von Rückmeldung mit Hilfe geeigneter Strategien empfohlen.

Als besonders wichtig erachtet es Gibbs (vgl.: 2006., S. 111), den Schülern Ich-Botschaften näher zu bringen. Darin findet sich der Ausdruck eigener Gefühle wieder, ohne dabei über Andere zu urteilen, sie zu beleidigen oder ihnen Schuld zuzusprechen. Letzteres würde sie in eine Verteidigungshaltung drängen, um sich gegen den verbalen Angriff „you are bad or wrong“ (ebd., S. 113) zu wehren. Dies trägt nicht nur weniger zur Auflösung des Konflikts bei, sondern kann im schlimmsten Fall zur Eskalation führen. Zur Veranschaulichung ein Beispiel:

Du- Botschaft: „Kim, you dummy, you ruined my chance to be the pitcher.“ (ebd., S. 111)

Ich- Botschaft: „Kim, I feel angry whenever a catcher isn't paying attention.“ (ebd., S. 111)

Im zweiten Beispiel trägt der Redner die Verantwortung für seine Gefühle und beschreibt das Verhalten, das er wahrgenommen hat. So rückt in den Vordergrund, dass zuerst der Redner ein Problem hat und nicht der Angesprochene (vgl.: ebd., S. 111).

Ich- Botschaften können sich aber auch als versteckte Du- Botschaften äußern: „I feel that you are always a nuisance“ (ebd., S. 112). Der Sprecher äußert nicht wirklich seine Gefühle, meint viel mehr „ich denke“ oder „ich finde“. Damit die Verwendung von Ich- Botschaften in den automatischen Sprachgebrauch übergeht, ist ein häufiges Trainieren nötig (vgl.: Anhang, S. A-53). Auf lange Sicht ist dies jedoch hilfreich für das Klassenklima (vgl.: ebd., S. 113).

3.5 Die Bildung von Tribes

Die Tribes sind ohne Zweifel das zentrale Element des Prozesses. Ich werde also auch hierbei auf eine Übersetzung verzichten. Die begriffliche Nähe zum Stamm amerikanischer Ur- Einwohner („Indianerstamm“) war dabei nicht von Anfang an beabsichtigt. Die Kleingruppen als *Tribes* zu bezeichnen hat sich viel mehr im Laufe der Jahre entwickelt. „People who experienced the caring, community-building process kept saying, this is like being in a family...not a team, but a tribe.“ Die Beteiligten schätzten die soziale Unterstützung des Prozesses und den Respekt vor Unterschieden, wodurch sich ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln soll, dem wohl am ehesten Eingeborenstämme entsprechen (vgl.: ebd., S. 66).

Bis zu diesem Zeitpunkt hat die Klasse bereits einen langen gemeinsamen Weg beschritten. Verschiedene Maßnahmen haben bei den Schülern ein Gefühl der Teilhabe entstehen lassen. Es wurden Höhen und Tiefen während der „Influence“-Phase durchstanden, in denen Probleme und Konflikte gemeinsam gelöst wurden. Die Schüler haben begonnen, die vier Gemeinschaftsvereinbarungen zu verinnerlichen und sich gegenseitig darin zu unterstützen. In temporären Kleingruppen wurden wertvolle Lernerfahrungen gesammelt und zusammen Erfolge gefeiert, während erste zwischenmenschliche Beziehungen und Freundschaften ihren

Anfang fanden. Dabei konnte der Lehrer außerdem feststellen, welche Schüler sich größerer Beliebtheit erfreuen dürfen und welche schwerer Anschluss fanden. Welche Schüler sich besonders hervorgetan und Führerschaft übernommen haben und welche Schüler eher durch zurückhaltendes Verhalten aufgefallen sind. Gibbs (vgl.: 2006, S. 100) geht davon aus, dass Lehrer und Schüler nun in der Lage sind, langfristige Stammgruppen zu bilden.

Bei der Vorgehensweise sind wichtige Grundsätze zu beachten (vgl.: ebd., S. 102):

1. Die Größe der Gruppen sollte dem Alter der Kinder und Jugendlichen angemessen sein. Es empfiehlt sich im Einzelnen:
 - Vorschulkinder/ Kindergarten: drei bis vier Personen pro Gruppe.
 - Grundschule und weiterführende Schule (Mittelstufe): vier bis fünf Personen pro Gruppe.
 - Oberstufe und Hochschule: fünf bis sechs Personen pro Gruppe.
2. Ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis.
3. Verteilung von „Führungspersönlichkeiten“ auf alle Gruppen.
4. Verteilung der weniger beliebten Schüler (schüchtern, sozial auffällig, etc.) auf alle Gruppen.
5. Sicherstellen, dass jeder Schüler wenigstens einen erwünschten Freund in seiner Gruppe hat.

Diese Grundsatzempfehlungen machen deutlich: Auch wenn den Schülern die Möglichkeit eingeräumt werden soll, Wünsche zu äußern, mit wem sie gerne eine Gruppe bilden würden, liegt die Verantwortung für die Bildung der Gruppen beim Lehrer. Dabei steht ihm die Art der Umsetzung frei. Gefragt ist aber Kreativität und ein wenig Geschick. Gibbs (vgl.: 2006, S. 102f.) liefert hierzu Anregungen. Die Methode „Seven Friends“ (siehe Anhang, S. A-17) hat sich als sehr hilfreich für den Lehrer erwiesen, um die Gruppen zu bilden und dabei die Wünsche der Schüler zu berücksichtigen. „People Puzzles“ (siehe Anhang, S. A-17) wiederum beschreibt eine unterhaltsame Methode, wie die Schüler ihre jeweiligen Gruppenmitglieder finden können. Ganz gleich welche Strategie der Lehrer wählt, unverzichtbar ist eine Reflexionsphase, nachdem sich die Gruppen gefunden haben. Der Lehrer kann so Einblicke in die Gefühle der Schüler gewinnen. Es ist zu erwarten, dass nicht alle

Schüler mit dem Ergebnis zufrieden sind. Unausweichliche Aussagen wie „Ich wollte aber mit jemand Anderem in eine Gruppe...“ sollten dabei zwar ernst genommen werden, aber nicht zu sofortigen Änderungen der Gruppenzusammensetzung führen (vgl.: ebd., S. 103). Den Schülern ist zu vermitteln, dass sie für wenigstens einen Monat miteinander arbeiten werden. Erst dann sollte eine neuerliche Reflexion der Gruppensituation erfolgen. Gibbs (vgl.: 2006, S. 104) stützt diese Forderung auf eine Umfrage unter Lehrern, die gezeigt hat, dass jene Lehrer, die ihre Gruppen für wenigstens drei Wochen zusammenhielten, kaum das Bedürfnis empfanden, nachträgliche Änderungen vorzunehmen. „The secret is, that after that much time, the inclusion strategies, group process, and positive agreements have created a sense of belonging, caring and trust.“ (ebd., S. 104). Demnach verlieren die Schüler das Bedürfnis, mit einem bestimmten Freund in einer Gruppe zu sein, weil sie neue Freundschaften erschlossen haben, auf welche die Schüler nicht mehr verzichten wollen.

Aktivitäten mit dem Ziel „Inclusion“ für alle Schüler zu ermöglichen, ist auch nach der Bildung von Stammgruppen wesentlicher Bestandteil des Unterrichts. Gerade innerhalb der neu zusammengeführten Gruppen ist es für die Mitglieder wichtig, ein Gefühl von Teilhabe zu entwickeln, um sich wohl und sicher fühlen zu können. Auch die Kleingruppen müssen erst ein Wir- Gefühl entwickeln, um konstruktiv und ohne Ängste miteinander zu arbeiten. Geeignete Strategien sollten daher immer wieder in den Unterricht einfließen.

4. Tribes Learning Communities – Organisation des Prozesses

4.1 Der Lehrer als Organisator

Mit der Einführung langfristiger Lerngruppen schreitet auch der Wandel in den Aufgaben der Lehrperson voran. Ihr wird nun zunehmend eine weniger direktive, beobachtende Rolle zu teil. Der Lehrer wird zum Beobachter des Prozesses, auf der Suche nach Bestätigung erlernter Verhaltensweisen und verschiedener Gruppendynamiken, während die einzelnen Gruppen ihrer Arbeit nachgehen (vgl.:

ebd., S. 107). Er greift nach Möglichkeit nicht direkt ein. Damit eine strukturierte Beobachtung erfolgen kann, bietet der TLC- Prozess eine Beobachtungsscheckliste für den Lehrer an. Diese hilft ihm, alle wichtigen Dimensionen zu berücksichtigen (siehe Anhang, S. A-19). Außerdem hält der Prozess für die ersten Tage nach der Einführung eine „Step-by-Step“ Anleitung bereit, um dem Lehrer mehr Orientierung zu geben (siehe Anhang, S. A-18).

Wenn einzelne Schüler oder die gesamte Gruppe nicht in gewünschter Weise ihren Aufgaben nachgehen, wenig fokussiert arbeiten oder die Gemeinschaftsvereinbarungen vernachlässigen, erwachsen Situationen, die den Lernfortschritt hemmen oder gegen das Wohl der Gemeinschaft gerichtet sind. Dann ist der Lehrer als Organisator des Prozesses gefordert. Verallgemeinernd werde ich in solchen Fällen im Folgenden von Konfliktsituationen sprechen. Konflikte sind ein unvermeidlicher Bestandteil von Gemeinschaft. Dort wo Menschen zusammen lernen, spielen, arbeiten oder feiern, kommt es auch immer zu Dissonanzen. Ziel soll es aber nicht sein, diese zu verhindern. Im Gegenteil: Liegt doch in der Reflexion von Konflikten eine grundlegende Bedingung menschlicher Entwicklung. Vielmehr geht es also darum, den richtigen Umgang mit strittigen Situationen zu finden, um daran zu wachsen und beim nächsten Mal eine bessere Lösung zu finden (vgl.: ebd., S. 108). Für den Lehrer folgt daraus die Notwendigkeit, die Situationen zu erkennen und angemessen zu intervenieren. Es ergeben sich verschiedene Handlungsmöglichkeiten (vgl.: ebd., S. 107):

1. Die Situation weiter beobachten und nicht handeln.
2. Direkt eingreifen, die Situation selber analysieren und das gewünschte Verhalten einfordern.
3. Die Situation unterbrechen und eine Analyse durch die Schüler einfordern.

Infolge des intendierten Transfers von Kontrolle, der die Selbstverantwortung und die Führungsqualitäten der Schüler zu stärken versucht, legt Gibbs (vgl.: 2006, S. 105) Variante drei nahe. Der Lehrer unterbricht hierbei das Unterrichtsgeschehen und regt die Schüler an, darüber nachzudenken, was gerade passiert ist und wie sie sich in der Situation gefühlt haben. Er kann hierfür unterstützende Reflexionsfragen

stellen, sollte aber Bedenkzeit einräumen und geduldig warten, bis die Schüler sich äußern. Wichtig ist, dass die Schüler die Situation nur von sich aus beschreiben, also nur auf ihre eigenen Gefühle und ihr eigenes Verhalten eingehen (vgl.: Ich-Botschaften). Wenn die Schüler das beobachtete Verhalten des Lehrers nicht beschreiben, so sollte dieser es aber auch nicht unkommentiert stehen lassen. Eine solche Reaktion könnte von den Schülern als mangelnde Aufmerksamkeit oder Geringschätzung der Situation fehlinterpretiert werden (vgl.: ebd., S. 109). Durch die wiederholende Reflexion von Interaktionsprozessen, erlangen die Schüler ein größeres Bewusstsein über die Auswirkungen ihres Verhaltens und die Dynamik von Gruppenprozessen. Daher ist Reflexion so bedeutsam für TLC.

Entscheidet sich der Lehrer gegen eine Unterbrechung, sollte sichergestellt werden, dass die Schüler, im Anschluss an die Lernaktivitäten, die konfliktbehaftete Situation reflektieren. Auch wenn nur ein Tribe von der Problematik der Situation betroffen sein sollte, ist es sinnvoll, alle Schüler an der Lösung zu beteiligen. Die anderen Gruppen können dabei von der gemeinsamen Reflexion profitieren, indem sie ihr eigenes Verhalten und ihre Erwartungen überdenken oder sich in einer vergleichbaren Situation in der Zukunft erinnern, wie die anderen damit umgegangen sind (vgl.: ebd., S. 109).

Jeder Konflikt bietet die Chance, wichtige Lernerfahrungen zu sammeln. Aber nicht nur der einzelne Schüler, sondern die ganze Gemeinschaft kann davon profitieren. Aus dem Wissen um das natürliche Auftreten von Konflikten leitet sich die Notwendigkeit der Fähigkeit ab, Probleme und Konflikte lösen zu können. Je besser die Schüler und der Lehrer darin geübt sind, desto erfolgreicher werden sie zusammen kooperativ arbeiten können. Wenn eine Gruppe über den Sinn und die Fähigkeiten verfügt, Konflikte jeglicher Art zu lösen, fühlt sich jeder Einzelne so wohl, dass er seine Ideen unterbreitet, die Vorstellungen Anderer ergründet und Fragen stellt, die vielleicht etwas unbequem anmuten. Im Entwicklungsprozess einer Lerngemeinschaft ist dieses Selbstverständnis essentiell (vgl.: ebd., S. 110). Dem Lehrer kommt also insgesamt eine wesentlich umfangreichere Rolle zu, als die des reinen Wissensvermittlers. Als Organisator treibt er nicht nur die menschliche und

akademische Entwicklung jedes einzelnen Schülers gemäß seines Potentials voran, sondern auch die Entwicklung und Erhaltung der Gemeinschaft.

4.2 Zentrale Förderelemente des Prozesses

Während der Gruppenbildungsprozess voran schreitet und die Gemeinschaft an Stärke gewinnt, gilt es für die Lehrer, sich verstärkt dem einzelnen Schüler zuzuwenden. Der Fokus von Tribes liegt dabei auf der Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstverantwortung der Schüler. Wenn ein gewisses Maß an Teilhabe erreicht ist, versuchen die Schüler, an Einfluss zu gewinnen und ihre Interessen durchzusetzen. Die Folge ist eine aufkommende Unruhe in einer Phase, die bisher von Harmonie und selbständigem Arbeiten geprägt war. Wenn der Lehrer das Gefühl entwickelt hat, dass er im positiven Sinne „überflüssig“ geworden ist, weil die Klasse auch ohne seine Unterstützung erfolgreich zusammenarbeitet, so nähert sich die Klasse dem Ende der „Inclusion“- Phase (vgl. ebd., S. 121; siehe Kap. 3.1.2).

Die neue Unruhe hinterfragt also nicht den Ist- Zustand, sondern sollte als Zeichen verstanden werden, sich intensiv der nächsten Phase zuzuwenden. Das neue Streben der Schüler nach Einfluss sollte sich nicht zu einem Machtkampf entwickeln. Es ist wichtig, dass die Schüler lernen, ihre Interessen durchzusetzen und dennoch die Positionen ihrer Mitschüler zu respektieren. Nur so können die Schüler ihre Individualität wahren und ein positives Selbstbild entwickeln. Erst daraus entwickelt sich die wirkliche Stärke einer Lerngemeinschaft, in der alle Schüler teilhaben, Führungsaufgaben teilen und große Fortschritte in ihren Lernprozessen machen (vgl. ebd., S.121).

Folgende Förderelemente werden innerhalb des TLC- Prozesses als zentral angesehen, um die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler, im Einklang mit einer funktionierenden Klassengemeinschaft, voranzutreiben.

4.2.1 Eigene Meinung vertreten

Es braucht Mut und Vertrauen, um sich vor eine Gruppe zu stellen und eine Meinung entgegen dem allgemeinen Konsens zu vertreten. Je öfter Schüler die Möglichkeit erhalten, unterschiedliche Meinungen auszudrücken, desto mehr Kompetenz werden sie erlangen, sich nicht einfach der Allgemeinheit anzuschließen (vgl. ebd., S.122). Es werden dabei verschiedene Strategien empfohlen, um die Schüler bei den ersten Schritten während der „Influence“- Phase zu begleiten (siehe Anhang): *One, Two, Three* (S. A-43), *Put yourself on the line* (S. A-48), *Thumbs up/ Thumbs down* (S. A-57), *Where do I stand?* (S. A-59)

Diese Strategien können bei aktuellen Themen angewendet werden, sollten sich aber gerade zu Beginn an den persönlichen Interessen der Schüler orientieren. Wichtig ist in jedem Fall, dass die Aktivität allein nicht ausreicht. Es sollte immer im Hinterkopf behalten werden, dass ein nachhaltiges Lernen nur erfolgen kann, wenn die Strategien von Reflexionsphasen begleitet werden (vgl. ebd., S.122).

Gefragt ist auch Flexibilität und Kreativität des Lehrers, die einzelnen Strategien weiterzuentwickeln. Beispielsweise könnten temporäre Gruppen gebildet werden, um gemeinsame Standpunkte argumentativ näher zu beleuchten und anschließend in einer kontroversen Diskussion aufgehen zu lassen. Es könnten auch Paare aus extremen Standpunkten gebildet werden, welche direkt in eine Diskussion einsteigen (vgl. ebd., S.123). Solche Kontroversen treiben nicht nur den akademischen Lernprozess voran, sondern fördern ebenso kritisches Denken und kooperative Fähigkeiten (vgl. ebd., S.123).

4.2.2 Multikulturelle Perspektive eröffnen

Aus der Notwendigkeit, Respekt vor anderen Meinungen zu entwickeln, lässt sich eine weitere Notwendigkeit ableiten: Respekt vor kulturellen Unterschieden. Bei der Entwicklung einer kulturell offenen Schulgemeinschaft werden fünf Komponenten als wesentlich erachtet (vgl. ebd., S.123):

1. Aktive Beteiligung der gesamten Schulgemeinschaft.
2. Ein Leitbild, das sich auf die Wertschätzung der Unterschiede konzentriert.
3. Eine Umverteilung von Macht und Autorität innerhalb der Klassen und der Schule.
4. Positive Erwartungen von Lehrern an die unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler.
5. Ein themenzentriertes, multikulturelles Curriculum, kooperatives Lernen, Respekt vor unterschiedlichen Lerntypen und ein gut ausgebildetes multiethnisches Kollegium

Es braucht Zeit, um eine kulturell transformierte Schulgemeinschaft zu schaffen, die nicht mehr auf eine Assimilation der Schüler setzt, sondern auf die kulturellen Unterschiede der Schüler aufbaut. Der TLC- Prozess knüpft an die beschriebenen Komponenten an und treibt so den Transformationsprozess voran (vgl. ebd., S.127). In den Planungen seines Unterrichts sollte der Lehrer die kulturellen Unterschiede seiner Schülerschaft aufgreifen und mit Hilfe verschiedener Tribes- Strategien thematisieren. Die Schüler können so voneinander über verschiedene kulturelle Einflüsse lernen. Ganz gleich welche Strategien verwendet werden, sollten reflektive Fragen nachfolgen. Den Schülern wird dabei deutlich: „each time the tribes reflect on their collaborative skills, the dynamics of their tribes, the resolving of conflict, and problemsolving, they are learning the skills for living in a pluralistic world.“ (ebd.: S. 127)

4.2.3 Entscheidungsfähigkeit

Im traditionellen Schulsystem sind die Wahlmöglichkeiten für Schüler auf ein Minimum begrenzt. Dies widerspricht dem TLC- Grundsatz, den Schülern ein möglichst hohes Maß an Selbstbestimmung und Unabhängigkeit zukommen zu lassen. Denn dafür ist es unabdingbar, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd., S. 128).

Bei der Förderung individueller Entscheidungsfähigkeit können ähnliche Strategien verwendet werden, wie sie schon bei der eigenen Meinungsvertretung zum Tragen kommen (vgl. ebd., S. 129; vgl.: Kap 4.2.1). Eine weitere Möglichkeit bietet die Tribes- Strategie „Let’s Talk“. Mit Hilfe einer Vertrauensperson, kann dabei in einem Abwägeprozess eine Entscheidung herbeigeführt werden (Näheres siehe Anhang, S. A-20).

Gerade während der „Influence“- Phase stehen die Stammgruppen zunehmend vor der Frage, wie sie gemeinsame Entscheidungen treffen sollen. Dabei können sich schon scheinbar leichtere Fragen (z.B.: „Wer wird dem Lehrer über unsere Gruppe einen Zwischenbericht erstatten?“), als unerwartet schwierig herausstellen. Tribes hält verschiedene Strategien bereit, die den Schülern bei der Entscheidungsfindung helfen und den Schülern näher gebracht werden sollen. Wenn die Strategien den Schülern einmal vertraut sind, können sie auch im täglichen Unterricht Anwendung finden (vgl. ebd., S. 130). Folgende Strategien werden zur Heranführung empfohlen (siehe Anhang) z.B.: *Family Camp Trek* (S. A-35) oder *Space Pioneers* (S. A-49). *Nachfolgend könne man Consensus Building* (S. A-34) oder *Goal- Storming* (S. A-37) einbringen.

Um die Verbindlichkeit der Gruppenentscheidungen zu erhöhen und die Verantwortlichkeit der einzelnen Gruppenmitglieder für einander zu verdeutlichen, können bei Bedarf „Action plans“ verfasst werden. Dabei wird festgehalten, welche Person, für einen bestimmten Zeitraum, eine gewisse Aufgabe zu erfüllen hat. Dieser Plan hängt aus und kann regelmäßig überarbeitet werden. Er erfüllt so die Funktion eines Gruppenvertrags (vgl. ebd., S. 130).

4.2.4 Problemlösefähigkeit

Gibbs (vgl.: 2006, S. 128) nimmt eine Unterscheidung zwischen „Entscheidung“ und „Problem“ vor, um auch entsprechende Lehrprozesse, die bei Tribes vorgesehen sind, von einander abzugrenzen. „Entscheidungen“ sind demnach Urteile die auf der Grundlage von Informationen, die ein Schüler oder die Gruppe besitzt, getroffen werden. „Probleme“ hingegen sind kompliziertere Sachlagen, die vorab einer

Analyse unterzogen werden müssen, um zu einem Entschluss zu kommen. Beide dienen aber dem Zweck, die Schüler zu verantwortungsvollen Bürgern zu erziehen, um ihnen einen positiven Lebensweg zu bereiten. Dem folgt, dass der TLC- Prozess den Schülern möglichst viel Verantwortung übertragen möchte.

Die Herausforderung an „Problemen“ ist, dass Erwachsene Kindern oft kaum Raum lassen, um eigene Lösungswege zu finden. Stattdessen unterbreiten sie Vorschläge, die Schüler nur halbherzig umsetzen, weil ihnen die innere Überzeugung fehlt. Probleme sollen also möglichst von den Schülern selbst oder in den Tribes analysiert und bewältigt werden und weniger mit Hilfe des Lehrers. „The more that students are involved in defining a solution to a problem, the more likely they are to accept the responsibility to make the solution work.“ (ebd.: S. 132). Eine mögliche Lösungsstrategie innerhalb von Gruppenproblemen findet sich im Anhang an einem Beispiel verdeutlicht (siehe S. A-21). Vergleiche auch *Group Problem Solving* (siehe Anhang, S. A-38)

Auch bei der Lösung individueller Probleme ist eine grundlegende Abgrenzung vorzunehmen. Der TLC- Prozess versteht sich nicht als „Therapiegruppe“ zur Lösung persönlicher Probleme. „The purpose of all cooperative learning groups is the social and academic development of young people within school settings.“ (ebd.: S. 133). Wenngleich die Anzahl psychischer und familienorientierter Probleme bei Kindern in der Vergangenheit zugenommen hat und die Notwendigkeit für Unterstützung offensichtlich wird, ist es nicht angemessen, dies innerhalb der Schule zu diskutieren – auch nicht in Tribes (vgl.: ebd., S. 133). Sollten sich ernsthafte Probleme offenbaren, so ist es die Aufgabe des Lehrers, dies an verantwortliche und kompetente Stellen weiterzuleiten. Sicher sollten Mitschüler oder auch die Tribes beratend zur Seite stehen, wenn es schulische Fragen, Karrierefragen, zukünftige Ziele, die eigene Kompetenzentwicklung oder Freundschaften betrifft. Die Vertreter von TLC wenden sich aber energisch davon ab, den Prozess oder die Tribes zu einer „Therapiegruppe“ zu verklären (vgl.: ebd., S. 133).

Mögliche Strategien zur Problemlösung individueller Belange finden sich im Anhang: *Client Consultants* (S. A-30), *Confrontation* (S. A-33) *Let's Talk* (S. A-20).

4.2.5 Ziele entwickeln und umsetzen

Im Rahmen der sozialen Entwicklung intendiert der TLC- Prozess ein hohes Maß an Selbstkontrolle. Es ist wichtig, den Schülern Raum zu lassen, um sich persönliche Ziele zu setzen oder zusammen für die Tribes Ziele zu entwickeln. Positive Ziele zu definieren, ist gemäß dem Verständnis von Gibbs (vgl.: 2006, S. 133) ein Hauptmerkmal von Resilienz. Eine mögliche Strategie lautet dabei „Goal Storming“ (siehe Anhang, S. A-37). Die persönliche Entwicklung wird begünstigt, wenn die Schüler sich regelmäßig als Ziel setzen, eine Eigenschaft (soziale/ akademische Fertigkeit, Haltung, Verhalten) zu verbessern. Dabei sind wechselnde, kurzfristige Ziele geeigneter, als langfristige (vgl.: ebd., S. 133). Die Schüler können so leichter ihre Fortschritte beobachten. Positiv wirkt sich dabei vor allem die Unterstützung der Mitschüler aus. Diese lässt sich verstärken, indem die Schüler persönliche Verträge untereinander abschließen und gegenseitig überwachen und unterstützen. „Positive peer support can work wonders!“ (ebd.: S. 134).

4.3 Zentrale Probleme im Entwicklungsprozess

Die bisherigen Darstellungen zeigen, dass das Zusammenleben und Arbeiten in Gruppen mit Problemen behaftet ist. Die erfolgreiche Implementierung von Tribes hängt davon ab, in welcher Weise den Problemen begegnet wird und mit welcher Souveränität sie gelöst werden. Gibbs (vgl.: 2006, S 115) liefert eine Übersicht häufiger Situationen, die sich auf den verschiedenen Entwicklungsebenen ergeben und zeigt Möglichkeiten auf, mit diesen umzugehen (siehe Anhang, S. A-65). Sicher können nicht alle Probleme antizipiert werden, die mit der Einführung von kooperativen Lerngruppen einhergehen. Einige prominente Beispiele, die sich im Zusammenhang mit Tribes ergeben, sollen aber nachfolgend genauer betrachtet werden:

1. „Ich verzichte“

Gerade zu Beginn des Gruppenbildungsprozesses nehmen vereinzelte Schüler auffallend häufig nicht an den Gruppenaktivitäten teil. Dieses Verhalten ist ein typisches Anzeichen dafür, dass sich die betroffenen Schüler innerhalb der Gruppe nicht wohl oder unsicher fühlen (vgl.: ebd., S. 114). Geeignete Teilhabe- Strategien können dem entgegen wirken. Eine Möglichkeit wäre dabei die Strategie *Interview Circle* (siehe Anhang, S. A-41). In Partnerarbeit sollten zurückhaltende Schüler verstärkt mit selbstbewussten Schülern arbeiten. Eine feste Aufgabe in der Gruppe trägt außerdem dazu bei, dass der Schüler zwangsläufig intensiver eingebunden wird. In jedem Fall sollte aber sicher gestellt sein, dass die Gemeinschaftsvereinbarungen geachtet werden (vgl.: ebd., S. 114).

2. „Mir gefällt mein Tribe nicht“

Wenn Schüler äußern, dass sie sich in ihrer Gruppe gelangweilt fühlen oder ihre Gruppenmitglieder nicht mögen, liegen die Probleme oft tiefer. Der Lehrer sollte sich Zeit nehmen, die Probleme zu erörtern, statt den Schüler in seiner Beschwerde zu beschwichtigen. Der Tribe sollte mit eingebunden werden, um dem Schüler mehr Anschluss zu verleihen. Gleichzeitig sollten zunehmend Aktivitäten angeboten werden, die dem Lernstil und den Interessen des Schülers entsprechen. Mit dem Schüler sollte dabei vereinbart werden, wenigstens drei weitere Wochen in der Gruppe zu verbleiben und die Situation zu beobachten. In der Regel lösen sich die Probleme in dieser Zeit auf. In schwierigen Fällen mag es aber auch ratsam sein, eine nachträgliche Änderung an der Gruppenzusammenstellung vorzunehmen (vgl.: ebd., S. 116).

3. „Was ist mit dem neuen Schüler?“

Neue Schüler sollten besonders willkommen geheißen werden. Es sollten Schüler motiviert werden, dem Neuankömmling die zentralen Merkmale des TLC- Prozesses zu erläutern und ihn in die Räumlichkeiten der Schule einzuführen. Innerhalb einer „Adoptions- Zeremonie“ (siehe Anhang, S. A-22) kann der Schüler feierlich in die Gemeinschaft aufgenommen werden. Er kann sich dabei der Klasse vorstellen und seine Mitschüler besser kennenlernen. Dies erleichtert dem neuen Schüler auch, sich

für eine Gruppe zu entschließen, derer er sich anschließen will, falls der Lehrer sich nicht entscheidet, den Schüler selber zuzuordnen (vgl.: ebd., S. 116). In Betracht kommen sollten aber nur die Tribes, die unter Umständen ein Mitglied weniger aufweisen.

4. „Hey, das ist eine Beleidigung“

Sollten die Schüler auch nach einiger Zeit des Gruppenbildungsprozesses noch häufig Schimpfwörter benutzen oder negativ kommunizieren, muss dem aktiv Abhilfe geleistet werden. Besonders hilfreich sind dabei Strategien wie „Campaign Manager“ (siehe Anhang, S. A-29). Innerhalb des Gemeinschaftskreises könnte ebenso eine bewusste Reflexion der Beleidigungen erfolgen, in welcher die Schüler an sich adressierte oder aufgeschnappte Beleidigungen aufschreiben, sammeln und schließlich unter allen Schüler verteilen und vorlesen lassen. Die Schüler sollten dann diskutieren, wie sie sich fühlen würden, wenn sie selber eine solche Zuschreibung aufnehmen müssten (vgl.: ebd., S. 116).

5. „Lasst uns neue Tribes bilden“

Es ist wichtig, dass die Tribes möglichst konstant zusammen bleiben. Erst durch die langfristige Ausrichtung des TLC- Prozesses entwickelt sich jene Kooperation und Unterstützung unter den Schülern, die den Lernleistungen zuträglich ist. Wenn die Stimmen für eine Neugründung von Tribes lauter werden, ist dies unter Umständen ein Anzeichen fehlender „inclusion“ innerhalb der Tribes und zwischen den einzelnen Kleingruppen. Gibbs (vgl.: 2006, S. 118) empfiehlt daher, vor einer Neugründung von Tribes zunehmend Strategien anzuwenden, welche die Zusammenarbeit zwischen den Gruppen und das Gemeinschaftsgefühl insgesamt stärken. Als Beispiel kann die Durchführung der Strategie *Interview Circle* mit zwei Tribes genannt werden (siehe Anhang, S. A-41).

4.4 Entwicklung und Implementierung von Lernerfahrungen

4.4.1 Methodisch/ didaktische Planung

Zusammenfassend kann man sagen: Die Intention von Tribes ist es, ein positives Lernklima zu schaffen, in dem sich die Schüler sicher fühlen und Freude am Lernen und Erforschen der Welt entdecken. Genauer betrachtet, beschreibt das Lernklima aber nur das Fundament für die Umsetzung des Hauptanliegens von Tribes und Schule allgemein: Die Vermittlung von Lernerfahrungen. Gibbs (2006, S. 142) bevorzugt den Begriff „learning experience“ (Lernerfahrung) gegenüber „curricula“ (Lerninhalt). Dieser transportiert deutlicher die Konnotation von Zielorientierung, geeigneter Strategiewahl und vom Echtzeiterlebnis für die Schüler. Es handele sich hier aber nur um eine Begrifflichkeit, deren Verwendung sie nach Belieben freistellt. Ich habe mich daher zu einer Adaption des Begriffs entschieden und werde im Zusammenhang und Unterrichtseinheiten von Lernerfahrungen sprechen.

Bei der Vorbereitung, Entwicklung und Gestaltung von Lernerfahrungen sind fünf Bereiche zu beachten (vgl.: ebd., S. 144).

1. Aktuelle Phase der Entwicklung – Auswahl einer geeigneten Strategie
2. Lernbereiche: Akademischer Inhalt und soziale/ kooperative Fertigkeit
3. Auswahl und Struktur von Strategien
4. Reflexion/ Verantwortlichkeit
5. Anerkennung

Prinzipiell findet sich hierin die didaktische Planung einer Unterrichtsstunde im Sinne des TLC- Prozesses wieder. Um diese Planung etwas übersichtlicher zu gestalten, wird ein Formblatt (siehe Anhang, S. A-67) zu Verfügung gestellt, welches alle relevanten Punkte erfasst. Es ist möglich, dies für einzelne Stunden zu verwenden, oder für die Vorbereitung einer ganzen Unterrichtsreihe (vgl.: ebd., S. 144). Ein Beispiel für eine solche Planung findet sich ebenfalls im Anhang (siehe S. A-23).

1. Einleitende Aktivität

Jede Einheit sollte mit einer einleitenden Aktivität beginnen, um alle Schüler für die Einheit zu gewinnen und gleich „a sense of belonging“ (ebd., S. 72) zu vermitteln. Diese sollte sich zwar am Grad der Gemeinschaftsentwicklung orientieren, aber grundsätzlich nicht davon abhängig gemacht werden. Eine solche Aktivität ist daher obligatorisch.

2. Lerninhalte

Die Auswahl der Lerninhalte orientiert sich grundsätzlich an den curricularen Lehrplänen. Der TLC- Prozess nimmt aber Abstand von der Unterrichtung einzelner Inhalte in klar voneinander abgegrenzten Fächern. Der Prozess beabsichtigt stattdessen eine interdisziplinäre Verflechtung der Inhalte. „Yet our challenge is, to educate people to understand and solve multi- disciplinary problems crossing multicultural, multinational, and multirelational boundaries.“ (ebd.: S. 55). Themen wie *Umweltverschmutzung, Weltfrieden, städtische Gewalt, Arbeitslosigkeit, etc.* müssen integriert behandelt werden, denn sie bedürfen einer Verknüpfung von naturwissenschaftlichen, mathematischen, sprachlichen und geisteswissenschaftlichen Kompetenzen und nicht zuletzt der Fähigkeit, einzelne Inhalte miteinander zu verknüpfen (vgl.: ebd., S. 55). In der realen Lebenswelt begegnen Schüler schließlich komplexen Themen und nicht voneinander abgegrenzten Fragen, denen sie gewachsen sein müssen.

Bei der Strukturierung der Lernfelder folgt Gibbs (vgl.: 2006., S. 144) den Vorschlägen von Marion Brady (1989; zitiert nach Gibbs, 2006, S. 144). Dieser geht von vier elementaren Bereichen aus, welche die Lernerfahrungen miteinschließen sollen:

- Über die physische Umwelt zu lernen.
- Über die Menschen zu lernen, die sich darin bewegen.
- Verstehen, welche Geisteszustände den menschlichen Handlungen zu Grunde liegen.
- Verstehen, wie Annahmen und Ansichten sich im menschlichen Verhalten festsetzen.

Ein (weltliches) Thema (s.o.) fungiert dabei als Rahmen, um die Schüler zu konstruktiven, übergeordneten Denkprozessen anzuregen und lebensnahe Lernerfahrungen zu ermöglichen: „Academic content is the vehicle to develop higher order (constructive) thinking skills“ (ebd., S. 145) Die Schüler sollen dabei befähigt werden, ihr Wissen über die Welt eigenständig zu erschließen.

Demzufolge hat die Ausbildung folgender Kompetenzen eine besondere Bedeutung (vgl.: ebd., S. 145):

- a) Sich Zugang zu Informationen aus einem weiten Quellenangebot beschaffen zu können.
- b) Die Bedeutung der Informationen zu interpretieren.
- c) Die neuen Erkenntnisse mit vorhandenem Wissen zu verknüpfen.
- d) Die Übertragung auf ein Problem in der eigenen Lebenswelt.
- e) Bewertung und Verfeinerung der Erkenntnisse für eine fortlaufende Anwendung oder abschließende Schlussfolgerung.

Es geht weniger darum, vorhandenes Wissen von Anderen zu rezipieren. Um Lernprozesse nachhaltig vorantreiben und sichern zu können, müssen Schüler sich selbstständig Zugang zu Informationen verschaffen können und wissen, wie sie damit reflektiert umgehen. Einige Strategien hierzu finden sich in einer Übersicht im Anhang (siehe S. A-24).

3. Auswahl und Struktur von Strategien

Die gewählte Strategie zur Erarbeitung des Inhalts der Stunde sollte sich am Entwicklungsprozess der Gruppe orientieren. So erscheint es beispielsweise wenig sinnvoll, auf die Strategie „Where do I stand?“ („Influence“) zurückzugreifen, wenn das Bedürfnis an Teilhabe noch nicht für alle Schüler in der Klasse gedeckt ist. Generell sollten kontroverse Themen erst bearbeitet werden, wenn die Klasse schon erprobt ist in einigen Strategien der „Inclusion“- Phase.

Tribes nimmt besonders die Heterogenität der Schüler in den Blick. Daher soll berücksichtigt werden, dass Schüler unterschiedliche Lernstile haben. Das traditionelle Schulsystem bedient vor allem Schüler, die durch sprachliche bzw. schriftliche oder mathematische/ logische Strategien lernen. Geht man von

insgesamt neun verschiedenen Intelligenzen (siehe Kap. 2.2.2.3 – Intelligenz als multiples Konstrukt) aus, werden dabei etwa 80% der Schüler vernachlässigt und haben mehr oder weniger Probleme dem Tempo zu folgen (vgl.: ebd., S. 147). Sicher ist es nicht möglich, in jeder Stunde jedem Schüler vollständig gerecht zu werden. Es geht daher mehr um ein abwechslungsreiches, vielseitiges Angebot. Die Übersicht „Multiple Intelligences Idea Chart“ (siehe Anhang, S. A-11 – A-13) liefert ein weitreichendes Angebot, die Schüler in ihren unterschiedlichen Lernwegen zu unterstützen. Wichtig ist Gibbs (vgl.: 2006, S. 148) vor allem die Annahme, dass es sich bei den betroffenen Schülern nicht um „dumme Kinder“ handelt, sondern diese einfach andere Wege verfolgen, um Verständnis aufzubauen. „They are not failing – their schools are failing to reach them.“ (ebd. S. 148)

4. Reflexion & Überprüfbarkeit

Der Idee von Tribes folgend, ist die Reflexion des Lernprozesses der wohl wichtigste Bestandteil jeder Lernerfahrung (vgl.: ebd., S. 151). Dies begründet sich wie folgt:

1. Gute Reflexionsfragen können die nachhaltige Abspeicherung von Wissen verdoppeln.
2. Die Schüler erweitern neben dem Erwerb neuer Informationen auch ihre kognitiven, sozialen und persönlichen Kompetenzen.
3. Gut ausgewählte Fragen können dem Lehrer Rückmeldung geben, inwieweit die Lernziele erreicht wurden.

Die verschiedenen Arten von Reflexionsfragen und ihre Bedeutung wurden bereits unter Punkt 3.4 (Reflexion/ Feedback als Schlüssel zum Erwerb sozialer Kompetenzen) näher beleuchtet. Obwohl es ratsam ist, bereits in der Planung die passenden Reflexionsfragen zu bedenken und festzuhalten, ist vor allem Flexibilität gefragt, um angemessen auf den (nicht planbaren) Verlauf der Lernprozesse eingehen zu können (vgl.: ebd., S. 151).

Eng verknüpft mit der Reflexion ist die Überprüfbarkeit der Lernprozesse. Dies deutet sich im dritten Aspekt der Begründung von Reflexionsfragen (s.o.) bereits an. Eine weitere Möglichkeit den Lernfortschritt zu ermessen und zu beurteilen, wie weit

die einzelnen Lernziele erreicht wurden, bietet der TLC- Prozess in Form von Beobachtungsbögen. Diese sollen helfen, die Entwicklung kooperativer Fähigkeiten einer genaueren Betrachtung zu unterziehen. Der TLC- Prozess hält vier Formblätter zu diesem Zweck bereit (siehe Anhang, S. A-68 – A-71). Formblatt A dient dabei der Beobachtung durch den Lehrer. Dieser kann anhand einzelner Indikatoren beurteilen, wie aufmerksam die Schüler einander zuhören. Dabei sollten Merkmale, die der Lehrer beabsichtigt zu erfassen, den Schülern im Vorfeld erläutert werden. Jedes Mal, wenn ein gewünschtes Verhalten beobachtet wird, kann dies eingetragen werden. Am Ende wird zusammengerechnet. Die Auflistung kann sich auf eine Gruppe oder einzelne Schüler beziehen (vgl.: ebd., S. 152). Wichtig zu beachten ist, dass positives Verhalten notiert und reflektiert wird. Mit stetigen Rückmeldungen kann der Lehrer die Schüler über ihre Fortschritte unterrichten und Hinweise zur Verbesserung geben. Dieses Verfahren lässt sich ebenso gut auf die Beobachtung anderer Kompetenzen übertragen (vgl.: ebd., S. 152).

Die weiteren Formblätter B – D unterstützen die eigenen Beobachtungen der Schüler oder des Tribes. Im Einzelnen helfen diese den Schülern bei der Analyse der eigenen Teilhabe an Gruppenprozessen (B), der Zusammenarbeit der Gruppe (C) und des Fortschritts der eigenen (konstruktiven) Denkfertigkeiten (D) (vgl.: ebd., S. 152). Formblatt D kann sowohl individuell, als auch von der Gruppe gemeinsam ausgefüllt werden. Um den Fortschritt zu beobachten und zu dokumentieren, bietet es sich an, die einzelnen Beobachtungsbögen in Portfolios zu sammeln (vgl.: ebd., S. 152).

Auch für die Überprüfung der inhaltlichen Ziele müssen Wege erschlossen werden, um eine Leistungsbeurteilung zu ermöglichen. Tribes verfolgt dabei keine bestimmte Methode und gibt stattdessen verschiedene Möglichkeiten zur Auswahl.

Die Verwendung kann dabei variieren und liegt im Ermessen des Lehrers (vgl.: ebd., S. 153):

- Reflektive Fragen
- Projektpräsentationen (Vorträge, Rollenspiele etc.)
- Portfolios
- individuelle oder Gruppentests
- Schriftliche Arbeiten

- Lehrer - Schüler Interviews
- Schüler - Schüler Interviews

Hierin findet sich eine mögliche Auswahl. Es bleibt dem Lehrer überlassen, wie er die Leistungsüberprüfung durchführt und welche Methoden er dafür zu Rate zieht.

5. Anerkennung

Nach jeder Lerneinheit sollte den Schülern die Möglichkeit eingeräumt werden, gegenüber den Mitschülern, mit denen sie zusammen gearbeitet haben, ihre Wertschätzung auszudrücken. Sie können dabei mitteilen, was ihnen besonders geholfen oder am gemeinsamen Lernen gefallen hat, etc.:

The more that appreciation happens, the more cohesive the tribes will be – the more comfortable they will be to keep working together, the better they will accomplish learning tasks, and the greater will be every student's sense of self-worth. (ebd., S. 151)

Nähere Informationen hierzu finden sich unter Kapitel 3.4 (Reflexion/ Feedback als Schlüssel zum Erwerb sozialer Kompetenzen).

4.4.2 Personalisierung der Lernerfahrung

Neben dieser Stundenplanung misst Gibbs (vgl.: ebd., S. 152) den persönlichen Fähigkeiten des Lehrers genauso viel Bedeutung zu, um die Schüler hinreichend in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Es kommt demnach auch darauf an, wie viel Persönlichkeit der Lehrer der Stunde verleihen kann, ob er den Lernprozess durch produktive Anstöße/ Fragen unterstützt und die Kooperation in den Lerngruppen sicherstellt (vgl.: ebd., S. 152). Der TLC- Prozess geht davon aus, dass neue Inhalte nur gelernt werden können, wenn diese an vorangegangene Erfahrungen anknüpfen. Eine Möglichkeit, dies zu unterstützen, findet sich in einleitenden „Du- Fragen“ (vgl.: ebd., S. 154).

„Du – Fragen“:

- Richten sich direkt an die Schülerschaft.
- Beziehen sich auf persönliche Erfahrungen, Interessen, Gefühle oder vorhergehendes Wissen.

- Rufen Interessen, Erinnerungen und Meinungen hervor.
- Sprechen die Phantasie an.
- Werden vor der Einführung des Themas der Stunde gestellt.

Idealerweise findet die Erörterung dieser Fragen in Kleingruppen oder Partnerarbeit statt. Sie kann in diesem Zusammenhang auch als „Inclusion“ Strategie dienen. „Du-Fragen“ können dabei auch in folgende Tribes- oder kooperative Lernmethoden eingebettet werden: *Think/ Pair/ Share; One, Two, Three; Think/ Write; Community Circle; Tribes/ Brainstorm*

Genauere Informationen zu den einzelnen Strategien und eine Übersicht findet sich im Anhang (siehe S. A-26f.). Es ist an dieser Stelle nicht möglich, alle Möglichkeiten und Notwendigkeiten widerzuspiegeln, die der TLC- Prozess dem Lehrer bietet, um den Lernprozess zu lebhafter zu gestalten.

5. Tribes Learning Communities – Eine Schulübergreifende Perspektive

5.1 „Professional Learning Communities“ und Schulentwicklung

Aus Systemtheoretischer Sicht betrachtet, setzt sich Schule aus verschiedenen Subsystemen zusammen: Schüler und ihre Klassen, Lehrer und ihr Kollegium, Eltern und ihre Familien. Diese einzelnen Systeme agieren aber nicht isoliert voneinander. Auch wenn die Entwicklung des Individuums im Fokus der Unterrichtsbemühungen steht, ist der Lernerfolg abhängig von der Entwicklung und Zusammenarbeit der anderen Systeme (vgl.: Benard, 2005, S. 36). Als besonders wichtig stellt Benard dabei die Kollegialität unter den Lehrern heraus. Bonnie Benard spricht von „Professional Learning Communities“ als Zielvorstellung (ebd., S. 36). Verschiedene Untersuchungen (vgl.: McLaughlin/ Talbert, 1993; Newmann/ Wehlage, 1995 zitiert nach Benard, 2005, S. 37) belegen den günstigen Einfluss einer professionellen und positiven Lehrergemeinschaft auf die Leistungen der Schüler. Dies verdeutlicht die Wechselbeziehung zwischen der Entwicklung von Schülern und Lehrern.

Benard fügt an, dass die Bedürfnisse von Lehrern sich in dieser Hinsicht mit denen der Schüler gleichen. Auch Lehrer benötigen eine sichere und vertraute Umgebung, in der sie Unterstützung und Zuspruch finden. Der gemeinsame Austausch über Unterrichtspraktiken und die Diskussion über Probleme ermöglicht es gemeinsame Ziele, Ansichten und Normen entwickeln. So entwickelt sich eine professionellere Einstellung zum Beruf und eine höhere Verbindlichkeit gegenüber den Erwartungen und Bedürfnissen der Schüler (vgl.: Benard, 2005, S. 38). Der TLC- Prozess intendiert, dass ähnlich wie der Lehrer seine Klasse strukturiert, auch der Schulleiter sein Kollegium professionell aufstellt. In Anlehnung an Interessen und Fähigkeiten sollen auch die Lehrer in kleine Lerngruppen unterteilt werden. Diese sollen eine vertraute Umgebung bieten, um neue Möglichkeiten und Probleme zu diskutieren, aber auch neue Vorhaben und Methoden zu besprechen. Gemeinsam können so z.B. Unterrichtseinheiten entwickelt und umgesetzt werden. So wird eine regelmäßige Unterstützung sichergestellt. Wenngleich viele Lehrer dies informell ohnehin machen oder an manchen Schulen zusätzliche Tage oder Sitzungen für solche oder ähnliche Belange eingeräumt werden, liegt die besondere Effektivität dieses kooperativen Austauschs in „ongoing learning/planning/coaching groups“ (Gibbs, 2006, S. 189). So wird außerdem jedem Lehrer Teilhabe ermöglicht und die Integration im Kollegium erleichtert. Denn Ziel des TLC- Prozesses (vgl.: Kapitel 2.1) ist es, eine gemeinsame Philosophie zu etablieren, die nicht nur einzelne Klassen, sondern die ganze Schule erfasst und so in eine „Tribes- School“ (Gibbs, 2006, S. 193) transformiert. Die erfolgreiche Umsetzung des Prozesses hängt auch davon ab, wie gut es gelingt, alle Beteiligten in diesen Prozess einzubinden, allen voran die Lehrer.

Damit ein gewisser Qualitätsstandard gewährleistet werden kann, wird nicht erwartet, dass die Lehrer den TLC- Prozess im Selbstversuch einführen. CenterSource Systems haben ein Netzwerk von lizenzierten Trainern entwickelt, die den TLC- Prozess professionell näher bringen. So ist es z.B. möglich, eine Einführungsveranstaltung zu buchen, in der die Schlüsselmomente des Prozesses durch typische Trainingsstrategien und Videos demonstriert und erklärt werden. Für interessierte Schulen werden dann Fortbildungsseminare und Trainingsprogramme

arrangiert. So können Lehrer und Schulleiter sich mit dem Prozess vertraut machen. Dabei stehen neun verschiedene Programme zur Verfügung, um den verschiedenen Anforderungen gerecht zu werden. Vom einfachen Basis- Training, über Angebote für die besonderen Anforderungen in der Sekundarstufe I & II, stehen auch aufbauende Seminare zur Verfügung, in denen nicht nur Lehrer, sondern auch Tribes- Trainer ihre Kompetenzen und Leistungsfähigkeit steigern können. Bei Bedarf begleiten die Tribes- Trainer interessierte Schulen auch über das Jahr hinweg, um eine erfolgreiche Implementierung zu gewährleisten.

5.2 Einbezug der Eltern

Auch den Eltern fällt besondere Beachtung zu, um sie für die gemeinsame Philosophie und ihre Unterstützung zu gewinnen. Empirische Studien bestätigen einen Zusammenhang zwischen der Zusammenarbeit von Eltern und Schule und dem Lernerfolg der Schüler (vgl.: Gibbs, 2006, S. 189). Mit Hilfe des TLC- Prozesses soll daher versucht werden, den traditionellen Ablauf von Elternabenden aufzubrechen. Diese sollten die Eltern nicht nur als obligatorisch empfinden, sondern ihrem inherentem Bedürfnis nach Aufmerksamkeit, Wertschätzung und Gemeinschaftssinn (vgl.: ebd., S. 189) nachkommen. Die Grundidee ist, die Eltern aktiver in die Abläufe einzubinden, getreu dem Motto „parents reaching parents rather than teachers reaching parents“ (ebd., S. 189). Voraussetzung hierfür ist es, etwa zwei Elternteile in jeder Klasse für die (Mit-) Organisation der Elternabende zu gewinnen. Dem Lehrer obliegt es dabei, die Eltern gezielt auf die Anforderungen vorzubereiten. Ein genauer Ablaufplan für einen solchen Elternabend findet sich im Anhang (siehe S. A-25). Darin finden sich auch die einzelnen Zielvorstellungen wieder.

6. Tribes Learning Communities – Diskussion und Bewertung der Konzeption

6.1 Befunde zu integrierten Lehr- und Lernkonzepten

Im Folgenden werden in kurzer Form unabhängige Lehr- Lernkonzepte vorgestellt, die wesentlichen Anteil am TLC- Prozess haben. Ich möchte Forschungsbeefunde vorstellen und beleuchten, wie der TLC- Prozess diese Konzepte integriert und etwaige Probleme berücksichtigt.

6.1.1 Kooperatives Lernen: Funktion und empirische Befunde

Durch das Lernen in langfristig angelegten Kleingruppen ist der TLC- Prozess eng verknüpft mit dem Konzept des kooperativen Lernens. Der 2010 verstorbene Begründer dieser Methode, Norm Green, stellt dabei ebenfalls die Zusammenarbeit mit einem Partner oder in Gruppen und damit den gemeinsamen Erkenntnisgewinn ins Zentrum des Lerngeschehens. Zahlreiche Studien belegen die Wirksamkeit der Methode. Ulrike-Marie Krause (vgl.: 2007, S. 83) hat den Versuch unternommen, die Ergebnisse einzelner Studien zusammenzufassen. Die Studien basierten meist auf Gegenüberstellungen von kooperativen und traditionellen Unterrichtsformen (individuell und kompetitiv). Dabei kam sie zu dem Ergebnis, dass kooperative Methoden sich förderlich auf die Lernleistung auswirken. Die Lerninhalte würden besser reflektiert und nachhaltiger aufgenommen. Die Schüler wendeten sich aktiver ihren Aufgaben zu und zeigten größeres Durchhaltevermögen bei der Bearbeitung. Kritisches Denken würde stärker angeregt und metakognitive Aspekte besser berücksichtigt. Außerdem waren positive Effekte auf die Motivation und sozialen Kompetenzen der Schüler zu beobachten. Krause kommt daher zu dem Schluss:

Forschungsergebnisse sprechen für eine hohe Wirksamkeit kooperativen Lernens (vgl.: z.B. Bossert, 1988; E.G. Cohen, 1994; Hertz-Lazarowitz & N. Miller, 1992; Slavin, 1983). Die Vorteile kooperativen Lernens zeigen sich bei Lernenden aller Altersgruppen, in den unterschiedlichsten Domänen und bei verschiedenen Aufgabenstellungen (Memorieren, Problemlösen etc.). Es profitieren sowohl vorwissenstärkere Lernende, als auch Lernende mit weniger Vorwissen in kooperativen Lernformen. (Krause, 2007, S.82)

Einschränkend merkt sie allerdings an, dass die bisherigen Untersuchungen sich einzig auf die *Effekte* konzentrierten. Die *Bedingungen* wurden kaum berücksichtigt. Diese lassen sich auf drei Ebenen beschreiben. Hinsichtlich (1) der Art der Aufgaben, (2) der Art der Kooperationsformen und (3) der Gruppenzusammensetzung. Bei der Aufbereitung dieser Bedingungen stellt sie zusammenfassend fest, dass vor allem die Verantwortlichkeit jedes einzelnen Gruppenmitglieds und seine aktive Partizipation unterstützt werden muss. Sonst drohen Gruppeneffekte, die Krause als „soziales Faulenzen“ (2007, S. 85) bezeichnet. Dabei ruhen sich vereinzelt Schüler auf den Bemühungen ihrer Gruppenmitglieder aus, um das gemeinsame Ziel zu erreichen.

Der TLC- Prozess berücksichtigt dieses Problem, indem er die Selbstverantwortung der Schüler und ihre aktive Teilhabe ins Zentrum seiner Bemühungen rückt. Bei der Gruppenzusammensetzung wies Krause (vgl.: 2007, S. 87) auf allgemeine Vorteile heterogener Gruppen für den Lernfortschritt hin. Je nach Themengebiet würden sich aber homogene Gruppen besser eignen, weil sonst die Gefahr bestünde, dass kompetente Mitglieder die Gruppe dominieren und weniger bewanderte Schüler einschüchtern würden. Der TLC- Prozess versucht darauf zu antworten, indem er eine sichere Lernumgebung als Grundvoraussetzung allen Lernens betrachtet. Über die Phasen der Gemeinschaftsentwicklung, getragen von den vier Gemeinschaftsvereinbarungen, soll sich in der gesamten Klasse und auch den einzelnen Tribes so viel Vertrauen und Respekt zu- und für einander entwickeln, dass alle Schüler sich ohne Ängste am Prozess beteiligen können. Die erfolgreiche Umsetzung dieses Anliegens ist also vor dem Hintergrund langfristiger, heterogener Gruppen, auf denen der TLC- Prozess beruht, von besonderer Bedeutung.

Insgesamt unterstützt der TLC- Prozess die Annahme, dass der Lernerfolg (auch im kooperativen Lernen) von den Rahmenbedingungen abhängt. Daher genießt die positive Lernumgebung höchste Priorität im TLC- Prozess.

6.1.2 Feedback und Reflexion: Funktion und empirische Befunde

In ihrer eigenen Untersuchung unternahm Krause (vgl.: 2007) den Versuch, die positiven Auswirkungen von kooperativem Lernen in Verbindung mit Feedbackgabe zu analysieren. Dabei konnte sie die Vorteile kooperativer Methoden gegenüber individuellem Lernen nicht bestätigen, wenngleich kooperatives Lernen auch keine schlechteren Ergebnisse nach sich zog (vgl.: Krause, 2007, S. 140). Viel deutlicher konnte sie aber den positiven Einfluss von Feedback und Reflexion auf den Lernprozess verifizieren. Sowohl im individuellen Lernen, als auch im kooperativen Lernen konnten damit signifikant höhere Ergebnisse erzielt werden. Diese Untersuchung unterstützt die Intention des TLC- Prozesses, der Reflexion von Lernerfahrungen besondere Bedeutung zu schenken. Getreu dem Motto „the activity alone is not enough“ (Gibbs, 2006, S. 72), soll jeder Unterrichtseinheit und jeder Aktivität Zeit für Reflexion und Feedback eingeräumt werden (vgl.: Kapitel 3.4). Damit die gewünschte Wirkung von Feedback überhaupt erzielt werden kann, sind aber gewisse Regeln bei der Verfahrensweise einzuhalten (vgl.: Reisch & Schwarz, 2002, S. 114). Diese betreffen sowohl denjenigen, der die Rückmeldung gibt, als auch denjenigen, der sie empfängt. Eine genaue Betrachtung dieser Regeln und eine Aufstellung zu erwartender Effekte nach Reisch & Schwarz (2002) findet sich im Anhang (siehe S. A-16). Der TLC- Prozess lässt diese differenzierte Betrachtung ein wenig vermissen, weist aber vor allem auf die Bedeutung von „Ich- Botschaften“ hin. Diese sollen im Rahmen des allgemeinen Zusammenlebens trainiert werden. Im Rahmen von Reflexionsphasen oder bei Konflikten, wird es den Schülern so leichter fallen, automatisch darauf zurückzugreifen und ihr Anliegen aus einer persönlichen Sicht zu formulieren. Das heißt, eher Verhalten zu beschreiben und so sein Gegenüber nicht zu verletzen, wie es die Regeln für die Feedbackgabe erwarten. Im Gegenzug dürfte besonders die erste Gemeinschaftsvereinbarung („Aufmerksam zuhören“) positive Auswirkungen für den Feedbackempfänger haben. Die regelmäßige Schulung dieser Vereinbarung und der Fähigkeit, zuhören zu können, unterstützt die Regel, erst zuzuhören und später Nachfragen zu klären. Hierbei sollen jedoch nicht Emotionen außer Acht gelassen werden, die in manchen Situationen das geforderte Handeln verhindern können. Insgesamt ist jedoch trotzdem zu erwarten,

dass der TLC- Prozess dank dieser Anliegen die Automatismen schult, sich angemessen zu verhalten.

6.2 Empirische Untersuchungen zum TLC- Prozess

Der TLC- Prozess lässt sich mittlerweile nicht mehr nur über Untersuchungen einzelner Elemente oder verwandter Methoden bewerten. Die Zahl empirischer Erhebungen zum gesamten Prozess steigt von Jahr zu Jahr. Ich möchte aber einwenden, dass diese Ergebnisse mit einer gewissen Vorsicht zu genießen sind. Wie sich im Folgenden zeigen wird, lassen die Durchführung und Bewertung der einzelnen Untersuchungen nicht zweifelsfrei von einer Unbefangenheit freisprechen. Ich habe dennoch vier Studien herangezogen, um einen kurzen Einblick in den aktuellen Forschungsstand zu TLC zu geben.

6.2.1 Tulsa, Oklahoma

Im Jahr 2000 untersuchte Judith Holt den Einfluss von Training und Erfahrungen im TLC- Prozess auf die Disziplin und das Verhalten der Schülerschaft. Sie teilte dafür etwa 280 Schüler (zufällig) auf 8 Klassen auf. Jeweils vier Klassen wurden von einem Tribes- erfahrenen Lehrerteam unterrichtet, während die anderen vier Klassen von Lehrern unterrichtet wurden, die nicht nach dem TLC- Prozess arbeiteten. Ihr Beobachtungszeitraum erstreckte sich über einen Zeitraum von einem (Schul-) Halbjahr. Dabei wurden Verhaltensauffälligkeiten und disziplinarische Maßnahmen im Klassenzimmer und in anderen schulischen Kontexten getrennt voneinander erfasst. Ebenso erfolgte eine typologische Differenzierung in häufige Kategorien. Somit ergeben sich insgesamt vier Ebenen, die grafisch veranschaulicht im Anhang zu finden sind (siehe S. A-72 – A-73). Bemessensgrundlage waren die Anzahl disziplinarischer Verweise, die geschrieben wurden. Zusammenfassend kam Holt (vgl.: 2000, S. 1) zu dem Ergebnis, dass Schüler aus TLC- Klassen signifikant seltener auffällig wurden (27% der Verweise), während demgegenüber 73% der Verweise auf Klassen ohne TLC- Training fielen. Die prozentuale Verteilung im weiteren schulischen Kontext verhält sich ähnlich (32,5% gegenüber 67,5%).

6.2.2 Carlin Springs Elementary School, Fairfax County

Ein Teil des Kollegiums an einer Grundschule in Carlin Springs führte im Zeitraum von Oktober 2002 bis May 2003 eine Selbstevaluation des TLC- Prozesses durch. Ziel war es, den Einfluss von Tribes auf kooperatives Lernen und prosoziales Schülerverhalten zu untersuchen. Wichtig ist vorab eine kurze Einordnung der Ausgangslage: Die Schule wird von einem großen Anteil von Schülern mit Englisch als Zweitsprache besucht. In den fünf Klassen (verteilt auf drei Jahrgangsstufen), die schließlich an der Untersuchung teilnahmen, betrifft dies im Schnitt 50% der Schüler. Auf der Suche nach Gemeinsamkeiten und Wegen, die Lernleistungen der Schüler nachhaltig zu verbessern, stießen die Lehrer bei ihrer Recherche auf positive Einflüsse durch kooperatives Lernen und konstatierten die Notwendigkeit von gesteuerter Gruppenentwicklung (vgl.: Hochstetler et al., 2003, S. 1). Eine Tribes-erfahrene Lehrerin und Trainerin brachte die Idee hervor, den TLC- Prozess in den Klassen zu implementieren. Die evaluative Begleitung war das Hauptziel der Untersuchung. Die Einführung konnte daher erst nach einem vorherigen Training der beteiligten Lehrer erfolgen. Um den Einfluss des Prozesses bewerten zu können, entschied man sich zur Durchführung einer gruppenorientierten, gemeinsamen Aktivität (Planung einer Klassenparty), die im Sinne eines Vor- und Nachtests bewertet wurde (vgl.: ebd., S. 4). Der Vortest fand im Oktober 2002 statt. Der Nachtest wurde nach Implementierung des TLC- Prozesses in den teilnehmenden Klassen im Mai 2003 durchgeführt. Eine genaue tabellarische Übersicht der zu beobachtenden Indikatoren und Ergebnisse findet sich im Anhang (siehe S. A-74). Insgesamt ließ sich über alle Klassen hinweg ein Anstieg positiver Verhaltensweisen unter den Schülern beobachten. Mit dem Gefühl von Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft erhöhte sich die Fähigkeit zu konstruktiver Teilhabe an kooperativen Lernformen. Als besonders auffälliges Ergebnis ist der Rückgang von Unruhe und Verwirrung unter den Schülern zu nennen (-95%; vgl.: Anhang). Auch die Zahl der Vorfälle, infolge derer Schüler nicht am Unterricht teilnahmen (-65%, vgl.: ebd.) und die Häufigkeit negativer Kritik (-67%) gingen während der zweiten Phase deutlich zurück.

Die Autoren der Studie kommen daher zu dem Schluss, dass die Aktivitäten im TLC-Prozess den Schülern die Möglichkeit bieten, an Gemeinschaftsprozessen teilzuhaben. Dies führe zu größerer Selbstsicherheit, Problemlösefähigkeit und Kommunikationsfähigkeit, wodurch die Effektivität kooperativen Lernens und damit der schulische Erfolg insgesamt deutlich erhöht werde (vgl.: Hochstetler et al., 2003, S. 8). Diese Untersuchung berücksichtigt vor allem auch Schüler mit Englisch als Zweitsprache und unterstützt so die multikulturellen Ambitionen des TLC- Prozesses.

Kritisch anzumerken ist aber, dass es sich dabei um eine Selbstevaluation des TLC-Prozesses handelt, der aus einer inneren Überzeugung der Lehrerschaft heraus eingeführt wurde. Eine gewisse voreingenommene Herangehensweise, die unter Umständen auch die eigene Arbeit zu bestätigen versucht, ist daher nicht auszuschließen.

6.2.3 School District of Beloit, Beloit WI

Die Studie im Schulbezirk von Beloit erfolgte unter der Obhut des internen Evaluationsteams des Schulbezirks. Sie hatte eine umfassende Analyse der Einführung von TLC an Schulen im Bezirk zum Ziel. Veröffentlicht wurde die Studie im Jahr 2000 von Dr. Derick Kiger³. Die Erhebung erstreckte sich über drei Jahre und war in drei Phasen unterteilt, die kontinuierlich aufeinander aufbauten. Dabei wurde ein methoden- gemischter Ansatz gewählt, in dem die Daten auf Grundlage von Schüler- und Lehrerfragebögen (allein in der dritten Phase wurden 146 Tribes- Lehrer und 1.360 Schüler der Jahrgangsstufen vier bis neun befragt), standardisierten Testverfahren (CTBS-5: Comprehensive Test Basic Skills) und Beobachtungen von Expertengruppen gesammelt wurden (vgl.: Kiger, 2000, S. 5).

Die Untersuchung ist zu komplex, um im Rahmen dieser Arbeit differenzierter dargestellt werden zu können, ich möchte lediglich einige zentrale Ergebnisse anführen:

³ Für die Präsentation beim „American Education Research Association Annual Meeting“ (2001) wurde Kiger mit dem ersten Platz beim „Instructional Program Evaluation Award“ ausgezeichnet (vgl.: Gibbs, 2006, S. 412).

1. Die vollständige und effektive Implementierung des Prozesses variiert in Abhängigkeit von Schulform, Jahrgangsstufe und Tribes- Komponente

Die Untersuchung zeigt, dass der TLC- Prozess deutlich erfolgreicher an Grundschulen eingeführt wurde als an Mittelschulen. Die Evaluatoren geben zu bedenken, dass die Lehrer an der Grundschule, im Sinne des Klassenlehrermodells, eine feste Gruppe von Schülern wenigstens über ein Jahr hinweg begleiten. So bietet sich die Möglichkeit, die Tribes- Aktivitäten deutlich konsistenter in den Unterricht einzubinden. Der Unterricht an der Mittelschule wird hingegen vornehmlich vom Fachlehrermodell beherrscht. Dabei sehen sich die Schüler ständig wechselnden Lehrern ausgesetzt, die trotz einer gemeinsamen TLC- Philosophie den Prozess in unterschiedlicher Stringenz und Konsequenz umsetzen. Desweiteren lassen sich die einzelnen Aktivitäten (z.B. im Rahmen der Gemeinschaftsentwicklungen oder Gemeinschaftsvereinbarungen) so auch weniger gut aufeinander abstimmen. Dadurch vermindert sich insgesamt die Effizienz des Prozesses (vgl.: ebd., S. 8).

Die Schülerumfragen zeigten außerdem, dass jüngere Schüler sich bereitwilliger auf die kooperativen Elemente des Prozesses eingelassen haben und eher geneigt sind, ihre persönlichen Gefühle etc. im Sinne des „sharing“ im TLC- Prozess mitzuteilen.

2. Der TLC- Prozess wirkt sich indirekt auf die Schülerleistungen aus

Die Studie zeigt einen insgesamt positiven Effekt des TLC- Prozesses auf die Lernumgebung und Klassenatmosphäre. Den Lehrern bleibt demnach mehr Zeit, um sich den Bedürfnissen der Schüler zu widmen, weil sie weniger Zeit damit verbringen, die Klasse zu disziplinieren. Diesen Effekt bestätigen 59,7% der befragten Lehrer (vgl.: ebd., S. 4). Es wird ebenso herausgestellt, dass das Lernarrangement die Schüler ermuntert, ihren Lernprozess aktiv zu gestalten und mehr Verantwortung für den eigenen Lernerfolg zu übernehmen. Die Rahmenbedingungen des Prozesses erleichtern den Schülern die kooperative Arbeit in Kleingruppen, wodurch sich wiederum die Qualität der Lernprozesse erhöht (vgl.: ebd., S. 8).

3. Eine erfolgreiche und effektive Umsetzung des Prozesses hat signifikant bessere Schülerleistungen zur Folge

Über das standardisierte Testverfahren CTBS-5 wurden weitere Daten zur Bemessung des Einflusses von Tribes auf die Schülerleistungen ermittelt. Innerhalb der Untersuchung gibt es keine wirkliche „nicht- Tribes- Schule“, die als Kontrollgruppe zum Vergleich herangezogen werden könnte (vgl.: ebd., S. 6). Daher wurde eine Unterscheidung vorgenommen zwischen hoch entwickelten und niedrig entwickelten Tribes- Klassenzimmern. Grundlage für die Unterscheidung waren Umfragen unter den Lehrern. Es wurden nur vierte Jahrgangsstufen in die Untersuchung mit einbezogen. Insgesamt nahmen 97 Schüler (hoch = 53; niedrig = 44) an dem Testverfahren teil (vgl.: ebd., S. 6). Auch unter Berücksichtigung weiterer Variablen (z.B. Geschlechtsverteilung, sozioökonomischer Status etc.), konnten für Schüler aus hoch entwickelten Klassenzimmern signifikant höhere Testergebnisse nachgewiesen werden (vgl.: ebd., S. 7). Anders gesagt: Der TLC-Prozess begünstigt die Leistungen der Schüler, muss dafür aber hinreichend eingeführt werden.

6.2.4 WestEd, California

WestEd⁴ ist eine nicht kommerzielle, öffentliche Forschungs- und Entwicklungsagentur, mit dem Ziel, Lernprozesse zu evaluieren und zu unterstützen. Zum Einfluss des TLC- Prozesses hat WestEd eine über zwei Jahre angelegte Untersuchung durchgeführt und jährlich bewertet. Dazu wurden im ersten Jahr an 13 Tribes-Schulen Umfragen durchgeführt und Rückmeldungen von 843 Schülern, 216 Lehrern und zwölf Schulleitern ausgewertet. Außerdem hat man standardisierte Testverfahren an 40 Tribes- Schulen durchgeführt und mit den Ergebnissen von 80 Nicht- Tribes-Schulen verglichen (vgl.: Chesswas, Davis & Hanson, 2003, S. 1). Im zweiten Jahr erhöhte sich die Anzahl der Schulen, die befragt wurden, auf 17. Dabei wurden die Rückmeldungen von 327 Lehrern, 1.903 Schülern der 3. - 6. Klasse, sowie persönliche Interviews mit 27 Lehrern und 14 Schulleitern berücksichtigt. Auf Leistungsvergleiche wurde im zweiten Jahr verzichtet (vgl.: Chesswas & Sosenko,

⁴ Für mehr Informationen siehe: www.wested.org

2004, S. 1). Eine differenzierte Darstellung der Untersuchungsergebnisse ist in diesem Rahmen abermals nicht möglich, ich werde aber einige zentrale Schlussfolgerungen zusammenfassen und dabei vor allem auf die Resultate im zweiten Jahr eingehen.

Die Studie zeigt, dass an den meisten Schulen die Kernelemente des TLC- Prozesses erfolgreich umgesetzt wurden. Die Bereitschaft der Schüler zu eigenaktiven und kooperativen Lernprozessen wurde erhöht und damit die Fähigkeit der Schüler zur Zusammenarbeit und Konfliktlösung. Auch die Lehrer berichten, dass sie sich seit Einführung des TLC- Prozesses häufiger austauschen und positiver zusammenarbeiten. Insgesamt impliziert die Studie, dass der TLC- Prozess das Lernklima an den Schulen und in den Klassen verbessert hat. Es komme zu weniger Verhaltensauffälligkeiten und disziplinarischen Verweisen. Die Lehrer berichten daher von einer leichteren Klassenführung und fühlen sich besser in der Lage, die curricularen Anforderungen umzusetzen. Die Tabelle 6 (siehe Anhang, S. A-75) verdeutlicht, mit welcher überwältigender Mehrheit die befragten Lehrer dem TLC- Prozess einen positiven Einfluss auf den Unterricht und die Entwicklung der Schüler attestieren (vgl.: ebd., S. 18).

Im Rahmen des Schulleistungsvergleichs (1.Studie) wurde deutlich, dass besonders jene Klassen, die einen hohen Entwicklungsgrad des TLC- Prozesses aufweisen, signifikant höhere Leistungen erbrachten. Dies galt allerdings nicht für alle Tribeschulen und nicht über alle Jahrgangsstufen hinweg (vgl.: Chesswas, Davis & Hanson, 2003, S. 16). Der positive Einfluss war wiederum an jenen Schulen am stärksten, denen ein hoher Entwicklungsgrad des Prozesses attestiert wurde.

Insgesamt zeichnen alle Studien ein durchaus positives Bild bei der Bewertung des TLC- Prozesses. Besonders hervorzuheben ist dabei der Einfluss auf die Atmosphäre bzw. das Schulklima und das soziale Zusammenleben und -lernen der Schüler. Darin findet sich die Grundlage für die positive Gestaltung von Lernprozessen wieder.

6.3 Der TLC- Prozess und die Perspektive für den FSP geistige Entwicklung

Der TLC- Prozess richtet sich nicht an eine bestimmte Schulform oder Schülerschaft. Die Darstellungen in dieser Arbeit beruhen auf den Ausführungen von Jeanne Gibbs (2006) und ihrem Buch „Reaching all by creating Tribes Learning Communities“. Sie beschreibt ihr Konzept dabei vor allem im Hinblick auf den Primarbereich, stellt aber klar, dass sich der Prozess grundsätzlich für jede Alterstufe eignet. Sie gibt daher auch Einblicke in die Anwendung vom Vorschulbereich bis zur Hochschule und Erwachsenenbildung (vgl.: Gibbs, 2006, S.165). In dem Kapitel „The Tribes process with special education students“ widmet sie sich der Implementierung des Prozesses bei Schülern mit besonderem Förderbedarf. Dabei nimmt sie nicht nur Bezug auf die Anwendung im allgemeinen Schulwesen, sondern auch in Förderschulen. Im Folgenden möchte ich dabei den Blick vor allem auf die Eignung des TLC- Prozesses für Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung richten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, scheint vorab eine begriffliche Einordnung von „geistiger Behinderung“ nötig. Von da aus möchte ich drei wesentliche Leitziele der Pädagogik bei geistiger Behinderung darstellen, die jeweiligen Konsequenzen für die pädagogische Praxis folgern und analysieren, ob der Tribes- Prozess den daraus resultierenden Anforderungen entspricht.

6.3.1 Exkurs: Der Begriff geistige Behinderung

Der Begriff geistige Behinderung wird kontrovers diskutiert und findet Ausdruck in zahlreichen Zugängen. Wolfgang Jantzen (vgl.: 2000, S. 169) sieht in geistiger Behinderung kein Phantom und widerspricht der Annahme Georg Feusers (vgl.: 1988; zitiert nach Jantzen, 2000, S. 169), geistig Behinderte oder geistige Behinderung gäbe es nicht und diese sei nur ein wirres Gemisch aus unseren Wahrnehmungseindrücken. Jantzen versucht in seiner Reflexion des Begriffs, biologische Determinanten nicht zu negieren, sieht geistige Behinderung aber vor allem als soziales Verhältnis. Veränderungen des Körpers verändern demnach den Zugang zur Welt. Dabei sind es vor allem die Wirkungen inadäquater Situationen, welche die Auswirkungen biologischer Schädigungen potenzieren und diese von

Anfang an mit hervorbringen (vgl.: Jantzen, 2000, S. 171f.). Speck (1987; zitiert nach Berges, 1996, S. 32) formuliert dies so: „Der durch permanente Wechselwirkung zwischen sozialer Umwelt und Selbst der betroffenen Person in Gang gekommene Prozess bildet schließlich das aus, was als Behinderung ... erlebt wird“. Michael Berges (1996, S. 32) verweist daher auf die Bedeutung der jeweils konkreten Situation und der Rahmenbedingungen, wenn man sich dem Begriff der geistigen Behinderung nähert. Wenn man einer solchen Annahme folgt, in der geistige Behinderung als dynamischer, relativer Begriff zu verstehen ist, also abhängig ist von „den Bedingungen des Unterrichts, den individuellen Voraussetzungen der Schüler und der gemeinsamen Situationsdefinition“ (ebd., S. 32), wird Folgendes deutlich: Eine geistige Behinderung ist kein fester Bestandteil und keine unveränderbare Eigenschaft einer Person. Eine Behinderung ist immer im Kontext der sozialen Austauschbeziehungen zu sehen und eine variable Größe. Auch Menschen mit einer geistigen Behinderung sind entwicklungsfähig. Darin findet sich bei Weitem keine neue Erkenntnis wieder. Allerdings verbirgt sich hinter der Zuschreibung einer geistigen Behinderung eine stigmatisierende Etikettierung, denn die Beschreibungen einer Behinderung sind vornehmlich defizitorientiert. Daher ist auch eine Revision des Begriffs in eine weniger negativ besetzte Beschreibung kaum zielführend, wenn die sozialen Verhältnisse gleich bleiben. Eine Auflösung des Begriffs geistige Behinderung wäre in der Amtssprache gar von Nachteil, ist die Finanzierung sonderpädagogischer Förderung aktuell doch an kategorialen Zuschreibungen ausgerichtet. Der Begriff hat also seinen Sinn als „funktionsbezogene Kategorie“ (ebd., S. 34). Für die Praxis hat der Begriff allerdings keinen Wert, da er eine diskriminierende Dimension besitzt und keine Aussagen zu Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten macht. Wichtig wäre daher, die Pädagogik nicht am Begriff der Behinderung zu orientieren, sondern am Menschen. Eine solche Pädagogik stellt die speziellen Entwicklungsbedürfnisse und positiven Eigenschaften jedes Menschen in den Mittelpunkt (Förderdiagnostik, individuelle Hilfen etc.) (vgl.: ebd., S. 33), wodurch jeder Schüler in seiner Individualität und die Klasse insgesamt aus einer heterogenen Perspektive betrachtet wird. Untaugliche Kategorisierungen, wie sie der Begriff geistige Behinderung vornimmt, werden so hinfällig (vgl.: ebd., S.33).

Gelöscht.

6.3.2 Leitkonzepte der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung

Die aktuelle Diskussion um Leitkonzepte in der Pädagogik mit Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird vor allem von drei Ansätzen bestimmt.

6.3.2.1 Normalisierungsprinzip

Im Sinne des Normalisierungsprinzips wird davon ausgegangen, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung (Pietsch, 2006, S. 224f.)

- „die gleichen Rechte und Pflichten haben, wie die übrige „Normal“-Bevölkerung (Rechtsgleichheit)“,
- „in und mit ihrer Behinderung anerkannt und den übrigen Bürgern gleichgestellt werden (Bürgerstatus und Akzeptanz)“,
- „ein Recht auf Behandlung, Unterstützung, Unterricht und Ausbildung haben, jeweils dem Ausprägungsgrad der Behinderung angemessen (Modifikation der Gleichbehandlung) und mit dem Ziel, ihre optimale Entwicklung zu gewährleisten“.

Dabei bezog sich dieses Prinzip ursprünglich auf zwei Bereiche: Die Normalisierung der Lebensbedingungen und der Verwaltung. In diesem Kontext ist die Normalisierung der Schullaufbahn von besonderem Interesse. Auch Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben demnach das Recht und die Pflicht, eine (allgemeine) Schule zu besuchen.

Das Prinzip intendiert aber nicht die Anpassung von Menschen mit geistiger Behinderung an die Gesellschaft, sondern ihre Akzeptanz als Bürger mit gleichen Rechten. Ebenso wird aber auch auf ihre Akzeptanz als Menschen mit einer Behinderung abgezielt, die einen Anspruch auf spezielle Hilfen haben, unter Bereitstellung der gleichen Lebensbedingungen (vgl.: ebd., S. 225).

Der TLC- Prozess entspricht diesem Prinzip, in dem er grundsätzlich alle Schüler willkommen heißt. Er öffnet sich damit auch einer Normalisierung der Schullaufbahn von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

6.3.2.2 Selbstbestimmung/ Empowerment

Die Diskussion um Selbstbestimmung als pädagogisches Konzept für Menschen mit einer geistigen Behinderung mündet in einem Autonomieproblem. Speck formuliert:

Wenn das eigene und auch das fremde Handeln und seine situativen Zusammenhänge begründet und bewertet werden müssen, so ist dazu *Einsicht* erforderlich. Wie ist dann Autonomie bei Menschen mit eindeutig verminderter Einsicht möglich? Bestehen da nicht unüberbrückbare Differenzen, wenn es um die praktische Vernunft geht? (Speck, 2001 zitiert nach Kulig & Theunissen, 2006, S. 239)

Daraus folgt die Notwendigkeit eines anderen Begründungszusammenhangs, als die Bindung von Selbstbestimmung und praktischer Vernunft. Kulig & Theunissen (2006, S. 239) argumentieren auf drei Ebenen, um Selbstbestimmung als Erziehungsziel zu rechtfertigen (historisch, normativ, theoretisch; Näheres siehe ebd.), werfen aber die Frage auf, inwieweit Selbstbestimmung als Basis heilpädagogischer Arbeit tragbar ist und nicht viel mehr in ein umfassenderes Konzept integriert werden müsste.

In der Praxis bezieht sich Selbstbestimmung auf Handlungen, die sich durch freie Entscheidungen einer Person charakterisieren. Diese hat Kontrolle über wichtige Lebensumstände und setzt sich selbst Ziele, nach denen sie handelt, um das eigene Leben zu gestalten (vgl.: ebd., S. 241). Geht man von Selbstbestimmung als Erziehungsziel aus, so leiten sich als Konsequenz für pädagogisches Handeln Unterstützungsleistungen ab, die Lernprogramme zur Förderung von Selbstbestimmung beinhalten. Genannt seien: *Problemlösungstraining, soziales Kompetenztraining, Selbstbehauptungstraining und Kommunikationstraining*. Solche Programme erfordern geeignete Rahmenbedingungen, in denen persönliche Wahl-, Entscheidungs-, Kontroll-, und Mitgestaltungsmöglichkeiten gegeben sind (vgl.: ebd., S. 242).

Diesem Anspruch kommt der TLC- Prozess in besonderer Weise nach. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen, denen sich Kommunikationskompetenzen anschließen, ist ein übergeordnetes, durchgängiges Anliegen. Kapitel 4.2 verdeutlicht konkret zentrale Förderelemente des TLC- Prozesses. Darunter fallen u.a. auch *die eigene Meinung vertreten lernen*, die *Entscheidungsfähigkeit* und die *Problemlösefähigkeit*. Diese sollen durch geeignete Strategien im täglichen Unterricht trainiert werden. Während im Rahmen dieser Arbeit nur die exemplarische Darstellung einiger Lernmethoden möglich ist (siehe Anhang, S. A-26f.), sind der Veröffentlichung von Gibbs (2006) zahlreiche Strategien angefügt, die im Unterricht verwendet werden können. Auch die Rahmenbedingungen des Prozesses entsprechen den Erfordernissen möglichst großer Selbstbestimmung in der Praxis. Neben einem allgemeinen Übertrag an Verantwortung ermöglicht die dritte Gemeinschaftsvereinbarung das Recht auf Teilhabe oder Verzicht an Gemeinschaftsaktivitäten.

Kulig und Theunissen (vgl.: 2006, S. 242) weisen auf die Gefahr hin, die das Selbstbestimmungsprinzip birgt, wenn ihm in einer absoluten Größe entsprochen wird, wenn also die "Konstituierung des Selbst als und im Prozess der Auseinandersetzung mit Anderen und der Umwelt weithin" (ebd., S. 242) ausgeblendet wird. Eine solche Entwicklung ist in der Tat zwiespältig zu betrachten, geht doch mit der Individualisierung der Gesellschaft und der Zunahme an Entscheidungsfreiheit des eigenen Lebens auch ein Verlust an Orientierungshilfen und sozialer Sicherheit einher.

An diesem Widerspruch setzt der Empowerment- Ansatz an, der versucht, die Selbstbestimmung in ein Konzept zu integrieren, welches auch die Gesellschaftlichkeit des Individuums berücksichtigt. Selbstbestimmung sollte demnach auch in der Pädagogik für Menschen mit Behinderung nicht nur Partizipationsrechte einschließen, sondern auch soziale Verantwortung und Pflichten (vgl.: ebd., S. 242). Zur begrifflichen Einordnung des Konzepts möchte ich kurz vier Zugänge skizzieren (vgl.: ebd., S. 243):

1. Empowerment verweist auf individuelle Selbstverfügungskräfte, die es dem Einzelnen ermöglichen, Krisen oder Belastungssituationen aus eigener Kraft zu bewältigen.
2. Empowerment wird mit politischer Durchsetzungskraft verbunden, die sich z.B. für den Abbau von Benachteiligung und Barrierefreiheit und für rechtliche Gleichstellung einsetzt.
3. Empowerment intendiert einen selbstbestimmten Lern- und Handlungsprozess, in dem sich die Betroffenen ihrer Kompetenzen bewusst sind, sich in eigener Regie Wissen und Fähigkeiten aneignen und ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, unter Nutzung sozialer Ressourcen.
4. Empowerment versucht, Menschen mit Behinderung oder Angehörige anzuregen, (verschüttete) Stärken zur Gestaltung der Lebenswelt wieder zu entdecken und zu entwickeln.

Für die pädagogische Praxis mit Menschen mit Behinderung ist im Zuge dieses Ansatzes das traditionelle Helfermodell aufzugeben und sich auf Prozesse der Konsultation und Zusammenarbeit einzulassen (vgl.: ebd., S. 244). Dem schließt sich eine Stärkenorientierung an, die sich von einer vornehmlich defizitorientierten, pathologischen Sichtweise abwendet und Menschen mit Behinderung nicht ausschließlich als hilflos und behandlungsbedürftig sieht. Dieser Stärkenperspektive liegt die Annahme zu Grunde, dass jeder Mensch über eine selbstheilende Kraft verfügt, die als „Widerstandsressource“ (Resilienz; Näheres zur Abhängigkeit von Resilienz siehe Kapitel 2.2.2.2) bezeichnet werden kann (vgl.: ebd., S. 245). Die menschliche Entwicklung wird darauf basierend begünstigt durch eine Konzentration auf Stärken, Kompetenzen und Talente, die einem Jeden in spezifischer Weise gegeben sind und weniger durch eine Orientierung an seinen spezifischen Problemen (vgl.: ebd., S. 244). Diese „Stärkenphilosophie“ lässt u.a. auf folgende handlungsbestimmende Grundeinsichten schließen, welche den ethischen Werterahmen für die Empowermentpraxis bilden: *„Unbedingte Annahme des Anderen und Akzeptanz seines So-Seins“*; *„der Respekt vor der Sicht des Anderen und seinen Entscheidungen“*; *„der Verzicht auf etikettierende, entmündigende und*

denunzierende Expertenurteile; „das Vertrauen in individuelle und soziale Ressourcen“ (ebd., S. 245).

Der TLC- Prozess entspricht dem Empowerment- Ansatz in der Weise, dass in der Gesellschaftlichkeit des Individuums und der sozialen Orientierung und Sicherheit ein zentrales Element des Prozesses zu finden ist: Die *Tribes*. In diesen Kleingruppen finden die Schüler nötige Bezugspunkte, um einander zu unterstützen und gemeinsam zu lernen und zu leben. Darin liegt auch ein schützender Faktor, um Resilienz zu entfalten. Denn auch wenn jeder grundsätzlich über das Potential zur Entfaltung von Resilienz verfügt, so ist dies doch von verschiedenen Faktoren abhängig. Die Tribes unterstützen hier eine positive Entwicklung. Die Implikationen zur Selbstbestimmung unterstützen auch die Selbstverfügungskraft der Schüler. Die Schüler sollen durch Tribes zu handlungskompetenten Bürgern entwickelt werden, die sich ihrer Kompetenzen bewusst sind. Dies wird durch die zentralen Förderelemente (vgl.: Kap. 4.2) regelmäßig trainiert. Auch ein Wandel in der Rolle des Lehrers begünstigt dieses Ziel. Dieser fungiert nicht mehr als reiner Wissensvermittler, sondern soll die Schüler befähigen, sich selbst Informationen anzueignen. So wird ein eigenaktives Lernen unterstützt.

Die Vereinbarungen „Keine Beleidigung/ Wertschätzung“ und „Gegenseitiger Respekt“ stärken die Achtung der Meinung anderer und bieten die Grundlage für ein positives Zusammenleben.

Dem Empowerment- Konzept folgend, begibt man sich aber in der Praxis mit Menschen mit Behinderung auf eine Gratwanderung, denn es gilt, ihre Bedürfnisse nach Schutz und Unterstützung, sowie auch Interessen, Stärken und Potentiale gleichermaßen zu berücksichtigen. Theunissen hat daher ein Modell zur Professionalisierung pädagogischen Handelns entwickelt (Näheres dazu siehe Theunissen, 2006, S. 247f.), um einen reflektierten Umgang mit diesem Zwiespalt zu unterstützen.

6.3.2.3 Integration – Inklusion

Der Begriff der Integration ist für die Sonderpädagogik im Allgemeinen, aber speziell für die Geistigbehindertenpädagogik, schon seit langer Zeit ein Leitbegriff. Zielvorstellung ist dabei die soziale Integration von Menschen mit einer Behinderung. Dabei unterliegt das integrative Selbstverständnis einem Bedeutungswandel. In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde davon ausgegangen, dass die indirekte Integration über (damalige) Schulen für Geistigbehinderte, Werkstätten und Wohnheime Menschen mit Behinderung den Weg in die Gesellschaft eröffnen soll. Diese Vorstellung wurde vehement gegen die Forderung „Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen“ einer aufkommenden Elternbewegung verteidigt, welche sich auf positive Erfahrungen in der Frühförderung und der gemeinsamen Erziehung im Kindergarten berief (vgl.: Hinz, 2006, S. 251). Vor dem Hintergrund dieser Kontroverse entwickelten sich vornehmlich zwei Konzeptionen schulischer Integration: Die gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in Integrationsklassen und in Kooperationsklassen (Sonderklassen, die in der allgemeinen Schule eingegliedert sind).

Seit den 90er Jahren hält der Begriff der Inklusion zunehmend Einzug in den deutschen Sprachgebrauch und ist mit der rechtlich verbindlichen Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung in Deutschland (2009) bildungspolitische und pädagogische Leitorientierung geworden. Problematisch ist, dass in der Diskussion um Integration und Inklusion diese Begriffe wenig trennungsscharf, mitunter sogar synonym verwandt werden. Eine theoretisch fundierte Abgrenzung ist aber nicht nur möglich, sondern auch notwendig, um dieser Arbeit eine inklusive Sichtweise zu Grunde legen zu können. Zentral ist dabei, dass Inklusion das gesamte System in den Blick nimmt, um allen eine soziale Teilhabe zu ermöglichen und dass das Augenmerk nicht auf den Einzelnen gerichtet wird. Dafür müssen sich die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen aller orientieren und nicht der Einzelne sich einpassen. Die inklusive Sichtweise bezieht sich daher nicht nur auf Menschen mit einer Behinderung, sondern verfolgt eine generelle Reduktion von

Barrieren, die allen Beteiligten die gleiche Wertschätzung und Akzeptanz zukommen lässt.

Eine inhaltliche Abgrenzung zum Begriff Integration und zu integrativer Praxis bezieht sich im Wesentlichen auf drei Ebenen (vgl.: Hinz, 2006, S. 257)

1. Integration entscheidet sich oft auf administrativer Ebene, in dem Betroffenen das Maß ihrer Integrationsfähigkeit zugeschrieben wird und damit die Möglichkeit der Förderung im gemeinsamen Unterricht. Diesem Ansatz widerspricht Inklusion: Jeder Mensch hat automatisch den Anspruch, als vollwertiges Wesen und als wertvoller Teil der Gemeinschaft anerkannt zu werden.
2. Integration geht von einer Zwei-Gruppen-Theorie aus. Schüler mit einer Behinderung werden in eine Klasse mit Schülern ohne Behinderung integriert. Den Schülern mit Behinderung wird dabei schnell das Etikett „anders“ angeheftet. Sie benötigen andere Lernwege, Inhalte und Lehrer, wodurch Integrationspädagogik schnell zu Additionspädagogik verkommt. Der inklusive Ansatz setzt dagegen eine heterogene Lerngruppe voraus und betrachtet Menschen auf eine vielfältige Weise, da alle individuelle Voraussetzungen und Bedürfnisse mitbringen. Zur Veranschaulichung seien genannt: Verschiedene Geschlechterrollen, kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, sexuelle Orientierungen, soziale Lagen, sowie Fähigkeiten und Einschränkungen.
3. Über die administrative Zuteilung von Ressourcen und damit einhergehende Etikettierung wird die Zwei-Gruppen-Theorie verstärkt und den Schülern mit Förderbedarf über individuelle Curricula, zumal wenn diese an Lehrpläne der Förderschule angelehnt sind, Zugang zu einzelnen Bildungsinhalten vorenthalten. Besser wäre daher die „pauschale Zuweisung zusätzlicher Mittel für die vorhandene Heterogenität“ (Hinz, 2006, S. 258). So würden nicht einzelne Schüler als „anders“ etikettiert, während das allgemeine Curriculum für die verschiedenen Bedürfnisse individuell modifiziert werden muss (vgl.: ebd., S. 258).

Diese Abgrenzung verdeutlicht, dass durch Integration zwar die räumliche Trennung aufgebrochen wurde, eine inhaltliche, mentale und soziale Trennung aber weiterhin bestehen geblieben ist. Inklusion bezieht sich außerdem nicht nur auf die schulische Ebene, sondern auf die gesamte Gesellschaft. Der *Index für Inklusion* (vgl.: Booth & Ainscow, 2002; zitiert nach Hinz 2010, S.67) dient der Evaluation von Schulentwicklung und beschreibt in seiner Systematik drei Dimensionen von Inklusion (vgl.: Hinz, 2010, S. 67):

1. Inklusive Kulturen schaffen – Darin liegt die Grundvoraussetzung für inklusive Strukturen und Praktiken. Es geht um die Entwicklung inklusiver Werte und kooperativer Beziehungen, damit sich eine sichere, akzeptierende, zusammenarbeitende und anregende Gemeinschaft entwickeln kann, in der jeder geschätzt und respektiert wird (vgl.: ebd., S. 67f.).
2. Inklusive Strukturen etablieren – Damit soll erreicht werden, dass Inklusion alle gesellschaftlichen Strukturen durchdringt und ihnen als Leitbild dient. Demnach soll ein (heterogenes) System entstehen, in dem die Unterschiede als Chance angesehen werden (vgl.: ebd., S. 68).
3. Inklusive Praktiken entwickeln – Diese sollen die „inklusive Kulturen und Strukturen der Gesellschaft widerspiegeln“ (ebd., S. 10). Bei der Entwicklung von Unterstützungsleistungen und der Zuteilung von Ressourcen ist eine gute Koordination und ständige Reflexion von großer Wichtigkeit (vgl.: ebd., S. 70).

Biewer (2009, S. 193) fasst die Beschreibung von Inklusion wie folgt zusammen:

Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.

Bei der gemeinsamen Unterrichtung von Schülern mit einer geistigen Behinderung und Schülern ohne Förderbedarf wurden unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Verschiedene Untersuchungen (vgl.: Rose 1978; Peck, Donaldso & Pezzoli, 1990; Martius, 2002) deuten auf positive Zusammenhänge hin und stellen dabei Vorteile für die Schüler mit, wie auch ohne Behinderung heraus. Vor allem in sozialer

Hinsicht würden beide Seiten voneinander profitieren. Martius (vgl.: 2002, S. 81) konnte beobachten, wie Schüler mit einer geistigen Behinderung durch die Grundschüler ohne festgestellten Förderbedarf zum Lernen angeregt wurden. Sie zeigten ein zielstrebigeres Arbeitsverhalten sowie mehr Ehrgeiz und Wissbegierde durch ein größeres Lernangebot. Die erhöhte Lernmotivation wirkte sich auch positiv auf ihre Aufmerksamkeit und Konzentration aus. Rose (vgl.: 1978, zitiert nach Mühl, 1997, S. 45) kam in einer früheren Studie bereits zu ähnlichen Ergebnissen und unterstützt die Annahme, dass die Schüler ohne Behinderung nach längerer Zeit mehr Akzeptanz für die gemeinsame Unterrichtung entwickeln. Die Angst vor Unterschieden wird abgebaut und eine zunehmende Toleranz und Wertschätzung gegenüber Unterschieden ausgebildet. Daraus konnten sozial kognitive Fortschritte und ein positiveres Selbstkonzept bei den Schülern ohne Behinderung erschlossen werden (vgl.: Peck, Donaldso & Pezzoli, 1990 zitiert nach Mühl, 1997, S. 48).

Der gemeinsame Unterricht stieß mit zunehmendem Alter der Schüler aber auch an Grenzen. Bei höheren Lernanforderungen blieben die Schüler ohne Behinderung lieber allein und fühlten sich durch Schüler mit einer Behinderung eher beeinträchtigt. Dies hatte auch weniger Rücksichtnahme zur Folge. Martius (vgl.: 2002, S. 86) schließt daraus, dass vor allem die kooperative Unterrichtung der Fächer Deutsch und Mathematik ab der 5. Klasse wenig erfolgversprechend ist. Der besondere Wert von Kooperation läge daher viel eher in der Schaffung sozialer Kontakte und Verständnis füreinander. Zu berücksichtigen ist aber, dass die meisten Untersuchungen Schulversuchen entsprungen sind, in denen Schüler mit und ohne Behinderung kurzfristig zusammengeführt wurden. Es ist anzunehmen, dass die langfristige Implementierung gemeinsamen Unterrichts und der intensive interindividuelle Austausch alle Beteiligten füreinander sensibilisiert und ein größeres Selbstverständnis für die gemeinsame Unterrichtung etabliert (vgl.: Mühl & Wagner, 1997, S. 45).

Der Tribes- Prozess verfolgt ein „inklusives“ Leitbild. Die Konstitution von Tribes Learning Communities spiegelt daher auch die gerade beschriebenen Dimensionen wider. Durch die Phasen der Gemeinschaftsentwicklung – Inclusion, Influence, Community – versucht der Prozess, eine produktive Lerngemeinschaft zu

entwickeln. Jeder Schüler soll dabei Wertschätzung und Akzeptanz erfahren und teilhaben am gemeinsamen Lernprozess. Darin findet sich die Grundlage für eine sichere Lernumgebung und „inklusive“ Praktiken. Dadurch, dass der TLC- Prozess versucht, auch die Lehrer im System „Kollegium“ und die Eltern im System „Familie“ miteinzubeziehen, begünstigt er auch die zweite Dimension, in der versucht werden soll, alle gesellschaftlichen Strukturen zu durchdringen. Wichtige Bestandteile des TLC- Prozesses sind außerdem Reflexion und Feedback, die sämtliche Lernprozesse prägen. Auch die Lehrer profitieren davon und können ihre Unterstützungsleistungen besser den Bedürfnissen der Schüler anpassen, ohne ihre Hilfen an kategorialen Zuschreibungen auszurichten. Damit knüpft der Prozess auch an die dritte Dimension des Index für Inklusion an.

Insgesamt wird deutlich, dass der TLC- Prozess sich eignet, um Schülern eine inklusive Sichtweise zu vermitteln und so Inklusion schulisch und gesellschaftlich zu etablieren.

6.3.3 Abschließende Bewertung für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Die vorherigen Darstellungen machen deutlich, dass der TLC- Prozess die nötigen Rahmenbedingungen schafft, um Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung angemessen zu berücksichtigen, sofern von einer inklusiven Perspektive ausgegangen wird. Der Prozess entspricht dabei den Ansprüchen und Leitzielen inklusiver Vorstellungen, die ich oben näher erläutert habe. Offen bleibt die methodische Gestaltung. Der TLC- Prozess richtet sich nicht explizit auf die Bedürfnisse von Menschen mit einer geistigen Behinderung und nimmt zu keiner Zeit Bezug darauf. Daher wird ein Blick auf weitere didaktische Konzeptionen zur Unterrichtung von Schülern mit einer geistigen Behinderung notwendig. Im Fokus des Prozesses steht das Bestreben, eine Gemeinschaft zu etablieren, die vor allem von ihren *kulturellen* Unterschieden profitiert. Einzelne Kapitel (vgl.: Gibbs, 2006, S. 123-126) fokussieren daher den Umgang mit ethnischen und kulturellen Unterschieden innerhalb der heterogenen Lerngruppe. Bei der Bewertung des

Prozesses hinsichtlich der Verwendung für Schüler mit Förderbedarf, spricht Gibbs (vgl.: ebd., S. 172) vor allem von Schülern der Förderschwerpunkte Lernen und soziale- emotionale Entwicklung. Sie berichtet von Lehrern, die konstatieren, „that the inclusive Tribes process is the best way they have found to mainstream these students, because their regular students, so accept individual uniqueness and diversity, that the special learners are simply considered part of 'our community'“ (ebd., S. 172).

Für die schulische Inklusion von Schülern mit einer geistigen Behinderung am konkreten Unterrichtsgegenstand, bedarf es einer Vertiefung anhand weiterführender didaktischer Konzepte. An dieser Stelle sei verwiesen auf die entwicklungslogische Didaktik nach Georg Feuser (vgl.: 1995), die Skizzierung der Theorie zur gemeinsamen Unterrichtung nach Hans Wocken (vgl.: 1998) und die bei Wilhelm (2009), sowie Hinz, Körner und Niehoff (2010) dargestellten Erfahrungen in der Primar- und Sekundarstufe.

7. Ausblick

Insgesamt möchte ich ein positives Fazit des TLC- Prozesses ziehen und gleichzeitig den Ausblick wagen, dass sich die Konzeption von Tribes Learning Communities durchaus eignet, um dem eingangs formulierten Anspruch an Schule zu entsprechen und dass eine Implementierung des Prozesses nicht nur positive Auswirkungen für die Schüler, sondern auch für die Lehrer hätte. Aber auch wenn das Konzept der Tribes Learning Communities im deutschen Sprachraum bisher kaum bekannt ist, wurde Schule damit hierzulande nicht neu erfunden. So gehen zum Beispiel Renate Reisch und Guido Schwarz (vgl.: 2002) in ihren Darstellungen zur Klassengemeinschaft und zum Erwerb sozialer Kompetenzen auf viele Dimensionen ein, die auch der TLC- Prozess umfasst. Was diesen aber einzigartig macht, ist sein fortlaufender Entwicklungscharakter, schließlich wird das Konzept seit den frühen 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts stetig weiter entwickelt und bildet die Vergegenständlichung vieler Einzelprozesse und -elemente, nach denen Reisch und Schwarz (vgl.: 2002, S. 5) bisher vergeblich gesucht haben. Neben allen

übergeordneten Aspekten, wie dem der systemischen Perspektive (vgl.: Kap. 5), ist es wohl vor allem diese Zusammenführung verschiedener Elemente zu einem verbindenden Prozess, die jene Besonderheit ausmacht und den Erfolg zu versprechen vermag, den die bisherigen Untersuchungen erhoffen lassen. Diese Hoffnung besteht, auch wenn die sicherlich nicht ganz neutralen Darstellungen von Gibbs (vgl.: 2006) eine gewisse Selbstherrlichkeit nicht verleugnen können und die damit einhergehende Sozialromantik gerne vergessen lässt, welchen strukturellen und gesellschaftlichen Problemen eine übergreifende Implementierung des TLC-Prozesses in Deutschland ausgesetzt wäre. Die bisherigen Erfahrungen und seine Verbreitung im englischsprachigen Raum untermauern aber die Zustimmung, die der TLC- Prozess bisher erhalten hat und die vielversprechende Perspektive welche dieser eröffnet.

Es bedarf möglicherweise viel Geduld und langwieriger Sensibilisierung, um alle Eltern und Lehrer für die Umsetzung zu gewinnen. Aber das TLC- Konzept und die bisherigen Erfahrungen damit geben die Hoffnung und die Aussicht, ein positiveres Bild von Schule als Ort sozialer Begegnung entwerfen zu können und sollten daher in anstehenden Schulentwicklungsprozessen zur Umsetzung der UN- Konvention Berücksichtigung finden. Schüler wie Lehrer, aber auch um die Zukunft ihrer Kinder besorgte Eltern hätten es verdient.

Literaturverzeichnis:

- Arnold, R.** (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In E. Nuissl/ Ch. Schiersmann/ H. Siebert (Hrsg.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (S. 26-38). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Benard, B.** (2005). Professional Learning Communities. In B. Benard, *What is it about Tribes? The Research-Based Components of the Developmental Process of Tribes Learning Communities* (S. 36-41). Windsor, California: CenterSource Systems, LLC.
- Berges, M.** (1996). *Dimension der Integration bei kooperativem Unterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH
- Biewer, G.** (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag
- Blaue-Narzisse Redaktion** (2010). *Neue OECD-Studie: „Eine kulturell homogene Schülerschaft gehört der Vergangenheit an“*. Zugriff am: 21.04.2010
<http://www.blaunenarzisse.de/v3/index.php/aktuelles/1497-neue-oecd-studie-eine-kulturell-homogene-schuelerschaft-gehört-der-vergangenheit-an>
- Bundesverband der Unfallkassen** (2005). *Gewalt an Schulen. Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993-2003*. München.
- Chesswas, R. J. D. & Davis, L. J.** (2004). *Evaluation of the Implementation and Impact of Tribes TLC : Second Year Study*. California: WestED.
- Chesswas, R. J. D., Davis, L. J. & Hanson, T.** (2003). *Evaluation of the Implementation and Impact of Tribes TLC : First Year Study*. California: WestED.
- Flohr, F.** (2010). *IGLU und PISA – Der Bildungsschock sitzt tief*. Zugriff am: 20.04.2010
<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,520075,00.html>
- Gardner, H.** (1991). *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H.** (1993). *Frames of Mind: Theory of multiple intelligences* (2. Aufl.). New York: BasicBooks.
- Feuser, G.** (1995). Integration: „Allgemeine Pädagogik“ und „Entwicklungslogische Didaktik“. In G. Feuser (Hrsg.), *Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung* (168-186). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Gibbs, J.** (2006). *Reaching All by Creating Tribes Learning Communities* (30th Anniversary Auflage). Windsor, California: CenterSource Systems, LLC.
- Hinz, A.** (2006). Integration und Inklusion. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen – Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 251-263). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hinz, A.** (2010). Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für Alle. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.). *Auf dem Weg zur Schule für alle, Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln* (S. 63-75). Marburg: Lebenshilfe Verlag

- Hinz, A., Körner, I., Niehoff, U.** (Hrsg.) (2010). *Auf dem Weg zur Schule für alle – Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln*. Marburg: Lebenshilfe Verlag
- Hochstetler, T., Langstaff, J., Orsinger, K., Osborne, A., Otal, J. & Schwartz, C., et al.** (2003). *Examining the Effects of the Tribes TLC Process on Cooperative Learning and Students' Positive Interaction in Language Minority Classrooms*. Carlin Springs: Fairfax County (VA) Public Schools.
- Holt, J.** (2000). *Pupil Control Ideology: The Typology of Teacher Referrals*. Unveröffentlichte Dissertation, University of Tulsa.
- Jantzen, W.** (2000). Geistige Behinderung ist kein Phantom- Über die soziale Wirklichkeit einer naturalisierten Tatsache. In H. Greving & D. Gröschke (Hrsg.), *Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom* (S. 167-178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiger, D. M.** (2000). *The Tribes Process: Phase III Evaluation Executive Summary*. School District of Beloit
- Krause, U. M.** (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann
- Kulig, W. & Theunissen, G.** (2006). Selbstbestimmung und Empowerment. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen – Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 237-250). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Lammers, C. H.** (2007). *Emotionsbezogene Psychotherapie: Grundlagen, Strategien und Techniken*. Stuttgart: Schattauer GmbH.
- Manager Magazin** (2010). *Bildungsmisere – Katastrophales Zeugnis für Bewerber*. *Manager Magazin*: Zugriff am 20.04.2010
<http://www.manager-magazin.de/unternehmen/karriere/0,2828,687881,00.html>
- Mühl, H. & H.-V. Wagner** (1997). *Lernen unter einem Dach: Schulische Integration durch Kooperation*. Marburg: Lebenshilfe- Verlag
- Münch, T. & K.-H. Reith** (2009). *Behinderte Kinder – Das Ende der Sonderschule rückt näher*. Zugriff am: 21.04.2010
<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,612642,00.html>
- Pietsch, H. J.** (2006). Normalisierung. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen – Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 224-236). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Reisch, R. & Schwarz, G.** (2002). *Klassenklima – Klassengemeinschaft – Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln*. Wien: Öbv&hpt VerlagsgmbH & Co. Kg.
- Schumann, B.** (2009). *Allgemeinbildende Schulen – aber nicht für alle Kinder*. Zugriff am: 20.10.2009
<http://bildungsklick.de/a/70324/allgemein-bildende-schulen-aber-nicht-fuer-alle-kinder/>
- Spiegel** (2006). *Gewalt im Klassenzimmer – Wenn Lehrer nicht mehr weiter wissen*. Spiegel Ausg. 14/2006, S. 22- 30.
- Tippelt, R.** (2002). Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele. In E. Nuissl/ Ch. Schiersmann/ H. Siebert (Hrsg.), *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* (S. 48-58). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Werner, E.** (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In O. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 20-31) (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Wilhelm, M.** (2009). *Integration in der Sek. I und II: Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt*. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz
- Wocken, H.** (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A. /Schnell, I. (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle* (S. 37-52). München: Juventa Verlag
- Wurstmann, C.** (2009). *Resilienz – Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Zander, M.** (2009). *Armes Kind – Starkes Kind?: Die Chance der Resilienz* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS- Verlag für Sozialwissenschaften

Anhang:	Seite
1. Tribes Learning Communities – A New Pattern of Interaction	A-4
2. The Stages of Development in Children and Youth	A-5
3. Moving from the Teacher Centered- Classroom	A-6
4. S.C.A.N.S – Skills for the 21 st Century	A-7
5. Resiliency – Protective Factors	A-8
6. The Principles for Student-Centered Active Learning	A-9
7. Intelligenz als multiples Konstrukt	A-10
7.1 Nine Intelligences	A-10
7.2 Multiple Intelligences Idea Chart	A-11
8. The Tribes Trail Map	A-14
9. Teaching Collaborative Skills	A-15
10. Regeln für Feedback	A-16
11. Building Tribes: Orientierungshilfen	A-17
11.1 Seven Friends/ People Puzzle	A-17
11.2 The First Days of Using Tribes	A-18
11.3 Process Observation List	A-19
12. Stage of Influence	A-20
12.1 Individual Problem Solving – Let´s talk	A-20
12.2 Group Problem Solving – Step by Step Process	A-21
13. Resolving Group Issues – Adoption Ceremony	A-22
14. A Tribes TLC Learning Experience: Beispiel für TLC – Stundenplanung	A-23
15. Strategies to Develop Constructive Thinking Skills	A-24
16. Elternabend: Initiating Classroom Parent Tribes	A-25
17. Strategies Matrix	A-26
18. Tribes Issue Chart	A-65
19. Ressourcen	A-66
20. Evaluation von Tribes Learning Communities	A-72
20.1 Tulsa Oklahoma	A-73
20.2 Carlin Springs Elementary School, Fairfax County	A-74
20.3 WestEd, California	A-75
21. About the Author – Über die Autorin	A-76

