

## **Sozialpsychologische Perspektiven auf Vielfalt in der Schule**

Gisela Steins

Vielfalt als ein wichtiger Aspekt moderner Gesellschaften und damit auch ihrer Bildungsinstitutionen wird in der wissenschaftlichen Sprache unter dem Schlagwort Heterogenität erforscht. Heterogenität als Begriff ist neutraler als Vielfalt. Vielfalt ist in unserer Sprache eher positiv konnotiert. Deswegen ist der neutralere Begriff für eine unvoreingenommene Sichtweise sicherlich angemessen. Vielfalt oder/und Heterogenität schafft aber bekanntlich Probleme – so dass auch der neutrale Begriff Heterogenität nicht mehr unbedingt neutral geblieben ist, sondern einen negativen Beigeschmack bekommen hat. Mit der Wahl des Begriffs Vielfalt setzt dieser Beitrag bewusst einen positiven Akzent.

Aus einer sozialpsychologischen Perspektive wird die Frage beantwortet, was die Vor- und Nachteile von Vielfalt in der Schule sind, welche psychologischen Herausforderungen sie an die Lehrkräfte einer Schule stellt und wie der Umgang mit Vielfalt konstruktiv gestaltet werden kann.

Die Sozialpsychologie als die Disziplin der wissenschaftlichen Psychologie, die aus der gruppendynamischen Forschung entwickelt wurde und als Gegenstand die Interaktionen der Individuen miteinander und die Ursachen und Wirkungen dieser Interaktionen hat, beschäftigt sich damit, wie Gruppen sein müssen, damit sie produktiv sind und kann der Debatte zur Vielfalt in der Schule deswegen relevante Erkenntnisse hinzufügen.

### **1. Schulrelevante Dimensionen von Vielfalt**

Was ist mit Vielfalt in der Schule gemeint? Für das Zusammensein in einer Lerngruppe, als solche im Folgenden eine Klasse bezeichnet werden soll, sind viele Dimensionen von Vielfalt beschreibend. Abbildung 1 gibt einen Überblick über ausgewählte Dimensionen von Vielfalt in der Schule. Diese Dimensionen können überlappen, müssen es allerdings nicht. So wissen wir, dass die Variable Migrationshintergrund durchaus einen starken Effekt auf den Schulerfolg hat. Allerdings sind die Effekte der Dimensionen sozioökonomischer Hintergrund der Eltern, Bildungshintergrund der Eltern und Kultur sehr viel stärker, weil sie sich allesamt mit den Werten der Herkunftsfamilie überlappen. Dadurch, dass die Dimensionen nicht vollständig unabhängig voneinander sind, ist das Wort Vielfalt sehr treffend: Denn die Heranwachsenden, die eine Lerngruppe bilden, sind an vielen Schulen durch sehr unterschiedliche Ausprägungen dieser Dimensionen von Vielfalt charakterisiert. Dabei stellt

Abbildung 1 nur eine Auswahl von Dimensionen dar. Das biologische Alter der Schüler/-innen spielt sicherlich auch eine Rolle, auch die geistige und körperliche Gesundheit der Kinder und Jugendlichen. Wir können also davon ausgehen, dass moderne Lerngruppen an vielen schulischen Orten in Deutschland durch eine hohe Vielfalt gekennzeichnet sind (Aberkane, 2008).



*Abbildung 1: Ausgewählte Dimensionen von Vielfalt in der Schule*

## **2. Umgang mit Vielfalt in der Schule**

Der Auftrag der Schule ihre Schüler/-innen individuell zu fördern, beinhaltet die Erkenntnis, dass Schüler/-innen in den existierenden Lerngruppen nicht optimalen Lernbedingungen ausgesetzt sind, sondern dass besonders zugeschnittene Lernangebote bereit gestellt werden müssen. Dies wird allerdings im Schulalltag nicht wirklich umgesetzt, weder in den meisten Grundschulen noch in den meisten weiterführenden Schulen findet ein ausgeprägtes Angebot individueller Förderung statt. Stattdessen ist zu beobachten, dass der Anteil von Frontalunterrichtsformen besonders hoch an den weiterführenden Schulen ist (Hansen, 2010). Durch Frontalunterricht kann insbesondere die Lösung von Problemen vermieden werden, die durch Vielfalt entstehen und Vielfalt kann auf allen möglichen Dimensionen kaschiert werden. Erst durch eine Klausur oder die Verteilung mündlicher Bewertungen wird beispielsweise Leistungsvielfalt offenkundig, aber nur, wenn die Bewertungen allgemein bekannt sind, was meistens nicht der Fall ist.

Schulen üben auf Schüler/-innen häufig einen hohen Konformitätsdruck aus, um das Zur Schau Stellen von bestimmten Aspekten von Vielfalt zu vermeiden, das zu einer Wahrnehmung von Ungerechtigkeit führen könnte. Der Wunsch mancher Schulen, Uniformen einzuführen, ist ein beispielhafter Versuch Vielfalt im Sinne von Herkunft aus verschiedenen

sozioökonomischen Schichten zu kaschieren. Es wird ein hoher Druck auf Schüler/-innen ausgeübt, um bestimmte Verhaltensweisen zu zeigen (Melden, Freundlichkeit, Höflichkeit, Hilfsbereitschaft) und andere zu vermeiden (Lärm, Verhandlung privater Angelegenheiten während des Unterrichts, Sachbeschädigung, Beleidigungen). Obwohl der Wunsch nach regelkonformem Verhalten nachvollziehbar ist, wird er meistens jedoch nur als gesetzte Regel mit entsprechenden Sanktionen präsentiert und wie wir aus der Sanktionsforschung wissen mit unwirksamen Strafen bei Verstoß gekoppelt (Steins & Welling, 2010). Selten aber wird das gewünschte Verhalten sorgfältig motiviert, eingeführt, eingeübt und verstärkt; es wird nicht als Lerninhalt gesehen, sondern als Können vorausgesetzt. Schüler/-innen, die hier gravierende Abweichungen zeigen und zu verschiedenartig vom Durchschnitt sind, werden oft der Schule verwiesen und implizit ihres Rechtes auf Bildung beraubt.

Aber auch unter Schülern/-innen herrscht das Bestreben Vielfalt einzudämmen und zu kaschieren. Die erwachsene Welt liefert hier das entsprechende Modell. Sehr begabte Schüler/-innen lernen ihre Begabung zu verstecken, um nicht von Lehrern/-innen wie von Schülern/-innen als Streber betitelt zu werden (Breidenstein & Meier, 2004; Pelkner, Günther & Boehnke, 2002; Reichle, 2004). Leistungsschwache Schüler/-innen lernen zu pokern und irgendwie durchzukommen und können so nicht aus ihren Fehlern lernen (Juvonen, 2000). Selbstdarstellung in Bezug auf implizite soziale Normen, die alle Schüler/-innen irgendwie als akzeptabel erscheinen lassen, trägt zu einem eher uniformen Bild von Schülern/-innen bei, das den wahren Tatsachen nicht entspricht und Vielfalt kaschiert.

Wir haben es hier mit dem sehr interessanten Phänomen zu tun, dass in individualistischen Gesellschaften ein sehr hoher Konformitätsdruck herrscht, der jedoch schwer zu erkennen ist, da er eigentlich nicht herrschen sollte und die Regeln implizit sind. So verhalten sich Schüler/-innen häufig unbewusst konform aus Angst nicht dazu zugehören (Baumeister & Leary, 1995), auch wenn sie nicht wirklich der Überzeugung sind, dass ihr Aussehen oder ihre offiziellen Einstellungen ihren wahren Meinungen entsprechen. Diese Art von Konformität wird in der Forschung als Komplizenschaft bezeichnet (siehe Steins, 2005; S. 70 ff.).

### **3. Vielfalt in einer Gruppe und Leistung**

In der gruppenpsychologischen Forschung wurden einige dieser Dimensionen in Hinblick auf die Produktivität und den Lernerfolg von Gruppen in verschiedenen Kontexten erforscht. In Tabelle 1 sind ausgewählte Studien zusammengestellt, die einige Vorteile vielfältig zusammengesetzter Gruppen zeigen. Allerdings wurden diese Untersuchungen ausschließlich

mit Erwachsenen durchgeführt. Die Ergebnisse kann man gut auf einen Nenner bringen: Wenn es für die Aufgabe einer Gruppe gut ist, wenn unterschiedliche Kompetenzen zusammen kommen, dann ist es natürlich ein Vorteil, wenn die Gruppe Aspekte dieser Dimensionen von Vielfalt bedient. Ob eine vielfältig zusammengesetzte Gruppe also produktiv sein kann, hängt von der Aufgabe ab, die sie zu bearbeiten hat.

**Tabelle 1: Vorteile von Vielfalt in einer Gruppe für ihre Produktivität**

Gruppe	Vielfalt	Hohe Produktivität	Quelle
Forschungsteams	Anzahl der Disziplinen	Forschungsausput	Pelz; 1967
Verschiedene Gruppen	Konträre Meinungen	Innovative Lösungen/ Entdecken von Fehlern	Peterson & Nemeth, 1996
Management Teams (Banken)	Sozialer Hintergrund der Mitglieder	Innovationsgrad	Jackson, 1992
Lerngruppen (Mathematik)	Unterschiedliche Begabungsgebiete	Schnelligkeit und Richtigkeit	Stasson & Bradshaw, 1995

Mindestens genauso viele Studien zeigen, dass bestimmte Dimensionen von Vielfalt den Erfolg einer Gruppe schmälern und behindern (siehe Tabelle 2 für ausgewählte Studien). Zu diesen Dimensionen gehört die Existenz sehr unterschiedlicher Kompetenzniveaus in einem Gebiet. Gruppen, die auf dieser Dimension homogener sind, können schneller und erfolgreicher lernen und sind produktiver. Eine interessante Variable stellt die Persönlichkeit der Gruppenmitglieder dar. Sind die Persönlichkeiten einer Gruppe sehr unterschiedlich ausgeprägt, ist das von Nachteil für die Produktivität der Gruppe.

**Tabelle 2: Nachteile von Vielfalt in einer Gruppe für ihre Produktivität**

Gruppe	Vielfalt	Niedrige Produktivität	Quelle
Lerngruppen	Kompetenzniveaus	Lernerfolg	Tziner & Eden, 1985
Lerngruppen	Persönlichkeit	Lernerfolg	Shaw, 1981
Schulklassen	Persönlichkeit	Lernerfolg	Bond & Shiu, 1997

Dieser Effekt ist auch für Schulklassen nachgewiesen. Allerdings muss hier hinzugefügt werden: Nur solche Klassen mit ähnlichen Schülern schnitten besser ab, denen das Erreichen von Lernzielen auch wichtig war. Die Dimension Werte - auf Verhalten bezogen durch Normen der Gruppe - ist hier entscheidend, damit die gute Voraussetzung fürs Lernen durch eine relativ homogene Klasse hinsichtlich Persönlichkeit genutzt werden kann.

Weitere Erkenntnisse aus der gruppensdynamischen Forschung zur Leistung in der Gruppe sind hier interessant. Bei einfachen Aufgaben gibt es einen so genannten Effekt der sozialen Erleichterung: Menschen arbeiten schneller und produzieren mehr in Gruppen als alleine bei einfachen Aufgaben. Allerdings ist dies bei komplexeren Lerninhalten anders: Hier schmälert

die Anwesenheit anderer die Quantität und Qualität. Dabei ist der letzte Effekt stärker als der erste Effekt, d.h. der Verlust bei der individuellen Bearbeitung einfacher Aufgaben ist nicht so hoch wie der Verlust bei der Bearbeitung komplexer Aufgaben in der Gruppe. Hierfür gibt es besonders zwei Erklärungen, die als ergänzend zu verstehen sind. Zajonc (1965) findet, dass die Anwesenheit anderer Personen zur Aktivierung dominanter Reaktionen führt und zur Deaktivierung nicht-dominanter Reaktionen. Verlangt die Aufgabe dominante Reaktionen, dann ist der Effekt sozialer Erleichterung bemerkbar und die Produktivität höher, aber nur dann. Wenn die Aufgabe keine dominanten Reaktionen verlangt kommt es zur sozialen Interferenz und die Produktivität sinkt.

Dazu kommen die Beobachtungen von Cottrell (1972). Personen, die schon Mißerfolg erlebt hatten, wurden noch schlechter, wenn andere dabei waren. Hier verschlechtert Selbstzweifel die eigene Leistung in Gegenwart anderer.

Aus diesen gesicherten Erkenntnissen ergeben sich folgende Lernempfehlungen für kognitive Inhalte: Kognitive Inhalte sollten alleine gelernt werden, jedoch in der Gruppe angewendet werden.

„... study all alone, preferably in an isolated cubicle, and arrange to take his examinations in the company of many other students, on stage, and in the presence of a large audience. The results of his examination would be beyond his wildest expectations, provided, of course, he had learned his material quite thoroughly.” (Zajonc, 1965, p. 274).

Dasselbe gilt übrigens auch für die Inhalte sozialer Kompetenzen. Soziale Kompetenzen ergeben sich nicht automatisch durch die Koexistenz in einer Gruppe, sondern sie haben ethische, moralische und sachliche Grundlagen, die erlernt werden müssen (Limbourg & Steins, 2011; Haep, Steins, & Wilde, 2012).

### **3.1. Bedeutung dieser Befunde für den Schulunterricht**

Die Schule als Institution soll langfristig aufgrund ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages dazu beitragen, dass die Heranwachsenden als mündige Bürger/-innen in unserer Gesellschaft agieren können. Was aber ein mündiger Bürger ist, kann durchaus in jedem Bundesland anders akzentuiert werden. Sich einfügen können, Rücksichtnahme, Ehrlichkeit, sich an Regeln halten, mit eigenen Gefühlen zurechtkommen, Hilfsbereitschaft, Ordnung, Höflichkeit sind erwünschte Kompetenzen, die neben fachlichem Wissen erlernt werden müssen. Offiziell betrachtet müssen, auf der Grundlage des gesetzlichen Auftrags der Schule, zwei Arten von Produktivität in der Schule erreicht werden: Soziale Kompetenzen und kognitive Kompetenzen der Schüler/-innen.

Wie sieht es nun mit den Bedingungen optimaler Produktivität in der Schule aus? Aufgrund der Tatsache, dass ein sehr hoher Prozentsatz des Unterrichts in Deutschland rein frontal verläuft (Hansen, 2010), wird die wichtige Phase des Alleine Lernens in den häuslichen Erziehungsbereich verlagert. Zu Hause haben Schüler/-innen häufig die einzige Möglichkeit, sich zurückzuziehen und in Ruhe und abgeschieden zu lernen, so wie es eigentlich optimal wäre. Wenn die häusliche Umgebung diese Bedingungen nicht begünstigt bzw. einfordert, kommt es zu sich akkumulierenden Lernrückständen. Deswegen ist vermutlich auch der hohe Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg nur dann zu schwächen, wenn die Einzel- und Stillarbeit bei der Einführung komplexer Sachverhalte, verbunden mit Möglichkeiten, Rückfragen zu stellen bei auftauchenden Problemen, ein integraler und häufiger Bestandteil von Unterricht wird.

Um das Gelernte zu testen, es einzuüben, das gilt für soziale wie kognitive Kompetenzen, ist eine soziale Umgebung erforderlich – die Arbeit in der Gruppe ist ein großer Vorteil der Institution Schule.

Die gruppenspezifischen Grundlagen für Lernerfolg, die von Zajonc und Cottrell ausgiebig erforscht wurde, stellen an verschiedene Dimensionen von Vielfalt einige Herausforderungen, die jeder Lehrperson bekannt sind. Wie kann das Lerntempo der Schüler/-innen möglichst so gestaltet werden, dass einige nicht zu schnell fertig sind und andere überhaupt fertig werden können? Stillarbeit führt nicht dazu, dass alle Schüler/-innen gleichzeitig fertig werden, sondern legt die Unterschiede im Verständnis der Fachinhalte schon während der Themenbearbeitung zu Tage, nicht erst durch eine Klausur oder einen anderen Test.

Hier kommen normative Fragen ins Spiel, die eine Gesellschaft für ihren Nachwuchs entscheiden muss. Bekommen die Schüler/-innen, die hinsichtlich der Dimensionen Schnelligkeit, Wissen etc. sehr unterschiedlich sind, spezielle Förderung? Oder werden alle zur Mitte gezogen? Eine Entscheidung für die erste Option würde bedeuten, dass man den besten Schülern/-innen eine hervorragende Entwicklung ermöglicht und ihnen das Ausmaß an Eintönigkeit und Langeweile erspart, das sie meistens im schulischen Alltag erwartet. Auch setzt man damit ein Signal der Wertschätzung hoher Begabung, das gerade hochbegabte Schüler/-innen in gesellschaftlich nicht als relevant erachteten Gebieten benachteiligt (Dauber & Persson Benbow, 1990). Für die leistungsschwächeren Schüler/-innen würden wesentlich mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt werden können, um deren Rückstand einzudämmen. Zu beachten ist, dass solche Gruppenzugehörigkeiten sich durchaus ändern könnten, sie hängen vom jeweiligen Leistungsstand und der Anstrengungsbereitschaft der Schüler/-innen

ab. Die Entscheidung für diese Option verlangt das Durchdenken negativer Etikettierung, die sowohl sehr gute und sehr begabte Schüler/-innen (Streber, Besserwisser etc.), als auch schlechte Schüler/-innen (Looser, Versager) häufig erdulden müssen. Lehrpersonen selbst müssten ihre Einstellungen zu Leistung, Begabung, Fähigkeit und Anstrengung reflektieren. Eine Offenlegung von Vielfalt kann allerdings erst individuelle Förderung ermöglichen.

Die zweite Option, die alle Schüler/-innen zur Mitte zu ziehen, wird ungleich häufiger gewählt, weil man glaubt, dass zur Schule auch das soziale Lernen gehört und dieses gleichsetzt mit zwei Prämissen: Schlechte Schüler/-innen müssen lernen, es auszuhalten, dass andere besser sind; gute Schüler/-innen müssen lernen es auszuhalten, dass sie Rücksicht auf andere nehmen und ihnen helfen müssen. So werden soziale Inhalte häufig auf opportunistische und implizite Weise mit Fachinhalten gemischt. In Wahrheit sind aber auch soziale Kompetenzen kognitiver Natur und beruhen auf komplexem Wissen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Produktivität in der Schule ist häufig auf den Lernerfolg in bestimmten Fächern begrenzt. Soziales Lernen findet alleine dadurch statt, so die falsche Auffassung, dass die Kinder in vielfältigen Gruppen lernen und sich dadurch akzeptieren müssen. Gemessen an den Erkenntnissen der gruppenspezifischen Lernforschung sind die Lehr-Lernverhältnisse in der Schule für alle Schüler/-innen ungünstig, wenn der Anteil des reinen Frontalunterrichts so hoch bleibt und nicht durch eine sinnvolle Kombination von Still- und Einzelarbeit und kooperativen Lernformen reduziert wird. Da Vielfalt vor allem dann Vorteile für Leistung hat, wenn die Mitglieder einer Gruppe unterschiedliche Kompetenzen einbringen können, ist sie für den Erwerb von Bildungsinhalten nicht positiv, denn Klausuren werden nicht als Gruppen durchgeführt, sondern sind Einzelleistungen. Versteht man auch soziale Kompetenzen auf kognitiven Lerninhalten basierend, ist auch hier Vielfalt nicht unbedingt nützlich im Sinne von Kompetenzerwerb. Auch ist es offensichtlich, dass eine Verschiedenartigkeit der Schüler/-innen in Hinblick auf lernrelevante Dimensionen den alltagsüblichen Unterricht erschwert, der dieses jedoch durch Frontalunterricht und viele implizite Normen kaschiert. Im Sinne gruppenspezifischer Erkenntnisse würde man Schüler/-innen differenzieren, den besten Schülern/-innen in einem Fach andere Möglichkeiten einräumen als den anderen Schülern/-innen und einen schnelleren Fortschritt gönnen, den Leistungsschwächeren jedoch jede Unterstützung geben, damit sie sich verbessern können. Still- und Einzelarbeit mit unterstützenden Instruktionen in Kombination mit kooperativen Lernformen für die Anwendung des Erlernten sollten den Anteil des Frontalunterrichts reduzieren.

Selbst bei leistungshomogenen Gruppen werden jedoch immer Dimensionen vorhanden sein, die eine Gruppe vielfältig macht: Die Persönlichkeit der Schüler, ihre Herkunft, ihre unverwechselbare Kombination aus Interessen, Begabungen werden immer wieder zu Konflikten führen. Deshalb ist vor allem eines wichtig, nämlich welche Normen eine Schule setzt, lehrt, einübt und unterstützt, damit Schüler/-innen lernen mit Vielfalt konstruktiv umzugehen. Denn als mündige Bürger/-innen sollten sie dazu in der Lage sein und wie oben ausgeführt, wird Vielfalt im Berufsleben ein auch im Sinne von Produktivität positiver Indikator.

#### **4. Vielfalt, Gruppenzusammenhalt, Schul- und Klassenklima**

Es ist ein großer Irrtum zu glauben, dass die Begegnung verschiedenartiger Menschen dazu führt, dass sie sich besser kennen lernen und in Folge dessen Vorurteile abgebaut werden. Ganz im Gegenteil zeigt die Forschung auf diesem Gebiet, die durch die Kontakthypothese bekannt wurde (Stephan, 1987), dass ganz im Gegenteil, die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass Vorurteile sogar verstärkt werden, das Selbstwertgefühl der statusniedrigeren Gruppe abgesenkt wird und es zu Rivalitäten kommt.

Ob es zu Segregation kommt oder zu einer Assimilation im Sinne einer oberflächlichen Konformität hängt davon ab wie die Mengenverteilung ist: Mehrheiten neigen dazu, die öffentliche Meinung und Einstellung zu dominieren und hinterfragen sich selbst nicht; Minderheiten stehen häufig unter Anpassungsdruck und werden dominiert (Steins, 2005). Dazu kommt, dass sie ein erhöhtes Ausmaß an Selbstaufmerksamkeit aufweisen und so ständige Diskrepanzen zwischen Idealbild und Realbild erleben (Duval & Wicklund, 1972; Mullen, 1983). Selbstaufmerksamkeit ist häufig für das Absenken des Selbstwertgefühls verantwortlich.

Vielfalt in der Schule ist also eine objektiv große Herausforderung, denn ihre pure Existenz wird Vorurteile wahrscheinlich verstärken. Einfach so, ohne soziale Arrangements, die von außen gesetzt werden, neigen Menschen stark dazu, sich in ihrer Ingroup zu formieren und zu segregieren. Die nordamerikanische Anthropologin Nathan (2005) beobachtete zum Beispiel in ihrem Forschungssemester, in dem sie sich als Studentin tarnte und wieder studierte, dass die ethnischen Studierendengruppen unter sich blieben. Es gab so gut wie keine Integration. Dasselbe ist von vielen anderen Lebensbereichen bekannt, beispielsweise aus dem Bereich Wohnen (Steins, Nothbaum, Kämper, Mölder & Müller, 2003).



Menschen suchen sich nach dem Ähnlichkeitsprinzip (Heider, 1958) ihre Bezugspersonen. Hierbei spielen zentrale Merkmale eine große Rolle wie beispielsweise Geschlecht, Alter, nationale Herkunft und Attraktivität (Steins, 2005). Wahrgenommene Ähnlichkeit führt zu Sympathie und Annäherung, Gruppenbildung und Selbstbestätigungsprozessen. Gegenüber Mitgliedern der Ingroup werden ermutigende freundliche Verhaltensweisen gezeigt, nicht aber gegenüber Mitgliedern der Outgroup, so dass es zu selbsterfüllenden Prophezeiungen kommt und zur Bedrohung durch Stereotype (zusammenfassend in Aronson, Wilson & Akert, 2008). Wenn es also vielfältige Gruppen gibt, wie mit Sicherheit in fast jeder Schule in Deutschland, dann ist es wichtig, Vorurteile abzubauen. Wird dies unterlassen, kommt es zur Verstärkung von Vorurteilen.

Wie aber können Vorurteile abgebaut werden? Aus der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung sind sechs Bedingungen bekannt, die zum Abbau von Vorurteilen führen können (vgl. Steins & Rudolph, 1994; Aronson, Wilson & Akert, 2008). (1) Es muss eine wechselseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder existieren. Die Gruppe kann nur dann bestimmte Leistungen erzielen oder bestimmte Ziele erreichen, wenn alle Verantwortung zeigen müssen. (2) Es muss ein gemeinsames Ziel vorhanden sein. (3) Die Mitglieder müssen den gleichen Status aufweisen. (4) Es muss die Möglichkeit zu zwanglosen zwischenmenschlichen Kontakten in einer freundlichen Atmosphäre geben und zwar mit (5) mehreren Mitgliedern der jeweils anderen Gruppe, sonst gilt bei erfreulichen Erfahrungen das Mitglied der anderen Gruppe als Ausnahme. (6) Die soziale Norm der Gruppe ist letztendlich entscheidend: Es müssen soziale Normen von Gleichheit in Gruppen motiviert und etabliert sein. Die Führungskraft, in diesem Fall die Lehrperson, kann diese Normen vorleben, vorgeben, deren Erfüllung unterstützen und dadurch schon sehr viel erreichen.

Diese 6 Bedingungen für eine Lerngruppe zu etablieren, bedarf eines über den Fachunterricht hinausgehenden Wissens und Engagements (siehe Tabelle 3). Eine Lehrperson kann von Beginn an in ihrer Klasse soziale Ziele als gemeinsames Ziel etablieren, zu deren Erfüllung jeder beitragen kann. Status in der Schule wird vor allem durch die Normen der Gruppe festgelegt: Es variiert in Abhängigkeit von den Werten der Gruppe was als hoher Status bewertet wird: Leistung, Herkunft, Statussymbole, Aussehen – die Kriterien können sehr unterschiedlich sein. Schulen versuchen manche dieser Kriterien von vorneherein zu unterbinden, indem sie zum Beispiel bestimmte Kleidervorschriften machen. Die Forschung zu Schuluniformen zeigt aber den Effekt, dass das Klima und auch andere Variablen in diesen Schulen nicht verbessert wird (Dickhäuser, Helgert & Köppe, 2009). Man kann aber nicht

über Konformitätsdruck die Normen einer Lerngruppe steuern. Deswegen muss mit Schülern/-innen offen darüber diskutiert werden, wie Status zustande kommt und was es bedeutet, unkritisch gegenüber Statuskriterien zu sein. Exkursionen, Feiern, das Einstudieren von Theaterstücken, Ereignisse also, die jenseits des normalen Fachunterrichts ablaufen, sind wichtige Gelegenheiten eine zwanglosere Begegnung der Gruppenmitglieder zu ermöglichen. Besonders wichtig ist es, dass die Gruppenprozesse von Schülern/-innen, die in gemeinsamen fachlichen oder außerfachlichen Projekten in kooperativen Lernformen arbeiten, überwacht werden. Ein gutes Beispiel ist die gegenwärtige Art und Weise wie ein Abiturjahrgangsbuch erstellt wird. Wenn es gut läuft, halten die Schüler/-innen bei ihrer Abiturfeier ein schönes Erinnerungsstück in den Händen. Läuft es schlecht, dann müssen sie sich vorher beleidigende Bemerkungen durchlesen und entscheiden, ob sie diese streichen oder zulassen. Auch wenn sie gestrichen wurden, sind sie doch gefallen und zeugen von verpassten Chancen eines konstruktiven Umgangs mit Vielfalt. Dieses Beispiel zeigt, dass Schüler/-innen auch in fortgeschrittenem Alter nicht unbedingt in der Lage sind, konstruktiv mit Vielfalt umzugehen, wenn sie es zuvor nicht gelernt haben. Die fünfte in der Vorurteilsforschung gefundene Bedingung wird nicht immer leicht zu erfüllen sein, die sechste hat jedoch die Lehrperson in der Hand. Denn von ihr wird es entscheidend abhängen, ob soziale Normen etabliert werden, die Vorurteile korrigieren können oder nicht.

**Tabelle 3: Soziale Arrangements zum Abbau von Vorurteilen**

Bedingung	Möglichkeiten der Umsetzung
Wechselseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder	Ziel kann nur durch die Summe aller Einzelbeiträge erreicht werden
Gemeinsames Ziel	z.B. soziale Ziele oder Theaterstück, Projekt etc.
Gleicher Status aller Mitglieder	Einflussnahme auf Normen, die Status-Wahrnehmung steuern
Zwanglose zwischenmenschliche Kontakte in freundlicher Atmosphäre	Bewertungsfreie Situationen, Ausflüge, Spiele
Erfahrungen mit mehreren Mitgliedern der anderen Gruppe	Möglicherweise über Besuche, Einladungen, Texte
Soziale Normen von Gleichheit	Sozialerziehung, rationale Denkmodelle

Vielfalt kann also genutzt werden, um Vorurteile zuzubauen; ihre pure Existenz verstärkt jedoch Vorurteile. Wenn eine Schule kein überzeugendes Programm hat, das konstruktiv mit Vielfalt umgeht, dann kommt es zu Segregation, Rivalitäten, und Cliquenbildungen. Damit wird das Schul- und Klassenklima geschwächt. Das Schul- und Klassenklima sollte jedoch gut sein, denn es ist ein begünstigender Faktor für den Lernerfolg und ein Indikator für den sozialen Lernerfolg.

Bezüglich des Begriffs Klassenklima ist es wichtig, diesen Begriff vom Begriff des Gruppenzusammenhalts abzugrenzen. Es ist ein großer Irrtum zu glauben, dass ein hoher Gruppenzusammenhalt auf ein gutes Klima hinweist. Der Zusammenhalt einer Gruppe ist dann am stärksten ausgeprägt, wenn die Mitglieder einer Gruppe ein gemeinsames Ziel haben und sich auf wichtigen Dimensionen als ähnlich wahrnehmen, wodurch sie füreinander attraktiv werden (Forsyth, 2004). In Hogwart, der Zauberschule von Harry Potter wird dies sehr simpel umgesetzt: Die Schüler/-innen werden verschiedenen Häusern zugeteilt und tragen dementsprechende farbige Schals. Sie haben das gemeinsame Ziel den Ruhm des eigenen Hauses zu steigern und haben einen gemeinsamen Gewinn in Aussicht. Allerdings beschreibt die Schriftstellerin auch die Schattenseiten des großen Gruppenzusammenhalts der einzelnen Häuser. Es wird versucht, den anderen Häusern Steine in den Weg zu legen und es herrscht ein hoher Konformitätsdruck auf die Mitglieder der eigenen Gruppe. Die positiven Eigenschaften der eigenen Gruppe und die schlechten Eigenschaften der anderen Gruppe werden akzentuiert. Diese unerwünschten Folgen eines hohen Gruppenzusammenhalts, nämlich der Verlust des individuellen kritischen Denkens und die Begünstigung unfairen und rein konkurrenzorientiert motiviertem Verhaltens gegenüber Mitgliedern der Outgroup wird in der gruppensdynamischen Forschung als Groupthink bezeichnet und steht der Entwicklung zum mündigen Bürger im Weg (Forsyth, 2004).

Deswegen ist es aus gruppensdynamischer Perspektive gar nicht wünschenswert einen sehr hohen Gruppenzusammenhalt zu erzielen, denn dieser hat in der Regel unerwünschte Nebenwirkungen. Ein gutes Klassenklima kann anders erreicht werden: Es muss eine begründete und erlernte Verpflichtung an bestimmte Normen des Verhaltens geben, welche für alle, Schüler/-innen und Lehrer/-innen, gültig sind. Letztendlich sind es die internalisierten Normen von Individuen und Gruppen, die zu bestimmten Verhaltensweisen führen. Eine Gruppe mit einem hohen Zusammenhalt kann sich durchaus sehr wohl fühlen, aber wenn sie die Norm hat, dass Lernen keinen Spaß macht, dann fühlt sie sich auf einem sehr niedrigen Bildungsniveau wohl und der Bildungsauftrag kann nur unter schwierigen Bedingungen erfüllt werden.

Gruppenzusammenhalt wird in unserem Schulsystem häufig durch Konkurrenz zu anderen Klassen oder Schulen, durch Cliquesbildung innerhalb der Klasse, die toleriert wird, erkaufte in der irrigen Annahme, dies trage zu einem guten Lernklima bei.

Die Offenlegung von Vielfalt in Hinblick auf fachliches Wissen und fachliches Interesse und Können führt, entgegen dem Vorurteil, nicht dazu, dass das Klima einer Klasse automatisch

schlechter wird. Das Schul- und Klassenklima wird letztendlich von den Normen bestimmt, die in einer Klasse etabliert werden können. Ein hoher Gruppenzusammenhalt, der dadurch geschmälert werden könnte, ist aus gruppendynamischer Perspektive sowieso nicht erwünscht, weil er die Entwicklung kritischen Denkens behindert.

## **5. Die Rolle der Führungskraft für den konstruktiven Umgang mit Vielfalt**

In ihrer Forschung zur Wirkung verschiedener Unterrichtsformen auf die Lernleistung von Schülern/-innen, kam Hansen (Hasen, 2010; Hansen & Steins, 2009) immer wieder zu dem Ergebnis, dass die Variable Lehrperson einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg und die Motivation der Schüler/-innen ausübt. Der Einfluss der Unterrichtsform verschwindet häufig hinter der Art und Weise *wie* eine Lehrperson unterrichtet.

Frontalunterricht kann genauso wie kooperative Unterrichtsformen langweilig oder motivierend sein. Es kommt darauf an, *wie* der Unterricht gemacht ist. Schlecht durchgeführte Gruppeninteraktionen sind genauso unwirksam wie schlecht durchgeführter Frontalunterricht. Hier ist der Beitrag der Lehrperson entscheidend. Deswegen ist ihm auch dieser letzte Abschnitt gewidmet. Auch wenn dieser Beitrag aufgrund der sozialpsychologischen Lernforschung dazu kommt, dass eine Kombination verschiedener Unterrichtsformen, in dem Alleine lernen für neue Inhalte und gruppenspezifische Anwendungsformen des Gelernten sinnvoll wäre, kann diese Kombination nur wirksam sein, wenn die Rolle der Lehrperson als Führungskraft auf bestimmten Erkenntnissen basierend ausgeführt wird.

### **5.1 Interaktion mit Schülern/-innen**

Lehrer/-innen üben erzieherische Einflüsse aus, ob sie dies ablehnen oder nicht, für sinnvoll oder sinnlos halten. In der Lernumgebung der Schule sind sie die erwachsenen Bezugspersonen der Schüler/-innen und damit haben sie auch Modellcharakter. Je jünger die Schüler und Schülerinnen sind, desto mehr werden diese sich an den Lehrkräften ausrichten (Steins & Welling 2010). Aus den Erkenntnissen der empirisch fundierten rational-emotiven Erziehung (siehe zusammenfassend Steins, 2011) ergibt sich, dass Lehrkräfte sich für die inneren Vorgänge ihrer Schüler und Schülerinnen interessieren, ihnen zuhören und selber eine rationale Philosophie von Schule und Unterricht vertreten sollten, wenn sie ein positives und unterstützendes Modell für die Schüler/-innen sein wollen. Es ist logisch, dass Lehrer und Lehrerinnen selber glaubwürdig sein müssen, wenn sie zentrale Normen vermitteln wollen.

Banduras sozial-kognitive Lerntheorie hat in besonderem Maße dazu beigetragen, zu erkennen, dass Einstellungen durch Beobachtung und Imitation der Bezugspersonen erworben werden. Kinder und Jugendliche lernen durch die Modelle ihrer Umgebung, was angemessenes und erfolgreiches Verhalten ist und das Gelernte festigt sich dann in besonders hohem Maße durch die Imitation des modellhaften Verhaltens (Bandura 1986). Ein Kind, welches durch Beobachtung und Verstärkung irrationale Überzeugungssysteme entwickelt hat, kann genauso rationale Überzeugungssysteme entwickeln und die rationalen Anteile können, wenn sie nur lange genug verwendet werden, die irrationalen Anteile dominieren. Dazu benötigt das Kind rationale Modelle und konstruktive Anleitung. Die Kombination aus rationalen Modellen, rationalen Methoden und strukturierten, anschaulichen und erfahrungsbetonten Unterrichtsstunden hilft Schülern und Schülerinnen, undogmatische und rationale Einstellungen aufzubauen.

Fest steht, dass es zentrale Prinzipien gibt, die einen erfolgreichen Einfluss auf das soziale, emotionale und gesamtschulische Erleben der Schülerschaft und damit auch auf deren Sozial- und Lernverhalten, haben. Für die Lehrkraft sind dies vor allem der Respekt gegenüber der Schülerschaft (Zugänglichkeit, Zugewandtheit, Freundlichkeit) und die Klarheit des Verhaltens (Transparenz der Kriterien und Ziele und Regeln, Konsequenz bei der Umsetzung).

Die Institution Schule kann konstruktives Verhalten von Lehrkräften unterstützen, indem es diese Prinzipien zu den Prinzipien des eigenen Handelns macht. Damit ist nicht nur der Umgang im Kollegium oder zwischen Schulleitung und Kollegium gemeint, sondern auch die Forderung nach genauen Absprachen über schulweite Sanktionssysteme und anderen notwendigen kooperativen Verhaltenssystemen (Steins & Welling 2010).

## **5.2 Umgang mit Gruppenleistungen**

Wenn Schüler/-innen mit kooperativen Lernformen konfrontiert werden, dann sollten idealerweise soziale Grundkompetenzen vorliegen und generelle Normen gelten (siehe 5.3). Aber auch wenn dies nicht der Fall ist helfen einige Erkenntnisse aus der Gruppenforschung, die Leistung der Schüler/-innen zu steigern und Ungerechtigkeiten zu vermeiden. Dies ist wichtig, denn die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit kann bei Schülern/-innen zu einer Abneigung gegen kooperative Lernformen führen.

Erstens muss als soziale Tatsache akzeptiert werden, dass Gruppen zu sozialer Faulheit neigen. Deshalb müssen Lehrpersonen Vorkehrungen treffen, um die persönliche

Involviertheit der Schüler/-innen zu steigern. Es muss zum Beispiel die Möglichkeit geben, dass individuelle Leistungen auch in einer Gruppe erkennbar sind und belohnt werden können. Sonst tritt der Fall ein, dass der oder die Beste die ganze Arbeit macht, um nicht unter das eigene Leistungsniveau zu fallen. Dafür müssen auch negative Konsequenzen sozialer Faulheit eingeführt werden. Die Lehrperson muss unmissverständlich klar machen, dass soziale Faulheit nicht toleriert wird. Das setzt aber voraus, dass die Gruppenprozesse beobachtet werden. Gruppenarbeit der Schüler/-innen bedeutet nicht, dass diese Unterrichtszeit für die Vorbereitung anderen Unterrichtes genutzt werden kann. Wichtig ist es auch, dass die Schüler/-innen interessante und herausfordernde Aufgaben erhalten. Diese drei Aspekte steigern die persönliche Involviertheit der Schüler/-innen.

Zweitens ist es relevant, dass die Lehrperson Vorkehrungen trifft, um Trittbrettfahren zu minimieren. Wenn Gruppenmitglieder glauben, dass jeder Beitrag wichtig ist, wird Trittbrettfahren unwahrscheinlicher. Auch ist eine große Gruppe ungeeignet für eine effektive Gruppenarbeit und erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass jemand einfach so mitläuft, was zur Wahrnehmung von Ungerechtigkeit beiträgt und auch dem Schüler bzw. der Schülerin nichts bringt.

Drittens müssen die Gruppenziele geklärt sein. Die Ziele müssen konkret und erreichbar formuliert sein. So hilft es, wenn beispielsweise die angelegten Leistungs- und Bewertungskriterien konkret und vorher beschrieben werden.

Viertens sollten Lehrpersonen hohe Standards und Erwartungen haben (Steins, 2005). Lewin et al. fanden, dass die meisten Menschen einen Kompromiss zwischen Ideal- und Realanspruch suchen und ihr Verhalten danach ausrichten (Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L., & Sears, 1944). Wenn der erwartete Standard schon niedrig ist, sinkt das Anspruchsniveau der Schüler/-innen noch mehr. Allerdings sollte ein Anspruchsniveau auch realistisch erreichbar sein, denn dieses fördert die Motivation in Gruppen.

Fünftens sollte eine Lehrperson durch Ermunterung, Unterstützung, Ansprechbarkeit, Respekt und Freundlichkeit dazu beitragen, dass die kollektive Wirksamkeit der Gruppe gesteigert wird, damit die Erwartung von Erfolg in der Gruppe auch hoch ist. Selbstzweifel und Unsicherheit begünstigen eine Vermeidung von Anstrengungsbereitschaft.

### **5.3 Einführung von Normen**

Eine Erkenntnis aus der gruppendynamischen Forschung ist, dass die Zusammensetzung der Gruppe relevant für die Gruppenleistung ist und dass Vielfalt durchaus Probleme aufwirft, die

gelöst werden müssen. So führt die Existenz sehr unterschiedlicher nicht kompatibler Persönlichkeiten in einer Gruppe zu persönlichen Konflikten, die durch individuelle Antipathie gegenüber bestimmten Gruppenmitgliedern verursacht werden. Individuelle Antipathie verursacht beispielsweise im oberen Management 40 % aller Konflikte (Morrill, 1995) und die meisten Menschen kennen die teilweise desaströsen Folgen solcher Konflikte aus vielen verschiedenen Lebensbereichen. In der Schule schwächen sie das Klima von Klassen und Kollegien. Deswegen sind basale soziale Kompetenzen notwendig und müssen in der Schule entwickelt werden. Es würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen, die mannigfaltigen Möglichkeiten aufzuzeigen, die Schule hier hat. Einen guten Überblick geben Limbourg und Steins (2011) und Steins und Welling (2010). Eine praktische Umsetzung für eine komplette Unterrichtsreihe zur Sozialerziehung liefern Haep, Steins und Wilde (2012).

Die Grundlage von allem sind die Werte und Normen, die in einer Schule etabliert werden sollen. Normen sind Standards, welche das Verhalten von Gruppenmitgliedern regeln. Diese richten ihr Verhalten danach aus. Normen motivieren aber auch neues Verhalten und organisieren soziale Interaktionen. Normen haben den Vorteil, dass sie das Verhalten anderer vorhersehbar und bedeutungsvoll machen, aber auch den Nachteil, dass sie einengend wirken können. Deskriptive Normen definieren, was die meisten Personen in einer bestimmten Situation tun, fühlen, oder denken würden. Verstößt man gegen deskriptive Normen, dann gilt man als ungewöhnlich. Injunktive Normen definieren, wie man sich verhalten muß. Sie haben eine bewertende Komponente und bei Verstoß werden Sanktionen verhängt.

Sind in einer Umgebung keine Normen erkennbar, dann richten sich Menschen nach den Hinweisreizen für Normen aus, die andere Menschen zeigen (Sherif, 1966; Forsyth, 2004), verinnerlichen diese Norm und akzeptieren diese als legitimen Verhaltensstandard. So wird aus einer Norm eine soziale Tatsache, die an neue Mitglieder übertragen wird.

Steins und Welling (2010) haben die empirischen Studien zusammengetragen, aus denen hervorgeht, dass Schule hinsichtlich des Themas Normen die Erkenntnisse der Sanktionsforschung sehr häufig nicht berücksichtigt. Weder werden konstruktive Normen und die damit verbundenen sozialen Kompetenzen zu ihrer Umsetzung in Präventions- oder Interventionsprogrammen systematisch erlernt und geübt, noch werden Normen so gesetzt und ihre Einhaltung bzw. ein Verstoß sanktioniert, dass sie als verbindlich wahrgenommen werden. Dazu kommt, dass negative Sanktionen in der Schule nachgewiesenermaßen unwirksam und ungerecht sind und dazu beitragen, dass Vielfalt kaschiert werden kann, denn abweichende Schüler/-innen werden mit verschiedenen Methoden zu exkludieren versucht.

Normen in der Schule sind häufig so beschaffen, dass sie im Rahmen einer Schulordnung oder Klassenregeln irgendwo vergessen an der Wand hängen. Wenn die Normen jedoch nicht salient sind, d.h. klar erkennbar und aktiviert, sind sie nicht verhaltenswirksam. Auf der Basis der Erkenntnisse sozialpsychologischer Experimente müssen einige Bedingungen erfüllt sein (siehe detaillierter Steins, 2005; S. 133), damit erwartete Normen verhaltenswirksam sind. Partizipation der Schüler/-innen beim Aufstellen von Klassenregeln ist unerlässlich, auch wenn es zu unangenehmen Diskussionen kommen kann. Das Schaffen sozialer Realität ist genauso wichtig: Regeln sollten in Form von Verträgen aufgeführt werden; sie müssen unterschrieben werden. Auch müssen Schüler/-innen die Möglichkeit haben, andere auf drohenden Regelverstoß hinzuweisen, ohne als Verräter/-innen oder Petzen bezeichnet zu werden. Und es muss ein rationales Sanktionskonzept vorliegen: Wie Einhaltung belohnt, wie Verstoß bestraft wird, muss transparent geregelt sein, idealerweise schulweit.

Abgesehen von diesen wichtigen Abläufen zur Etablierung von Normen, die das Miteinander in der Schule ermöglichen, sollte im Rahmen einer Sozialerziehung überhaupt das Thema Werte und Normen eine große und immerwährende Rolle spielen. Denn letztendlich formiert unser grundsätzliches zugrundliegendes Bewertungssystem, das philosophische System, das wir von der Welt entwickelt haben, unser Verhalten (Ellis, 1994; Ellis & Hoellen, 2008).

## **6. Schlußfolgerungen**

Die Gestaltung schulischen Lernens in vielfältigen Gruppen ist nicht natürlicherweise ein Gewinn für die Beteiligten, weder für die Lehrer/-innen, noch für die Schüler/-innen. Da unsere Gesellschaft jedoch vielfältig ist und Vielfalt in beruflichen Bezügen und gesellschaftlichen Bezügen ein Vorteil sein kann, ist es notwendig, dass Vielfalt in der Schule genutzt wird, um aus Schülern/-innen mündige Bürger/-innen dieser vielfältigen Gesellschaft zu machen.

In diesem Beitrag wurden einige Stränge der sozialpsychologischen Grundlagenforschung in Hinblick auf das Thema dargestellt. Folgende Schlussfolgerungen ergeben sich daraus:

- Wo Vielfalt ist, entstehen sowohl für die leistungsstarken als für die leistungsschwachen Schüler/-innen Nachteile. Auch die durchschnittlichen Schüler/-innen wären sicherlich unter anderen Bedingungen zu besseren Leistungen fähig. Deshalb müssen die Unterrichtsmethoden darauf abgestimmt werden. Sinnvolle Kombinationen von Einzelarbeit und kooperativen Lernformen sollten den hohen Anteil reinen Frontalunterrichts dramatisch senken.



- Wo Vielfalt ist, entstehen Vorurteile. Es müssen Bedingungen geschaffen werden, diese Vorurteile abzubauen. Vielfalt per se schafft keinen Abbau, sondern Kontakt verstärkt die Vorurteile.
- Der Faktor Lehrperson ist entscheidend: Sie kann durch eine respektvolle Interaktionskultur, einen professionellen und verantwortlichen Umgang mit modernen Unterrichtsformen und die Etablierung und Bewahrung von Normen und Werten viel dazu beitragen, dass Vielfalt konstruktiv genutzt wird. Allerdings setzt das voraus, dass sie selber ein rationales Bewertungsmodell in Bezug auf Vielfalt hat. Lehrpersonen mit ethnischen, sexistischen oder anderen Vorurteilen gegenüber Schülern/-innen, die von individuellen Normerwartungen abweichen, verstärken die Neigung der sozialen Umgebung eigene Vorurteile zu bewahren.

Der Beitrag endet mit der Hoffnung, dass die dargestellten Erkenntnisse eine konstruktive Basis für angewandte Fragen bilden: Wie können Fachinhalte so vermittelt werden, dass eine Kombination von Einzelarbeit und kooperativen Lernformen möglich ist? Wie kann Schulkultur so verändert werden, dass Schüler/-innen motiviert sind Normen des sozialen Miteinanders zu internalisieren? Brauchen wir ein mehrgliedriges Schulsystem, oder sind andere Strukturen vertretbar? Was bedeutet vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse Inklusion für Grundschulen? Wie kann eine Überprüfung der eigenen Bewertungssysteme bereits in der ersten Ausbildungsphase von Lehrpersonen verankert werden?

### **Literaturverzeichnis**

- Aberkane, C. (2008). *Eine Betrachtung multiethnischer Sozialgruppen an Schulen im Düsseldorfer Stadtgebiet aus gruppenpsychologischer Perspektive*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R. M. (2008). *Sozialpsychologie*. München: Pearson Studium.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 17, 497-529.
- Bond, M.H. & Shiu, W.Y. (1997). The relationship between a group's personality resources and the two dimensions of its group process. *Small Group Research*, 28, 194-217.
- Breidenstein, G. & Meier, M. (2004). "Streber"- Zum Verhältnis von Peer Kultur und Schulerfolg. *Pädagogische Rundschau*, 58, 549-563.
- Cottrell, N.B. (1972). Social facilitation. In C.G. McClintock (Ed.), *Experimental social psychology (185-236)*. New York: Holt, Rinehardt & Winston.

- Dauber, S.L. & Persson, C. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 10-14.
- Dickhäuser, O., Helgert, J. & Köppe, A. (2009). Machen Kleider wirklich Schule? Eine längsschnittliche Analyse der Effekte des Tragens einheitlicher Schulkleidung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 38-48.
- Duval, S. & Wicklund, R.A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic Press.
- Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Birch Lane Press.
- Ellis, A. & Hoellen, B. (2008). *Die rational-emotive Verhaltenstherapie: Reflexionen und Neubestimmungen*. München: Pfeiffer.
- Forsyth, D. R. (2004). *Group Dynamics*. London: Brooks/Cole, Wadsworth.
- Haep, A., Steins, G. & Wilde, J. (2012). *Soziales Lernen Sekundarstufe I*. Donauwörth: Auer.
- Hansen, N. (2010): *Spielend lernen? Lernspiele in divergierendem Fächerkontext der Sekundarstufe I und II und ihre Auswirkungen auf Lernerfolg und Motivation bei Kindern und Jugendlichen*. Dissertation: Universität Duisburg-Essen.
- Hansen, N. & Steins, G. (2009). Moderne versus traditionelle Unterrichtsgestaltung. Divergierende Unterrichtsformen und ihr Einfluss auf Motivation und Lernerfolg am Beispiel des Biologieunterrichts. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht*, 62, 298-303.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Jackson, S.E. (1992). Team composition in organizational settings; Issues in managing an increasingly diverse workforce. In S. Worchel, S. Wood, & J.A. Simpson (Eds), *Group process and productivity (138-172)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Juvonen, J. (2000). The social functions of attributional face-saving tactics among early adolescents. *Educational Psychology Review*, 12, 15-32.
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L. & Sears, P.S. (1944). Level of aspiration. In J.M. Hunt (Ed.), *Personality and the behavior disorders*. New York: Ronald.
- Limbourg, M. & Steins, G.(2011). *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morrill, C. (1995). *The executive way*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mullen, B. (1983). Operationalizing the Effects of the group on the individual: a self-attention perspective. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19,295-322.
- Nathan, R. (2005). *My freshman year. What a professor learned by becoming a student*. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Pelkner, A.-K., Günther, R. & Boehnke, K. (2002). Die Angst vor sozialer Ausgrenzung als leistungshemmender Faktor. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 326-340.
- Pelz, D.C. (1967). Creative tensions in the research and development climate. *Science*, 157, 160-165.
- Peterson, R.S. & Nemeth, C.J. (1996). Focus versus flexibility: Majority and minority influence can both improve performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 14-23.
- Reichle, B. (2004). *Hochbegabte Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Steins, G. & Rudolph, U. (1994). Fremdenfeindlichkeit aus sozialpsychologischer Sicht: Vorauslaufende Bedingungen, Folgen, Interventionen. In: H. Knortz, *Fremdenfeindlichkeit in Deutschland: Ein interdisziplinärer Beitrag*, 101-118, Frankfurt/M.: Lang.

- Shaw, M.E. (1981). *Group dynamics: The psychology of small group behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Sherif, M. (1966). *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Stasson, M.F. & Bradshaw, S.D. (1995). Explanations of individual-group performance differences: What sort of „bonus“ can be gained through group interaction? *Small Group Research*, 26, 296-308.
- Steins, G. (2005). *Sozialpsychologie des Schulalltags. Das Miteinander in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steins, G., Nothbaum, N., Kämper, A., Mölder, M., & Müller, N. (2003). Zu den Bedingungen von Integration in unterschiedlichen Hausgemeinschaften bei türkischen und deutschen Mietern. *Zeitschrift für Umweltpsychologie*, 7, 108-123.
- Steins, G. & Welling, V. (2010). *Sanktionen in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steins, G. (2011). Bewertungssysteme von Lehrkräften und das Sozialverhalten von Schülern und Schülerinnen. In Limbourg, M. & Steins, G. (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule*, 499-522. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Stephan, W.G. (1987). The contact hypothesis in intergroup relations. *Review of Personality and Social Psychology*, 9, 13-40.
- Tziner, A. & Eden, D. (1985). Effects of crew composition on crew performance: Does the whole equal the sum of its parts? *Journal of Applied Psychology*, 70, 85-93.
- Zajonc, R.B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.

**Anschrift der Verfasserin:**

Prof. Dr. Gisela Steins  
Universität Duisburg-Essen  
Fakultät für Bildungswissenschaften/Weststadttürme  
Institut für Psychologie  
45117 Essen  
Gisela.steins@uni-due.de