

Bernd Gössling

Nur die „Illusion guter Zusammenarbeit“? Zur Initiierung und Begleitung studentischer Gruppenarbeiten

Zusammenfassung

Für die Lernwirksamkeit von studentischen Gruppenarbeiten ist die Kooperationsqualität und -intensität entscheidend. Die Voraussetzungen dafür liegen jedoch nicht immer vor. Gruppenarbeiten mit einem problematischen Verlauf waren daher Anlass für das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt. Entsprechend dem Ansatz des *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) wurde für ein selbstdurchgeführtes Seminar die Initiierung und Begleitung der Gruppenarbeiten umgestaltet. Konkret wurden im Rahmen eines qualitativen Experiments gruppenspezifische Interventionen mit den teilnehmenden 31 Studierenden erprobt. Die dadurch initiierten Reflexions- und Kommunikationshandlungen wurden mit Hilfe formativer Classroom Assessment Techniques (CATs) sowie summativer Seminarportfolios erhoben und ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich dadurch in einigen Fällen die Kooperationsqualität und -intensität steigern ließ, während der Aufbau von Teamkompetenz längerfristiger angelegt werden muss. Um zu einer Verbesserung studentischer Gruppenarbeiten beizutragen, werden die Gesamtergebnisse des Projekts zu einem Set von Reflexionsfragen zusammengefasst.

Schlüsselwörter

Gruppenarbeit; Kooperationsfähigkeit; Didaktik; Qualitatives Experiment; Classroom Assessment Techniques; Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)

Just the “illusion of good cooperation”? On initiation and guidance of student group work in higher education

Abstract (engl.)

The effectiveness of student group work in higher education depends on the intensity and quality of cooperation. However, the necessary conditions for productive cooperation cannot be taken for granted. Difficulties with the initiation and guidance of cooperative student group works prompted a project following the Scholarship of Teaching

and Learning (SoTL) approach, in which, for a seminar carried out myself, the initiation and guidance of group work was revised. Drawing on a qualitative experiment with the 31 master students participating, interventions on group dynamics were tested. Based on formative Classroom Assessment Techniques (CATs) and summative seminar portfolios, the students' reflexive and communicative actions initiated by the arrangement were evaluated. It can be shown that for some groups the quality and intensity of cooperation was increased. The development of team competence however needs a more long term perspective. In order to contribute to the improvement of student group work, the overall results are summarized in a set of reflection questions.

Keywords (engl.)

student group work; team skills; didactics; qualitative experiment; classroom assessment techniques; Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)

1 Einleitung

Ausgangspunkt für das hier vorgestellte Projekt sind Probleme bei der Kooperation in studentischen Gruppenarbeiten, die auch in meinen Lehrveranstaltungen üblich sind. Ziel des hier vorgestellten Projekts ist es daher, im Sinne eines *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Huber 2011) ein selbst durchgeführtes Seminar so umzugestalten, dass die Bedingungen für Gruppenarbeiten mit hoher Kooperationsqualität und -intensität geschaffen werden, die das fachliche und soziale Lernen der beteiligten Studierenden unterstützen. Mithilfe der Methode des qualitativen Experiments werden reformulierte kooperative Aufgaben sowie neu entwickelte gruppenspezifische Interventionen erprobt und evaluiert. Im Rahmen dieses Vorhabens wird eine dreifache Fragestellung verfolgt:

1. Welche sozialen Interaktions- und Kommunikationshandlungen finden in studentischen Arbeitsgruppen statt?
2. Inwiefern erweisen sich Aufgabenstellung und gruppenspezifische Interventionen als förderlich für die Entwicklung von Teamkompetenzen und die Verbesserung der Kooperation?
3. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Ergebnissen für die Initiierung und Begleitung studentischer Gruppenarbeiten ziehen?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird zunächst der Kontext erläutert, in dem das qualitative Experiment stattfindet (Kap. 2). Anschließend erfolgt die Grundlegung eines theoretischen Rahmens zur Kooperation in studentischen Gruppenarbeiten (Kap. 3), auf dessen Basis dann die konkreten gruppenspezifischen Interventionen entwickelt werden (Kap. 4). Die methodischen Grundlagen für die Auswertung des Experiments (Kap. 5) gehen den daraus gewonnenen Ergebnissen (Kap. 6) voraus, die am Ende zu einem Set von Reflexionsfragen verdichtet und diskutiert werden (Kap. 7).

2 Kontextbeschreibung

Die zur Förderung von Teamkompetenzen und Verbesserung der gruppeninternen Kooperation entwickelten Interventionen kamen im Sommersemester 2019 in einem von mir durchgeführten Pflichtseminar im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik zum Einsatz. In diesem Seminar entwickeln die Studierende eigene Lehr- und Lernkonzepte, die in der Berufsbildungspraxis durchgeführt und ausgewertet wurden. Dazu bildeten die Studierenden zu Semesteranfang überwiegend selbstorganisierte Projektgruppen, wobei ich als Veranstaltungsleiter in der Rolle eines Moderators an diesem Prozess beteiligt war. Neben den überwiegend fachlichen Lernzielen der Veranstaltung wurde auch die Entwicklung von Teamkompetenzen angestrebt. Diese vor allem mit den Gruppenarbeiten verbundenen sozialen Lernziele wurden wie folgt konkretisiert: Die Studierenden

- ... setzen Kommunikationsimpulse, die sich auf die Art und Weise der Interaktion innerhalb der Gruppe beziehen und dazu geeignet sind, die Effektivität der gruppeninternen Arbeitsprozesse als auch die Beziehungsqualität und das Gruppenklima zu verbessern und
- ... reflektieren die von ihnen praktizierten kommunikativen Impulse sowie deren Effekte auf die interne Gruppendynamik.

Dem Prinzip des *Constructive Alignments* (Biggs 1996) folgend, wurden die in den Lernergebnissen ausgewiesenen Ziele sozialen Lernens im Prozess der Seminarveranstaltungen durch die gruppenspezifischen Interventionen gefördert und im Ergebnis bei der Bewertung berücksichtigt. Im individuell zu erstellenden Seminarportfolio wurden bis zu 5 von 100 möglichen Punkten für die Reflexion der eigenen Kommunikationsimpulse und deren Effekte auf die Gruppendynamik vergeben.¹ Diese 5 Punkte, die für soziales Lernen vergeben werden konnten, waren nicht abhängig vom ‚sozialen Erfolg‘, sondern von der ‚Reflexionstiefe‘, die die einzelnen Studierenden erreichten. Weiterhin wurde davon ausgegangen, dass sich die Kooperationsqualität und -intensität auch auf die Qualität der studentischen Lehr- und Lernkonzepte und damit indirekt auch auf die mit 95% gewichteten fachlichen Anteile in den Seminarportfolios auswirkt. In diesem Kontext war es aus studentischer Sicht prinzipiell denkbar, sich dem Seminarsgeschehen und insbesondere dem Gruppengeschehen zu entziehen. Tatsächlich nahmen von 35 prüfungsaktiven Studierenden im Seminar nur 31 an den Gruppenarbeiten teil.

Die Idee für die Entwicklung gruppenspezifischer Interventionen entstand in Folge der Auswertung von Studierendengesprächen, der Lehrevaluation und Beobachtungen aus den vorangegangenen Semestern. Viele der an diesem Seminar teilnehmenden Studierenden hatten in ihrem ersten Mastersemester von negativen Erfahrungen mit Gruppenarbeiten berichtet:

- Es gab Probleme mit passiven Gruppenmitgliedern, die man jedoch aus Solidarität gewähren ließ (Trittbrettfahrerproblem).
- Die gruppeninterne Arbeitsweise wurde teilweise als so unproduktiv erlebt, dass „die Gruppenarbeitsaufgaben [trotz des Umfangs] schneller hätten alleine gemacht werden können!“ (Zitat aus einer studentischen Veranstaltungsevaluation).
- In einigen Gruppen herrschte ein Konformitätsdruck, der verhinderte, dass einmal getroffene Entscheidungen revidiert wurden, wenn sie sich im Laufe der Zeit als inhaltlich problematisch erwiesen.
- Im Seminarraum gab es ein hörbares Aufstöhnen mehrerer Studierender, als Gruppenarbeiten im Seminarkonzept nur erwähnt wurden.

Diese Probleme bei der Kooperation in studentischen Arbeitsgruppen werden im nachfolgenden Kapitel theoretisch aufgearbeitet, um so eine Grundlage für die Entwicklung von kooperations- und lernförderlichen Interventionen zu schaffen.

¹ Das Seminarportfolio stellt die einzige Prüfungsleistung im Seminar dar. Es ist so aufgebaut, dass die angegebenen Lernergebnisse zu interpretieren sind und anhand der in den jeweiligen Gruppen entwickelten Konzepte zu plausibilisieren ist, welcher individuelle Lernfortschritt bezogen auf diese Lernergebnisse stattfand. Dazu gehört u. a. die Aufarbeitung zentraler theoretischer Ansätze aus dem Seminar, die Reflexion der Entwicklung, Erprobung und Evaluation der Lehr- und Lernkonzepte sowie der Entscheidungen, die zu diesen Konzepten führten. Darüber hinaus sollten weiterführende Entwicklungsaufgaben im Rahmen der eigenen Professionalisierung formuliert werden. Zur Gewichtung und Bewertung der einzelnen Teilbereiche wurde ein Punkteschema mit entsprechenden Kriterien angegeben.

3 Theoretischer Rahmen zu kooperativen Gruppenarbeiten

Zur Entwicklung des theoretischen Rahmens gilt es zunächst den Forschungsstand zu Gruppenarbeiten aufzugreifen (3.1) und die durch Gruppenarbeiten zu fördernden sozialen Kompetenzen zu präzisieren (3.2). Da Gruppenarbeiten nicht per se lernförderlich sind, werden dann auf Basis der Literatur Kooperationsqualität und -intensität als wichtige Bedingungen für gelingende Gruppenarbeiten herausgestellt (3.3) und Möglichkeiten zu ihrer Erhöhung (3.4) genutzt, um Gestaltungsprinzipien abzuleiten (3.5), die die Initiierung der Gruppenarbeit und die anschließende Entwicklung von gruppendynamischen Interventionen leiten.

3.1 Hinweise aus dem Forschungsstand zu Gruppenarbeiten

Der Stand der Forschung zeigt, dass der Einsatz von studentischen Gruppenarbeiten für die Hochschullehre sowohl Chancen als auch Risiken birgt. Dies gilt sowohl für fachliches als auch für soziales Lernen. Geht man von einem konstruktivistischen Lernverständnis (z. B. Gerstenmaier und Mandl 1995, Siebert 1999) aus, dann bieten Gruppen ein besonderes Potenzial, den Aufbau von Konstruktionen zu fördern, das heißt das fachliche Lernen zu unterstützen. Bei einem arbeitsteiligen Vorgehen in der Auseinandersetzung mit einer Problemstellung müssen die Lernenden sich gegenseitig über die selbst erarbeiteten Zusammenhänge informieren. Damit wird das Prinzip „Lernen durch Lehren“ (Martin und Kelchner 1998) genutzt. So organisierte Gruppenarbeiten sind jedoch zwiespältig. Auf der einen Seite steht das Risiko, dass Studierende Inhalte von denen lernen, die sie selbst noch nicht richtig verstanden haben. Auf der anderen Seite steht die Chance, dass Studierende mit vergleichbaren Schwierigkeiten neue Inhalte einander verständlicher erklären können als Experten, weil sie auf ähnliches Vorwissen zurückgreifen und weniger zögern, die gemeinsame Alltagssprache zu nutzen. Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Deci und Ryan 1993) erweisen sich Gruppen als potenziell motivierend, weil in ihnen eher die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach „Kompetenzerleben“, „sozialer Eingebundenheit“ und „Autonomie“ erfüllt werden können als bei lehrerzentrierten Formen direkter Instruktion (vgl. Hänze und Berger 2007). Darüber hinaus entspricht das gruppenförmige Lernen eher den Anforderungen der zukünftigen Arbeitswelt als angeleitete Einzelarbeit, sodass der Erwerb von Kompetenzen, die für die Arbeit in Gruppen erforderlich sind, nicht nur ermöglicht umfangreichere fachliche Probleme im Studium zu bearbeiten, die den Einzelnen möglicherweise überfordert hätten, sondern die Studierenden auch auf ihre zukünftigen Tätigkeitsfelder vorbereitet. Werden in den Gruppen verteilte Einzelaufgaben nicht nur koordiniert, sondern interaktiv bearbeitet, dann kann man sich auf diese kooperative Praxis reflexiv beziehen und dadurch soziale Kompetenzen entwickeln. Für die Kompetenzentwicklung gehen Euler und Hahn (2014, 481) davon aus, dass es einen Wechsel braucht von Phasen agentiven Handelns, in sozial-kommunikativen Situationen der Gruppe, und Phasen reflexiven Handelns, in der Erfahrungen ausgewertet werden und eigene Handlungsschritte geplant werden. Das heißt, soziales Lernen wird durch den Dreischritt „Erleben – Reflektieren – Erproben“ (ebd.) gefördert.

3.2 Teamkompetenzen als Ziel und Voraussetzung studentischer Gruppenarbeiten

Einerseits sind Teamkompetenzen Voraussetzung dafür, dass studentische Gruppenarbeiten die gewünschten Effekte für das fachliche Lernen erzielen, andererseits sollen durch Gruppenarbeiten diese Kompetenzen auch (weiter-)entwickelt werden. Wird die Entwicklung von Teamkompetenzen im Rahmen eines didaktischen Arrangements intendiert, muss präzisiert werden, was diese Kompetenzen kennzeichnet. Das Konstrukt Sozialkompetenz, zu denen Teamkompetenzen gehören, gilt allerdings als konzeptionell unterbestimmt (vgl. z. B. Euler 2009). Außerdem liegen bisher nur wenige Ansätze zur systematischen Entwicklung von Sozialkompetenzen vor (bspw. Walzik 2006, Cruickshank, Chen und Stan 2012). Für die Präzisierung zu fördernder Sozialkompetenzen muss dann zunächst das Kompetenzverständnis geklärt werden. Im Anschluss an strukturalistische Vorstellungen lassen sich mit Euler und Hahn (2014, 141) Kompetenzen als Handlungsvermögen definieren, das Wissen (Kennen), Fertigkeiten (Können) und Einstellungen (Wollen) umfasst. Für die zielbezogene Gestaltung von studentischen Gruppenarbeiten muss dann präzisiert werden, welches Wissen, welche Fertigkeiten und Einstellungen, jemanden kennzeichnen, der oder die sich in einer Gruppe kooperativ verhält. Dazu bietet sich die Definition für Teamkompetenz nach Walzik (2011, 8) an:

„Teamkompetenz ist die Disposition, soziale Interaktionen in Gruppen und Teams zielgerichtet gestalten zu können. Das eigene Handeln wird dabei von einer kooperativen Grundhaltung und dem Wissen über Prozesse und Dynamiken in Gruppen geleitet. Insbesondere wird die eigene Rolle in der Gruppe unter Reflexion der situativen Bedingungen und der eigenen persönlichen Voraussetzungen bewusst reflektiert und innerhalb der Gruppe ausgefüllt. Sozial-kommunikative Fertigkeiten werden gezielt eingesetzt.“

Bei so verstandenen Teamkompetenzen geht es also um mehr als den Aufbau von Wissen und Kognitionen. Für die Entwicklung von Fertigkeiten und Einstellungen reicht keine Wissensvermittlung allein aus, sondern es braucht Lernen durch Erfahrung. Studentische Arbeitsgruppen bieten die Chance für ein solches soziales Lernen. Erfahrungen in Gruppen können sich jedoch auch negativ auf die Einstellung zu Kooperation auswirken, wenn beispielsweise Frusterlebnisse dadurch entstehen, dass Trittbrettfahrerphänomene stark ausgeprägt sind oder dominante Mitglieder inhaltlich wertvolle Beiträge blockieren. Soll durch Gruppenarbeit soziale Kompetenz gefördert werden, kommt es also darauf an, wie die Arbeitsaufgabe gestaltet ist, welche Erfahrungen angeregt werden und wie diese Erfahrungen reflektiert werden. Das heißt, es geht um die Klärung der Bedingungen für kooperative Gruppenarbeiten, die sowohl das fachliche als auch das soziale Lernen fördern.

3.3 Bedingungen für lernförderliche Gruppenarbeiten

Wie aktuelle Studien bestätigen (z. B. Kyndt et al. 2013, Topping et al. 2013), hängen die lernförderlichen Effekte studentischer Gruppenarbeiten von der Kooperationsqualität und -intensität ab, die beispielsweise von Johnson und Johnson (1990, 2009) so beschrieben werden:

- Essentielle Beteiligung aller Mitglieder an der Erfüllung der Gruppenaufgabe („positive Interdependenz“),
- Übernahme von Verantwortung für die Lösung der Aufgabe sowohl auf Ebene der Einzelmitglieder als auch der Gesamtgruppe,
- Hohe Interaktionsdichte, durch die das Vorwissen aktiviert wird und ein gegenseitiges Kennenlernen befördert, das es der Gruppe ermöglicht sich auf die Lernvoraussetzungen und -geschwindigkeiten der Einzelnen einzulassen,
- Gruppeninterne Thematisierung der sozial-kommunikativen Prozesse inkl. Möglichkeiten der Verbesserung des Miteinanders.

Mit Hilfe des Modells der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth C. Cohn (1975) lassen sich die Bedingungen für hohe Kooperationsqualität und -intensität vier Bereichen zuordnen: Erstens, den Bedingungen der einzelnen Gruppenmitglieder („ich“), das ist die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation, zweitens, dem Miteinander in der Gruppe („wir“), drittens, den Bedingungen des Themas („es“) und der damit verbundenen Aufgabenstellung und viertens, den Kontextbedingungen für die Gruppenarbeit („Globe“).

Für die Kooperationsbereitschaft und die sozialen Fähigkeiten (Teamkompetenz) der Gruppenmitglieder gilt erstens, dass es nicht um eindimensionale Verhaltensstandards geht. Kooperatives Handeln besteht beispielsweise nicht immer darin, rücksichtsvoll mit den anderen umzugehen. Es kann zur Verbesserung der Kooperation auch erforderlich sein den eigenen Standpunkt gegen Widerstand zu behaupten. Kooperatives Verhalten besteht also in der einen Situation in Rücksichtnahme, in der nächsten in dem gegenteiligen Verhalten der Selbstbehauptung. In Anlehnung an die TZI lässt sich die Mehrdeutigkeit von Teamkompetenz dadurch erklären, dass berechnete Ansprüche von „ich“, „wir“, „es“ und „Globe“ gibt, die miteinander im Zusammenhang stehen und gleichzeitig berücksichtigt werden müssen. Nur unter Beachtung der jeweiligen Konstellation in einer konkreten Gruppensituation, lässt sich feststellen, welche Handlungen als kooperativ angesehen werden können. Die Fähigkeit der Gruppenmitglieder ihr Sozialverhalten situationsadäquat zu adaptieren ist also eine wichtige Bedingung für kooperative Gruppen.

Zweitens, auch die Bedingungen für das Miteinander in der Gruppe sind durch Ambivalenzen gekennzeichnet. Hier braucht es ein situations- und zieladäquates Management von Dialektiken, nicht das Erreichen „absoluter Werte“. So ist beispielsweise das Erreichen eines starken Zusammenhalts in der Gruppe ab einem gewissen Grad nicht mehr förderlich und kann selbst zum Problem werden. Stattdessen sind Gruppen auf einen dialektischen Umgang mit Nähe und Distanz angewiesen. Dabei handelt es sich zwar um Gegensätze, für gelingende Kooperation braucht es aber beides gleichzeitig. Extreme müssen vermieden werden, weil eine zu große Nähe zu Konformitätsdruck und Selbstbestätigungseffekten führen kann, die eine optimale Informationsnutzung blockieren und Entscheidungsqualität verringert (vgl. Sundstrom et al. 1997, 224). Andererseits destabilisiert eine zu hohe Distanz das notwendige Maß an Gruppenzusammenhalt und kann das soziale Wohlbefinden der Gruppenmitglieder gefährden (vgl. Brettschneider 2000, 41). Wichtig für das Miteinander ist außerdem die Dialektik von Beziehungs- und Sachorientierung. Die Gruppenaufgabe erfordert, auf der einen Seite, sich über die Sache zu verständigen und eine sachangemessene Gesamtleistung zu erbringen. Auf der anderen Seite gibt es auf Ebene der sozialen Beziehungen die Notwendigkeit, eine möglichst gerechte Lastenverteilung herzustellen,

die jeweiligen Stärken, Fähigkeiten und auch Limitationen der Einzelmitglieder zu berücksichtigen. Studien zeigen, dass die Gruppenleistung nicht nur durch sachangemessene Arbeitsorganisation steigt, sondern auch durch Reflektion der Beziehungsebene, die die „mentale Gesundheit“ (West 2004) der Mitglieder fördert und als Moderatorenvariable die Gruppenleistung zusätzlich steigert, selbst dann, wenn die Investitionen in die Beziehungen nicht direkt der Sache dienen.

Die Gruppenarbeitsaufgabe, das Thema, sollte drittens so gestaltet sein, dass eine individuelle und kollektive Verantwortungsübernahme der Mitglieder begünstigt wird (vgl. Walzik 2011, 13ff.). Individuelle Verantwortungsübernahme wird beispielsweise dann befördert, wenn die Mitglieder komplementäres Wissen oder Fähigkeiten einbringen, die gemeinsam für die Aufgabenbearbeitung benötigt werden. Über ein Gruppen-Puzzle kann geteilte Expertise durch wechselnde Arbeitsphasen auch innerhalb einer umfassenden Gruppenarbeit aufgebaut werden. Kollektive Verantwortungsübernahme setzt voraus, dass alle Gruppenmitglieder von dem gemeinsamen Ergebnis profitieren können, ohne dass Einzelne sich ihrer individuellen Verantwortung entziehen (Transparenz der individuellen Beiträge).

Dabei kommt es, viertens, auch auf die Kontextbedingungen der Gruppenarbeit an. So kann beispielsweise die Kombination individueller und kollektiver Verantwortungsübernahme gefördert werden, indem von Beginn an angekündigt wird, dass die Präsentierenden für Zwischenstandsvorträge spontan per Zufallswahl bestimmt werden, sodass sich die Gruppenmitglieder gegenseitig auf den aktuellen Stand bringen müssen (vgl. Walzik 2011, 17). Die dazu erforderliche Interaktionsdichte kann weiter erhöht werden, wenn studentischen Gruppen auch während der Präsenzphasen der Veranstaltung Zeitslots eingeräumt werden. Weiterhin hängt es von den äußeren Bedingungen sowie der Art der Aufgabe ab, wer als Gruppenmitglied in Frage kommt, welche Gruppengröße angestrebt wird und wie Gruppen gebildet werden können. Dabei gibt es beispielsweise für die Festlegung der Gruppengröße in der Literatur unterschiedliche Angaben. In der Regel wird die „optimale Gruppengröße“ zwischen 4 und 12 Personen angegeben (z. B. Kozlowski und Bell 2003). Allgemein gilt, dass größere Gruppen den Vorteil haben, mehr personelle und materielle Ressourcen (Wissen, Erfahrung, Zeit, Arbeitskraft, usw.) aufbringen zu können. Gleichzeitig nimmt mit der Gruppengröße aber auch der Aufwand für interne Koordination und das Risiko von Motivationsverlusten zu. Das sogenannte ‚*Social Loafing*‘ – das Ausruhen auf Kosten anderer, wurde auch als Ringelmann-Effekt bekannt: Nimmt die Zahl der Gruppenmitglieder zu, sinkt die Leistungsbereitschaft des Einzelnen (Karau und Williams 1993). Ist die Gruppengröße jedoch zu klein, fehlen gruppenspezifische Synergie-Effekte und es können sich fehlende Fähigkeiten in der Gruppe bemerkbar machen (Klimek et al. 2009).

3.4 Möglichkeiten zur Erhöhung der gruppeninternen Kooperationsqualität und -intensität

Eine Möglichkeit zur Erhöhung der gruppeninternen Kooperationsqualität und -intensität ist die Verbesserung des Miteinanders auf Ebene der Beziehungen. Orientierung dazu bietet trotz Limitationen das bekannte Modell der sogenannten Team-Uhr nach Tuckman (1965), in der für die Entwicklung der gruppeninternen Beziehungsdynamik folgende Phasen unterschieden werden: ‚*Forming*‘, ‚*Storming*‘, ‚*Norming*‘, ‚*Performing*‘ und

„Adjourning“. Zentral für die Gruppendynamik ist, dass die Phase der Leistungsfähigkeit erst beginnt, wenn die für die Zusammenarbeit erforderlichen gruppenspezifischen Regeln (Normen) etabliert wurden. Das erfordert möglichst produktive Formen der Konfliktführung zur Aushandlung der unterschiedlichen Ansprüche an die Gruppenarbeit. Fehlen die dazu erforderlichen Teamkompetenzen, wird diesen Konflikten eher ausgewichen und so die Etablierung von Kooperationsregeln verzögert oder verhindert. Produktive Konfliktführung auf Ebene der Beziehungen erfordert Metakommunikation, also Gespräche darüber, wie miteinander gesprochen wird. Metakommunikation kommt im Alltag kaum vor und ist vielen unangenehm, weil es eine Peinlichkeit darstellen kann, über Selbstverständlichkeiten zu sprechen, die in neu gebildeten Gruppen jedoch nur als Selbstverständlichkeiten Einzelner angesehen werden können, bei denen es sich also noch nicht um von allen Beteiligten geteilte Vorstellungen handelt. Gerade unausgesprochene Selbstverständlichkeiten machen also Metakommunikation in Gruppen erforderlich. Deswegen gilt noch immer, was Mandel et al. (1971, 62) schon früher festgestellt haben: „Explizite Metakommunikation ist völlig unüblich, man schämt sich ihrer. Es würde geradezu einer Evolution gleichkommen, gelänge es, sie in der nächsten Generation zur Gewohnheit zu machen.“ Sie stellt eine wichtige Möglichkeit zur Verbesserung gruppeninterner Kooperation dar.

3.5 Zusammenfassung: Gestaltungsprinzipien für das qualitative Experiment

Der theoretische Rahmen zu Kooperation in Gruppen soll an dieser Stelle in der Form zusammengefasst werden, dass theoretisch fundierte, exemplarische Gestaltungsprinzipien benannt werden, die die im qualitativen Experiment angestoßenen Veränderungen im Seminar geleitet haben. Im Vordergrund stehen folgende Prinzipien:

- Zur Erhöhung der positiven Interdependenz und individuellen Verantwortung werden Phasen mit Stamm- und Expertengruppen initiiert (Gruppen-Puzzle).
- Zusätzliche Anreize zur individuellen und kollektiven Verantwortungsübernahme werden durch die Konzeption des Prüfungskonzepts geschaffen. Im Seminarportfolio ist daher nicht nur das Ergebnis der Gruppenarbeit, sondern auch der Entstehungsprozess und der individuelle Einzelbeitrag auf Ebene der Inhalte und des Miteinanders zu reflektieren (siehe Fußnote 1 auf Seite 4).
- Die zur Verbesserung der Kooperationsqualität und -intensität erforderlichen Teamkompetenzen der Studierenden werden durch gruppendynamische Interventionen gefördert, die Anlässe für Metakommunikation schaffen.
- Die studentischen Projekte zu den Lehr- und Lernkonzepten werden durch kontinuierliches (Peer-)Feedback begleitet, damit in den Gruppen ein Verständnis über die Komplexität und den Bearbeitungsstand ihrer Aufgabe entstehen kann.
- Die Interaktionsdichte soll weiter intensiviert werden, indem es Gruppenarbeitsphasen während und außerhalb der Präsenzzeiten im Seminar gibt.
- Um sowohl gruppendynamische Effekte nutzen zu können als auch Koordinationsaufwand und Motivationsrisiken zu minimieren, sollen die Gruppengrößen zwischen 4 und 7 Personen liegen. Der Veranstaltungsleiter ist daher in moderierender Rolle an der ansonsten eigenständigen Gruppenbildung beteiligt.

4 Entwicklung von gruppendynamischen Interventionen zur Förderung von Teamkompetenzen sowie der Verbesserung der Kooperationsqualität und -intensität

Durch den Einsatz der Interventionen sollen Teamkompetenzen gefördert werden, die auch zur Kooperationsqualität und -intensität in studentischen Gruppenarbeiten beitragen. Im Anschluss an die Lernziele aus Kapitel 2 und die theoretischen Überlegungen aus Kapitel 3 werden die Interventionen im Semesterverlauf so eingesetzt, dass die Gruppenmitglieder durch bewusste und adaptive Kommunikationsimpulse das Miteinander in der Gruppe reflektiert gestalten. Dabei dienen die Team-Uhr nach Tuckman und das Modell der TZI als Reflexionsrahmen (s. Tab. 1). Die Interventionen sollen einen Wechsel von Phasen agentiven und reflexiven Handelns ermöglichen. Es werden also einerseits Reflexionsprozesse angestoßen, um sich mit den bisherigen gruppeninternen Erfahrungen zu beschäftigen, und andererseits Impulse dazu gesetzt, mit neuen sozial-kommunikativen Verhaltensstrategien zu experimentieren, die anschließend wieder reflektiert werden.

Tabelle 1: Gruppendynamische Interventionen zur Förderung kooperativen Handelns

Nr.	Beschreibung	Lernziel
1	Vorstellung einer <u>Folie</u> zum Thema „Bedeutsamkeit von Team- und Kooperationsfähigkeit“	Bewusstsein zur Bedeutung und Förderung von Teamkompetenzen in den anvisierten zukünftigen Tätigkeitsfelder entwickeln
2	Reflexion der bisher positivsten und negativsten Gruppenerfahrungen mit einem <u>Kompetenzkompasses</u> zur Formulierung von Wünschen an die neue Gruppe (zum Beispiel: Umgang mit Trittbrettfahrertum)	Selbstreflexion zu Erfahrungen mit und Haltung zu Gruppenarbeiten; Bewusstsein für Möglichkeiten und Grenzen der Steuerbarkeit von Gruppenprozessen auf der Basis des Rahmenmodells nach Tuckman
3	Angeleitete <u>Selbstreflexion</u> auf Basis des Modells der TZI zu eigenen und fremden Ansprüchen anhand von Beispielen (u. a. gruppeninterne Aufgabenverteilung und Allokation von Zeitressourcen für die Gruppenarbeit)	Eigene Erwartungen an die Gruppe prüfen und ggf. revidieren, situationsadäquat kommunizieren und an der Aushandlung der Gruppenziele beteiligen; Bereitschaft erhöhen, sich mit eigenem Wissen und Fähigkeiten in die Gruppe einzubringen
4	Angeleitete <u>Gruppenreflexion</u> zum Management von Ziel- und Wertdialektiken: u. a. Nähe-Distanz-Problem, Priorisierung von Beziehungs- und Sachthemen (s. Kap. 3.3) zur aktiven Gestaltung der gruppendynamischen Phasen nach Tuckman	Nutzung von Metakommunikation für die aktive Gestaltung des Miteinanders in der Gruppe; Vergrößerung der Offenheit gegenüber komplementären Wert- und Handlungsmustern anderer Gruppenmitglieder
5	Erarbeitung von <u>Feedback-Regeln</u> im Seminar zur Kommunikation eigener Veränderungswünsche auf gruppendynamischer Ebene, deren Effekte anschließend reflektiert werden	In den Grenzen der eigenen Einflussmöglichkeiten eine kreative Veränderung planen, für die das eigene, veränderte Verhalten als Modell stehen kann; Reflexion des eigenen Handelns und der Reaktionen der Teammitglieder

Zur Evaluation dieser Interventionen werden überwiegend formative Formate genutzt, die teilweise selbst eine Intervention darstellen. Das liegt daran, dass im Zusammenhang mit sozialem Lernen eine Reflexion nicht nur soziale Kooperationsaktivitäten sichtbar macht, sondern, die Fähigkeit zu kooperativem Handeln fördert (s. Kap. 5, insb. Tab. 2).

5 Methodische Umsetzung als qualitatives Experiment mit Classroom Assessment Techniques (CATs) und summativer Evaluation

Zur Bearbeitung von Forschungsfragen im Zusammenhang mit didaktischen Innovationen eignet sich die Methode des qualitativen Experiments (Kleining 1986, Burkart 2010). Das qualitative Experiment „ist der nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommene Eingriff in einen (sozialen) Gegenstand zur Erforschung seiner Struktur. Es ist die explorative, heuristische Form des Experiments“ (Kleining 1986, 724). Zu diesen Strukturen gehören beispielsweise Abhängigkeiten, Beziehungen und Relationen (vgl. Lamnek 2005, 645). Es geht um Forschungsergebnisse „qualitativer Art, sie lassen sich zumeist nicht messen, weil sie nicht nur Verläufe, sondern auch Negationen, Widersprüche, un stabile Abhängigkeiten, Umspringbeziehungen und Brüche einbeziehen“ (Kleining 1986, 725).

Qualitative Experimente als Forschungsansatz rücken die Veränderung der Praxis in den Vordergrund und lassen sich daher in die Tradition der Aktionsforschung (vgl. Altrichter und Posch 2007) einordnen, die mit dem Ansatz *des Scholarship of Teaching and Learning* (z. B. Huber 2011) das gleiche Anliegen teilt. Das Vorhaben, Veränderungen im eigenen Praxisfeld zum Forschungsgegenstand zu machen, wird hier mit einem qualitativen Experiment zu gruppenspezifischen Interventionen umgesetzt, die eine doppelte Funktion erfüllen: Förderung von Teamkompetenzen und Verbesserung der Kooperation in studentischen Projektgruppen. Um Einsichten in die durch dieses Experiment ausgelösten Lern- und Handlungsprozesse zu gewinnen, werden erstens *Classroom Assessment Techniques* (CATs) eingesetzt (vgl. u. a. Angelo und Cross 1993, Walzik 2009). Im Gegensatz zu traditionellen Prüfungen, setzen CATs auf einen Verzicht von Benotung, Anonymisierung und formative Evaluation. Sie erfüllen damit sowohl den Zweck Studierenden eine Rückmeldung zur Verbesserung ihres Lernprozesses zu geben als auch Daten über die Durchführung der Interventionen zu gewinnen. Im Sinne des bereits erwähnten *Constructive Alignments* wird zweitens auch eine summative Evaluation vorgenommen, indem die Ausschnitte aus den Seminarportfolios ausgewertet werden, in denen Gruppenerfahrungen reflektiert wurden.

Durch die formativen und summativen Evaluationsformate konnte ein umfassender Datenkorpus erhoben werden. Dazu gehören Lernjournaleinträge, Protokolle von Blitzlicht-Runden und Gruppeninterviews (z. B. zur kommunikativen Validierung von Thesen), im Semesterverlauf eingereichte Reflexionspapiere und Auszüge aus den Seminarportfolios. Diese Daten wurden dem hermeneutischen Prinzip folgend interpretativ ausgewertet (vgl. Lamnek 2005, 59ff.), wobei die theoretischen Grundlagen der Gruppenarbeit (Kap. 3) als Interpretationsfolie für die Datenauswertung dienten. Eine Übersicht zu den Evaluationsformaten mit einem Bezug zur jeweiligen gruppenspezifischen Intervention ist nachstehender Tabelle zu entnehmen (s. Tab. 2).

Tabelle 2: Gegenüberstellung von Interventionen im Rahmen des qualitativen Experiments und Verfahren der Evaluation

<i>Evaluationsverfahren</i>	<i>Evaluationstyp</i>	<i>Bezug zu Intervention (s. Tab. 1)</i>	<i>Bemerkungen</i>
<u>Lernjournal</u> zu den Lern- und Arbeitsprozessen im Seminar	lernprozessbegleitend, formativ (und summativ)	1: Bedeutsamkeit von Kooperation und Teamkompetenz	Da das Lernjournal indirekt in das Seminarportfolio einfließt, hat dieses Verfahren teilweise auch eine summative Funktion
<u>Kompetenzkompass</u> zu Gruppenerfahrungen und Wünschen an die studentische Gruppenarbeit	lernprozessbegleitend, formativ	2: Reflexion der positiven und negativen Gruppenerfahrungen sowie Formulierung von Wünschen an die Gruppe	Da es hier um eine semesterbegleitende Reflexionsaufgabe geht, fallen hier Intervention und Evaluation zusammen
<u>Blitzlicht</u> im Seminar zu den sich teilweise widersprechenden individuellen Wünschen an die Gruppen	lernprozessbegleitend, formativ	3: Selbstreflexion von eigenen und fremden Ansprüchen an die Gruppenarbeit	Bei einem Blitzlicht hat jeder die Möglichkeit, freiwillig etwas zu sagen, ohne kommentiert oder bewertet zu werden
<u>Wochenhausaufgabe</u> zur Reflexion der gruppenspezifischen Phänomene bei der Verarbeitung der Dialektiken	lernprozessbegleitend, formativ	4: Gruppenreflexion zum Management der Ziel- und Wertdialektiken sowie der Gruppendynamik	Die Wochenhausaufgabe ist eine Einzelleistung, die anonym beim nächsten Präsenztermin abgegeben wurde
<u>3-Minuten-Papier</u> zu den eigenen Handlungen und zu den beobachteten Reaktionen der anderen Gruppenmitglieder	lernprozessbegleitend, formativ	5: Der eigenen Gruppe Feedback geben und Veränderung anstoßen; Effekte reflektieren	Das 3-Minuten-Papier ist eine anonyme Reflexion mit Steuerungswirkung, sodass auch hier Intervention und Evaluation zusammenfallen
Kommunikative Validierung der Zwischenevaluation (in Form eines 30-minütigen <u>Gruppeninterviews</u> im Seminar)	am Ende des Semesters, formativ	5	Validierung zusammenfassender Thesen zu gruppenspezifischen Phänomenen auf Basis der 3-Minuten-Papiere
Individuelle <u>Seminarportfolios</u>	nach Abschluss des Semesters, summativ	2, 3, 4, 5	Reflexion der eigenen Kommunikationsimpulse und Effekte auf die Gruppe

6 Ergebnisse

Die durch die verschiedenen Evaluationsformate sichtbar gemachten Interaktions- und Kommunikationshandlungen sind sehr vielfältig. Sie sind jeweils Ausdruck einer gruppeninternen Handlungslogik, wobei die Beschreibungen zu diesen Logiken durch die Gruppenmitglieder selbst subjektive Interpretationen darstellen. Der hohe Grad der Subjektivität von Wahrnehmung und Interpretation der Gruppenprozesse stellt ein konstitutives Merkmal sozialer Gruppen dar. Dadurch ist die Belastbarkeit von Einzelaussagen zur Kooperationsqualität und -intensität stark eingeschränkt. Um dennoch Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern sich die eingesetzten gruppenspezifischen Interventionen als förderlich erwiesen, werden die Evaluationsergebnisse fokussiert, bei denen Aussagen mehrerer beteiligter Studierender im Zusammenhang betrachtet werden können. Das gilt vor allem für die kommunikativ validierten Thesen zur Gruppendynamik und für die anonymisiert ausgewerteten summativen Evaluationen in den Seminarportfolios, bei denen sich Einzelaussagen von Studierenden² einer Gruppe zusammenfassend betrachten lassen.

Allgemein lässt sich sagen, dass schon vor Beginn der Interventionen positive und negative Erfahrungen mit studentischen Arbeitsgruppen vorlagen. Eine Studentin gab bei der Blitzlicht-Evaluation im Seminar an, im Studium „noch nie eine positive Erfahrung mit einer Gruppe gemacht“ zu haben. Alle übrigen Studierenden gaben sowohl positive als auch negative Erfahrungen an. Positiv bewertet wurden Erfahrungen in Gruppen, in denen die Mitglieder sich an Absprachen halten, vergleichbare Erwartungen an die zu erbringende Leistung vorliegen, aber auch auf besondere Bedarfe der Einzelmitglieder Rücksicht genommen wird, die Gruppengröße zwischen 2 und 5 liegt, in denen es Raum für „Zwischenmenschliches“ gibt und die Mitglieder einander so ergänzen, dass es ein tieferes inhaltliches Verständnis befördert. Negativ bewertet wurden Erfahrungen in Gruppen mit ausgeprägtem Trittbrettfahrer-Phänomenen³, mit vielen Mitgliedern und unterschiedlichen Stundenplänen, was zu Problemen bei der Terminfindung führte und mit einem schlechten zwischenmenschlichen Klima sowie fehlender Leistungsbereitschaft verbunden wurde.

Durch die summative Evaluation wurde deutlich, dass, wie in vorangegangenen Semestern auch, im neuen Durchlauf grundsätzlich die gleichen Erfahrungen gesammelt wurden wie bisher: positive und negative Erfahrungen. Wovon es abhängt, dass die Kooperationsqualität und -intensität eher zunimmt als abnimmt, wird nur deutlich, wenn größere Zusammenhänge betrachtet werden, wobei die eingangs erwähnten Unterschiede zwischen den Gruppen deutlich hervortreten.

Ein wichtiger Faktor für die Entwicklung der Interaktions- und Kooperationsqualität ist eine aktive Auseinandersetzung mit gruppendynamischen Problemen. Die CATs weisen hier darauf hin, dass Problemen auf Ebene des Miteinanders vielfach eher ausgewichen wird. Das zeigt sich erstens daran, dass es eine starke Präferenz gab kleinere Gruppen zu bilden. Manche Gruppen bestanden bewusst nur aus 2 Personen, obwohl eine

² Zur Anonymitätswahrung wurden Gender- und Ortsangaben in unregelmäßiger Folge verändert.

³ Das Phänomen „Trittbrettfahrer“ spiegelte sich übrigens nicht direkt auf der positiven Seite, in der Form, dass Studierende angaben, von der Arbeit anderer profitiert zu haben, ohne selbst einen Beitrag dazu zu leisten nach dem Motto „Team bedeutet, toll ein anderer macht's“. Derartige Angaben sind in einem prüfungsrelevanten Setting auch nicht zu erwarten (siehe Kap. 7).

Mindestgröße von 4 Personen vorgegeben war. In 2er oder 3er Gruppen finden gruppensdynamische Phänomene nur sehr eingeschränkt statt. Darüber hinaus werden Minderleistungen von Mitgliedern zweitens eher durch Mehrarbeit von anderen kompensiert als auf Ebene der Kooperation thematisiert. Drittens, gibt es eine Tendenz, Gruppen mit homogenen Mitgliedern zu bilden, um so Spannungen und Konflikte vorzubeugen. In der Phase der kommunikativen Validierung im Seminar wurde der These, dass es in den Gruppen Ausweichenden gegen eine Thematisierung gruppensdynamischer Phänomene gibt, in der Breite zugestimmt. Eine Studentin erläutert dazu, es sei

„einfacher nichts zu sagen, als den Konflikt zu suchen und dann was Negatives zu sagen. Dann sagt man es vielleicht auch noch falsch. Gibt kein echtes Feedback, sondern beschuldigt einander, nach dem Motto ‚Du machst das immer so!‘“ (aus dem Gruppeninterview zur kommunikativen Validierung, Zeilen 105-107)

Ein anderer teilnehmender Student hebt hervor, dass die „Illusion eines guten Miteinanders“ (Gruppeninterview, Zeile 109) bequemer sein könne als dieses geteilte Bild zu zerstören. Allgemein wird hervorgehoben, dass es eine Angst davor gibt, durch Gruppenkonflikte „Energie und Zeit zu verlieren“ (Gruppeninterview, Zeile 111).

Trotzdem ließen die Evaluationen auch Fälle hervortreten, in denen Beobachtungen zu gruppensdynamischen Phänomenen innerhalb der Gruppe thematisiert wurden. Das ist eher in Gruppen der Fall, in denen eine deutliche Mehrheit motiviert mitarbeitet und/oder eine geteilte Sichtweise hat, die nur von einzelnen oder der Minderheit abgelehnt wird. So heißt es in einem der 3-Minuten-Papiere:

„In unserer Gruppe gab es erste Anzeichen eines Trittbrettfahrers. Wir haben [in der Gruppe, d. Verf.] gemeinsam unsere Arbeitsweisen reflektiert und es stellte sich heraus, dass diese Person sich selbst gar nicht so wahrgenommen hat.“ (3-Minuten-Papier Nr. 5)

In diesem Bericht wird deutlich, dass die mehrfache Subjektivität der Gruppenrealität erst dann sichtbar wird, wenn innerhalb der Gruppe Metakommunikation praktiziert wird. Als diese (Mit-)Verantwortung der Gruppe für das Sozialverhalten Einzelner als These in die kommunikativen Validierung eingebracht wurde, gab es zunächst heftigen Widerstand. Die Verantwortung „jedes Einzelnen“ für ihr oder sein Verhalten als Trittbrettfahrer/in wurde betont. Im Zuge der Diskussion wandelte sich die Sichtweise der Studierenden und es wurde besprochen, dass das Verhalten Einzelner auch voraussetzt, dass dieses Verhalten von übrigen Gruppenmitgliedern geduldet wird. Die Ausgangsthese wurde nach längerer Diskussion auf Vorschlag eines Studenten wie folgt umformuliert:

„Für Probleme in der Gruppe gibt es eine Verantwortung des Einzelnen und eine Verantwortung der Gesamtgruppe, eine Lösung auch für Probleme, die durch Einzelne ausgelöst werden, können nur auf Ebene der Gesamtgruppe gefunden werden.“ (Gruppeninterview, Zeilen 82-84)

Der Widerstand, der gegen eine kollektive Verantwortung in der Diskussion artikuliert wurde, lässt sich auch dadurch erklären, dass in vielen Gruppen auf kollektiver Ebene keine Lösung und auch keine Verhaltensveränderungen für problematisches Verhalten erreicht wurde. Eine Mitverantwortung für diese Situation durch Beschuldigung Einzelner zu verneinen, ist ein sehr übliches Abwehrmuster. Der Verlauf der kommunikativen Validierung

zeigte allerdings, dass die beteiligten Studierenden diese diskursiven Muster durch Reflexion erkennen können.

Probleme im Zusammenhang mit einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme zeigen sich in besonderer Weise in Gruppen, in denen eine hohe Leistungsheterogenität besteht, was beispielsweise die Vorstellungen zur Qualität des Gruppenarbeitsergebnisses betrifft oder die Erwartung an die Einhaltung von internen Fristen, die der Gruppe einen zeitlichen Puffer schaffen. In den Berichten der teilnehmenden Studierenden wird das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Vorstellungen und die sich daraus ergebende Frustration sehr deutlich beschrieben. Auch die Herausbildung von Normen stellt eine große Herausforderung dar. So wird von gruppeninternen Diskussionen berichtet, in denen einige Studierende den Standpunkt vertraten, dass Innovationen wie digitale Medien abzulehnen seien, weil sie in ihrer eigenen Ausbildung so etwas nicht erlebt hätten, andere bezogen sich auf das theoretische Potenzial und wollten diese Innovationen in das zu entwickelnde Lehr- und Lernkonzept einbinden. Letztlich zeigt sich hier, dass Gruppen sich auf Geltungsmaßstäbe einigen müssen. Solange das nicht der Fall ist, können sich sowohl diejenigen, die sich von Praxiserfahrung als Maßstab leiten lassen, als auch diejenigen, für die theoretische Fundierung entscheidend ist, in ihrer jeweiligen Sicht einfordern ‚Recht zu haben‘. Erst eine Thematisierung der Maßstäbe der jeweiligen Sichtweisen ermöglicht, in der Gruppe Synergie-Effekte durch multiple, teilweise konfliktäre Sichtweisen zu gewinnen. Ähnliches gilt auch für die Priorität und die Absage von Gruppentreffen. Dazu ein Student:

„Fußballtraining, andere Seminarpräsentationen, Krankheit, Fahrt nach Köln – irgendwas ist immer.“ (Seminarportfolio IV-1, Seite 15)

Die Gründe für ein Fehlen bei Gruppenterminen, die aus Sicht der Fehlenden berechtigt sind, können aus Sicht der anderen unberechtigt sein. Letztlich ist hier noch nicht in einer für alle verbindlichen Form geklärt, welche Ansprüche der Gruppe an die Mitglieder berechtigt sind, beispielsweise in Bezug auf die Priorität, die die Gruppenarbeit für Mitglieder haben soll.

Da das qualitative Experiment so gestaltet war, dass auch in leistungsheterogenen Gruppen alle Mitglieder von dem gemeinsamen Ergebnis profitieren, sind hier die Risiken für die Motivation besonders hoch, wenn die Ebene des Miteinanders nicht explizit bearbeitet wird. Genau das ist in einigen Gruppen geschehen. Ein Student berichtet beispielsweise davon, dass besonders viel Arbeit

„auf den eigenen Schultern lastet, wenn es abweichende Leistungseinstellungen“ (Seminarportfolio IV-3, Seite 16)

gibt. Durch den Eindruck, allein gelassen zu werden, sinkt die Motivation auch der Leistungsträger innerhalb der Gruppe (‚*sucker effect*‘). Interessanterweise berichten aus der gleichen Gruppe auch diejenigen von Motivationsverlusten, die von den anderen eher als diejenigen beschrieben wurden, die sich zurücknehmen (‚*social loafing*‘). So wird beklagt, dass es keinen Austausch von Materialien gibt, keine offene Kommunikation, so dass die Erfahrung gemacht wird, nicht zur in-group zu gehören. Die Leistungsträgerinnen und -träger wollen nicht noch mehr von ihren Ergebnissen teilen als sie für die Gruppenarbeit müssen und diejenigen, die weniger beitragen können oder wollen, sehen sich nicht in der Lage, das zu geben, was sie haben, weil sie sich ausgeschlossen fühlen. Ein höheres Maß an Kooperation, von dem alle Beteiligten profitieren würden, kann nur gelingen, wenn

Kriterien für das Miteinander entwickelt werden. Genau das wird jedoch interessanterweise von den Leistungsträgern abgelehnt, weil der Verlust von „Energie und Zeit“ befürchtet wird (Gruppeninterview, Zeile 111). Das Dilemma, sich in der Gruppe gegenseitig als unkooperativ zu erleben, wird auch in den Seminarportfolios reflektiert. Bei diesen Reflexionen kommen die durch die gruppenspezifischen Interventionen eingeführten Modelle und Begriffe, wie Team-Uhr, Ringelmann-Effekt, Beziehungs- und Inhaltsebene von Kommunikation usw., zum Einsatz. Allerdings führen diese reflexiven Erkenntnisse häufig nur zu einer Artikulation von ggf. neuem Wissen über gruppenspezifische Phänomene, jedoch noch nicht immer dazu, diese Erkenntnisse für eine bewusst gestaltete Kommunikation zu nutzen, die darauf abzielt die bestehenden gruppeninternen Interaktions- und Kooperationsmuster zu verändern:

„Wir redeten innerhalb der Gruppe nicht darüber, um die ‚scheinbare Harmonie‘ nicht zu gefährden. Rückblickend wäre eine offene Kommunikation bezüglich unserer Erwartungen an die Gruppenarbeit sinnvoll gewesen.“ (Seminarportfolio IV-1, Seite 13)

Im Kontrast zu diesen Berichten stehen Berichte aus Gruppen, in denen die eigene Kooperationspraxis thematisiert wurde, Leistungen durch positives Feedback honoriert und Veränderungswünsche diskutiert wurden. Dazu gehört auch die Studentin, die zu Semesterbeginn angab, noch nie eine positive Gruppenerfahrung gemacht zu haben. Zusammen mit anderen hob sie nicht nur den Wert der inhaltlichen Zusammenarbeit für ein besseres Verständnis hervor, sondern auch den Wert zwischenmenschlicher Wertschätzung, Ermutigung und emotionale Verarbeitung von „Herausforderungen und Hürden“ (Seminarportfolio VII-2, Seite 24) bei der Entwicklung anspruchsvoller Konzepte. Zu den Gemeinsamkeiten der Gruppen, in denen positive Erfahrungen auf inhaltlicher und zwischenmenschlicher Ebene gemacht wurden, gehörte eine vergleichbare Leistungsbereitschaft, ein Engagement für die gemeinsame Gruppenaufgabe von mindestens drei Mitgliedern und Beharrlichkeit bei der Überwindung fachlicher und gruppenspezifischer Probleme. Erst, wenn diese Probleme überwunden wurden, finden sich Berichte über eine höhere Motivation an den Aufgaben weiterzuarbeiten sowie Berichte über ein besseres Gruppenklima. Dafür kann exemplarisch dieser Auszug aus einem 3-Minuten-Papier stehen:

„Ein Gruppenmitglied hat zu einem früheren Zeitpunkt deutlich gemacht, dass es die Arbeitsverteilung ungerecht findet und mehr Einsatz von den anderen Gruppenmitgliedern verlangt/erwartet. Nach dieser konstruktiv vorgebrachten Kritik hat sich, meines Erachtens nach, die Arbeitsmoral insgesamt verbessert.“ (3-Minuten-Papier Nr. 9)

7 Diskussion und Ausblick

Die Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, dass die durch das qualitative Experiment erprobten Interventionen in einigen Gruppen die Kooperationsqualität und -intensität gefördert haben, während sie in anderen eher nur die gedankliche Auseinandersetzung mit gruppenspezifischen Phänomenen stärkte, was für eine gering oder gar nicht ausgeprägte Erweiterung von Teamkompetenzen spricht.

Bei den Ergebnissen muss einschränkend beachtet werden, dass gerade die summativen Evaluationen durch die Studierenden auch dadurch geprägt sind, das eigene Verhalten möglichst eng an die genannten Prüfungsbedingungen anzupassen (hier: Nachweis der selbst gesetzten und reflektieren Kommunikationsimpulse). Möglicherweise werden die Gruppenerfahrungen dadurch positiver dargestellt, als dies außerhalb von Prüfungsbedingungen geschehen würden. Für diese Annahme spricht, dass eigene fachliche und sozial-kommunikative Leistungen, die von Studierenden im eigenen Seminarportfolio als entscheidend für den Gruppenprozess dargestellt wurden, von Studierenden der gleichen Gruppe, häufig nicht einmal erwähnt werden oder zumindest nicht im gleichen Maß positiv hervorgehoben werden. Das ist den Studierenden im Übrigen nicht zum Vorwurf zu machen und keine Besonderheit bei der Prüfung sozialer Kompetenzen. Auch bei der Prüfung von Fachkompetenzen, beispielsweise durch eine Klausur, versuchen Studierende i. d. R. die Prüfungsanforderungen soweit wie möglich zu erfüllen, selbst dann, wenn allen Beteiligten klar ist, dass diese Leistung außerhalb der Klausur wohl nicht gezeigt werden würde.

Bemerkenswert ist deshalb ein eher indirekter Effekt des qualitativen Experiments: In den von den Studierenden im Seminar entwickelten Lehr- und Lernkonzepten spielten Gruppenarbeiten eine deutlich größere Rolle als in vergleichbaren Seminaren vorangegangener Semester und zwar unabhängig davon, ob die Studierenden in ihrer eigenen Gruppe eher positive oder negative Erfahrungen gemacht haben.

Als ein für die Initiierung von kooperativen Kleingruppen in der Hochschullehre wohl nicht aufzulösendes Basisdilemma erwies sich die für die Gruppendynamik so wichtige Zusammensetzung der Gruppe. Für den Aufbau von Sozialkompetenzen wären eigentlich Gruppen mit hoher Heterogenität zu bilden. Unterschiedliche Voraussetzungen und Sichtweisen haben ein Potential für besonders umfassende Bearbeitung von inhaltlichen Problemstellungen. Die dazu erforderliche Gestaltung der Gruppendynamik kann Anlass für den Aufbau sozial-kommunikativer Fähigkeiten sein. Das hier durchgeführte qualitative Experiment zeigte jedoch, dass in den Gruppen, in denen die Heterogenität überdurchschnittlich hoch war, die Bearbeitung gruppenspezifischer Probleme tendenziell scheiterte, weil hohe Energie- und Zeitverluste befürchtet wurden. Das wurde insbesondere von Studierenden als Problem ausgewiesen, die ein inhaltlich hochwertiges Ergebnis anstrebten. Das Dilemma besteht darin, dass es für die Entwicklung fachlicher Kompetenzen leistungsfähige Gruppen braucht und es für den Aufbau sozialer Kompetenzen darauf ankommt Gruppen erst leistungsfähig zu machen. Gerade letzteres braucht häufig mehr Zeit als in einem Seminar zur Verfügung steht. Bei der Gruppenbildung spielt daher auch die Gruppendynamik über mehrere Semester eine Rolle. Für die Bereitschaft leistungsmotivierter Studierenden sich auch auf gruppenspezifische Phänomene einzulassen könnte das Verhältnis sozialer und fachlicher Lernergebnisse bei der Bewertung der Gesamtleistung wichtig sein.

Im Hinblick auf die Bewertung sozialer Lernprozesse bieten Portfoliokonzepte interessante Möglichkeiten, was sich im vorliegende Projekt ebenfalls bestätigt hat. Das Projekt hat außerdem deutlich gemacht, dass die Bedingungen zur Erreichung fachlicher und sozialer Lernziele erst hergestellt werden müssen. Teilweise erfordert dies auch Überlegungen auf Ebene des Studiengangs, weil Teamkompetenzen kaum nur innerhalb eines Seminars gefördert werden können, sondern über Monate und Jahre, oft auch außerhalb des Studienkontexts, entwickelt werden.

Forschung mit qualitativen Experimenten führt zu kontextnahen Theorien, deren Aussagekraft an das jeweilige Feld gebunden ist. Um trotzdem einen Schritt der Generalisierung zu gehen, werden hier Reflexionsfragen zur Diskussion gestellt, die sich aus dem vorliegenden SoTL-Projekt ergeben haben. Diese Fragen können der Reflexion von Erfahrungen mit Gruppen aus Perspektive von Studierenden und Lehrenden dienen und so einen Beitrag für die Weiterentwicklung von Gruppenarbeiten in der Hochschullehre leisten (Abb. 1). Praktische Hinweise für die Verbesserung der Kooperation in studentischen Lern- und Arbeitsgruppen finden sich in Ergänzung dazu auch in Form der Gestaltungsprinzipien für kooperative Gruppenarbeiten (Kap. 3.5). Vielleicht ergeben sich auch daraus Hinweise dafür, wie in Zukunft gute Zusammenarbeit in studentischen Gruppenarbeiten weniger eine Illusion und mehr eine Realität wird.

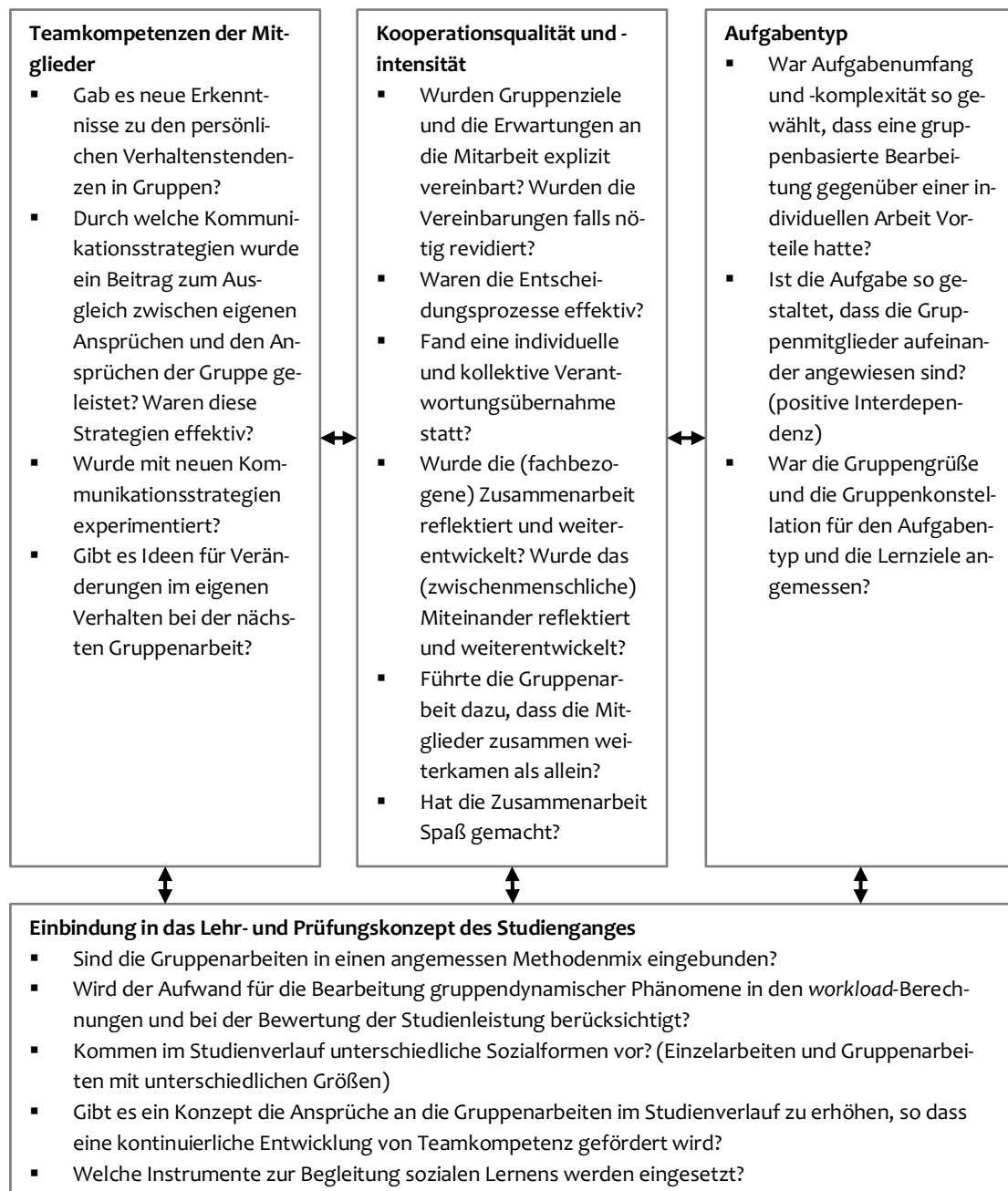


Abbildung 1: Frage-Set zur Reflexion studentischer Gruppenarbeiten

Anmerkungen

Besonderer Dank gilt Janika Grunau für die Begleitung dieses Projekts als Mentorin sowie den Teilnehmenden der kollegialen Reflexionsgruppen in Paderborn und Innsbruck.

Literatur

- Angelo, Th. A. & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques. A handbook for college teachers* (2nd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brettschneider, V. (2000). *Entscheidungsprozesse in Gruppen. Theoretische und empirische Grundlagen der Fallstudienarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burkart, Th. (2010). Qualitatives Experiment. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (252-262). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Cohn, R. C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cruickshank, K., Chen, H., & Warren, S. (2012). Increasing international and domestic student interaction through group work: A case study from the humanities. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 797-810.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Euler, D. (2009) (Hrsg.). *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung*. Bern: Haupt-Verlag.
- Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3rd ed). Bern: Haupt.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 867-888.
- Hänze, M. & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction* 17(1), 29-41.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen - Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 59(4), 118-124.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. Sh. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (173-202). New York: Praeger.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story. Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher* 38(5), 365-379.
- Karau, S. J. & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of personality and social psychology*, 65(4), 681-706.

- Kleining, G. (1986). Das qualitative Experiment. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(4), 724-750.
- Klimek, P., Hanel, R. & Thurner, S. (2009). To how many politicians should government be left? *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, 388(18), 3939-3947.
- Kozlowski, S. W. J. & Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (Vol. 12, pp. 333-375). London: Wiley.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4th ed). Weinheim & Basel: Beltz.
- Mandel, A., Mandel, K. H., Stadter, E. & Zimmer, D. (1971). *Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie*. München: Pfeiffer.
- Martin, J.-P. & Kelchner, R. (1998). Lernen durch Lehren. J.-P. Timm (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren - Didaktik des Englischunterrichts* (211-219). Berlin: Cornelsen.
- Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied: Luchterhand.
- Sundstrom, E., Busby, P. L. & Bobrow, W. S. (1997). Group Process and Performance. Interpersonal Behaviors and Decision Quality in Group Problem Solving by Consensus. *Group Dynamics*, 1(3), 241-253.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D. & Keer, H. (2017). *Effective peer learning*. London: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315695471>
- Tuckman, B. W. (1965). Development Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.
- Walzik, S. (2006). *Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern: Theoriegeleitete Entwicklung einer Lernumgebung und deren Evaluierung in Hinblick auf die Förderung sozialer Kompetenzen in Kooperations- und Teamsituationen*. Wirtschaftspädagogisches Forum. Paderborn: Eusl.
- Walzik, S. (2009). Classroom Assessment Techniques. Informell und individuell das eigene Lehrhandeln verbessern. B. Behrendt, A. Fleischmann, N. Schaper & B. Szczyrba (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (1-26). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Walzik, S. (2011). Gruppenarbeit sinnvoll gestalten – Teil 1: Gelingensbedingungen und Zielbezüge für Gruppenarbeiten an Hochschulen. B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: Raabe.
- West, M. A. (2004). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research*. Oxford: Blackwell.

Autor

Prof. Dr. Bernd Gössling. Universität Innsbruck, Institut für Organisation und Lernen, Innsbruck, Österreich; Email: bernd.goessling@uibk.ac.at



Zitiervorschlag: Gössling, B. (2020). Nur die „Illusion guter Zusammenarbeit“? Zur Initiierung und Begleitung studentischer Gruppenarbeiten. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020, online unter: www.hochschullehre.org