



# Gruppendynamische Besonderheiten am Beispiel von Projektarbeiten in der Sekundarstufe

## Welche Faktoren in Bezug auf die Arbeit in Gruppen begünstigen den Kompetenzerwerb im Projektunterricht der Sekundarstufe?

Michaela Tscherne

*Pädagogische Hochschule Niederösterreich; michaela.tscherne@ph-noe.ac.at*

EINGELANGT 19 OKT 2017

ÜBERARBEITET 30 OKT 2017

ANGENOMMEN 04 NOV 2017

Dieser Beitrag versucht anhand einer ausführlichen Textanalyse die Notwendigkeit aufzuzeigen, bei Projektarbeiten gruppenspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen, damit soziales Lernen in Gruppen ermöglicht wird und die Leistungsbereitschaft erhöht werden kann. Dabei wurde von der Fragestellung ausgegangen, welche Faktoren in Bezug auf die Arbeit in Gruppen den Kompetenzerwerb im Projektunterricht der Sekundarstufe begünstigen. Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft, die Zusammenarbeit in Gruppen zu fördern und den Lernenden den Erwerb fachlicher als auch sozialer Kompetenzen zu ermöglichen. Dies erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit gruppendynamischen Vorgängen, die in diesem Artikel behandelt werden. Um einen Überblick zu bekommen, was in Bezug auf Projektarbeiten und Gruppenverhalten bereits erforscht worden ist, wurde ein hermeneutischer Zugang gewählt. Im Rahmen einer Literaturanalyse wurde zunächst die Terminologie geklärt und nach Deutung und Interpretation von Texten theoretische Konzepte zur Beantwortung der Fragestellung vorgestellt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Soziale Gruppe, Normen, Projektarbeit, Rollenkonflikt

### 1. Einleitung

Im Unterricht in der Sekundarstufe soll das gemeinsame Erarbeiten von Themen und Inhalten gefördert werden<sup>1</sup> (BMB, 2016/17, S.8) bzw. das handlungs- und praxisorientierte Lernen die individuellen Begabungen und Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler fördern<sup>2</sup> (BMB, 2016/17, S.10). Projektunterricht unterstützt das Erlernen von vernetztem Denken und ganzheitlicher Betrachtungsweise. Durch das gemeinsame Arbeiten an einem bestimmten Thema und das Arbeiten an einem gemeinsamen Ziel entsteht die Notwendigkeit, zu kooperieren und die Arbeit zu koordinieren. Das interpersonelle und soziale Lernen ist da-

<sup>1</sup> Lehrplan Neue Mittelschule

<sup>2</sup> Lehrplan Polytechnische Schule

her bei Projekten von gleicher Bedeutung wie der Erwerb fachlicher Kompetenzen (Tritscher-Archan & Petanovitsch, 2016, S. 24). Projektarbeit, gekennzeichnet durch eine konsequente Ausrichtung auf Partizipation im Rahmen eines Projektes, fördert soziales Lernen und die Zusammenarbeit in Gruppen. Das Arbeiten in der Gruppe ermöglicht, dass verschiedene Interessen, Wünsche und Begabungen Berücksichtigung finden, wodurch Ergebnisse erzielt werden können, die nur in dieser Sozialform möglich sind (Binder-Zehetner, 2010, S. 61). Das SchOG nennt als allgemeine Ziele für alle österreichischen Schulen eine Erziehung zum selbsttätigen Bildungserwerb, zu selbständigem Urteil und zu sozialem Verständnis (Tritscher-Archan & Petanovitsch, 2016, S. 2). Diese Forderung lässt Parallelen zu den überfachlichen Kompetenzen erkennen, die im Europäischen Rahmen für das lebenslange Lernen genannt und definiert wurden (u.a. Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Eigeninitiative) (Tritscher-Archan & Petanovitsch, 2016, S. 1). Ziel ist es, die Lernenden zu befähigen, ihr Wissen und ihre Fertigkeiten in unterschiedlichen Situationen adäquat anzuwenden (Tritscher-Archan & Petanovitsch, 2016, S. 3). Damit die Entwicklung von Kompetenzen selbstgesteuerten Lernens und der Aufbau überfachlicher Kompetenzen, wie zum Beispiel kooperatives Lernen oder Problemlösefähigkeit (Traub, 2012b, S. 231) in einer Projektarbeit ermöglicht wird, ist es erforderlich, den kontinuierlichen Beziehungsaufbau in Gruppen zu fördern. Grune (2000) führt in diesem Zusammenhang an, dass Lernen nicht nur auf der Ebene der Inhalte stattfindet, sondern auch zu einem erheblichen Teil in Beziehung zu anderen (S. 90). Jenseits unterrichtlicher Inhalte geht es um Beziehungsaufbau, Kooperation, Konflikte und Konfliktlösungen (Osnabrücker Projektgruppe, 2016, S. 71). Dies erfordert Kenntnisse über gruppenspezifische Vorgänge. In den folgenden Abschnitten werden daher die Begriffe „Soziale Gruppen“ und „Projektarbeit“ und deren Besonderheiten näher beleuchtet, um die Frage zu beantworten, welche Faktoren in Bezug auf die Arbeit in Gruppen den Kompetenzerwerb im Projektunterricht der Sekundarstufe begünstigen.

## 2. Gruppen

### Soziale Gruppen

Schäfers beschreibt eine soziale Gruppe als eine Gruppe, die eine bestimmte Zahl von Gruppenmitgliedern umfasst, die über einem längeren Zeitraum zur Erreichung eines gemeinsamen Gruppenzieles in einem relativ kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionsprozess steht. Dabei wird ein Gefühl der Zusammengehörigkeit (ein „Wir“-Gefühl) entwickelt. Für das Erreichen des Zieles und zur Festigung der Gruppenidentität werden ein System gemeinsamer Normen und eine Verteilung der Aufgaben über ein gruppenspezifisches Rollendifferential erforderlich (Schäfers, 1999, S. 20).

Friedhelm Neidhardt (1979, S. 642) findet folgende knappe Definition für soziale Gruppen:

„Gruppe ist ein soziales System, dessen Sinnzusammenhang durch unmittelbare und diffuse Mitgliederbeziehungen sowie durch relative Dauerhaftigkeit bestimmt ist.“

Zur Definition der sozialen Gruppe vermerkt Keesing (1975, S. 10) hingegen:

„A social group, (...), consists of actual warm-blooded human beings who recurrently interact in an interconnected set of roles. Thus groups can be distinguished from forms of aggregation, such as crowds or gatherings, whose interaction is temporary and limited. Members of a social group need not all interact face-to-face, though such primary groups are common in the small-scale communities anthropologists usually study. What defines a group is its internal organization, the articulation of its members in a set of interconnected roles.“

Keesing (1975, S. 9) führt hinsichtlich der Mitgliedschaft in einer sozialen Gruppe an, dass soziale Gruppen auf unterschiedliche Art und Weise zusammengeslossen werden können. Menschen können aufgrund bestimmter sozial relevanter Merkmale, die Individuen miteinander verbinden, konzeptuell zu Gruppen zusammengefasst werden. Als Beispiele werden Abstammung, Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe (dies ist in der Sekundarstufe II in Berufsschulklassen mit unterschiedlichen Lehrberufen relevant) oder einer bestimmten Altersgruppe sowie ein gemeinsamer Wohnort genannt.

### Bildung und Differenzierung von sozialen Gruppen

Soziale Gruppen können, wie bereits im vorherigen Abschnitt ausgeführt, nach verschiedenen Gesichtspunkten gebildet werden. Sie können unterschiedlich groß sein, jedoch führt Schmitz (1964, S. 11) an, dass ein Mensch allein noch keine soziale Gruppe konstituiert und dementsprechend dadurch auch keine soziale Beziehung entsteht. Erst beim Zusammenleben und Zusammenwirken mindestens zweier Individuen können soziale Beziehungen und somit eine soziale Gruppe entstehen. Schmitz (ibid.) gliedert soziale Gruppen nach folgenden Gesichtspunkten:

- **Personelle Zusammensetzung:** Ordnungsprinzipien sind z. B. verwandtschaftlicher, politischer, religiöser, beruflicher, ethnischer und linguistischer Art
- **Organisation innerhalb der Gruppe – Art der Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern:** Unterscheidung dreier Formen von Beziehungen: reziproke, gleichberechtigte und einseitige Beziehungen

- **Wohnordnung (Residenz):** Hier geht es darum, ob die Gruppe als Ganzes oder teilweise zusammenwohnt oder ob sie verstreut wohnt. Dies spielt in der Sekundarstufe insbesondere dann eine Rolle, wenn sich Lernende in einem Schüler- oder Studentenwohnheim aufhalten.
- **Integration der Gruppe:** Mehr oder weniger starke Verflechtung der einzelnen Mitglieder einer Gruppe mit anderen Gruppen
- **Funktionen der Gruppe in der Gesellschaft:** Gruppen, welche viele Funktionen an sich ziehen, werden funktionsstark genannt, jene, wo nur wenige Funktionen ausgefüllt werden, werden als funktionschwach bezeichnet.
- **Grade des Gruppenbewusstseins:** Eine Gruppe ohne Gruppenbewusstsein ist laut Schmitz keine Gruppe mehr.

Schmitz (1964, S. 14) führt an, dass es theoretisch Gruppen gibt, in denen alle oben angeführten Merkmale vereint sind. Wenn dann jedoch die Gruppenmitglieder keine Bereitschaft zeigen, das vorhandene Potential in entsprechenden Aktivitäten umzusetzen, dann kann man nicht mehr von einer Gruppe sprechen, weil sie kein Gruppenbewusstsein besitzt und auch nicht handelt. Auf der anderen Seite kann ein ausgeprägtes Gruppenbewusstsein die Existenz einer Gruppe verlängern, auch wenn diese längst ihre ursprüngliche Funktion erfüllt hat.

### Merkmale von sozialen Gruppen

Eine Gruppe ist ein soziales Gefüge von drei bis circa 20 Personen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen, in wechselseitiger Abhängigkeit miteinander interagieren und sich so gegenseitig beeinflussen (Eggenhofer-Rehart, Heinrich, Latzke, & Schmidt, 2015, S. 114). Bezogen auf den Projektunterricht in der Sekundarstufe bedeutet das, dass Schülergruppen an einer Projektaufgabe mit einem vorgegebenen Projektziel arbeiten. Die Bildung einer sozialen Gruppe, von Homans (1978) als soziales System gesehen, das als Netz von Interaktionen zu verstehen ist (S. 102), hat für ihre Mitglieder Folgen. So kann erhöhte Interaktion positive Gefühle füreinander steigern. Homans (1950) Beobachtungen zeigten, dass vermehrte Interaktion zwischen Gruppenmitgliedern zu einem Anstieg der wechselseitigen Sympathien führen (Homans, 1950, zitiert nach Nachtigall, 1998, S. 57). Dies spiegelt sich in den Gruppenstrukturen und in den Gruppenprozessen wider. Dabei wird die soziale Gruppe zu einer Einheit, in der das Gruppenhandeln nicht mehr der Summe ihrer Teile entspricht. Das ist zurückzuführen auf die Prozesse, die in sozialen Gruppen stattfinden, wie zum Beispiel der Prozess der Selbstdarstellung.

Claessens spricht von der Gruppe als „vibrating unit“, da die gesamten Prozesse der Selbstdarstellung und des gegenseitigen Akzeptierens und der Bilanzierung im Sinne einer Homogenisierung ständig ins Spiel gebracht werden. Die Notwendigkeit einer gemeinsamen Zielerreichung verweist nicht nur auf das Binnenselbst-

verständnis sondern auch auf den Zwang zur Außendarstellung, welche eine neue Dynamik erzeugt, die für die Gruppenmitglieder an das Binnenverständnis der Gruppe gekoppelt ist. Dies kann Homogenisierungsdruck im Sinne von „was die anderen über uns denken sollen“ erkennbar machen (Claessens, 1977, S. 9).

Kerres (2013, S. 182) hebt hervor, dass nicht jede Ansammlung von Personen als soziale Gruppe bezeichnet werden kann und führt folgende Merkmale für soziale Gruppen an:

- Bestimmte Zahl von Mitgliedern
- Mitglieder kennen sich zumindest potenziell
- Verfolgung eines gemeinsamen Zieles
- gewisser zeitlicher Bestand der Gruppe
- Kommunikation und Interaktion der Gruppenmitglieder untereinander
- Gewisses Maß an emotionaler Bindung der Gruppenmitglieder („Wir“-Gefühl)
- Strukturen, Aufgaben- und Rollenzuweisungen von Gruppenmitgliedern
- Entstehen von Normen über das angemessene Verhalten der Gruppenmitglieder
- Entstehen von Grenzen zwischen der eigenen und anderen Grenzen

Rosenstiel (2014, S. 355) führt an, dass es sich bei bloßer räumlichen Nähe und bloßem Miteinander nicht um eine soziale Gruppe handelt. Man spricht erst dann von einer echten Gruppe, wenn zwischen den Mitgliedern Interaktion entsteht. Rosenstiel definiert weitere Merkmale einer Gruppe wie folgt:

- Mehrzahl an Personen
- Kohäsion
- bestimmte zeitliche Dauer
- Existenz von gemeinsamen Normen und Strukturen
- Rollendifferenzierung
- gemeinsame Interessen und Wertvorstellungen
- gemeinsame Ziele

## Gruppenstrukturen

Soziale Gruppen weisen alle Dimensionen einer Gruppenstruktur auf. Wiswede (2004, S. 218) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen:

- **Affekt- und Sympathiestruktur:** Struktur von Sympathie und Antipathie zwischen den Gruppenmitgliedern
- **Kommunikationsstruktur:** Struktur der Kommunikationswege, Beschaffenheit formeller und informeller Kanäle und deren Verknüpfung
- **Status- und Rollenstruktur:** Übertragung von aufgabenbezogenen, spezifischen Rollen auf Gruppenmitglieder
- **Macht- und Führungsstruktur:** Verteilung von sozialer Macht auf bestimmte Positionen. Es existieren Gruppen mit ausgeprägter Machtstruktur und dem-

entsprechend steilen Hierarchien. Wenn sich die Gruppenmitglieder selbst kontrollieren und sie sehr leistungsmotiviert sind sowie hohe fachliche Kompetenz besitzen, ist Macht oder Führung weitgehend überflüssig. Hingegen ist starke Machtausübung in bestimmten Situationen sogar sinnvoll.

Schmithüsen und Steffgen (2015, S. 134) sehen das Herausbilden von Normen als wesentlichen Faktor bei der Bildung von Strukturen, da diese eine notwendige Bedingung dafür sind, dass aus einer Ansammlung von Menschen eine Gruppe entsteht. Daher wird in diesem Artikel noch näher auf Normen eingegangen.

### Gruppensozialisation

Weinert (2004, S. 417) sieht in Gruppen eine positive Auswirkung auf das Individuum. Demnach verbessert die Zugehörigkeit zu Gruppen die individuelle Anpassungsfähigkeit. Mitglieder von kohäsiven Arbeitsgruppen werden seelisch, geistig oder körperlich mit den Arbeitsbedingungen in Gruppen besser fertig. Auch hat eine Zugehörigkeit zu einer Gruppe großen Einfluss auf Normen, Werte und Einstellungen eines Individuums.

Es gibt zwei bedeutsame Modelle zur Gruppenentwicklung bzw. Gruppensozialisation. Das Phasenmodell der Gruppenentwicklung von Tuckman (1965) beschäftigt sich mit der Entstehung von Gruppen und betrachtet die Veränderungen der Gruppe als Ganzes. Gruppen durchlaufen demnach fünf Phasen (Schmithüsen & Steffgen, 2015, S. 132), die bei Projektarbeiten wie folgt ablaufen (Lechmann, Lipp, & Widmer, 2005, S. 10):

- 1. Phase der Gruppenbildung (Forming):** Gegenseitiges Kennenlernen und Kennenlernen der Projektaufgabe
- 2. Phase der Auseinandersetzung und des Konflikts (Storming):** Diskutieren von Schwierigkeiten, Uneinigkeiten, Positionskämpfe um die Gruppenhierarchie, Aushandeln von Regeln, Widerstände gegen die Aufgabe
- 3. Phase der Normbildung (Norming):** Ein Wir-Gefühl entsteht, Kohäsion und positive Gruppenidentität entstehen, Normenbildung, Informationen werden ausgetauscht
- 4. Phase der Leistung (Performing):** Bildung funktioneller Rollen, Normenbildung, Konflikte werden gelöst, Gruppe ist gefestigt, Arbeiten an der Projektaufgabe, Lösungen werden erarbeitet
- 5. Phase der Auflösung (Adjourning):** Kontaktaufnahme nach außen, Gruppenpräsentation

In diesem Modell wird angenommen, dass in der Storming-Phase die Gefahr besteht, dass die Gruppe zerbricht, weil die Konflikte zu groß sind. In der Norming-Phase wiederum kann die Kohäsion zu groß werden, wodurch ein Gruppen-

denken („Group-think“) entstehen kann (Schmithüsen & Steffgen, 2015, S.132), das als Kreativitätsbarriere für eine Arbeitsgruppe betrachtet wird (Hubounig, Ingrassia, & Krause, 2013, S.106).

Das Modell der Gruppenentwicklung von Tuckman ist bis heute anerkannt und weitverbreitet (Zienterra, 2007, S.151). Weinert führt an, dass Tuckmans Modell der Gruppenentwicklung sehr brauchbar für das Beschreiben der Prozesse innerhalb vieler Gruppen ist, erkennt jedoch auch Einschränkungen. So erklärt das Modell Gruppenentscheidungen im Allgemeinen. Gruppen jedoch halten sich nicht an die vom Tuckman-Modell vorgegebenen Abläufe. Auch ist das Modell zyklisch, aber Gruppen bewegen sich zwischen den verschiedenen Stufen vor und zurück, zum Beispiel wenn Konflikte entstehen zwischen den Gruppenmitgliedern oder neue Mitglieder dazukommen (Weinert, 2004, S.399). Bornemann (2012, S.76) versteht die Tuckman-Phasen nicht als Automatismus, einem Verlauf, den alle Gruppen durchlaufen, sondern bestenfalls als Regelfall. Die Ausprägung des phasenhaften Verlaufs hängt demnach von verschiedenen Faktoren ab, wie zum Beispiel die Aufgabenstellung oder das Setting.

Die Beziehung der Gruppenmitglieder untereinander verändert sich im Laufe der Zeit. Moreland und Levine haben ein Modell zur Gruppensozialisation entworfen, das sich mit den Prozessen der Aufnahme neuer Mitglieder beschäftigt (Schmithüsen & Steffgen, 2015, S.132). Das Modell nimmt an, dass sich die Beziehung zwischen dem Einzelnen und einer Gruppe über die Zeit systematisch verändert. Das Modell wurde konzipiert auf Gruppen, die länger bestehen, deren Mitglieder wechselseitig voneinander abhängig sind und direkt interagieren. Moreland und Levine (1982, S.137) unterschieden fünf Phasen der Mitgliedschaft. Jede Phase ist durch einen Rollenübergang in die nächste Phase gekennzeichnet:

1. **Phase der Erkundung (Forming):** Eine Gruppe sucht Individuen zur Unterstützung bei der Erreichung ihrer Gruppenziele.
2. **Phase der Sozialisation (Storming):** Werden die wechselseitigen Voraussetzungen für eine Mitgliedschaft erfüllt, kommt es zum Eintritt in die Gruppe. Anschließend erfolgt eine Sozialisation, bei der die neuen Gruppenmitglieder wichtige Einstellungen, Normen und Verhaltensweisen der Gruppe und ihre eigenen Rollen kennenlernen.
3. **Phase der Aufrechterhaltung (Norming):** Die Gruppe und das Gruppenmitglied sehen die Mitgliedschaft in der Gruppe als lohnend. Die Definition der eigenen Rolle wird laufend aktualisiert und vereinbart.
4. **Phase der Resozialisierung (Performing):** Falls ein Mitglied es nicht schafft, die Erwartungen der Gruppe zu erfüllen oder Gruppenmitglieder mit ihrer Rolle unzufrieden sind erfordert dies eine erneute Annäherung wie in der Phase der Sozialisation. Gelingt dies nicht, kommt es zum Interessensverlust an der Gruppe (Divergenz). Dies führt zu einer Randpositionierung, wodurch

Druck und Ausgrenzung entsteht. In weiterer Folge kann dies zu Vorenthalten von Informationen führen.

- 5. Phase der Erinnerung nach Aufhebung der Bindung zwischen Gruppe und Gruppenmitglied (Adjourning):** Die gegenseitige rückblickende Bewertung der Gruppenmitglieder nach dem Austritt kann positiver oder negativer Natur sein. Erinnerungseffekte ermöglichen auch anschließende Wechselwirkungen.

### Begleitung der Phasen im Gruppenbildungsprozess durch die Lehrkraft

Hänsel (1999) verweist in Anlehnung an Dewey (1938) darauf, dass im Projektunterricht sowohl Lernende als auch Lehrende am Lernprozess aktiv beteiligt sind, die Lehrkraft jedoch die alleinige Verantwortung für die Planung und Organisation des gesamten Lernprozesses trägt (Dewey, 1938, zitiert nach Hänsel, S. 71) und die Rolle eines „Führers in Gruppenunternehmungen“ spielt (S. 72). Während der verschiedenen Phasen der Gruppenbildung im Projektunterricht in der Sekundarstufe übernimmt die Lehrkraft vorrangig die Aufgabe der unterstützenden und kritischen Prozess- und Entwicklungsbegleitung (Krammer, 2009, S. 58). Die Lehrkraft begleitet, moderiert und coacht (Jensen-Kamph & Dehnbostel, 2007, S. 153) und beobachtet während der Projektarbeit, welche Lösungswege die Schülerinnen und Schüler finden (Lechmann, 2005, S. 27). Sie sollte besondere Lernsituationen und -schwierigkeiten bzw. Konfliktsituation wahrnehmen und vermittelnd eingreifen, indem sie bei Problemen mit den Betroffenen Einzel- oder Gruppengespräche führt, damit Schwierigkeiten konstruktiv gelöst werden können (Scheunpflug, Stadler-Altman, & Zeinz, 2012, S. 40). Metzinger (2010, S. 14) verweist in diesem Zusammenhang auf die Aufgabe der Lehrkraft, die Gruppenprozesse und Interaktionen für den Lernprozess anregend und konstruktiv zu unterstützen. Im Anschluss an das Projekt fließen die Beobachtungen in die Projektreflexion ein. Die Lehrperson diskutiert mit den Lernenden die Erkenntnisse der Reflexion und die Beobachtungen während der Gruppenarbeit (Krammer, 2009, S. 58).

Grewe (2017, S. 557) empfiehlt, ein besonders gutes Klassenklima zu schaffen, um Lernsituationen und Lernmilieus zum selbständigen Erwerb von Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen zu ermöglichen. Dies betrifft vor allem die Anfangsphase der Gruppenbildung, wo die der respektvolle Umgang zwischen den Gruppenmitgliedern in der Lerngruppe thematisiert werden sollte.

Steiner (2013, S. 164) sieht in der Projektarbeit die Lehrkraft als Projektleiter bzw. Projektleiterin und als Teil einer altersgemischten Lerngruppe: Jugendliche (in der Sekundarstufe I) oder junge Erwachsene (in der Sekundarstufe II) und Erwachsene (Lehrkräfte und eventuell außerschulische Kooperationspartner). Steiner zitiert in diesem Zusammenhang Kaplan (1998): „Teachers should be examples of how learning works“ (Kaplan, 1998, zitiert nach Steiner, 2013, S. 165).

## Normen

Gruppennormen sind meist nicht schriftlich fixiert, in der Regel handelt es sich um subtile Handlungs- und Denkrichtlinien, sodass vielen Gruppenmitgliedern die Existenz dieser Normen gar nicht bewusst ist. Normen und Normenkonformität sind für die Stabilität und das Funktionieren von Gruppen unerlässlich, denn sie steuern auf vielfältige Art und Weise das Verhalten der Mitglieder einer Gruppe, indem sie z.B. die Loyalität zur Gesamtgruppe beeinflussen oder festlegen. Wenn man von Normenkonformität spricht, meint man das Ausmaß, in dem sich die Gruppenmitglieder an die Normen halten (Lieber, 2007, S. 200). Des Weiteren heben Normen die Gruppe von anderen Personenmehrheiten ab und verdeutlichen, wer Gruppenmitglied ist und wer nicht. Normen helfen ferner einzelnen Gruppenmitgliedern bei der Orientierung ihres Verhaltens in der Gruppe. Normen verleihen dem Verhalten eine gewisse Beständigkeit, machen das Verhalten für alle Gruppenmitglieder kalkulierbarer und beeinflussen in hohem Maße die Gruppenleistung. Lieber (2007, S. 200) unterscheidet zwischen folgenden Arten von Normen:

- **Beziehungsnormen**, die definieren, wer mit wem spricht.
- **Kommunikationsnormen**, die regeln, wie sachlich, rational argumentiert werden soll und welche Tabuthemen es gibt.
- **Bedürfnisnormen**, die den Umgang mit Wünschen bzw. Bedürfnissen nach Einfluss regeln.
- **Belohnungs- und Sanktionsnormen**, die festlegen, welches Verhalten bestraft bzw. belohnt wird.

Laut Frank (1976, S. 63) werden in einer Gruppe Normen, Regeln und Entscheidungen nur dann anerkannt, wenn sie der Erreichung des Gruppenziels dienen.

## Soziale Rollen

Franck (1976, S. 54) definiert Rolle als das von Einzelnen in bestimmten Situationen erwartete Verhalten. Grundsätzlich wird zwischen vorgegebenen Rollen und funktionalen Rollen unterschieden. Vorgegebene Rollen sind Rollen, die durch die Sozialisation erworben wurden oder angeboren sind, wie z. B. die Geschlechtsrolle. Diese Rollen können nicht ohne weiteres verändert werden. Funktionale Rollen hängen von der Funktion ab. Beispiele für funktionale Rollen in der Projektarbeit in der Sekundarstufe sind zum Beispiel der Gruppensprecher, der spontane Witzbold oder der Organisator (Franck, 1976, S. 57). Während der Gruppenarbeit im Rahmen des Projektunterrichts müssen eine Reihe funktionaler Rollen wahrgenommen werden, damit die Gruppe ihr Ziel erreichen kann (Franck, 1976, S. 58). Für das Individuum ist es wichtig, die eigene Rolle so gestalten zu können, dass in der Gruppe ein hohes Maß an Selbstverwirklichung möglich wird (Franck, 1976, S. 54).

Tücke (2005, S. 481) führt an, dass in Gruppen zwei gegenläufige Prozesse beobachtet werden können. Einerseits gibt es eine Tendenz zur Vereinheitlichung der Mitglieder innerhalb einer Gruppe durch Normen und Konformitätsdruck, auf der anderen Seite ist besonders bei längerfristig bestehenden Gruppen eine zunehmende Tendenz zur Arbeitsteilung und Bildung von Hierarchien erkennbar. Während Normen definieren, wie sich ein Individuum innerhalb der Gruppe verhalten muss, spezifizieren Rollen, wie sich Menschen verhalten sollen, die bestimmte Positionen innerhalb der Gruppe einnehmen.

Eine soziale Rolle bezeichnet die gemeinsamen Erwartungen innerhalb einer Gruppe, wie sich ein Inhaber bzw. eine Inhaberin einer Rolle zu verhalten hat (Aronson, Wilson, & Akert, 2004, S. 321). Laut Weinert (2004, S. 404) umfasst eine Rolle:

- das von den anderen Gruppenmitgliedern erwartete Rollenverhalten
- die Wahrnehmung der Rolle durch den Inhaber/die Inhaberin der Rolle
- die tatsächliche Umsetzung der Rolle

Rollendissentes Verhalten kann zu Sanktionen unterschiedlicher Ausprägungen führen, die für das Individuum in Form von Belohnungen oder Bestrafungen wirksam werden (Wiswede, 1977, S. 58).

Soziale Aggregate verfügen über unterschiedliche soziale Rollen, die für die Optimierung der Funktionen innerhalb einer sozialen Gruppe benötigt werden. Diese von Gruppen geschaffenen Rollen werden von Individuen besetzt. Gruppen müssen nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten funktionieren, daher benötigen sie in erster Linie Führung (Tschuschke, 2010, S. 18). Der Gruppenanführer/die Gruppenanführerin sorgt dafür, dass die Ziele der Gruppe erreicht werden und ist im Idealfall tüchtiger als die übrigen Gruppenmitglieder (Tücke, 2005, S. 483).

Weinert (2004, S. 404) unterscheidet zwischen verschiedenen Arten von Rollen:

- Aufgabenorientierte Rollen, die dabei helfen, der Gruppe das gemeinsame Ziel klarzumachen und zu verfolgen. Zu den Aufgaben dieser Rollen zählt u. a. die Klärung der Aufgabenerfordernisse, Hilfestellung für andere Gruppenmitglieder.
- Beziehungsorientierte Rollen, die eine sozioemotionale Funktion erfüllen und Gruppen ermutigen, Konflikte zu lösen und Kompromisse zu finden.
- Individuelle Rollen, die sich an den individuellen Bedürfnissen der Gruppenmitglieder orientieren. Inhaber/innen dieser Rollen verfolgen persönliche Bedürfnisse, blockieren und manipulieren die Gruppe, suchen nach Aufmerksamkeit.

Laut Schmithüsen und Steffgen (2015, S. 143) verschaffen soziale Rollen in der Gruppe Klarheit über den eigenen Aufgabenbereich, wodurch die Leistungsfähigkeit der Gruppe insgesamt erhöht wird. Außerdem tragen Rollen zur Selbstdefinition bei, geben den Handlungsspielraum vor und vermitteln so Sicherheit.

## Rollenkonflikte

Jeder Mensch ist Inhaber verschiedener Rollen, viele davon werden dem Einzelnen jedoch häufig aufgezwungen (Franck, 1976, S. 54). Rollensätze können unübersichtlich und darüber hinaus auch sehr komplex sein. Dabei kommt es vor, dass die Erfüllung der erwarteten Rollenanforderungen oft schon von den Ressourcen der Rolleninhaber her nicht möglich ist. Manche Rollenelemente oder auch ganze Rollen können in ihren Anforderungen Widersprüche in sich bergen oder im Konflikt mit den Erwartungen an die Rolle stehen, wodurch unter Umständen massive Konflikte entstehen können, die die Person durch innere Entscheidungen lösen muss. Man spricht von Rollenkonflikten (Esser, 2000, S. 167).

Wenn Individuen verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichen oder zudem unvereinbaren Rollenerwartungen angehören, kann dies laut Weinert zu Konflikten führen (Weinert, 2004, S. 405). Menschen empfinden auch einen Rollenkonflikt, wenn die Erwartungen anderer nicht mit den eigenen Werten korrespondieren (Weinert, 2004, S. 406).

Rollenkonflikte können durch mangelnde Rollenkongruenz entstehen. Umgelegt auf die Projektarbeit in der Sekundarstufe kann das bedeuten, dass ein Gruppenmitglied im Projektunterricht nicht mit der zugewiesenen Rolle einverstanden ist, damit über- oder unterfordert ist, nicht mit den Rollenzielen übereinstimmt oder sich überhaupt über seine Rolle im Unklaren ist (Schwarz, 2003, S. 131).

Bei Rollenkonflikten wird unterschieden zwischen Intrarollen- und Interrollenkonflikten. Während Intrarollenkonflikte aus den Widersprüchen zwischen den einzelnen Elementen einer Rolle entstehen, entwickeln sich Interrollenkonflikte aus Widersprüchen zwischen den kompletten Rollen insgesamt (Esser, 2000, S. 167). Man spricht von einem Intrarollenkonflikt, wenn der Inhaber bzw. die Inhaberin einer Rolle miteinander unvereinbaren Rollenerwartungen ausgesetzt ist. In der Rolle des Gruppensprechers in der Projektarbeit beispielsweise können die Erwartungen der Lehrkraft an den Rolleninhaber im Widerspruch zu jenen der anderen Gruppenmitglieder stehen. Bei einem Interrollenkonflikt handelt es sich um einen Rollenkonflikt, bei dem ein Individuum Inhaber mehrerer Rollen ist und deren Erwartungen oder Forderungen an die Rolle gegensätzlich sind. Das wäre beispielsweise in der Projektarbeit die Rolle des Gruppenleiters, deren Erwartungen mit jenen der Rolle des Freundes oder der Freundin kollidieren können. Weinert thematisiert auch den Intrasender-Konflikt, der dann eintritt, wenn eine Person einem Empfänger widersprüchliche Informationen zukommen lässt, wodurch für diese die Ziele im Ungewissen bleiben. Der „Sender“ sendet mehrere, widersprüchliche Rollenerwartungen an den „Empfänger“, wodurch ein Konflikt ausgelöst wird. Beim Intersender-Konflikt empfängt der Rolleneempfänger unterschiedliche Signale von verschiedenen Sendern, wobei sich die Botschaften zu den Rollenerwartungen widersprechen können (Weinert, 2004, S. 281).

Das Rollenverhalten der Gruppenmitglieder ist in der Gruppe ein Netzwerk gegenseitiger Abhängigkeiten. Es ist somit selten das Problem des einzelnen Gruppenmitglieds, wie sich das Rollenspiel entwickelt. Wenn ein Gruppenmitglied beispielsweise im Rahmen der Projektarbeit einen sachlichen Beitrag leistet, erwartet es, dass die anderen Gruppenmitglieder darauf eingehen. Ist dies nicht der Fall, fühlt sich die Person verunsichert oder spielt die Rolle des Verärgerten, wodurch andere sich provoziert fühlen. Eine Rolle provoziert also andere Rollen. Wo bestimmte Erwartungen nicht erfüllt werden, wird die Person als unberechenbar empfunden (Franck, 1976, S. 55).

Laut Franck (1976, S. 57) sollte es Ziel pädagogischen Bemühens sein, dem Einzelnen zu so viel Selbständigkeit zu verhelfen, dass er den Rollennormen, die auf ihn treffen, nicht hilflos ausgesetzt ist, sondern in der Lage ist, an deren Veränderung gemäß seinen Bedürfnissen mitzuwirken. In der Schule sind Rollen oft sehr genau definiert und es erfordert große Anstrengungen, ein anderes Rollenverhalten zu praktizieren. In Gruppenarbeiten, wie der Projektarbeit in der Sekundarstufe, ist diese Möglichkeit gegeben (Franck, 1976, S. 55).

## 6. Projekte und Projektunterricht

### Begriffsdefinition

Der Begriff „Projekt“ wird von Meyer (2009, S. 143) wie folgt definiert:

„Ein Projekt stellt den gemeinsam von Lehrern, Schülern, hinzugezogenen Eltern, Experten usw. unternommenen Versuch dar, Leben, Lernen und Arbeiten derart zu verbinden, daß ein gesellschaftlich relevantes, zugleich der individuellen Bedürfnis- und Interessenslage der Lehrer und Schüler entsprechendes Thema oder Problem innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aufgearbeitet werden kann.“

Der Zusammenhang zwischen sozialen Gruppen und Rollen lässt sich mit den Ausführungen von Bastian und Gudjons (2006, S. 25) beschreiben, wonach Projekte denkende Erfahrung durch die planvolle Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrem sozialen Umfeld sind. Bastian und Gudjons sehen durchaus eine Verbindung mit der Aussicht sozialer Höherentwicklung im Sinne von Demokratisierung. Die Lernenden haben demnach Anspruch auf Selbstorganisation und Selbstverantwortung.

Laut Huber (1999, S. 50) führt der fachüberschreitende Projektunterricht aus dem schulimmanenten fachsystematisch geordneten Lernen heraus. Es besteht in diesem Zusammenhang eine Abhängigkeit vom Konzept, andererseits vom Problem der Gruppenzusammensetzung und dem Umfang des geplanten Vorhabens.

Frey (2012) führt jene typischen Merkmale für Projektarbeit an, die auch die Unterschiede zu anderen Lernmethoden kennzeichnen. Laut Frey greifen die Projektmitglieder eine Projektinitiative von anderen auf, verständigen sich auf festgelegte Umgangsformen und entwickeln die Projektinitiative zu einem sinnvollen Betätigungsgebiet für die Projektmitglieder. Frey (2012, S. 15–16) führt in Bezug auf Gruppenaktivitäten folgende Punkte an:

- Selbstorganisation der Lernenden
- Zeitlich begrenzter Rahmen
- Gegenseitiger Informationsaustausch in Hinblick auf Aktivitäten, Arbeitsbedingungen und Ergebnisse
- Aufarbeitung auftretender sozialer oder individueller Prozesse und Situationen
- Vereinbarung bezogen auf das Projektziel
- Entwicklung von Methoden für die Auseinandersetzung mit Aufgaben, eigenen Betätigungswünschen und auftretenden Problemen
- Gemeinsame Bestrebungen zur Zielerreichung
- Gemeinsame Bestrebungen zur Konfliktlösung und zur Bereinigung von Spannungen in der Gruppe
- Gegenseitige Hilfeleistung, auch wenn das eigene Interesse nicht im Vordergrund steht
- Beschäftigung mit realen Situationen bzw. Gegenständen, die in ähnlicher Form auch außerhalb der Lernsituation existieren, was besonders in der Berufsausbildung von Bedeutung ist
- Kritische Weiterentwicklung persönlicher und gruppenmäßiger Interessen unter Berücksichtigung des Ausgleich zwischen beiden
- Verstehen des eigenen Tuns als Probehandeln unter pädagogisch begleiteten Bedingungen

Traub (2012b, S. 14) sieht im Projektunterricht eine Methode des Lernens, durch die die Aktivität der Lernenden, ihre Selbständigkeit sowie Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht gefördert wird, wodurch das Interesse an schulischem Lernen erhöht wird. In weiterer Folge lassen sich dadurch auch Disziplinprobleme reduzieren. Ein anderer wichtiger Aspekt ist, dass die künstliche Zersplitterung der wahrnehmbaren Welt durch den Fachunterricht durch Projektarbeiten reduziert wird.

Bei Projektarbeiten ermöglicht ein durch die Einführung von Projekttagen veränderter Organisationsrahmen ein flexibleres Eingehen auf die spezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Sekundarstufe und erleichtert die Einbeziehung außerschulischer Lernorte (z.B. Betriebe und die Mitarbeit von Fachleuten). Da es an Projekttagen keine Vorgaben durch Unterrichtspläne gibt, wird die Organisation der Projektarbeit dadurch vereinfacht. Der flexible Organisationsrahmen bietet Raum für die Projektarbeit im eigentlichen Sinn, die praktische Komponenten enthalten soll (Geraedts, 2007, S. 222). Projekt-

tage ermöglichen laut Geraedts (2007, S.223) das fächerübergreifende Arbeiten, die Verknüpfung von Lebenswirklichkeit und Schule sowie das effektive Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Weitere Vorteile sind der Erwerb sozialer Kompetenzen, die Stärkung der Kommunikationsfähigkeit, die Erziehung zur Demokratie und die Mitverantwortung der Lernenden für den Lernprozess. Geraedts (2007, S.222) schreibt über Projekttagszertifikate, die am Ende eines Schuljahres ausgestellt werden können, in denen die geleistete Arbeit dokumentiert ist und in denen auch das Arbeits- und Sozialverhalten in der Gruppe dokumentiert ist.

### **Soziales Lernen**

Soziales Lernen wird im Projektunterricht durch die Zusammenarbeit in Gruppen, die Koordinierung von Gruppenarbeiten, dem Interessenausgleich und die Beachtung gruppendynamischer Prozesse in allen Phasen gefördert. Dadurch ergeben sich soziale Lernprozesse, die das soziale Handeln fördern. Lernende kommunizieren innerhalb der Gruppe und entwickeln so interaktionelle Kompetenz, koordinieren unterschiedliche Interessen und Begabungen, arbeiten miteinander, bringen ihre individuellen Stärken ein und lernen die gegenseitige Rücksichtnahme. Dadurch wird es den Gruppenmitgliedern in einem Projekt auch ermöglicht, voneinander zu profitieren und zu lernen (Gudjons, 2008, S.85). Die Rolle der Lehrkraft in diesem Prozess ist die Ermöglichung und Förderung eines offenen und demokratischen Umgangs in den Gruppen. Besonders dem Umgang mit Konflikten, Enttäuschungen und Rückschlägen ist hier besondere Beachtung zu schenken (Gudjons, 2008, S.24).

In Projektarbeiten können im Projektverlauf viele Emotionen aufkommen. Die Lernenden wachsen in die Gruppen hinein und arbeiten über die Projektdauer sehr intensiv zusammen. Dies trifft sowohl auf eine Kleingruppe innerhalb des Projekts zu als auch auf die ganze Projektgruppe (Traub, 2012a, S.103). Die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Spannungen, Streit, Ausgrenzungen und Konkurrenzsituationen ist im Projektunterricht durch die informellen Beziehungsstrukturen stärker ausgeprägt. Es gilt daher, auftretende Konflikte zu erkennen und zu sortieren. Bevor eine Lösung gesucht werden kann, ist die subjektive Bedeutung festzustellen und latente Hintergrundbedürfnisse müssen eruiert werden. Im Anschluss daran ist zu entscheiden, in welcher Form mit dem jeweiligen Konflikt umzugehen ist (Gudjons, 2008, S.101).

### **Qualitätsmerkmale von Gruppenunterricht**

Hofmann (2008) sieht es als erwiesen an, dass eine Gruppe von Lernenden den Lernstoff besser versteht und besser anwenden kann, wenn dieser in Gruppen erarbeitet und diskutiert wird. In der Sekundarstufe eröffnet das Lernen in Grup-

pen die Chance, dass sich die Lernenden im Hinblick auf ihre sozialen Fähigkeiten erproben können und sie Rückmeldungen zu ihrem Sozialverhalten bekommen (S. 12). Die Arbeit in Gruppen ermöglicht den Jugendlichen und jungen Erwachsenen Kooperationserfahrungen, die zwischen den Arbeitsphasen besprochen werden sollen (S. 23). Die Qualität des kooperativen Lernens hängt dabei in hohem Maße von der Struktur der Aufgabenstellung im Gruppenunterricht ab. Dazu zählen u.a. die Qualität der Zielformulierung, die präzise und verständliche Formulierung der Aufgabe und die Frage der Rollenverteilung in der Gruppe (Hofmann, 2008, S. 22). Hofmann (ibid.) führt an, dass die Lernenden klar erkennen sollen können, warum sie im kooperativen Prozess ein qualitativ besseres Ergebnis erzielen können und sie im kooperativen Prozess mehr profitieren können, als wenn sie allein arbeiten würden. Die Aufgabe der Lehrkraft liegt hier darin, komplementäre Rollen festzulegen, weil damit das „Arbeiten auf eigene Faust“ unterbunden wird.

Die Zusammensetzung einer Gruppe und die Gruppenkohäsion sind wichtige Faktoren für die Effektivität von Gruppen. Liegt in Projektarbeiten in der Sekundarstufe eine hohe Aufgabendiversität vor, werden von heterogen zusammengesetzten Gruppen (bezogen auf Fähigkeiten und Erfahrungen) bessere Leistungen erzielt. Wobei hier zu beachten ist, dass Heterogenität bezogen auf Einstellungen, Werte und Persönlichkeit zu einer geringeren Gruppenkohäsion und schlechterer Kommunikation führen kann. In Hinblick auf die Projektarbeit in der Sekundarstufe kann das bedeuten, dass eine unterschiedliche Einstellung zur Gruppenarbeit und eine unterschiedliche Arbeitsmotivation und Gewissenhaftigkeit zu Problemen in der Gruppe führen kann, die wiederum zu geringeren Leistungen in der Gruppe führen (Nerdinger, Blickle, & Schapper, 2008, S. 420).

## 7. Conclusio

Dieser Beitrag ist von der Fragestellung ausgegangen, welche Faktoren in Bezug auf die Arbeit in Gruppen den Kompetenzerwerb im Projektunterricht der Sekundarstufe begünstigen. Im Zuge einer hermeneutischen Textanalyse wurde zunächst eine umfangreiche Literaturrecherche durchgeführt und zu den angeführten Begriffen Vergleiche angestellt und interpretiert. Der Untersuchungsschwerpunkt war dabei das Gruppenverhalten in Projektarbeiten in der Sekundarstufe. Ausgehend von den in der Einleitung angeführten Anforderungen an den Unterricht in der Sekundarstufe wird in diesem Abschnitt zusammengefasst, welche gruppenspezifischen Besonderheiten in der Projektarbeit in der Sekundarstufe zu beachten sind.

Der Projektunterricht ist eine Unterrichtsform, der die Erziehung zum selbsttätigen Bildungserwerb, zu selbständigem Urteil und zu sozialem Verständnis fördert. In der Projektarbeit steht die Aktivität der Lernenden, ihre Selbstständigkeit sowie Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht im Vordergrund. Durch die Zu-

sammenarbeit in Gruppen wird das soziale Lernen in allen Phasen stark gefördert. Die Projektarbeit ist ein Instrument zum Erwerb von Wissen und Handlungskompetenz, jedoch erfordert die Zusammensetzung einer Projektgruppe das Beachten jener gruppendynamischen Besonderheiten, die in den vorangegangenen Abschnitten näher erläutert wurden.

Besondere Beachtung verdient die Förderung des kontinuierlichen Beziehungsaufbaus in den Gruppen, denn Lernen findet nicht nur auf der Ebene der Inhalte statt, sondern auch zu einem nicht unerheblichen Teil in der Beziehung zu anderen. Die Lehrkraft sollte daher darauf achten, dass in den Gruppen die Bereitschaft zu offener und vertrauensvoller Kommunikation vorherrscht und in weiterer Folge ein hohes Maß an Interaktion, da es dadurch zu einem Anstieg der wechselseitigen Sympathien kommen kann, wodurch die positiven Gefühle füreinander gesteigert werden.

Die Zusammensetzung der Gruppe und die Gruppenkohäsion sind entscheidende Faktoren für die Effektivität einer Gruppe. Weinert (2004, S. 406) empfiehlt daher, im Vorfeld folgende Fragestellungen zu beachten:

- Die Entscheidung, ob eine Arbeitsgruppe eher homogen oder heterogen sein soll. Dies ist insbesondere in Hinblick auf Interessen, Fähigkeiten, Kreativität oder Intelligenz zu beachten. Bei hoher Aufgabendiversität wird eine bezogen auf Fähigkeiten und Erfahrungen heterogen zusammengesetzte Gruppe die bessere Wahl sein, da hier bessere Leistungen erzielt werden können.
- Eine bezogen auf Einstellungen und Werte heterogene Gruppe hingegen hat jedoch unter Umständen Schwierigkeiten, miteinander zu kommunizieren.
- Feststellung, welche Gruppenmitglieder miteinander als Gruppe auskommen und zusammenarbeiten können. Hier sollte ebenfalls beachtet werden, dass bei heterogenen Gruppen bezogen auf Einstellungen und Werte Konflikte und Kommunikationsschwierigkeiten auftreten könnten.
- Erkennen, welche Personen in Gruppen bessere Leistungen erzielen.
- Dauer des Projektes. Eine Gruppe ist kohäsiver, je mehr Zeit die Gruppenmitglieder miteinander verbringen, was in der angesetzten Dauer eines Projektes berücksichtigt werden sollte.

Für den Prozess der Gruppenentwicklung wird Lehrkräften empfohlen, das Phasenmodell von Tuckman zu beachten. Die Lehrperson sollte besonders in der Storming-Phase auf aufkeimende Konflikte achten, da die Gruppe zerbrechen könnte, wenn die Spannungen zu groß werden. In der Norming-Phase hingegen besteht die Gefahr, dass die Kohäsion zu groß wird, wodurch ein „Group-think“ entstehen kann, das sich kreativitätshemmend auf die Gruppenarbeit auswirken kann.

Weinert (2004) sieht einen Zusammenhang zwischen hohen Leistungsnormen in kohäsiven Gruppen und der Produktivität einer solchen Gruppe. Demnach ist eine kohäsivere Gruppe bei hohen Leistungsnormen produktiver (S. 407). Da in der

Gruppe Normen, Regeln und Entscheidungen nur dann anerkannt werden, wenn sie der Erreichung des Gruppenziels dienen, ist es empfehlenswert, die Gruppe zu Beginn der Projektarbeit anhand der vorgegebenen Ziele gemeinsam Regeln erarbeiten und die Rollenverteilung vereinbaren zu lassen. Dies fördert zudem den offenen und demokratischen Umgang in der Gruppe. Bei der Rollenverteilung in der Gruppe soll die Lehrkraft im Entscheidungsprozess der Gruppe darauf achten, dass es für den Einzelnen möglich ist, die eigene Rolle so gestalten zu können, dass er sich in der Gruppe selbstverwirklichen kann. Im Hinblick auf die Vermeidung von Rollenkonflikten ist außerdem darauf zu achten, dass die Lernenden nicht mit den ihnen zugewiesenen Rollen über- oder unterfordert sind. Eine gemeinsam in der Gruppe vereinbarte Rollenverteilung kann verhindern, dass ein Gruppenmitglied mit der zugewiesenen Rolle nicht einverstanden ist. Durch detaillierte und verständliche Projekt- und Rollenbeschreibungen soll sichergestellt werden, dass sich die Lernenden über ihre Rolle im Klaren sind. Durch diese Maßnahmen kann das Entstehen von Rollenkonflikten ebenfalls weitgehend vermieden werden.

Metzinger (2010, S. 9) sieht das Zusammengehörigkeitsgefühl (Wir-Gefühl) als eines der Merkmale für eine Gruppe. Eine mögliche Ursache für die Gefährdung des Zusammengehörigkeitsgefühls ist beispielsweise der Interessensverlust von Gruppenmitgliedern, der auch zu der Ausgrenzung dieser Personen führen kann. In der Sekundarstufe, insbesondere vom siebten bis zum neunten Schuljahr, ist laut Fend (1976) bei Jugendlichen generell ein starker Interessensverlust vorzufinden, der dieses Szenario begünstigen kann (Lipkina, 2016, S. 31). Die Lehrkraft sollte darauf achten, dass in der Gruppe die Bereitschaft zu offener und vertrauensvoller Kommunikation besteht. Durch den offenen Umgang mit Konflikten und die Beobachtung der klaren Rollenstruktur in den Gruppen wird dem entgegengewirkt und das soziale Lernen ermöglicht und gefördert. Das Thematisieren des konstruktiven und fairen Umgangs miteinander in Konfliktsituationen im Unterricht wäre ein Ansatz, den Zusammenhalt von Projektgruppen zu fördern. Lipkina (2016, S. 31) merkt an, dass Schule für Jugendliche ein unangenehmer Lernort ist, der nichts mit der eigentlichen Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zu tun hat. Aufgrund der Dominanz formaler Bildung stellen sie die Sinnhaftigkeit des schulischen Lernens infrage (Lipkina, 2016, S. 30). Für die Beantwortung der Frage, welche Faktoren in Bezug auf die Arbeit in Gruppen den Kompetenzerwerb im Projektunterricht der Sekundarstufe begünstigen, sollte auch dieser Aspekt beachtet werden. Hier kann die Lehrkraft einwirken, indem sie den Praxisbezug in den Aufgabenstellungen klar hervorhebt und bei der Erstellung der Aufgabe die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen einbezieht, beispielsweise durch die Einbeziehung Sozialer Medien in die Projektarbeit. Auch das kann den Zusammenhalt der Gruppe begünstigen.

## Literatur

- Aronson, E., Wilson, Timothy D., & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie* (4. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bastian, J., & Gudjons, H. (2006). Projektunterricht: Geschichte und Konzept als Perspektiven innerer Schulreform. In J. Bastian, J., & H. Gudjons (Hrsg.), *Das Projektbuch II: Über die Projektwoche hinaus – Projektlernen im Fachunterricht* (4. Auflage, S. 17–42). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Binder-Zehetner, A. (2010). Beteiligung und Nachhaltigkeit. Erfahrungen aus der Lokalen Agenda 21. In Zech, S. (Hrsg.), *Partizipativ planen – Raum entwickeln* (S. 57–68). Wien: LIT.
- Bornemann, S. (2012). *Kooperation und Kollaboration: Das Kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung Wien. (2017). *Bildungswege in Österreich 2016/17*. Wien: BMB.
- Claessens, D. (1977). *Gruppen und Gruppenverbände*. Darmstadt: Wissenschaft Buchgesellschaft.
- Doer, H., & Schneider, G. W. (1978). *Soziologische Bausteine*. Bochum: Brockmeyer.
- Eggenhofer-Rehart, P., Heinrich, M., Latzke, M., & Schmidt, A. (2015). Gruppen in Organisationen: im Spannungsfeld von Stabilität und Dynamik. In W. Mayrhofer, G. Furtmüller, & H. Kasper (Hrsg.), *Personalmanagement – Führung – Organisation* (5. Aufl., S. 111–148). Wien: Linde international.
- Esser, H. (2000). *Soziologie: Spezielle Grundlagen*. Band 5: Institutionen. Frankfurt/New York: Campus.
- Fischer, L., & Wiswede, G. (1997). *Grundlagen der Sozialpsychologie*. München & Wien: Oldenbourg.
- Franck, J. (1976). *Sozialpsychologie für die Gruppenarbeit*. Tübingen: Katzmann.
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethod: Der Weg zum bildenden Tun* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Geraedts, H. P. (2007). Mit Kopf und Hand – Projektarbeit in der Sekundarstufe. In H. Ludwig, R. Fischer, & M. Klein-Landeck (Hrsg.), *Das Lernen in die eigene Hand nehmen: Mut zur Freiheit in der Montessori-Pädagogik* (S. 221–228). Berlin: LIT.
- Grewe, N. (2017). Soziale Interaktion und Klassenklima. In M. Schweer, (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 547–560). Wiesbaden: Springer.
- Grune, C. (2000). *Lernen in Computernetzen*. Universität Rostock, Deutschland.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert Lehren und Lernen: Schüleraktivierung Selbsttätigkeit Projektarbeit* (7. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hänsel, D. (1999). Projektmethode und Projektunterricht. In Hänsel, D. (Hrsg.), *Projektunterricht* (2. Aufl., S. 54–92). Einheim und Basel: Beltz.

- Hofmann, F. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht: Anregungen für Lehrer/innen und Studierende*. Wien: özeps.
- Homans, G. C. (1978). *Theorie der sozialen Gruppe* (7. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Huber, L. (1999). Vereint, aber nicht eins. In D. Hänsel (Hrsg.), *Projektunterricht* (2. Aufl., S. 31–53). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hubounig, S., Ingrassia, S., & Krause, D. E. (2013). Kreativitätsbarrieren in Gruppen und ihre Überwindung. In D. E. Krause (Hrsg.), *Kreativität, Innovation, Entrepreneurship* (S. 93–112). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Jensen-Kamph, K., & Dehnbostel, P. (2007). Lernförderliche Arbeitsgestaltung – theoretische Grundlagen und erste Erkenntnisse für die Lehrarbeit. In P. Dehnbostel, H. Lindemann, & C. Ludwig (Hrsg.), *Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb* (S. 147–162). Münster: Waxmann.
- Keesing, R., (1975). *Kin Groups and Social Structure*, New York: Rinehart and Winston.
- Kerres, M., (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen*. Münster: Waxmann.
- Krause, D., & Eyerer, P. (2008). *Schülerprojekte managen: TheoPrax-Methodik in Aus- und Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lechmann, A., Lipp, E., & Widmer, P. (2005). *Projektunterricht – Projektmanagement*. Luzern: PHZ Luzern.
- Lieber, B., (2007). *Personalführung*. Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Lipkina, J. (2016). *Identität als Voraussetzung für Bildung: Eine qualitative Studie zu Bildungserfahrungen als Frage nach der Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten*. Münster: LIT.
- Metzinger, A. (2010). *Arbeit in Gruppen* (2. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Meyer, H. (2009). *Unterrichtsmethoden*. Berlin: Cornelsen.
- Moreland, R. L., & Levine, J. M. (1982). Socialization in small groups: Temporal changes in individual group relations. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 15, S. 137–192). New York: Academic Press.
- Nachtigall, C. (1998). *Selbstorganisation und Gewalt*. Münster: Waxmann.
- Neidhardt, F. (1979). Das innere System sozialer Gruppen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 31, 639–660.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G., & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Osnabrücker Forschungsgruppe (2016). *Mittagsfreizeit an Ganztagschulen: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenstiel, L. von (2014). Führung und Arbeit in Gruppen. In L. von Rosenstiel, E. Regnet, & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7. Aufl., S. 325–344). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Schäfers, B. (Hrsg.), (1999). *Einführung in die Gruppensoziologie. Geschichte – Theorien – Analysen*. Wiesbaden: UTB.
- Scheunpflug, A., Stadler-Altman, U., & Zeinz, H. (2012). *Bestärken und fördern: Wege zu einer veränderten Lernkultur in der Sekundarstufe I*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schmithüsen, F., & Steffgen, G. (2015). Sozialpsychologie. In F. Schmithüsen (Hrsg.), *Lernskript Psychologie: Die Grundlagenfächer kompakt* (S. 95–158). Berlin Heidelberg: Springer.
- Schmitz, H. (1964). *System der Philosophie*. Bonn: Bouvier.
- Schrader, S. (2008). *Psychologie: Allgemeine Psychologie, Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie*. München: Compact.
- Schwarz, G. (2013). *Konfliktmanagement: Konflikte erkennen, analysieren, lösen* (6. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Steiner, W. (2013). Lehrer lernen Projektlernen: Eine Bilanz verschiedener Fortbildungskonzepte aus Hamburg. In C. Schumacher, & F. Rengstorf, F. (Hrsg.), *Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis* (S. 160–180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Traub, S. (2012a). *Projektarbeit erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Traub, S. (2012b). *Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tritscher-Archan, S., & Petanovitsch, A. (2016). *Schlüsselkompetenzen in der beruflichen Bildung Österreich*. Wien: ibw.
- Tschuschke, V. (2010). *Gruppenpsychotherapie: Von der Indikation bis zu Leitungstechniken*. Stuttgart: Thieme.
- Tücke, M. (2005). *Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule*. Münster: LIT.
- Weinert, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wiswede, G. (1977). *Rollentheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wiswede, G. (2004). *Sozialpsychologie-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Zienterra, G. (2007). *Test & Training Moderation: Moderationen professionell vorbereiten, durchführen und effizient nachbereiten*. Freiburg: Haufe.