

**Interaktionsprozesse in Lerngruppen –
Empirische Analyse des dynamischen Zusammenwirkens von
Verhalten, sozialen Motiven und emotionalem Erleben**

**Dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Lüneburg zur Erlangung
des Grades**

Doktorin der Philosophie

– Dr. phil. –

vorgelegte Dissertation von

Heidrun Bräuer

geb. am 30.10.1965 in Halle /Westf.

Eingereicht am: 01. Juli 2005

Erster Gutachter: Prof. Dr. Lutz Schumacher, Universität Lüneburg

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Rainer Dollase, Universität Bielefeld

Dritter Gutachter: Prof. Dr. Bernhard Sieland, Universität Lüneburg

Tag der Disputation: 05. September 2005

Danksagung

Die Realisierung der Arbeit wäre ohne die Unterstützung einiger Personen nicht möglich gewesen. Dank gebührt an erster Stelle meinem Doktorvater, Prof. Dr. Lutz Schumacher. Er stand mir als Diskussionspartner jederzeit zur Verfügung und half mir durch seine kritischen und konstruktiven Rückmeldungen stets weiter. Zudem ermöglichte er die Durchführung der Kodierungsarbeiten, wofür ich ihm ebenfalls sehr danke, da hierdurch die vorliegende Arbeit erst möglich wurde.

Herrn Prof. Dr. Detlef Sembill möchte ich danken, da ohne seine Unterstützung als Leiter des Gesamtprojektes „Selbstorganisiertes Lernen“ die vorliegende Arbeit nicht hätte entstehen können.

Herrn Prof. Dr. Rainer Dollase und Herrn Prof. Dr. Bernhard Sieland danke ich für die Bereitschaft, als Zweit- bzw. Drittgutachter tätig zu werden.

Mein Dank gilt auch den Personen, die Teile dieser Arbeit Korrektur lasen und manch wertvolle Hinweise gaben. Insbesondere möchte ich mich bei allen bedanken, die Höhen und Tiefen bei der Erstellung dieser Arbeit miterlebt haben und durch ihre motivierende „Aufbauhilfe“ über inhaltliche Aspekte hinaus zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben. Dies trifft insbesondere auf Frau Claudia Hilse, Frau Manuela Hoffendahl, Frau Carolin Hollmann, Frau Sandra Husemann, Frau Tamara Niebuhr sowie Frau Marlies Steiner zu. Speziell danken möchte ich Frau Sandra Husemann, die mit ihrem Blick fürs Wesentliche dazu beigetragen hat, Unstimmigkeiten in der Arbeit zu vermeiden.

Der größte Dank gebührt Frau Manuela Hoffendahl, da ich meinen akademischen Werdegang ohne ihren Zuspruch vor etlichen Jahren nicht in Angriff genommen hätte.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VI
------------------------------------	-----------

Tabellenverzeichnis	VII
----------------------------------	------------

1. Problemstellung	1
1.1 Neue berufliche Anforderungsprofile	2
1.2 Lern- und Arbeitsgruppen	4
1.3 Zum Forschungsstand der Kleingruppenforschung	7
1.4 Grundüberlegungen und Zielsetzungen der vorliegenden Untersuchung	10
1.5 Aufbau der Arbeit	13
2. Emotionale Prozesse	14
2.1 Differenzierung unterschiedlicher emotionaler Prozesse	14
2.1.1 Stimmung und Emotion	15
2.1.2 Gefühl	16
2.2 Emotionen	17
2.2.1 Stand der Emotionsforschung	18
2.2.1.1 Emotionstheorien	19
2.2.1.1.1 Evolutionsbiologische Ansätze	20
2.2.1.1.2 Peripheralistische Emotionstheorien	23
2.2.1.1.3 Kognitive Emotionstheorien	25
2.2.1.2 Neuro- und psychophysiologische Befunde	28
2.2.1.3 Arbeitsdefinition	32
2.2.2 Funktion von Emotionen	33
2.3 Stimmungen	36
2.3.1 Definitionen	36
2.3.2 Stimmung als autonomes Konstrukt	37
2.3.3 Generierung von Stimmungen	40
2.4 Emotionales Erleben	42
2.4.1 Emotionale Befindlichkeit	44
2.4.2 Wohlbefinden als emotionales Konstrukt	45
2.4.3 Relevanz individueller Motive für die Generierung emotionaler Befindlichkeit	46
2.5 Relevanz emotionalen Erlebens für Lernprozesse	48
2.6 Erfassung des emotionalen Erlebens	51
2.6.1 Ein-Item-Methoden	53
2.6.2 Mehrdimensionale Ansätze	54
2.6.2.1 Differenzierung von Stimmungsmodellen	54
2.6.2.2 Globale Stimmungsmodelle	55
2.6.2.3 Circumplex-Modell und positive vs. negative Aktivierung	56
2.6.3 Methodische Probleme	58
2.7 Kritische Diskussion bisheriger Forschungspraxis	59

2.7.1	Vernachlässigung des Prozesscharakters emotionalen Erlebens.....	60
2.7.2	Experimentelle Laborstudien	61
2.7.3	Induktionsmethoden	63
3.	Motive.....	68
3.1	Differenzierung motivationaler Konstrukte	68
3.2	Motive als verhaltensbeeinflussende Faktoren.....	70
3.3	Motivklassifikationen	73
3.4	Erfassung von Motiven	77
3.4.1	Operante Verfahren	78
3.4.2	Respondente und semi-projektive Verfahren	81
3.4.3	Implizite und explizite Motive	83
3.4.4	Erfassung von Motiven im Prozessverlauf.....	86
3.5	Erörterung spezifischer Motive	88
3.5.1	Machtmotiv	88
3.5.2	Lernmotiv	91
3.5.3	Anerkennungsmotiv	94
3.5.4	Zuneigungsmotiv	95
3.5.5	Zugehörigkeitsmotiv	97
3.6	Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Motiven.....	99
4.	Soziale Interaktion und Gruppenprozesse.....	102
4.1	Begriffsbestimmungen	103
4.2	Kleingruppenforschung	107
4.2.1	Leistungsfähigkeit von Gruppen	109
4.2.2	Gruppenleistung und Zufriedenheit.....	111
4.2.3	Kritische Diskussion zur Kleingruppenforschung	113
4.2.3.1	Künstliche Gruppen und experimentelle Laborstudien.....	113
4.2.3.2	Vernachlässigung des Prozesscharakters	115
4.2.3.3	Fehlende Berücksichtigung emotionaler und motivationaler Prozesse.....	116
4.3.1	Interaktionsprozessforschung.....	120
4.3.1.1	Methoden der Interaktionsprozessforschung.....	120
4.3.1.2	Analyseebenen der Interaktionsprozessforschung	123
4.3.1.3	Relevanz der Beziehungsebene von Interaktionen.....	126
4.3.2	Verfahren zur Analyse der Beziehungsebene von Interaktionen	129
4.3.2.1	Inhaltsanalysen als wissenschaftliche Verfahren	130
4.3.2.2	Gütekriterien für inhaltsanalytische Verfahren	133
4.4	Motive in sozialen Interaktionen.....	135
4.4.1	Die Gruppe als Ort der Befriedigung sozialer Bedürfnisse.....	137
4.4.2	Zur Relevanz von Motiven in Interaktionstheorien	139
5.	Zielsetzung und Fragestellung der Arbeit	144
5.1	Hypothesengenerierung.....	144
5.2	Fragestellungen	152
5.2.1	Interaktionsprozessdaten	152

5.2.2	Interaktionsprozessdaten und Daten zum emotionalen Erleben.....	153
5.2.3	Interaktionsprozessdaten und motivationsrelevante Produktdaten	153
6.	Beschreibung der Untersuchung.....	154
6.1	Das Gesamtprojekt „Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens II“	154
6.1.1	Design.....	155
6.1.2	Stichprobe.....	158
6.2	Beschreibung der vorliegenden Studie.....	158
6.2.1	Design.....	158
6.2.2	Stichprobe.....	158
6.2.3	Operationalisierung	159
6.2.3.1	Interaktionsprozessdaten	159
6.2.3.2	Erfassung des emotionalen Erlebens	166
6.2.3.3	Produktdaten.....	168
6.2.3.3.1	Fragebogen zur positiven und negativen Affektivität	168
6.2.3.3.2	Fragebogen zu Lernmotivationsarten	169
6.2.3.3.3	Das Multi-Motiv-Gitter	170
6.2.4	Analyseverfahren im Überblick	171
7.	Ergebnisse	173
7.1	Analysen der Interaktionsdaten	173
7.1.1	Deskriptive Analyse der „Wer-zu-wem“-Kodierungen	174
7.1.1.1	Gesendete und empfangende Interakte – Gruppe 1.....	175
7.1.1.2	Gesendete und empfangende Interakte – Gruppe 5.....	178
7.1.1.3	Zusammenfassung	180
7.1.2	Deskriptive Analysen zu den Motivindikatoren und den Feedbacks	180
7.1.2.1	Empfangene positive und negative Feedbacks – Gruppe 1.....	181
7.1.2.2	Gesendete Motivindikatoren – Gruppe 1	188
7.1.2.3	Zusammenfassung Gruppe 1	192
7.1.2.4	Empfangene positive und negative Feedbacks – Gruppe 5.....	196
7.1.2.5	Gesendete Motivindikatoren – Gruppe 5	202
7.1.2.6	Zusammenfassung Gruppe 5	206
7.1.3	Interaktionsqualität im Zeitverlauf.....	210
7.1.3.1	Auswertung differenziert nach Unterrichtstagen	211
7.1.3.1.1	Statuspositionen.....	211
7.1.3.1.1.1	Gruppe 1	212
7.1.3.1.1.2	Gruppe 5	218
7.1.3.1.1.3	Zusammenfassung	222
7.1.3.1.2	Interaktionsqualität.....	223
7.1.3.1.2.1	Gruppe 1	224
7.1.3.1.2.2	Gruppe 5	226
7.1.3.1.2.3	Zusammenfassung	228
7.1.3.2.1	Interaktionsqualität.....	230
7.1.3.2.2	Zusammenhang zwischen Indikatoren und Feedbacks	232
7.1.3.2.3	Zusammenhang zwischen erhaltenen und gesendeten Feedbacks	234

7.1.4	Zusammenfassung der Analysen der Interaktionsdaten.....	239
7.2	Analysen zum Zusammenhang zwischen Interaktions- und Erlebensdaten	240
7.2.1	Beschreibung der Produktdaten zum emotionalen Erleben	240
7.2.2	Beschreibung der Prozessdaten zum emotionalen Erleben.....	242
7.2.2.1	Validitätsprüfung der Prozessdaten zum emotionalen Erleben.....	244
7.2.2.2	Deskriptive Darstellung der Prozessdaten zum emotionalen Erleben.....	246
7.2.3	Prozessanalysen.....	248
7.2.3.1	Ergebnisse für Teilnehmerin 21	255
7.2.3.2	Ergebnisse Teilnehmer 30	258
7.2.3.3	Ergebnisse Teilnehmerin 29	261
7.2.3.4	Ergebnisse Teilnehmer 25	263
7.2.3.5	Ergebnisse Teilnehmer 24	266
7.2.3.6	Ergebnisse Teilnehmerin 17	269
7.2.4	Zusammenfassung der Ergebnisse zum Zusammenhang von Interaktions- und Erlebensdaten	271
7.3	Zusammenhänge zwischen Interaktionsdaten und motivationsrelevanten Produktdaten.....	276
7.3.1	Korrelationen zwischen Lernmotivationsarten und Motivindikatoren	276
7.3.2	Korrelationen zwischen Motivausprägungen (MMG) und Motivindikatoren ...	279
8.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	281
8.1	Zentrale Ergebnisse	283
8.1.1	Hierarchische Struktur der Schülergruppen	283
8.1.2	Zusammenhänge zwischen Interaktionshäufigkeit, Feedbacks und Indikatoren.....	286
8.1.3	Zusammenhänge zwischen Interaktionsprozessdaten und motivrelevanten Produktdaten.....	289
8.1.4	Zusammenhänge zwischen Interaktionsprozessen und emotionalem Erleben....	289
8.2	Fazit	292
	Literaturverzeichnis.....	299
	Anhang	325

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Circumplex-Modell nach WATSON & TELLEGEN (1985)	57
Abbildung 2: Erfassung der intraindividuellen Veränderungen der emotionalen Befindlichkeit	60
Abbildung 3: Das Grundmodell der Motivationspsychologie	69
Abbildung 4: Formen der Vergesellschaftung	103
Abbildung 5: Einflussfaktoren auf das Gruppenergebnis	108
Abbildung 6: Inhaltsanalytische Gütekriterien	133
Abbildung 7: Grunddimensionen und Merkmalsbereiche eines komplexen Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung selbstorganisierten Lernens	155
Abbildung 8: Schematische Darstellung des Erhebungsdesigns der SoLe-II-Studie	157
Abbildung 9: Das Datenerfassungsgerät Apple Newton MP 130 (links); der Statusbildschirm zwischen den Dateneingaben (Mitte), Eingabemaske für die sechs Items (rechts)	167
Abbildung 10: Kommunikationsstruktur Gruppe 1 (Kreisgröße: Summe der gesendeten und empfangenen Interakte; Pfeilstärke: Summe der gesendeten Interakte)	177
Abbildung 11: Kommunikationsstruktur Gruppe 5 (Kreisgröße: Summe der gesendeten und empfangenen Interakte; Pfeilstärke: Summe der gesendeten Interakte)	179
Abbildung 12: Erhaltene Feedbacks TNin 17, prozentualer Anteil an den insgesamt von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, Gruppe 1	184
Abbildung 13: Erhaltene Feedbacks TN 25, prozentualer Anteil an den insgesamt von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, Gruppe 1	186
Abbildung 14: Erhaltene Feedbacks TN 24, prozentualer Anteil an den insgesamt von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, Gruppe 1	187
Abbildung 15: Prozentuale Verteilung der gesendeten Motivindikatoren für die einzelnen Gruppenmitglieder, Gruppe 1, n = Gesamtzahl gesendeter Indikatoren	188
Abbildung 16: Prozentsatz gesendeter Indikatoren und Bilanz erhaltener Feedbacks der verschiedenen Dyaden der Gruppe 1 (FB = Feedbackbilanz, Indi = Indikatoren)	194
Abbildung 17: Erhaltene Feedbacks TNin 29, prozentualer Anteil an den insgesamt von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, Gruppe 5	199
Abbildung 18: Erhaltene Feedbacks TNin 21, prozentualer Anteil an den insgesamt von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, Gruppe 5	200
Abbildung 19: Erhaltene Feedbacks TN 30, prozentualer Anteil an den insgesamt von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, Gruppe 5	201
Abbildung 20: Prozentuale Verteilung der gesendeten Motivindikatoren für die einzelnen Gruppenmitglieder, Gruppe 5, n = Gesamtzahl der gesendeten Indikatoren ..	203
Abbildung 21: Prozentsatz gesendeter Indikatoren und Bilanz erhaltener Feedbacks der verschiedenen Dyaden der Gruppe 5 (FB = Feedbackbilanzen, Indi = Indikatoren)	208
Abbildung 22: Zeitreihen zu den gesendeten Indikatoren für das Lernmotiv, Teilnehmerin 21	230

Abbildung 23: Plots der Teilnehmerin 29 und des Teilnehmers 24 für die Items „Fühle mich wohl“ und „Fühle mich ernstgenommen“	247
---	-----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ist-und Soll-Lagen Zuordnung gegenwärtiger Lehr- und Lernsituationen	3
Tabelle 2: Systematik zur Klassifizierung von Emotionstheorien	20
Tabelle 3: Instinktive Tendenzen	74
Tabelle 4: Motivklassen unterschiedlicher Autoren	75
Tabelle 5: Schema einer zweidimensionalen k x m-Kontingenztafel	122
Tabelle 6: Zusammensetzung der Gesamtstichprobe SoLe II	158
Tabelle 7: Zusammensetzung der Stichprobe für die Interaktionsanalyse	159
Tabelle 8: Kategorien des MemI für das Machtmotiv	161
Tabelle 9: Kategorien des MemI für das Lernmotiv	161
Tabelle 10: Kategorien des MemI für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung	162
Tabelle 11: Kategorien des MemI für das Motiv nach Zuneigung	162
Tabelle 12: Kategorien des MemI für das Zugehörigkeitsmotiv	163
Tabelle 13: Beispiele für Äußerungen, die in Kategorien für das Machtmotiv eingeordnet werden	164
Tabelle 14: Ausschnitt des Transkriptes der zweiten ausgewählten Unterrichtsstunde, Gruppe 1	165
Tabelle 15: Items der mobilen Datenerfassungsgeräte	167
Tabelle 16: Durch das Multi-Motiv-Gitter erfasste Motivkomponenten	170
Tabelle 17: Zusammenfassung der berücksichtigten Daten	171
Tabelle 18: „Wer-zu-wem“-Matrix, Gruppe 1	175
Tabelle 19: „Wer-zu-wem“-Matrix, Gruppe 5	178
Tabelle 20: Empfangene Feedbacks, Gruppe 1	182
Tabelle 21: „Wer-zu-wem“-Matrix der gesendeten Motivindikatoren, aufgeschlüsselt für die einzelnen Motive, Gruppe 1	190
Tabelle 22: Empfangene Feedbacks, Gruppe 5	197
Tabelle 23: „Wer-zu-wem“-Matrix der gesendeten Motivindikatoren, aufgeschlüsselt für die einzelnen Motive, Gruppe 5	204
Tabelle 24: „Wer-zu-wem“-Matrix differenziert nach Unterrichtstagen, Gruppe 1	212
Tabelle 25: Indikatoren und Feedbacks differenziert nach Unterrichtstag; Gruppe 1	214
Tabelle 26: „Wer-zu-wem“-Matrix differenziert nach Unterrichtstagen, Gruppe 5	218
Tabelle 27: Indikatoren und Feedbacks differenziert nach Unterrichtstag, Gruppe 5	220
Tabelle 28: Feedbackbilanzen, Indikatoren und Feedbacks differenziert nach Unterrichtstag: Prozentualer Anteil an den insgesamt erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren, Gruppe 1	224

Tabelle 29: Feedbackbilanzen, Indikatoren und Feedbacks differenziert nach Unterrichtstag: Prozentualer Anteil an den insgesamt erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren, Gruppe 5.....	227
Tabelle 30: Zeitreihen zu den empfangenen Feedbacks für alle Teilnehmer, Mittelwerte und Standardabweichung	231
Tabelle 31: Zeitreihen zu den gesendeten Indikatoren für alle Teilnehmer, Mittelwerte und Standardabweichung	231
Tabelle 32: Rangkorrelationen der Zeitreihen zu den gesendeten Motivindikatoren und erhaltenen motivspezifischen Feedbacks für alle Teilnehmer; zweiseitige Signifikanztests	233
Tabelle 33: Rangkorrelationen zu den Zeitreihen erhaltene Feedbacks innerhalb einer Dyade für alle Teilnehmer, einseitige Signifikanztests	236
Tabelle 34: Skalenwerte positiver Affekt (PA) und negativer Affekt (NA) aller Teilnehmer und aller Erhebungszeitpunkte der drei Unterrichtstage	241
Tabelle 35: Prozentsatz beantworteter MDE-Erhebungen für alle Teilnehmer differenziert nach Unterrichtsstunde und Unterrichtstag	243
Tabelle 36: Rangkorrelationen zwischen Mittelwerten ausgewählter MDE-Items und Skalen aus dem Lernmotivationsfragebogen (n = 6, einseitige Signifikanztests).....	245
Tabelle 37: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Zeitreihen zu zwei MDE-Variablen für alle Teilnehmer der beiden Lerngruppen.....	248
Tabelle 38: Berücksichtigte Feedback-Kategorien für Korrelationsberechnungen mit den Erlebensdaten nach Teilnehmern	252
Tabelle 39: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks; Teilnehmerin 21	255
Tabelle 40: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks nach Teilnehmern; Teilnehmerin 21	256
Tabelle 41: Multiple Regressionsanalysen für Teilnehmerin 21; AV: Zeitreihen zu den Items „Fühle mich wohl“ (W) und „Fühle mich ernstgenommen“ (E); UV: Zeitreihen zu den senderspezifischen positiven und negativen Feedbacks (n = 52).....	257
Tabelle 42: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks; Teilnehmer 30.....	258
Tabelle 43: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks nach Teilnehmern; Teilnehmer 30	259
Tabelle 44: Multiple Regressionsanalysen für Teilnehmer 30; AV: Zeitreihen zu den Items „Fühle mich wohl“ (W) und „Fühle mich ernstgenommen“ (E); UV: Zeitreihen zu den senderspezifischen positiven und negativen Feedbacks (n = 55).....	260
Tabelle 45: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks; Teilnehmerin 29	261
Tabelle 46: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks nach Teilnehmern; Teilnehmerin 29	262
Tabelle 47: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks; Teilnehmer 25.....	263
Tabelle 48: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks nach Teilnehmern; Teilnehmer 25	264

Tabelle 49: Regressionsanalysen für Teilnehmer 25; AV: Zeitreihen zu den Items „Fühle mich wohl“ (W) und „Fühle mich ernstgenommen“ (E); UV: Zeitreihen zu den senderspezifischen positiven und negativen Feedbacks (n = 40).....	265
Tabelle 50: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks; Teilnehmer 24.....	266
Tabelle 51: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks nach Teilnehmern; Teilnehmer 24.....	267
Tabelle 52: Regressionsanalysen für Teilnehmer 24; AV: Zeitreihen zu den Items „Fühle mich wohl“ (W) und „Fühle mich ernstgenommen“ (E); UV: Zeitreihen zu den senderspezifischen positiven und negativen Feedbacks (n =42).....	268
Tabelle 53: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks; Teilnehmerin 17.....	269
Tabelle 54: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks nach Teilnehmern; Teilnehmerin 17.....	270
Tabelle 55: Regressionsanalysen für Teilnehmerin 17; AV: Zeitreihen zu den Items „Fühle mich wohl“ (W) und „Fühle mich ernstgenommen“ (E); UV: Zeitreihen zu den senderspezifischen positiven und negativen Feedbacks (n = 32).....	271
Tabelle 56: Übersicht über die Rangkorrelationen zwischen den Zeitreihen zu erhaltenen Feedbacks und Zeitreihen zu den Erlebensdaten für die Teilnehmer beider Gruppen.....	272
Tabelle 57: Übersicht über Zusammenhänge zwischen den Zeitreihen zu den positiven und negativen Feedbacks und den Erlebensdaten für alle Teilnehmer.....	274
Tabelle 58: Rangkorrelationen zwischen gewichteten Indikatoren und Lernmotivationsarten (n = 6, einseitige Signifikanztests).....	277
Tabelle 59: Rangkorrelationen zwischen gewichteten Indikatoren und dem Multi-Motiv-Gitter (n = 6; einseitige Signifikanztests).....	279

Tabellen im Anhang

Tabelle A- 1: „Wer-zum-Wem“-Matrix der empfangenen Feedbacks, aufgeschlüsselt für die einzelnen Motive, Gruppe 1.....	326
Tabelle A- 2: „Wer-zu-wem“-Matrix der empfangenen Feedbacks, aufgeschlüsselt für die einzelnen Motive, Gruppe 5.....	327
Tabelle A- 3 Korrelationen Skalenwerte positiver Affekt (PA) und negativer Affekt (NA aller Erhebungszeitpunkte, n = 6, Kendalls tau.....	328
Tabelle A- 4: Rangkorrelationen zwischen Werten der Motivationsarten der drei Erhebungszeitpunkte (n = 6, zweiseitige Signifikanztests).....	329
Tabelle A- 5: Rangkorrelationen zwischen gewichteten Interaktionsdaten (n = 6, zweiseitige Signifikanztests).....	330

1. Problemstellung

Arbeiten und Lernen in Gruppen – selten scheinen die diesbezüglichen Vorlieben und Wünsche von „Betroffenen“ so exakt mit den aktuellen Gegebenheiten und absehbaren zukünftigen Entwicklungen im schulischen und beruflichen Kontext überein zu stimmen. So werden Gruppen sowohl innerhalb von Profit- und Not-Profit-Organisationen vermehrt als ein Element einer effizienteren Organisationsstruktur begriffen und eingesetzt als auch im Bereich der schulischen und betrieblichen Aus- und Weiterbildung gefordert und realisiert, z.B. im Rahmen von Lerninseln und Lerngemeinschaften (vgl. MILDENBERG, 1996; SARGES, 2001; WEGGE, 2001; WEINERT, 1996). Gleichzeitig *bevorzugen* es die meisten Menschen, in Gruppen und nicht alleine zu arbeiten und zu lernen (ZYSNO, 1998b). Dass Lernen und Arbeiten immer häufiger in Gruppen stattfindet, könnte auf den ersten Blick aufgrund dieser Übereinstimmung zwischen Wünschen und realen Gegebenheiten als unproblematisch angesehen werden. Werden die *Gründe* für die Präferenz von Gruppen berücksichtigt, trifft dies auf Ebene einzelner Individuen zu: Die Affinität von Einzelnen für Gruppen resultiert daraus, dass diese zum einen die Möglichkeit bieten, individuelle Bedürfnisse zu befriedigen (s. Punkt 4.4.1), zum anderen können Gruppen für Einzelne einen Leistungsvorteil in dem Sinne bieten, dass Aufgaben gelöst bzw. bewältigt werden, die sie alleine nicht bewältigt hätten. Werden die Gründe für die Präferenz von Gruppen bzw. Gruppenarbeit zugrunde gelegt, die aus Sicht von Unternehmen bzw. von Arbeits- und Bildungsexperten¹ besondere Relevanz besitzen, ist die Bilanz ernüchternd: Ein wesentlicher Grund für die zunehmende Realisierung von Lern- und Arbeitsgruppen liegt darin, dass davon ausgegangen wird, dass durch den Einsatz von Gruppen Synergieeffekte² erzielt werden können. Werden Befunde sozialpsychologischer Studien zur Leistungsfähigkeit von Gruppen als Bewertungskriterium zugrunde gelegt, fehlt nicht nur der Nachweis von Synergieeffekten bei Gruppenleistungen, es muss vielmehr mit negativen Effekten – sprich Leistungsverlusten – durch den Einsatz von Gruppen gerechnet werden. Diese negativen Effekte sind keine Ausnahmereischeinungen, da die von SADER (1991b) konstatierte „verheerende Bilanz“ zur Effektivität von Gruppen durch eine Vielzahl nachfolgender Studien Bestätigung erfuhr (s. AKADEMIE FÜR FÜHRUNGSKRÄFTE DER WIRTSCHAFT, 2002; GREITEMEYER, SCHULZ-HARDT & FREY, 2003; STEMPFLE & BADKE-SCHAUB, 2002; STROEBE & NIJSTAD, 2004).

Nachfolgend wird aufgezeigt, warum trotz der teilweise niederschmetternden Befunde zur Effektivität von Gruppen auf deren Einsatz weder beim Arbeiten noch beim Lernen verzichtet werden kann bzw. nicht verzichtet wird. Danach wird verdeutlicht, warum trotz intensiver Forschung zu Gruppenleistungen nach wie vor nur ungenügend geklärt ist, *wann* und *warum* das Arbeiten und Lernen in Gruppen uneffektiv und ineffizient ist bzw. unter welchen Voraussetzungen und Gegebenheiten mit einer effizienten und effektiven Gruppenarbeit gerech-

¹ Um eine gute Lesbarkeit des Textes zu gewährleisten, wird teilweise nur die männliche Form gewählt. Alle Aussagen beziehen sich –sofern nicht anders erwähnt – auf weibliche und männliche Personen.

² Der Begriff „Synergie“ ist vom Griechischen „synergia“ (ein Arbeiten mit) abgeleitet und bedeutet streng genommen die Fähigkeit von zwei Kräften, sich wechselseitig zu verbessern und für beide Seiten eine Bereicherung darzustellen (DUDEN, 1994).

net werden kann. Vor diesem Hintergrund werden abschließend die Relevanz der vorliegenden Untersuchung sowie Grundannahmen dieser Studie verdeutlicht.

1.1 Neue berufliche Anforderungsprofile

Fortschreitende Technisierung und Globalisierung sowie allgemeine Struktur- und Umweltveränderungen sind Kennzeichen der gegenwärtigen Arbeits- und Lebensbedingungen. Hieraus resultieren eine zunehmende Komplexität der materiellen und sozialen Umwelt sowie eine explosionsartige Vermehrung von Wissen. Die Halbwertzeiten des einmal erworbenen Wissens und erworbener Qualifikationen haben sich in den letzten Jahrzehnten drastisch reduziert und werden sich weiter stark verringern (vgl. KAUFFELD & FRIELING, 2001). Bezieht sich die ständige Erneuerung von Organisations- und Produktionskonzepten hauptsächlich auf technisch-organisatorische Bereiche der Arbeitswelt, so betrifft die rasante Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien sowohl alle Bereiche der Arbeitswelt als auch zunehmend den schulischen und privaten Bereich (s. BRÄUER, 2005; FEIERABEND & KLINGLER, 2002; WIRTH & KLIEME, 2002). Insgesamt kann das Fazit gezogen werden, dass sowohl Unternehmen als auch Individuen nicht länger Elemente eines starren, sondern eines sehr dynamischen Systems sind; anders gesagt: Das bereits seit langem prognostizierte Zeitalter der Diskontinuität ist angebrochen.

Eine Folge dieser Entwicklungen ist, dass fachspezifische Qualifikationen nicht mehr ausreichen, um der zunehmenden Komplexität der Arbeitsanforderungen gerecht zu werden. So ist neben berufsspezifischem Fachwissen und breitem ökonomischen Grundwissen auch die Fähigkeit erforderlich, flexibel, kreativ und eigenverantwortlich handeln zu können. Dies schlägt sich explizit in neuen Qualifikations- und Anforderungsprofilen nieder: So werden neben fachspezifischen Kenntnissen eine Vielzahl weiterer Qualifikationen bzw. Fähigkeiten³ gefordert: Genannt werden unter anderem abstraktes und symbolisches Denkvermögen, Diagnose- und Planungsfähigkeit, intellektuelle Flexibilität, Erfassen von Zusammenhängen, kommunikative Kompetenz und Verhaltenssouveränität, Problemlösefähigkeit, Selbstverantwortung und Selbststeuerung sowie Kooperationsfähigkeit (s. DYBOWSKI, 2001; PÄTZOLD, 1999). Diese Schlüsselqualifikationen sind nicht nur im Dienstleistungs- und Verwaltungsbereich, sondern auch im Bereich der industriellen Produktion unerlässlich: Immer weniger Produktionsbereiche sind nach dem tayloristisch-fordistischen Paradigma organisiert, welches nur geringe Anforderungen an die Arbeitnehmer stellt. Bei Produktionsunternehmen haben sich inzwischen Strategien der Fabrikationsmodernisierung durchgesetzt, die anspruchsvolle Arbeitszusammenhänge beinhalten und auf erweiterte Handlungsspielräume für die Produktionsarbeiter setzen (vgl. SCHULER, 2004). Somit stehen nicht länger ausschließlich handwerkliche, ausführende Arbeitsvorgänge im Mittelpunkt, sondern zunehmend indirekte, planende, steuernde und kontrollierende Arbeiten. Die Zahl der qualitativ anspruchsloseren Arbeitsplätze wird weiterhin abnehmen, welches sich in einer zunehmend steigenden Arbeitslosenquote

³ Diese Qualifikationen bzw. Fähigkeiten werden nachfolgend in dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ zusammengefasst.

für ungelernete Arbeitnehmer widerspiegelt. Die zuvor genannten Fähigkeiten (Problemlösefähigkeit, Selbstverantwortung, Flexibilität etc.) sind somit auch verstärkt von Arbeitnehmern im produzierenden Gewerbe gefordert. Die Tätigkeits- bzw. Anforderungsprofile für Angestellte im Dienstleistungs- und Verwaltungsbereich, in dem die Mehrheit aller Beschäftigten tätig ist (BAETHGE, 1997, S. 21), erfordern ebenfalls mehr als nur fach- bzw. berufsspezifische Qualifikationen. So wird die Bewältigung von komplexen Problemstellungen gefordert, welches die Herstellung von Sinnzusammenhängen und ein hohes Maß an Interpretationsfähigkeit und Reflexivität voraussetzt. Schlüsselqualifikationen, die bereits vor 10 Jahren (s. BAETHGE & BAETHGE-KINSKY, 1995) als Grundqualifikationen für Arbeitnehmer bezeichnet wurden, sind somit für immer mehr Berufsfelder erforderlich, um die aktuellen und zukünftigen Aufgaben bewältigen zu können.

Dass diese Schlüsselqualifikationen durch herkömmliche Lehr- und Lern-Methoden nicht oder nur sehr bedingt gefördert werden können, wird seit mehr als 10 Jahren kritisch angemerkt (s. DOHMEN, 1999; POSTH, 1991; SEMBILL, 1994). Die Unzulänglichkeiten traditioneller Lehr-Lern-Arrangements können an dieser Stelle nur skizziert werden. Als Beispiel kann genannt werden, dass als Leistungskriterium und Bewertungsmaßstab oftmals nur die kurzfristige Reproduzierbarkeit von Faktenwissen herangezogen und gefordert wird, während komplexere intellektuelle Fertigkeiten auf höheren Lernzielebenen⁴ (Problemlösen, vernetztes Denken usw.) oftmals weder gefordert noch gefördert werden. Durch die in Tabelle 1 vorgenommene Gegenüberstellung von Soll- und Ist-Lagen wird die erhebliche Diskrepanz zwischen Merkmalen bzw. Zielen *aktueller* Lehr-Lern-Situationen und den *geforderten* Merkmalen bzw. erforderlichen Qualifikationen verdeutlicht.

Ist-Lagen in Prozessen des Lehrens/ Lernens/Arbeitens	Soll-Lagen / gewünschte Qualifikationen
• Reproduktion von Fakten	• Problemlösefähigkeit und Handlungskompetenz
• monokausales und lineares Denken	• vernetztes Denken
• inhaltsorientierte, extrinsische Kontrolle	• prozessorientierte Selbstorganisation
• inaktive Lerner/Mitarbeiter als Konsumenten von Wissen und Fertigkeiten	• aktive und autonom kommunizierende, kooperative Lerner/Mitarbeiter
• Vermeidung und Sanktionierung von Fehlern	• Fehler als Chance verstehen; Kreativität
• Mangel an Selbständigkeit	• Selbständigkeit
• ignorieren von emotionalen Prozessen	• Bewältigung von emotionalen Belastungen
Fazit: Behavioristisches Input-Output Konzept vom Menschen: Lerner/Mitarbeiter werden eher als Objekt betrachtet	Fazit: Ganzheitliches, integratives Menschenbild: Lerner/Mitarbeiter werden als Subjekt betrachtet

Tabelle 1: Ist- und Soll-Lagen Zuordnung gegenwärtiger Lehr- und Lernsituationen (nach SEMBILL 1996, S. 63)

⁴ Zur Definition und Erörterung von Lernzieltaxonomien wird auf MIETZEL (1993) verwiesen.

Anzumerken ist, dass die herkömmlichen Unterrichtsmethoden auch als wenig geeignet eingestuft werden können, um unter den derzeitigen Gegebenheiten den Schülerinnen und Schülern grundlegende Kulturtechniken im ausreichenden Maß vermitteln zu können. So zeigen Ergebnisse internationaler Schulvergleichsstudien – wie die PISA-Studie (BAUMERT, KLIEME, NEUBRAND, PRENZEL, SCHIEFELE, SCHNEIDER, STANAT, TILLMANN & WEIB, 2001; OECD, 2001) und die TIMMS-Studie (BAUMERT, BOS & LEHMANN, 2000) –, dass bei den Schülerinnen und Schülern deutscher Schulen diesbezüglich deutliche Defizite bestehen. So haben viele Schwierigkeiten, Texte zu verstehen, diese zu interpretieren und zu bewerten (ARDELT, STANAT, SCHNEIDER & SCHIEFELE, 2001); auch die Bewältigung komplexer Aufgaben fällt vielen schwer, wenn hierzu auf mathematische oder naturwissenschaftliche Erkenntnisse zurückgegriffen werden muss (KLIEME, NEUBRAND & LÜDTKE, 2001).

1.2 Lern- und Arbeitsgruppen

Die zuvor geschilderten Gegebenheiten und deren gesellschafts- und wirtschaftspolitische Relevanz können als Ursachen dafür angesehen werden, dass in den letzten Jahren eine Vielzahl innovativer Lehr-Lern-Modelle gerade im Bereich der beruflichen Bildung entwickelt wurde (vgl. PÄTZOLD, KLUSMEYER, WINGELS & LANG, 2003; WEINERT, 1996). Analysiert man neuere Ansätze von Lehr-Lern-Arrangements, so fällt auf, dass in fast allen Konzepten die *Selbstbestimmung* des Lernenden betont und gefordert wird (vgl. DYBOWSKI, 2001; FAULSTICH, GNAHS, SEIDEL & BAYER, 2002). Als weitere Gemeinsamkeit vieler aktueller Lehr-Lern-Arrangements kann gelten, dass das Arbeiten und Lernen in Gruppen stattfindet (KONRAD & TRAUB, 1999; WERNER, 1997). Dabei sind „Gruppenunterricht“, „Teamarbeit“⁵, „kooperatives Lernen“, „Diskursgemeinschaften“ und „reziprokes Lehren“ nur einige Bezeichnungen, die für einen sozial geprägten Lernmodus stehen, bei dem jeweils Individuen innerhalb einer Gruppe mit- und voneinander lernen. Das Arbeiten und Lernen in Gruppen kann somit als wesentliches Kernelement innovativer Lehr-Lern-Arrangements angesehen werden. Befunde empirischer Studien (NÜESCH, 2001; ROTERING-STEINBERG, 1995; SEIFRIED, 2004b; SEMBILL, WOLF, WUTTKE, SANTJER & SCHUMACHER, 1998; SLAVIN, 1995) können als Hinweis darauf gedeutet werden, dass Gruppen-Lehr-Lern-Arrangements sowohl für die Vermittlung von grundlegenden Kulturtechniken und Fachkenntnissen als auch für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen als besser geeignet angesehen werden können als herkömmliche Lehr-Lern-Arrangements.

Der Vorteil von Gruppen-Lehr-Lern-Arrangements wird unter anderem darin gesehen, dass sich die unterschiedlichen Kompetenzen und Wissensstände der Gruppenmitglieder ergänzen und sich hierdurch für alle Gruppenmitglieder neue Perspektiven eröffnen und Handlungsalternativen zeigen. Hinsichtlich des Erwerbes von Schlüsselqualifikationen ist zu beachten, dass Sozialkompetenzen, die zu den Schlüsselqualifikationen gezählt werden, nur unzureichend theoretisch erlernt werden können. Vielmehr ist zum Erwerb sozialer Kompetenz eine

⁵ Eine Differenzierung zwischen „Team“ und „Gruppe“ wird im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgenommen. Für mögliche Unterscheidungskriterien wird auf KNEBEL (1996) verwiesen.

direkte soziale Interaktion mit Anderen – sprich in Gruppen – erforderlich (vgl. LENZEN, 1997). Dies kann wie folgt verdeutlicht werden: Soziale Kompetenz beinhaltet, mit anderen konstruktiv zusammenarbeiten zu können und dazu beizutragen, dass der Interaktionsprozess von allen Beteiligten als angenehm oder zumindest akzeptabel erlebt wird und letztlich zu einem guten Arbeitsergebnis führt. Welche Verhaltensweisen hierbei zielführend sind und welche dieser Zielsetzung entgegenstehen, kann durch direkte Interaktionserfahrung und die Rückmeldung anderer Personen erkannt werden. Lernen in Gruppen scheint somit für den Erwerb von Sozialkompetenz a priori besser geeignet zu sein als andere Lehr-Lern-Arrangements. Wie zuvor bereits ausgeführt (s. Punkt 1.1) ist der Erwerb sozialer Kompetenzen von besonderer Relevanz für beruflichen Erfolg, da heutzutage fachspezifische Kenntnis eine notwendige, aber nicht mehr hinreichende Bedingung ist, um den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Das Lernen in Gruppen scheint somit auf vielfältige Weise besonders geeignet, um für Anforderungen der heutigen Berufswelt zu qualifizieren und auf die praktizierten beruflichen Arbeitsformen vorzubereiten. Die schulische Unterrichtspraxis wird zur Zeit zwar noch durch fragend-entwickelnden Frontalunterricht dominiert (s. BAUMERT & KÖLLER, 2000; EINSIEDLER, 2000), jedoch wird im schulischen Kontext zunehmend selbstgesteuertes bzw. kooperatives Lernen – welches Gruppenarbeit als wesentliches Element enthält – gefordert und umgesetzt (s. DANN, DIEGRITZ & ROSENBUSCH, 2002; EULER & PÄTZOLD, 2004; KLIPPERT, 1999).

Gruppenarbeit wird nicht nur im Bereich der Aus- und Weiterbildung zunehmend eingesetzt bzw. gefordert, sondern gewinnt ebenfalls als Arbeitsform in Betrieben und Organisationen auf allen Ebenen zunehmend an Bedeutung. In Produktionsunternehmen finden Gruppen im Rahmen von Management- und Organisationskonzepten wie z.B. „Lean Management“, „Lean Production“ oder „Total Quality Management“ Berücksichtigung. Gemeinsame Basis dieser Konzepte ist das Ziel, unter anderem durch Dezentralisierung, flache Hierarchien, Verantwortungsübernahme aller Beteiligten und beschleunigte Entscheidungsprozesse schneller und flexibler auf Veränderungen des Marktes bzw. eine veränderte Nachfrage reagieren zu können. Die im Rahmen der Organisationskonzepte geschaffenen (Arbeits-) Gruppen sind als Reproduktion bzw. Imitation „kleiner“ Betriebe zu interpretieren, da als Vorbild für diese Neustrukturierung und die damit verbundene „Verschlankung“ der Unternehmen kleine Betriebe dienen (THEERKORN & LINGEMANN, 1987), die bekannter Weise besser in der Lage sind, schnell und flexibel auf neue oder geänderte Marktanforderungen reagieren zu können. Dezentrale Organisationskonzepte (bzw. der Einsatz von Gruppen) sind somit als Antwort auf die beschleunigten Innovationszyklen und der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturveränderungen anzusehen. Zusätzlich ist darauf hinzuweisen, dass sich teilautonome Arbeitsgruppen durch ganzheitlichere Arbeitsbezüge und größere Entscheidungsspielräume – beispielsweise durch Aufhebung der Takt- und Platzgebundenheit, selbstständige Festlegung von zeitlichen Arbeitsabläufen etc. – für die Arbeitnehmer auszeichnen. Dieses wiederum kann zu einer höheren Arbeits- und Lernmotivation der Beteiligten führen, welches sich in höheren Produktivitätsraten (WEGGE, 2000) oder niedrigeren Fehlzeiten (FRIELING & BUCH, 1998) niederschlagen kann.

In Industrieunternehmen findet Arbeiten in Gruppen insbesondere in teilautonomen Arbeitsgruppen (TAG) statt. Bereits vor über 10 Jahren wurden TAGs in einem Drittel aller großen Industrieunternehmen eingesetzt (ANTONI, 1995) und haben seitdem weitere Verbreitung gefunden (ULICH, E., 2001). Bereichsübergreifende Entwicklungs- und Arbeitsgruppen finden in Form von *Projektgruppen*⁶ nicht nur im produzierenden Gewerbe, sondern ebenfalls im Dienstleistungssektor und in der öffentlichen Verwaltung häufig Verbreitung. Zur Bewältigung von Aufgaben größerer Komplexität werden in fast allen Arbeitskontexten Arbeitsgruppen eingesetzt. Insbesondere wenn in wirtschaftlichen und politischen Kontexten Entscheidungen mit weitreichenden Konsequenzen getroffen werden, werden diese Entscheidungen zumeist von formalen oder informellen Gruppen getroffen (vgl. SCHULZ-HARDT, 2001). Dass bei Entscheidungsfindungen durch den Einsatz von formalen Gruppen in Form von Gremien, Ausschüssen oder Führungsstäben eine demokratische Maxime (Beteiligung möglichst verschiedener Bereiche der jeweiligen Gesellschaft) beachtet werden kann, ist vermutlich als Erklärungsvariable für den häufigen Einsatz von Gruppen von untergeordneter Relevanz. Vielmehr kann die häufige Bildung von Arbeitsgruppen als Antwort auf die Komplexität der sozialen und wirtschaftlichen Umwelt verstanden werden. So verfügt eine einzelne Person oftmals nicht über das erforderliche Wissen, um auf die aktuellen Gegebenheiten *angemessen* reagieren zu können bzw. bei ihren Entscheidungen unterschiedlichste Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren angemessen berücksichtigen zu können. Zur Lösung von komplexen Problemen bzw. zur Bewältigung komplexer Aufgaben ist es erforderlich, den Sachverstand von *verschiedenen* Experten einzuholen; dieses findet zumeist in Form von Arbeitsgruppen statt. Als weitere – zumindest prinzipiell mögliche – Vorteile von Gruppenarbeit im Vergleich zu Einzelarbeiten gelten ein statistischer Fehlerausgleich sowie eine aktive Fehlerkorrektur. Innerhalb von Betrieben und Organisationen wird Gruppenarbeit als ein Element einer effizienteren Unternehmensstruktur begriffen und – anders als im schulischen Unterricht – auch in der Praxis bereits sehr häufig eingesetzt (WEGGE, 2000; WITTE, 2001b).

Insgesamt kann das Fazit gezogen werden, dass Lernen und Arbeiten in Gruppen sowohl im schulischen als auch im betrieblichen Kontext deutlich an Bedeutung gewonnen hat und in Zukunft insbesondere das Erwerbsleben mehr und mehr bestimmen wird (s. WEGGE, 2001). Ursache hierfür ist, dass davon ausgegangen wird, dass ein Leistungsvorteil der Gruppenarbeit gegenüber einer individuellen Leistungserbringung besteht bzw. in der Gruppe bessere Lernerfolge – sowohl hinsichtlich Fach- als auch Schlüsselqualifikationen – erzielt werden können als bei anderen Lehr-Lern-Arrangements. Oder anders formuliert: Bezogen auf Arbeits- und Lernresultate werden durch den Einsatz von Gruppen besondere Synergieeffekte erwartet (vgl. EULER & PÄTZOLD, 2004; FISCH, R. & BECK, 2001; SCHERM, 1998; SCHULZ-HARDT, GREITEMEYER, BRODBECK & FREY, 2002). Ein empirischer Nachweis solcher Synergieeffekte in bzw. durch Gruppen ist bisher jedoch kaum gelungen (ANTONI, 1997; BADKE-

⁶ Zu beachten ist, dass umgangssprachlich oftmals von *Projektgruppen* oder *Projektteams* gesprochen wird, auch wenn diese Gruppen nicht die in der DIN-Norm 69901 formal festgeschriebenen Kriterien für Projektgruppen und deren Arbeit erfüllen (FISCH, R. & BECK, 2001). Nachfolgend wird daher der allgemeinere Begriff „Arbeitsgruppen“ als Sammelbegriff für unterschiedliche Gruppen verwendet.

SCHAUB, 2001; SLAVIN, 1995). Vielmehr zeigen die meisten Befunde empirischer sozialpsychologischer Studien, dass die Leistungen von Gruppen hinter den Erwartungen, die auf einer Summierung von Einzelleistungen der Gruppenmitglieder basieren,⁷ zurückbleiben (TSCHAN & SEMMER, 2001; ZYSNO, 1998b).

1.3 Zum Forschungsstand der Kleingruppenforschung

Der Frage, warum und unter welchen Umständen negative Leistungseffekte in Gruppen auftreten, wurde in einer Vielzahl von Studien nachgegangen (zusammenfassend s. LEVINE & MORELAND, 1998; SCHULZ-HARDT et al., 2002; WEGGE, 2001; WITTE & DAVID, 1996). Studien, in denen der Einfluss von Randbedingungen wie Aufgabentyp, Gruppenstruktur, Leistungskriterien etc. auf das Leistungsergebnis von Gruppen untersucht wurde, haben Hinweise darauf geliefert, unter welcher Randbedingung die Wahrscheinlichkeit steigt, dass eine Gruppe im Vergleich zu Einzelpersonen ein besseres Ergebnis erzielt (s. ANTONS, 2000; ARDELT-GATTINGER, LECHNER & SCHLÖGEL, 1998; SCHULZ-HARDT et al., 2002). Allerdings ist es bis heute nicht gelungen, *befriedigende* und *erschöpfende* Antworten zu Leistungseffekten von Gruppenarbeit zu liefern, obwohl bereits 1974 festgestellt wurde: „Wir werden ... die Frage zu beantworten haben, wann und unter welchen Umständen eine konkrete Gruppe tatsächlich so gut funktionieren kann, wie dies an sich und in abstracto möglich erscheint. Ich glaube, daß mit dieser Fragestellung das zentrale Anliegen der Gruppendynamik getroffen ist.“ (HOFSTÄTTER, 1974, S. 38). Heute kann das Fazit gezogen werden, dass die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse nur ungenügend klären können, wann und warum nicht nur das Arbeiten, sondern auch das Lernen in Gruppen effektiv und effizient ist bzw. sein kann (vgl. LEVINE & MORELAND, 1998). Die Lehr-Lern-Forschung und die Kleingruppenforschung sollten daher den Fragen nachgehen, ob und wenn ja unter welchen Voraussetzungen Gruppen die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen und – entscheidender – welche Qualität die Interaktionsprozesse *erfolgreicher* Gruppen aufweisen.

Zur Klärung dieser Fragen wird das Interaktions-Paradigma als besonders viel versprechend angesehen (HUBER, A., 1999), welches versucht, den Zusammenhang zwischen den Aktivitäten der Lernenden und der Lernleistung zu analysieren. Anders als bei einem Vergleich von Gruppenlernarrangements mit anderen Lernmethoden (Effekt-Paradigma) können so eher Erkenntnisse darüber gewonnen werden, *warum* und unter welchen Voraussetzungen das Lernen in Gruppen anderen Lernformen überlegen sein kann. So ist zu berücksichtigen, dass Gruppenleistung nicht nur durch *Inputvariablen* (z.B. Aufgabentyp und Gruppenstruktur) beeinflusst wird, sondern vielmehr *Prozessvariablen* als Ursache von unterschiedlichen Leistungsergebnissen angesehen werden können (BECK & ORTH, 2001; BECKER-BECK & SCHNEIDER, 1998; STEMPFLE & BADKE-SCHAUB, 2002). Wird eine Fokussierung auf die Aktivitäten der Lernenden vorgenommen (Interaktionsparadigma), sollte insbesondere die innerhalb von Gruppen ablaufende Kommunikation⁸ analysiert werden: Kommunikationsprozesse

⁷ Für die Bestimmung der zu erwartenden Gruppenleistung werden üblicherweise die durchschnittlichen Einzelleistungen der Gruppenmitglieder summiert (ZYSNO, 1998b).

⁸ Die Begriffe „Interaktion“ und „Kommunikation“ werden synonym verwendet (s. Punkt 4.1).

beeinflussen das emotionale Befinden, welches wiederum zentrale Bedeutung für Lern- und Leistungsprozesse besitzt (JERUSALEM & PEKRUN, 1999; RHEINBERG, 1999; SCHERER, 1996; SCHMALT, 2003). Hieraus kann abgeleitet werden, dass speziell emotional wirkenden Interaktionsprozessen eine zentrale Bedeutung für die Erklärung der Lern- und Arbeitsleistungen von Gruppen sowie der von einzelnen Gruppenmitgliedern zugeschrieben werden kann. Eine Fokussierung auf die emotionale und motivationale Komponente von Interaktionsprozessen in Gruppen kann vor diesem Hintergrund als erforderlich angesehen werden, um bestehende Erkenntnislücken schließen zu können.

Wird davon ausgegangen, dass die Qualität der Interaktionsprozesse den Lernerfolg und das Leistungsergebnis von Gruppen und von Individuen in den Gruppen bestimmt, ist für einen Erkenntnisgewinn über Lernprozesse bzw. über die Leistungserbringung in Gruppen eine explizite *Prozessanalyse* der Interaktionen unumgänglich. Bei entsprechenden Studien wäre sowohl das beobachtbare Verhalten⁹ als auch das Erleben der Lernenden zu berücksichtigen: So sind einerseits innerpsychische Prozesse bzw. das intraindividuelle Erleben von besonderer Relevanz für die Lern- und Arbeitsleistungen der Individuen (PEKRUN, 1992; SCHARPF & FISCH, 1991; SCHERER, 1996; SEMBILL, 1992). Andererseits beeinflussen sich Erleben und Verhalten wechselseitig, so dass beides den individuellen als auch den Lernerfolg der Gruppe maßgeblich bestimmen wird. Analysen von Erlebens- oder Verhaltensprozessen werden seit langem sowohl von Wirtschaftspädagogen (HEIDENREICH & HEYMAN, 1976; SEMBILL, 1992) als auch von Sozialpsychologen (BECKER-BECK & SCHNEIDER, 1998; BRANDSTÄTTER, 1990b; TSCHACHER & BRUNNER, 1995) und von Kognitions- und Motivationspsychologen (s. RHEINBERG, 1999) gefordert. Nach wie vor beschränken sich jedoch die meisten Studien zu Lernleistungen in Gruppen noch immer auf die Auswertung von Produktdaten (vgl. HUBER, G. L., 1995; RHEINBERG, 1999) oder es werden *entweder* Erlebens- *oder* Verhaltensaspekte berücksichtigt. So werden zwar innerhalb des Forschungsbereiches Kleingruppenforschung seit Mitte der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts verstärkt Gruppenprozesse analysiert (s. BECKER-BECK & SCHNEIDER, 1998; FISCH, RUDOLF, DANIEL & BECK, 1991), jedoch liegen innerhalb dieses Forschungsbereiches wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse über interaktionsbestimmende Faktoren und die Wirkung spezifischer Interaktionserfahrungen auf innerpsychische Prozesse vor. Dass die bisherigen Studien der Kleingruppenforschung nur sehr begrenzt zu einer Vermehrung von praktischen Handlungswissen geführt haben, kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass die prozessuale Ausbildung von Interaktionen kaum berücksichtigt wurde (s. ARDELT-GATTINGER et al., 1998; ORTH & BECK, 1998). Zudem beschränkten sich Studien, in denen explizit der Prozessverlauf untersucht wurde, lange Zeit auf Strukturanalysen des Interaktionsverhaltens im Rahmen von „Wer-zu-wem“-Analysen (LEVINE & MORELAND, 1998). Emotionale und motivationale Prozesse, die von besonderer Relevanz für Lern- und Arbeitsergebnisse in Gruppen sind, blieben hingegen im Rahmen von Prozessanalysen unbeachtet (vgl. BECK & ORTH, 2001; STEMPFLE & BADKE-SCHAUB, 2002).

⁹ Im Rahmen dieser Arbeit wird auf eine Differenzierung zwischen „Verhalten“ und „Handeln“ verzichtet; die Begriffe werden synonym verwendet.

Das Manko fehlender bzw. unzureichender Prozessanalysen zeigt sich auch in der Emotionsforschung. Speziell in Studien zum Einfluss von Emotionen auf Lernleistungen wird oftmals die Prozesshaftigkeit von Emotionen nicht berücksichtigt (s. JERUSALEM & PEKRUN, 1999). Vielmehr wird Emotionen – zumindest implizit – eine zeitliche Stabilität unterstellt, wenn nur zu Beginn eines Lernprozesses das emotionale Erleben erfasst wird.

Der Forderung, affektive *Prozesse* und Interaktionen in *realen* Situationen zu untersuchen (ABELE, 1999), wurde bislang ebenfalls selten entsprochen. So wurde die Mehrzahl der Studien nicht in einem natürlichen Setting durchgeführt, sondern als Laborexperiment realisiert. Befunde aus experimentellen Laborstudien werden von Vertretern der qualitativen Forschung oftmals als wenig geeignet angesehen, um Aussagen über das komplexe Zusammenwirken unterschiedlichster Prozesse in der Realität zu treffen bzw. es wird bezweifelt, ob die so gewonnenen Erkenntnisse auf alltägliche, reale Situationen transferierbar sind (BREUER, 1996; DENZIN & LINCOLN, 1994). So wurde von LEITHÄUSER und VOLMERG (1977) vor über 25 Jahren die Auffassung vertreten, dass für die sozialwissenschaftliche Forschung das Laborexperiment und standardisierte Interviewverfahren unzureichend sind, „...da sie wegen ihrer eingeschränkten und einseitigen Kommunikations- und Interaktionsverläufe die Alltagssituation nicht annähernd abbilden und herstellen können“ (S. 123). Es kann festgehalten werden, dass experimentelle Laborstudien für bestimmte Fragestellungen mit erheblichen Nachteilen verbunden sind bzw. als wenig geeignet angesehen werden können. So wird bezweifelt, dass experimentelle Laborstudien aufgrund der restriktiven Untersuchungssituationen die Komplexität beim Zusammenwirken von emotionalen, motivationalen und kognitiven¹⁰ Prozessen in realen Interaktionen im ausreichenden Maße berücksichtigen können. Auch für die Fragestellungen dieser Arbeit bzw. aufgrund der dieser Arbeit zugrunde liegenden Annahmen über die Generierung von Erlebensprozessen kann die Eignung experimenteller Laborstudien in Frage gestellt werden. Eine entsprechende Erörterung wird unter Punkt 2.7 vorgenommen.

Insgesamt kann das Fazit gezogen werden, dass zwar innerhalb unterschiedlichster Forschungsbereiche Prozessanalysen in Form von Feldstudien gefordert werden, diese jedoch bisher kaum durchgeführt werden. Werden Interaktionsprozessanalysen als Feldstudien durchgeführt, so wird zumeist die wechselseitige Beeinflussung von Erleben und Verhalten nicht ausreichend berücksichtigt. Hieraus resultiert, dass die für Lernleistungen in Gruppen relevanten intraindividuellen Erlebensprozesse und deren Zusammenspiel mit Verhaltensprozessen als weitgehend unerforscht gelten können.

¹⁰ Der Begriff „Kognition“ wird im Rahmen dieser Arbeit als Bezeichnung für Erkenntnis und Erkenntnistätigkeit verwendet, wobei Erkenntnis als allgemeines und relativ überdauerndes Wissen über die Welt verstanden wird und Erkenntnistätigkeit als der Prozess beschrieben wird, der dieses Weltwissen produziert (vgl. DÖRNER, 1993).

1.4 Grundüberlegungen und Zielsetzungen der vorliegenden Untersuchung

Ziel der vorliegenden Studie ist es, durch eine gezielte Analyse der Interaktionsprozesse Erkenntnisse zum Einfluss von Interaktionserfahrungen auf das individuelle emotionale Erleben zu gewinnen, da diesem eine besondere Relevanz für die Lern- und Arbeitsleistungen der Individuen und der Gruppe zukommt (Pekrun, 1992; Scharpf & Fisch, 1991; Scherer, 1996; Sembill, 1992). Im Kern soll die wechselseitige Beeinflussung von Interaktionsprozessen und individuellem emotionalem Erleben und deren Bedeutung für Lernprozesse analysiert werden. Hierzu werden in der vorliegenden empirischen Untersuchung die Interaktionsprozesse von zwei realen Lerngruppen analysiert, die im schulischen Kontext überwiegend selbstorganisiert gearbeitet haben.

Die Grundannahmen der geplanten Studie können wie folgt beschrieben werden: In Anlehnung an Handlungsregulationstheorien wird davon ausgegangen, dass Handeln grundsätzlich zielgerichtet ist. Dabei kann die Befriedigung von individuellen Bedürfnissen als letztendliches Ziel eines Subjektes angesehen werden (DÖRNER, SCHAUB, STÄUDEL & STROHSCHNEIDER, 1988; HECKHAUSEN, 1989; RHEINBERG, 1997). Dass heißt, das Individuum zielt auf Veränderungen in der sozialen und physikalischen Umwelt bzw. auf Reaktionen dieser, die eine Befriedigung eines bestehenden Bedürfnisses¹¹ ermöglichen. Die wahrgenommenen Reaktionen der Umwelt können zu einer Veränderung des emotionalen Befindens führen: Wird die Interaktion als nicht-befriedigend erlebt – die Bedürfnisse können nicht befriedigt werden – geht dies mit einer Verschlechterung des emotionalen Befindens einher, befriedigende Interaktionen – die Bedürfnisse werden befriedigt – führen hingegen zu einer Verbesserung des emotionalen Befindens. Diese Veränderungen des emotionalen Befindens in Verbindung mit kognitiven Prozessen können ihrerseits wiederum das Verhalten des Individuums beeinflussen. Somit ist das emotionale Befinden von großer Bedeutung für die Handlungsregulation von Individuen.¹²

Übertragen auf das Lernen in Gruppen lassen sich diese Grundannahmen wie folgt verdeutlichen: Im Kontext von Lerngruppen können verschiedene Bedürfnisse handlungsleitend sein. Dabei ist davon auszugehen, dass ein Individuum innerhalb der Gruppe ein Handeln zeigt, welches dazu führen soll, dass das in der aktuellen Situation relevante Bedürfnis dieser Person befriedigt wird. Möchte z.B. eine Person als Gruppenmitglied anerkannt werden und sich dieser Gruppe zugehörig fühlen, so wird sie ein Verhalten zeigen, das auf eine Rückmeldung von Zugehörigkeitssignalen von den anderen Gruppenmitgliedern abzielt. Bleiben solche Rückmeldungen aus oder signalisieren andere Gruppenmitglieder, dass diese Person nicht als Gruppenmitglied anerkannt ist, wird das Bedürfnis nach Zugehörigkeit nicht befriedigt und das emotionale Befinden der Person wird sich verschlechtern. Dieses emotionale Befinden – zusammen mit Kognitionen (Erwartungen, Einschätzungen etc.) – ist als motivationale Basis

¹¹ Die Begriffe „Bedürfnis“ und „Motiv“ werden an dieser Stelle synonym verwendet; für eine Differenzierung wird auf Punkt 3.1 verwiesen.

¹² Es sei darauf hingewiesen, dass das konkrete Verhalten in realen Situationen nicht nur durch individuelle Motive sondern auch durch zusätzliche Faktoren (Erfahrungen, Erwartungen, situativen Bedingungen etc.) beeinflusst wird.

für die nachfolgenden Handlungen des Individuums anzusehen: Hat die Person die Erwartung, dass sie durch vermehrte Anstrengung doch noch befriedigende Reaktionen für ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit erhalten kann, wird sie vermehrt Handlungen zeigen, die auf positive Rückmeldungen der anderen Gruppenmitglieder für dieses Bedürfnis abzielen. Ist sie hingegen der Ansicht, dass sie keine Handlungsmöglichkeiten besitzt, um eine positive Rückmeldung der anderen Gruppenmitglieder zu erzielen, wird sie in der weiteren Interaktion kein Verhalten mehr zeigen, das auf die Befriedigung ihres Zugehörigkeitsbedürfnisses gerichtet ist. Ist dieses Bedürfnis für die Person dabei von großer Bedeutung, kann dies zu einem generellen Rückzugsverhalten führen (vgl. Santjer & Schumacher, 1999).

Diese grundlegenden Annahmen werden durch Erkenntnisse unterschiedlicher Forschungsgebiete gestützt: So enthalten aktuelle Motivationstheorien zumindest stets implizit die Annahme, dass bestimmte Motive existieren¹³, auf deren Befriedigung die Handlungen des Subjektes abzielen (s. JERUSALEM & PEKRUN, 1999; RHEINBERG, 1997). Weiterhin wird innerhalb der Motivationsforschung in den letzten Jahren zunehmend die Wechselwirkung zwischen motivationalen, emotionalen und kognitiven Prozessen betont und berücksichtigt (CSIKSZENTMIHALYI, 1988; JERUSALEM & PEKRUN, 1999; KRAPP, 1994; MÖLLER & KÖLLER, 1996; RHEINBERG, 1999; SCHIEFELE, U. & SCHREYER, 1994). So existieren mittlerweile Studien, deren Ergebnisse die obige Annahme über den Zusammenhang zwischen der Befriedigung bzw. Nichtbefriedigung von Motiven und Veränderungen des emotionalen Befindens bestätigen (vgl. SCHERER, 1996).

Auch im Bereich der Emotionsforschung wird davon ausgegangen, dass individuelle Motive eine herausragende Bedeutung für die Entstehung und Qualität von Emotionen besitzen (s. BRANDSTÄTTER, 1990b; DÖRNER, 1993). Bei der Analyse von realen Interaktionen in Gruppen muss berücksichtigt werden, dass reale Situationen nur selten *eine bestimmte* Emotion hervorrufen, sondern vielmehr eine Mischung verschiedener Emotionen (FOLKMAN & LAZARUS, 1985; SMITH & ELLSWORTH, 1987), wobei der zu einem gegebenen Zeitpunkt auftretende Emotionszustand nicht nur von den gerade vorliegenden Ergebnissen der Informationsverarbeitung beeinflusst wird, sondern auch von dem zuvor angeregten Emotionszustand (KUHLE, 1983a, S. 21). Ferner kann der Emotionskomponente „subjektives Erleben“ im Vergleich zu den Komponenten „motorischer Ausdruck“ und „physiologische Veränderungen“ eine herausragende Bedeutung für die Beschaffenheit und Richtung des gesamten Emotionsprozesses zugesprochen werden (SCHERER, 1996). Um dieses subjektive Erleben des sich prozessual ausbildenden Emotionsgemisches zu beschreiben, wird nachfolgend der Begriff *emotionale Befindlichkeit* oder emotionales Befinden bzw. Erleben verwendet. Um ein subjektives positives emotionales Erleben zu beschreiben, wird innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung auch der Begriff „aktuelles Wohlbefinden“ verwendet (ABELE & BECKER, 1991). Ein Konsens unterschiedlicher Theorien zum aktuellen Wohlbefinden besteht darüber, dass dieses von relativ kurzfristig wirksamen Faktoren abhängig ist und aktuelles Wohlbefinden generell

¹³ Die Existenz spezifischer Motive kann sowohl durch Forschungsergebnisse der Motivationsforschung als auch durch Studien des Forschungsbereiches Neuropsychologie belegt werden (s. Punkt 3.6).

durch positiv bewertete Reize (z.B. Interaktionen) und/oder durch die Beseitigung bzw. Reduktion von aversiv erlebten Zuständen erreicht werden kann (vgl. ABELE, 1996). Wie bei Emotionstheorien wird davon ausgegangen, dass für die Bewertung der Reize individuelle Motive eine wesentliche Rolle spielen. So besteht eine grundlegende Annahme darin, dass Reize, die als motivbefriedigend bewertet werden, aktuelles Wohlbefinden erzeugen (ABELE & BECKER, 1991).

Soll die Auswirkung von Interaktionsprozessen auf das emotionale Befinden und die Lernleistung in realen Situationen analysiert werden, ist zu berücksichtigen, dass seit längerem die Auffassung vertreten wird, dass nur die Individuen selbst valide Auskünfte über ihr emotionales Befinden geben können (s. BECKER, P., 1988a; MAYRING, 1991). Bei der Analyse von Zusammenhängen zwischen emotionalen Prozessen und Interaktionsverläufen ist zu berücksichtigen, dass hierfür eine kontinuierliche Erfassung der emotionalen Befindlichkeit während des Interaktionsprozesses erforderlich ist und keine retrospektiven Selbstberichtsdaten erhoben werden sollten, da retrospektive Selbstberichte über emotionales Erleben als problematische Datenquellen anzusehen sind (KÄPPLER & RIEDER, 2001; PEKRUN, 1992). In der vorliegenden Studie wird dies berücksichtigt.

Im Gegensatz zur Erfassung der emotionalen Befindlichkeit können bei der Messung von individuellen Motiven Selbstberichtsdaten als nicht geeignet eingestuft werden (vgl. HECKHAUSEN, 1989, S. 243ff.). Die Erfassung von Motivausprägungen erfolgt daher zumeist über Verhaltensbeobachtungen – z.B. FIRO-B-Scales (SCHUTZ, 1966/1958) – oder durch inhaltsanalytische Verfahren (HECKHAUSEN, 1989). Obwohl diese Instrumente hohe Interpretationsleistungen bei der Auswertung erfordern, konnte die Validität dieser Verfahren empirisch belegt werden (REUMANN, 1982). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird es für die Prozessanalyse als sinnvoll erachtet, die aktuelle Motivlage im Verlauf der Interaktion zu erfassen. Grund hierfür ist die Annahme, dass sich die Motivlage im Verlauf der Interaktion verändern kann, also die *Dringlichkeit* der Befriedigung einzelner Motive variieren kann und somit im Verlauf der Interaktion die Motive im unterschiedlichen Ausmaß das Verhalten der Individuen beeinflussen können.

Durch die bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass es einer Vielzahl von Studien zu Kleingruppen zwar gelungen ist, zu beschreiben unter welchen Randbedingungen Gruppen wahrscheinlich erfolgreich sind, jedoch nicht befriedigend klären konnten, warum dies der Fall ist. Um diese Frage zu beantworten, ist die Berücksichtigung des Prozessverlaufs unabdingbar. Insbesondere Erkenntnisse über die Bedeutung des dynamischen Zusammenwirkens zwischen Verhaltens- und Erlebensprozessen haben nach Auffassung der Autorin dieser Arbeit ein hohes Erklärungspotential. Der derzeitige Forschungsstand zu dieser Thematik reicht nicht aus, um konkrete Hypothesen für die vorliegende Untersuchung formulieren zu können. Übergeordnetes Ziel dieser Arbeit ist es daher, Ergebnisse zu gewinnen, die zur Hypothesengenerierung verwendbar sind. Die vorliegende Untersuchung besitzt somit explorativen Charakter.

1.5 Aufbau der Arbeit

In den nachfolgenden Kapiteln 2, 3 und 4 werden die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit erörtert. In Kapitel 2 werden emotionale Prozesse thematisiert, wobei zunächst auf das Konstrukt „Emotion“ fokussiert wird und unterschiedliche Theorien zur Entstehung von Emotionen vorgestellt werden. Hierbei werden neuro- und psychophysiologische Befunde berücksichtigt. Emotionales Erleben wird anschließend thematisiert und es wird dargelegt, welche Auffassung über unterschiedliche emotionale Prozesse die Autorin dieser Arbeit vertritt. Hierauf aufbauend wird beschrieben, welche Bedeutung Motive für die Generierung emotionaler Prozesse besitzen. Ebenfalls werden die Funktionen von Emotionen und die Bedeutsamkeit emotionaler Prozesse für kognitive Prozesse dargelegt. Unterschiedliche Methoden zur Erfassung emotionalen Erlebens werden anschließend diskutiert. Eine kritische Erörterung der bisherigen Praxis bei der Erforschung emotionaler Prozesse und der sich hieraus ergebenden Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie schließen das zweite Kapitel ab. In Kapitel 3 wird das Konstrukt „Motiv“ erläutert, wobei auf die Relevanz von Motiven als verhaltensbeeinflussende Faktoren fokussiert wird. Weiterhin werden ausgewählte Motive näher erörtert und entsprechende Forschungsbefunde vorgestellt. In Kapitel 4 werden theoretische Grundlagen und empirische Befunde der Kleingruppenforschung dargelegt, wobei der Schwerpunkt auf Interaktionsprozesse innerhalb von Kleingruppen gelegt wird. Es werden unterschiedliche Methoden zur Analyse von Interaktionsprozessen diskutiert sowie verschiedene Interaktionstheorien vor dem Hintergrund der Grundannahmen dieser Arbeit erörtert. Welche Faktoren das Verhalten von Individuen in Interaktionsprozessen beeinflussen können, wird ebenfalls erläutert.

Zu beachten ist bei den zuvor genannten Kapiteln – die den theoretischen Teil dieser Arbeit bilden – Folgendes: Die Fragestellungen dieser Arbeit erfordern es, dass Befunde aus unterschiedlichen Forschungsgebieten berücksichtigt werden. Bei Arbeiten mit einer solchen (oftmals geforderten) interdisziplinären Ausrichtung ist es erforderlich, wesentliche Grundannahmen sowie den aktuellen Forschungsstand der jeweiligen Forschungsgebiete relativ detailliert darzustellen. Anders als bei Untersuchungen, die sich in einem klar abgegrenzten Forschungsgebiet bewegen, kann bei Arbeiten, die Erkenntnisse verschiedener Forschungsgebiete integrieren, nicht vorausgesetzt werden, dass die Leserschaft über erforderliche Grundkenntnisse, die zum Verständnis von spezifischen Untersuchungen und Fragestellungen unabdingbar sind, verfügt. Dies wird im Rahmen dieser Arbeit dadurch berücksichtigt, dass in den jeweiligen Kapiteln die Befundlage der entsprechenden Forschungsgebiete kurz erläutert wird. Die detaillierten Zielsetzungen und präzisierten Fragestellungen dieser Arbeit werden in Kapitel 5 formuliert. Vor dem Hintergrund des postulierten Modells sozialer Interaktion, in dem sich Motive, Interaktionsverhalten und emotionales Befinden wechselseitig beeinflussen, werden unterschiedliche Moderatorvariablen und deren Relevanz für die vorliegende Studie diskutiert. Eine Beschreibung der Untersuchung wird in Kapitel 6 vorgenommen. Die Darstellung der Ergebnisse der Studie erfolgt in Kapitel 7. Durch die Zusammenfassung und Diskussion (s. Kapitel 7) der zuvor dargelegten Ergebnisse wird diese Arbeit abgeschlossen.