

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

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

Doktorin der Philosophie

– Dr. phil. –

vorgelegte Dissertation von

Heidrun Bräuer

geb. am 30.10.1965 in Halle /Westf.

Eingereicht am: 01. Juli 2005

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

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

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

Tag der Disputation: 05. September 2005

Danksagung

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

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

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

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

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

Inhaltsverzeichnis

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

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

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

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

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

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

Abbildungsverzeichnis

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

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

Tabellenverzeichnis

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

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

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

Tabellen im Anhang

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

1. Problemstellung

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

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

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

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

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

1.1 Neue berufliche Anforderungsprofile

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Lern- und Arbeitsgruppen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Zum Forschungsstand der Kleingruppenforschung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 Grundüberlegungen und Zielsetzungen der vorliegenden Untersuchung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5 Aufbau der Arbeit

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

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

2. Emotionale Prozesse

Emotionen zählten zu den umstrittensten Konstrukten in der Psychologie, und bis jetzt herrschen sehr unterschiedliche Ansichten darüber, was Emotionen eigentlich sind (HÄNZE, 1998). Hierbei ist zu beachten, dass zusätzlich zu dem Begriff „Emotion“ auch weitere Begriffe – z.B. „Gefühl“ oder „Stimmung“ – für emotionale Prozesse¹⁴ verwendet werden. Trotz intensiver Forschung existieren bis heute sehr divergente Emotions- und Stimmungstheorien und damit einhergehende spezifische Definitionen der Begrifflichkeiten. Um diese Problematik angemessen zu berücksichtigen und zu verdeutlichen, nimmt in diesem Kapitel die Darstellung und Erörterung des aktuellen Forschungsstands einen breiten Raum ein. Eine weitere Ursache für die ausführliche Darstellung grundlegender Theorien zu Emotionen und emotionalem Erleben ist in der interdisziplinären Ausrichtung der vorliegenden Arbeit zu sehen. Anders als bei Arbeiten, die eindeutig dem Forschungsbereich „Emotionen“ zugeordnet werden und sich an entsprechende Experten richten, können im Rahmen dieser Arbeit grundlegende Annahmen, Theorien und Forschungsbefunde zu emotionalen Prozessen nicht als bekannt vorausgesetzt werden. Grundlegende Kenntnisse darüber, wie emotionale Prozesse generiert werden, sind für ein Verständnis der Grundannahmen dieser Arbeit zum Zusammenhang von emotionalen Prozessen und Interaktionsprozessen erforderlich.

Nach einer Differenzierung emotionaler Prozesse wird in diesem Kapitel getrennt für Emotionen und Stimmungen ein Überblick über den derzeitigen Forschungsstand gegeben. Ausführungen, die explizit auf das subjektive emotionale Befinden fokussieren, schließen sich an. Die Relevanz emotionaler Prozesse für kognitive Prozesse, insbesondere für Lern- und Leistungsprozesse, wird nachfolgend dargelegt. Eine Diskussion unterschiedlicher Methoden zur Erfassung des emotionalen Erlebens geht einer abschließenden kritischen Betrachtung der bisherigen Forschungspraxis sowie einer Formulierung daraus abzuleitender Forderungen für zukünftige Studien voran.

2.1 Differenzierung unterschiedlicher emotionaler Prozesse

Everybody knows what an emotion is, until asked to give a definition (FEHR & RUSSEL, 1984 zitiert nach HOLODYSKI & FRIEDLMEIER, 1999, S. 2)

In der einschlägigen deutschsprachigen Literatur werden unter anderem folgende Begriffe zur Beschreibung von emotionalen Prozessen verwendet:

Affekt, Affektivität, Erleben, Erlebnistönung, Gemütsbewegung, emotionale Gefühle, Gefühl, Gefühl im engeren Sinn, Gefühlszustand, Gefühlsregung, emotionale Befindlichkeit, Befinden, Wohlbefinden, Stimmung, Emotion

Allerdings fehlt in Veröffentlichungen oftmals eine Definition der verwendeten Begriffe (z.B. ABELE & RANK, 1993; KLAUER, SIEMER & STÖBER, 1991; OTTO, 2001; OTTO & HÄNZE, 1994). Würden alle zuvor genannten Begriffe in der wissenschaftlichen Diskussion identisch

¹⁴ Der Begriff „emotionale Prozesse“ wird nachfolgend als Sammelbegriff für unterschiedliche emotional geprägte Prozesse verwendet. Zur Begründung des Begriffs „Prozess“ wird auf Punkt 2.7.1 verwiesen.

und einheitlich definiert, wäre das Fehlen einer Definition in Veröffentlichungen höchstens auf der formalen Ebene zu kritisieren. Jedoch ist die Divergenz bei der Verwendung und Definition der Begriffe, sofern eine solche vorgenommen wird, immens (s. BECKER, D., OLDENBÜRGER & PIEHL, 1987; SCHMIDT-ATZERT & HÜPPE, 1996). So werden teilweise die Begriffe „Emotion“ und „Stimmung“ (z.B. WEGGE & NEUHAUS, 2002), teilweise auch die Begriffe „Emotion“ und „Affektivität“ (z.B. BECKER, P., 2001) synonym verwendet. Nach OTTO (1994) können die Begriffe „Stimmung“, „Gefühlszustand“ und „Befinden“ synonym verwendet werden, wobei diese jedoch strikt von den Konstrukten „Gefühl“ und „Emotion“ zu differenzieren seien. An anderer Stelle (ULICH, D. & MAYRING, 1992, S. 29) wird betont, dass mit „Stimmung“ etwas anderes beschrieben wird bzw. diese etwas anderes darstellt als „Gefühlsregungen“. Von EWERT (1983) wird eine Differenzierung zwischen „Stimmung“, „Erlebnistönung“ und „Gefühl im engeren Sinn“ vorgenommen. Auch „Wohlbefinden“ kann in diese Begriffsreihe aufgenommen werden, da Wohlbefinden positive Gefühle und Stimmungen beinhalten soll (BECKER, P., 1991, S. 13) bzw. synonym für diverse emotionsbeschreibende Begriffe (Emotionen, Befinden, Stimmung, emotionale Befindlichkeit) verwendet wird (z.B. ABELE, 1991, 1999). Eine ähnliche willkürliche Verwendung von Begriffen ist in der englischsprachigen Fachliteratur zu verzeichnen, auch wenn hier die Anzahl der verwendeten Begriffe als geringer einzuschätzen ist. So werden sowohl in der Stimmungs- als auch der Emotionsforschung hauptsächlich die Begriffe „mood“, „affect“ und „emotion“ verwendet, wobei diese je nach Autor mal als Synonyme, mal als eigenständige, voneinander zu differenzierende Konstrukte verwendet werden. GOLLER (1995) beschreibt diese generelle Begriffsvielfalt und uneinheitliche Verwendung von Begriffen als „...babylonische Sprachverwirrung...“ (S. 30). Es ist somit angebracht, zunächst eine Differenzierung verschiedener emotionaler Prozesse vorzunehmen.

2.1.1 Stimmung und Emotion

Von vielen Forschern wird eine Differenzierung zwischen „Emotion“ und „Stimmung“ vorgenommen (vgl. SCHIMMACK & DIENER, 1997). Allerdings werden die Begriffe „Stimmung“ und „Emotion“ sehr unterschiedlich definiert und mal synonym, mal antonym für weitere der zuvor genannten emotionsbezeichnenden Begriffe (s. Punkt 2.1) verwendet. Werden die verschiedenen Begriffe und Definitionen berücksichtigt, so können zwei unterschiedliche Begriffskategorien gebildet werden:

Kategorie 1: Begriffe dieser Kategorie, zu denen „Stimmung“ und (emotionale) „Befindlichkeit“ gezählt werden, fokussieren auf das *subjektive Erleben* von unterschiedlichen emotional gefärbten Prozessen.¹⁵ Nachfolgend wird der Begriff „Stimmung“ bis auf weiteres stellvertretend für alle Begriffe der Kategorie 1 verwendet.

¹⁵ Betont werden muss, dass im Bereich der Stimmungsforschung nicht nur das subjektive Erleben als Bestandteil von Stimmungen angesehen wird (s. Punkt 2.3). Werden – insbesondere im Rahmen der Emotionsforschung – Stimmungen von Emotionen abgegrenzt, wird jedoch oftmals dieses Kriterium angeführt.

Kategorie 2: Bei Begriffen dieser Kategorie, zu denen „Emotion“ und „Gefühlsregung“ gezählt werden, bildet das subjektive Erleben nur *eine* von *mehreren* Komponenten, wobei die verschiedenen Komponenten gemeinsam eine Emotion bzw. eine Gefühlsregung bilden. Im Unterschied zur ersten Begriffsgruppe beinhalten Konstrukte dieser zweiten Begriffsklasse per Definition eine Antriebskomponente. Der Begriff „Emotion“ fungiert bis auf weiteres als Synonym für Begriffe der Kategorie 2.

Dass eine grundlegende Differenzierung zwischen Emotionen und Stimmungen allgemein anerkannt zu sein scheint, spiegelt sich darin wider, dass explizit von Emotionsforschung (vgl. IZARD, 1994; MERTEN, J., 2003) und Stimmungsforschung (vgl. ABELE, 1995; PEKRUN & JERUSALEM, 1996; SCHIMMACK, 1999) gesprochen wird und diese Bereiche inhaltlich verschiedene Forschungsschwerpunkte beinhalten. Trotzdem bereitet es Schwierigkeiten, die Begriffe „Stimmung“ und „Emotion“ exakt zu definieren bzw. voneinander zu differenzieren (SCHMIDT-ATZERT, 1996). Sollen die beiden Konstrukte unterschieden werden, so gelingt dies zumeist nur durch die Abgrenzung zueinander. Eine eigenständige Definition der beiden Konstrukte fehlt zumeist (s. hierzu auch Punkt 2.3.2). Bei einer genaueren Analyse erweisen sich alle Unterscheidungsmerkmale zwischen Stimmung und Emotion als fragwürdig (MEYER, W.U., SCHÜTZWOHL & REISENZEIN, 1997, S. 34). OTTO, EULER und MANDL (2000a, S. 13) erachten eine detaillierte, prinzipielle Unterscheidung zwischen Emotionen und Stimmungen *zur Zeit* für nicht sinnvoll. Von anderen Autoren wird in Frage gestellt, ob es zu einem späteren Zeitpunkt gelingen wird, valide Unterscheidungskriterien zu bestimmen (vgl. MEYER, W.U., SCHÜTZWOHL & REISENZEIN, 1993; MEYER, W.U. et al., 1997). Hierbei ist zu beachten, dass strikte Differenzierungsmerkmale nur dann zu finden sind, wenn es sich tatsächlich um zwei unterschiedliche Konstrukte handelt. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Auffassung vertreten, dass die *Funktion* von Emotionen und Stimmungen und deren Auslösebedingungen so identisch sind, dass eine diesbezügliche Trennung der beiden Konstrukte nicht möglich bzw. sinnvoll ist. Nachfolgend werden dennoch Emotionen und Stimmungen getrennt voneinander erörtert. Ursache hierfür ist, dass die Emotionsforschung und die Stimmungsforschung als relativ autonome Forschungsgebiete anzusehen sind. Bevor unter Punkt 2.2.1.3 bzw. Punkt 2.3.1 die Begriffe „Emotion“ und „Stimmung“ präziser definiert werden, finden die für die nachfolgenden Ausführungen ausreichenden obigen kategorialen Definitionen Verwendung.

2.1.2 Gefühl

Das Konstrukt „Gefühl“ ist nach Auffassung vieler Autoren weder mit „Emotion“ noch mit „Stimmung“ identisch, jedoch enger mit dem Emotionsbegriff verknüpft als mit dem Stimmungsbegriff (ULICH, D. & MAYRING, 1992). So sind für SCHNEIDER (1992) sowohl Gefühle als auch Emotionen wertende Stellungnahmen zu Sachverhalten. Hier stellt sich jedoch die Frage, wie Stimmungen entstehen, wenn diese im Unterschied zu Emotionen und Gefühlen nicht als (Folgen von) Bewertungen angesehen werden. Von BRANDSTÄTTER (1990B) wird folgende Differenzierung zwischen „Gefühl“ und „Emotion“ vorgenommen: Emotionen beinhalten eher eine Ausdrucks- und Antriebskomponente (Mimik als Signalsystem, Handlungs-

tendenz), Gefühle beinhalten hingegen eher eine egozentrierte Eindruckskomponente (ich spüre, dass...). Nach dieser Unterscheidung sind Gefühle enger mit Stimmungen verbunden als mit Emotionen, da auch Stimmungen oftmals keine Ausdrucks- und Antriebsfunktion unterstellt wird, sondern diese nur das subjektive Erleben umfassen sollen. Dieser Unterschied spiegelt sich auch in der Herkunft der Begriff wider. So stammt das Wort „Emotion“ vom lateinischen „emovere“ (heraus bewegen, in Bewegung setzen) ab (DUDEN, 1994), wobei dieser Bedeutungskern im Rahmen der psychologischen Theorien eine Entsprechung in der Antriebskomponente findet. Der Begriff „Stimmung“ entstammt hingegen der musikalischen Fachterminologie und wurde bereits im 18. Jahrhundert als „unbestimmte Grundfassung der Seele“ definiert (ABELE, 1996, S. 91). Auf weitere Erörterungen des Begriffs „Gefühl“ wird verzichtet, da wiederum alle Differenzierungsmerkmale zu anderen emotionalen Prozessen fragwürdig erscheinen und in der einschlägigen Forschung „Gefühl“ als autonomes Konstrukt kaum mehr Berücksichtigung findet (s. ABELE, 1995; JERUSALEM & PEKRUN, 1999; MÖLLER & KÖLLER, 1996).

2.2 Emotionen

In diesem Kapitel wird auf Emotionen, im Sinne der unter Punkt 2.1.1 vorgenommenen Begriffsverwendung, fokussiert. Es ist bei den nachfolgenden Ausführungen zu berücksichtigen, dass Stimmungen im Rahmen eines eigenständigen Forschungsfelds erst seit gut zwanzig Jahren untersucht werden (vgl. SCHIMMACK, 1999); zuvor wurden Stimmungen fast ausschließlich innerhalb der Emotionsforschung thematisiert. Hieraus resultiert, dass insbesondere bei der Erörterung älterer Emotionstheorien sprachlich die obige Differenzierung zwischen Emotion und Stimmung nicht immer eingehalten werden kann.

Unterschiedliche Auffassungen bestehen bei verschiedenen Emotionstheorien insbesondere über die Funktion von Emotionen (adaptiv vs. dysfunktional) als auch darüber, wie Emotionen entstehen bzw. ob (und wenn ja in welchem Ausmaß) kognitive Prozesse zur Entstehung einer Emotion notwendig sind (s. LANTERMANN, 1983; SCHERER, 1984; WEINER, 1985; ZAJONC, 1980, 1994). Auch herrscht kein Konsens darüber, ob eine begrenzte Anzahl von Emotionen existiert (s. IZARD, 1977; SCHERER, 1984) und ob Emotionen als Zustand oder als Prozess zu bewerten sind (vgl. SCHERER, 1981). Hieraus lässt sich ableiten, wie schwierig es sich gestaltet, eine zutreffende Definition des Konstruktes „Emotion“ vorzunehmen. Bei existierenden Definitionen besteht zusätzlich das Problem, dass diese oftmals eng an bestimmte Emotionstheorien gebunden sind und daher jeweils nur einen bestimmten Aspekt des Phänomens „Emotion“ berücksichtigen (vgl. GOLLER, 1995; SPIES & HESSE, 1986). So ziehen PEKRUN und JERUSALEM (1996, S. 4) das Fazit, dass „Emotion“ im Vergleich zu „Kognition“ deutlich schwerer zu definieren sei, zumal auch ein gemeinsamer Kern der Begriffsverwendungen bei den unterschiedlichen Emotionstheorien nur schwer auszumachen sei.

Bevor unter Punkt 2.2.1.3 das Konstrukt „Emotion“ detaillierter definiert wird, soll in Anlehnung an SCHERER (1996) vorläufig die folgende Beschreibung ausreichen:

Emotionen sind Reaktionsmuster auf diskrete, auslösende Ereignisse, die mindestens die folgenden drei Komponenten beinhalten:

- eine subjektive Erlebenskomponente sowie
- neurophysiologische Reaktionsmuster (im zentralen und autonomen Nervensystem) und
- eine motorische Ausdruckskomponente (Mimik, Gestik, Stimme).

Nachfolgend wird ein kurzer Überblick zur historischen Entwicklung und zum aktuellen Stand der Emotionsforschung gegeben. Weiterhin wird aufgezeigt, dass durch aktuelle neurophysiologische Studien bereits als obsolet bezeichnete Emotionstheorien eine Wiederbelebung erfahren und somit derzeit die Heterogenität aktuell diskutierter Emotionstheorien einen neuen Höhepunkt erfährt.

2.2.1 Stand der Emotionsforschung

Innerhalb der psychologischen Forschung wurden Emotionen lange Zeit ausschließlich negative Effekte auf rationale Verhaltensweisen des Menschen unterstellt, wobei Kognition und Emotion zumeist als strikt voneinander getrennt ablaufende Prozesse angesehen wurden. Die negative Bewertung von Emotionen kann durch folgendes Zitat veranschaulicht werden:

„Die Nutzlosigkeit, ja sogar die Schädlichkeit des Gefühls ist allgemein bekannt. Nehmen wir einen Menschen, der die Straße überqueren will; wenn er Angst vor Autos hat, verliert er die Fassung und wird überfahren. Angst, Freude, Ärger – sie schwächen unsere Aufmerksamkeit und unser Urteil und lassen uns oft bedauerliche Handlungen begehen. Kurz – der Mensch in der Gewalt einer Leidenschaft verliert seinen Kopf.“ (CLAPAREDE, 1928, zitiert nach SCHÖNPFLUG & SCHÖNPFLUG, 1983, S. 379)

Nur wenige Jahre später bezeichnete der Psychologe MEYER (1933) Emotionen als „Unsinn“ und plädiert dafür, Emotionen ganz aus der psychologischen Forschung auszuklammern. Im Rahmen der kognitiven Wende wurde das subjektive Erleben zwar wieder als legitimer Forschungsbereich der Psychologie rehabilitiert (MEYER, W.U. et al., 1997), jedoch wurden Emotionen zu diesem Zeitpunkt nicht wesentlich positiver als zuvor betrachtet. So wurde 1978 der Mensch als „Irrläufer der Evolution“ bezeichnet (KOESTLER, 1978), da die (phylogenetischen) „alten“, affektiven Verhaltenssteuerungen als „unnötiger Ballast“ fast völlig getrennt von kognitiven, rationalen Verhaltenssteuerungen existieren würden. Dass die negative Bewertung von Emotionen innerhalb der psychologischen Forschung bis Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts angehalten hat, kann durch das viel zitierte Fazit von SCHERER – Emotionen würden von vielen Psychologen als „...bedauerliche Unvollkommenheit einer ansonsten perfekten kognitiven Maschine...“ (1981, S. 306) angesehen werden – verdeutlicht werden. Dass zu diesem Zeitpunkt Emotionen und Kognition ebenfalls noch als strikt voneinander getrennte Forschungsbereiche ohne wesentliche Berührungspunkte verstanden wurden, kann durch folgendes Beispiel veranschaulicht werden: Ein vom Psychologen DÖRNER gestellter Forschungsantrag, in dem er Zusammenhänge von Denken und Emotionen analysieren wollte, wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts

mit der Begründung abgelehnt, er „...solle sich als „Denkforscher“ bitte nicht um Emotionen kümmern“ (DÖRNER, 1993, S. 12).

Angemerkt wird an dieser Stelle, dass von ZIMMER (1981) bereits Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts von der „Vernunft der Gefühle“ gesprochen wurde. Allerdings hat es in Deutschland noch einige Jahre gedauert, bis innerhalb der scientific community relativ einheitlich von der negativen Bewertung der Emotionen Abstand genommen und zunehmend von einer wechselseitigen Beeinflussung von Emotion und Kognition ausgegangen wurde (vgl. BECKER, D. et al., 1987; KUHLE, 1983a; SPIES & HESSE, 1986). Als Vorreiter der zu diesem Zeitpunkt einsetzenden Renaissance der Emotionspsychologie gilt SCHERER (1981).

Durch die Wiederbelebung der psychologischen Emotionsforschung wurde in den letzten 20 Jahren eine Vielzahl von Forschungsprojekten im sozialpsychologischen und im neurophysiologischen Bereich initiiert, die zur Erweiterung der Erkenntnisse über das Konstrukt Emotion beitragen. Allerdings haben die Forschungsbemühungen bisher nicht zu einer allgemein anerkannten Theorie geführt (vgl. JERUSALEM & PEKRUN, 1999; ROST, 2001); vielmehr findet sich in der derzeitigen Emotionspsychologie eine fast unüberschaubare Vielfalt von Theorien (MERTEN, J., 2003). Nachfolgend ist es daher nicht möglich, unterschiedliche Emotionstheorien ausführlich zu erörtern, so dass nur wesentliche Merkmale verschiedener Ansätze skizziert werden können.

2.2.1.1 Emotionstheorien

Sollen bestimmte Ansätze unterschiedlicher Emotionstheorien¹⁶ vorgestellt werden bzw. einzelne Emotionstheorien stellvertretend für bestimmte Ansätze erörtert werden, besteht folgende Problematik. Es existieren nicht nur sehr unterschiedliche, kaum vergleichbare Emotionstheorien, sondern ebenfalls auch sehr heterogene Klassifizierungen der psychologischen Emotionstheorien. So finden sich sowohl Systematiken, die sich hauptsächlich an den theoretischen Traditionen und historischen Zusammenhängen der Forschungsrichtung orientieren (s. CORNELIUS, 1996; MEYER, W.U. et al., 1997; ULICH, D. & MAYRING, 1992) als auch stärker inhaltlich geprägte Klassifikationen, wie die von SCHERER (1990) aufgestellte Systematik, welche in Tabelle 2 abgebildet wird.

¹⁶ Im Rahmen dieser Arbeit werden soziologisch, anthropologisch und philosophisch orientierte Emotionskonzeptionen nicht berücksichtigt. Hierzu wird auf FIEHLER (1990) verwiesen.

Kognitive Komponente	Neuro-physiologische Komponente	Ausdrucks-komponente	Motivationale Komponente	Gefühls-komponente
Arnold	James/Lange	Darwin	Scott	Wundt
Lazarus	Duffy	Tomkins	Panksepp	Davitz
Weiner	Lindsley	Ekman	Darwin/Plutchik	Traxel
Bandura	Young	Izard	McDougall	Sartre
Ellsworth/Roseman/ Smith	Arnold	Lersch	Leeper	Hellmann
Frijda	Cannon	Klages	Buck	Heller
Solomon	Hebb	u.a.	Frijda	u.a.
Schachter/Mandler	Mac Lean		u.a.	
Berlyne	Papez			
Simonov	Pribram			
Leventhal	u.a.			
Bower				
Lang u.a.				

Tabelle 2: Systematik zur Klassifizierung von Emotionstheorien nach SCHERER (1990)

SCHERER (1990) berücksichtigt längst nicht alle bekannten Emotionstheorien, beispielsweise fehlen die Theorien von ZAJONC (1980) und LANTERMANN (1983). Dass die aufgeführten Emotionstheorien teilweise zwei Kategorien zugeordnet werden, macht deutlich, dass zum Teil mehr als einer Komponente eine besondere Relevanz zugesprochen wird.

Nachfolgend werden drei unterschiedliche Ansätze thematisiert, die sich insbesondere hinsichtlich der Annahmen zur Generierung emotionaler Prozesse unterscheiden. Dies ist sinnvoll, da im Rahmen dieser Arbeit die Entstehungsbedingungen für emotionale Prozesse von besonderer Relevanz sind. Für die drei Ansätze werden nachfolgend Theorien ausgewählt und kurz skizziert, die als prototypisch für den jeweiligen Ansatz gelten können. Für eine detaillierte Übersicht unterschiedlicher Ansätze und Theorien wird auf andere Autoren (z.B. MEYER, W. U., SCHÜTZWOHL & REISENZEIN, 2001) verwiesen. Zu beachten ist bei den nachfolgenden Ausführungen, dass unterschiedliche Emotionstheorien zum Teil mehr als einem Ansatz zugeordnet werden können und daher auch eine andere als die nachfolgende Zuordnung möglich wäre.

2.2.1.1.1 Evolutionsbiologische Ansätze

Der Pionier der evolutionsbiologischen Ansätze war DARWIN (1872/2000), der die von ihm zu Erklärung der Entstehung von Arten entwickelte Theorie auf Emotionen übertrug. Die Entstehung von Emotionen kann diesem Ansatz zufolge nur durch die phylogenetische Entwicklung des Menschen verstanden werden. In dieser stammesgeschichtlichen Entwicklung des Menschen müssen Emotionen aus evolutionsbiologischer Sicht einen Selektionsvorteil darstellen, z.B. in der Art, dass sie eine schnelle Reaktion auf Umweltereignisse erlauben. DARWIN (ebd.) zufolge kommt dem Ausdrucksverhalten eine besondere Relevanz zu, wobei dieses als Rudiment adaptiver Verhaltensweisen zu verstehen sei; so solle beispielsweise das Hochzie-

hen der Augenbraue ursprünglich zum schärferen Sehen beigetragen haben. Im Lauf der Phylognese wandelte sich die Funktion des mimischen Ausdrucks in der Art, dass dieser eine Schutz- und vor allem eine kommunikative Signalfunktion besäße und somit zur Regulation von Interaktionen in Sozialverbänden beitrage (MEYER, W.U. et al., 1997). So deutet beispielsweise oftmals ein bestimmter mimischer Emotionsausdruck eine bestimmte Handlungsabsicht an. Durch dieses Signal können andere Personen ihr Verhalten wiederum auf die geplanten Handlungen abstimmen, welches dazu führen kann, dass die ursprünglich geplante Handlung gar nicht mehr ausgeführt werden muss. Beispielsweise kann ein wütender Gesichtsausdruck – als Signal für eine Bereitschaft zum Angriff – oft bereits dazu führen, dass eine andere Person sich zurückzieht und die geplante Handlung (Angriff) von der wütenden Person gar nicht mehr ausgeführt werden muss.

Aus Beobachtungen und Befragungen zog DARWIN (1872/2000) das Fazit, dass bestimmte Emotionen mit bestimmten mimischen Ausdrücken gekoppelt seien, wobei diese Kopplung angeboren sei. Von anderen evolutionsbiologisch orientierten Emotionspsychologen (EKMAN, 1984; EKMAN & FRIESEN, 1971; IZARD, 1977; PLUTCHIK, 1962) wurde hieraus die These abgeleitet, dass nur eine bestimmte Anzahl von Basisemotionen existiert und diese klar voneinander differenziert werden können. Je nach Theorie wird von unterschiedlichen Basisemotionen ausgegangen; für einen Überblick über die von unterschiedlichen Autoren postulierten Basisemotionen wird auf ORTONY und TURNER (1990) verwiesen. Gemeinsam ist den unterschiedlichen evolutionsbiologischen Emotionstheorien, dass sie Emotionen als angeborene Reaktionsmuster betrachten, wobei insbesondere die motorischen Programme zum mimischen Ausdruck als phylogenetisch bestimmt angesehen werden.

Dass in verschiedenen Studien (s. SCHNEIDER, K. & DITTRICH, 1989) eine große Übereinstimmungen des mimischen Ausdrucksverhalten primärer Emotionen bei Menschen und nicht-menschlichen Primaten belegt werden konnte, scheint diese Annahmen zu bestätigen. Studien, in denen der mimische Affektausdruck von Kleinkindern und blind geborenen Säuglingen bzw. Kleinkindern¹⁷ untersucht wurde, deuten ebenfalls – wenn auch mit Einschränkungen – darauf hin, dass bestimmte Emotionen mit bestimmten mimischen Ausdrücken einhergehen und dass das mimische Ausdrucksverhalten angeborenen Ursprungs ist (s. CARLSON, 2004, S. 413ff.).

Als bekannteste Studie zur Überprüfung der Universalitätshypothese des mimischen Affektausdrucks kann die *Fore*-Studie von EKMAN und FRIESEN (1971) gelten. In dieser Studie wurden als Probanden Angehörige des *Fore*-Stammes,¹⁸ ausgewählt, die zum Zeitpunkt der Studie fast noch keinen Kontakt zu Menschen aus westlichen Kulturkreisen hatten. Erwachsenen und Kindern des *Fore*-Stammes wurden je drei Fotos mit Gesichtern vorlegt, wobei die Gesichter jeweils den für eine Emotion typischen mimischen Ausdruck darstellten („Emotions-

¹⁷ Weil blinde Erwachsene vermutlich genug Beschreibungen des mimischen Ausdrucks gehört und sensorisch wahrgenommen haben, wäre eine Einbeziehung blinder Erwachsener nicht sinnvoll. Durch die Einbeziehung blinder Säuglinge und Kleinkinder kann weitgehend ausgeschlossen werden, dass die gezeigten Verhaltensweisen als Imitation häufig beschriebener bzw. gefühlter Verhaltensweisen gelten können.

¹⁸ Stamm aus Neuguinea.

gesichter“). Diese Emotionsgesichter sollten von den Probanden einer kurzen Schilderung einer emotionalen Situation zugeordnet werden. Bis auf „Angst“ (fear) wurden alle von EKMAN und FRIESEN (ebd.) postulierten Basisemotionen (happiness, sadness, anger, surprise, disgust, fear) mit einer Rate von 65% bis 100% richtig zugeordnet bzw. erkannt, wobei die Rate zumeist am oberen Ende dieses Wertebereiches lag. Ebenso konnten auch amerikanische College-Studenten erfolgreich die von Fore dargestellten Emotionsgesichter bestimmten emotionalen Situationen zuordnen. Diese Ergebnisse scheinen ebenfalls eine kulturunabhängige Verknüpfung zwischen Basisemotionen und mimischem Ausdrucksverhalten zu bestätigen, auch wenn insgesamt bedeutsame kulturelle Unterschiede in den Erkennungsraten bestehen (s. ROST, 2001). Von FRIDLUND (1991) wird kritisch angemerkt, dass der mimische Ausdruck *ausschließlich* als Signalsystem zwischen Individuen zu verstehen sei und keinen Zusammenhang zu emotionalen Prozessen aufweisen müsse.

Vermutlich nicht zuletzt aufgrund der Ergebnisse der kulturvergleichenden Studien haben die meisten Vertreter von evolutionsbiologischen Emotionstheorien auch additive Modelle entwickelt. Diese beinhalten zumeist, dass phylogenetisch entstandene, genetisch festgelegte Grundemotionen existieren, die eine überlebensdienliche Funktion hatten. Für die Auslösung und Kontrolle dieser Basisemotionen seien jedoch bestimmte soziale und kulturell geprägte Lernprozesse relevant (z.B. EKMAN, 1988). Dabei sollen sich diese Lernprozesse in „display rules“ widerspiegeln, die als Regeln für einen adäquaten Ausdruck von Emotionen in Abhängigkeit von der Situation verstanden werden können. Kulturelle Unterschiede im Affektausdruck werden in diesen additiven Modellen durch *kulturspezifische* „display rules“ begründet.

Die grundlegende Kritik an evolutionsbiologischen Emotionstheorien bezieht sich einerseits auf methodische Mängel einiger Studien (RUSSELL, 1994). Die Grundannahme, dass mit spezifischen Emotionen ein spezifisches Ausdrucksverhalten einhergeht, wird jedoch kaum bezweifelt. Die zweite Annahme evolutionsbiologischer Emotionstheorien – die Entstehung von bestimmten Emotionen ist an *bestimmte* auslösende Reize gebunden – wird hingegen kritischer diskutiert. Dies liegt unter anderem daran, dass diese Annahme im Widerspruch dazu steht, dass Individuen, die in *identischen* Kulturkreisen aufgewachsen sind, in *vergleichbaren* Situationen unterschiedlich reagieren bzw. einen unterschiedlichen mimischen Emotionsausdruck zeigen. So ist es durchaus möglich, dass eine Person X in einer Situation mit der Emotion „Ärger“ reagiert, während Person Y in der gleichen Situation mit der Emotion „Angst“ reagiert (vgl. ULICH, D. & MAYRING, 1992, S. 37).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Existenz von angeborenen Basisemotionen mit spezifischen Ausdrucksverhalten nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird, sondern oftmals nur der biologische Anteil als deutlich überbewertet angesehen wird. Aktuelle Befunde der neurophysiologischen Forschung können als Beleg für die Existenz von Basisemotionen interpretiert werden (s. Punkt 2.2.1.2). Eine weitere kritische Erörterung evolutionstheoretischer Emotionstheorien kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen, so dass hierfür auf MEYER, W.U. et al. (1997) verwiesen wird.

2.2.1.1.2 Peripheralistische Emotionstheorien

Die Emotionspsychologie wurde nachhaltig von der Vorstellung geprägt, dass Emotionen mit der Wahrnehmung propriozeptiver Rückmeldungen peripherer Körperreaktionen identisch sind bzw. durch diese ausgelöst werden (KUHL, 1983a). Dabei sollte insbesondere die Wahrnehmung von Veränderungen im zentralen oder peripheren Nervensystem – aber auch Veränderungen in bestimmten körperlichen Organen (z.B. Drüsen, Gefäßen, Haut) und des Gesichtsausdrucks – zu bestimmten Emotionen führen. Als Wegbereiter der peripheralistischen Ansätze gilt WILLIAM JAMES, dessen Ansatz ein Jahr später vom Physiologen CARL LANGE aufgegriffen und geringfügig modifiziert wurde (s. KUHL, ebd.). Aufgrund der großen Ähnlichkeit beider Modelle wird traditionell von der James-Lange-Emotionstheorie gesprochen. Die Grundannahme dieser Theorie kann wie folgt zusammengefasst werden: Menschen zittern nicht, weil sie Angst haben, sondern Menschen erleben Angst, weil sie zittern. Durch diese Kurzformel wird deutlich, dass Emotionen nicht als *Reaktion* auf Umweltereignisse angesehen werden, sondern als mittelbare Reaktion auf die *Perzeption* körperlicher Veränderungen.

Von JAMES wird der Gesichtsausdruck explizit als emotionsgenerierende Quelle ausgeschlossen (s. SCHERER, 1990). Dagegen wird der mimische Ausdruck bei ausdruckspsychologischen Ansätzen (z.B. GELLHORN, 1964) als ursächlich für die Entstehung von Emotionen angesehen. Die Grundannahme dieser „facial-feedback-Hypothese“ kann wie folgt erörtert werden. Genetisch vorprogrammierte Erregungsmuster im limbischen System werden durch externe oder interne Ereignisse aktiviert. Diese Erregungsmuster generieren durch die Sendung von Impulsen zu den Gesichtsmuskeln genetisch vorprogrammierte Gesichtsausdrücke. Über afferente Bahnen werden die Aktivitäten der Gesichtsmuskeln an die sensorischen Zentren der Großhirnrinde rückgemeldet. Erst diese Verarbeitung der Rückmeldung führt zum bewussten Erleben der Emotion (vgl. CARLSON, 2004). Eine abgeschwächte Variante dieser Hypothese besagt, dass eine Person ihren emotionalen Zustand durch *willentlich* expressives Verhalten über facial feedback bis zu einem gewissen Grad verändern kann (vgl. CARLSON, ebd.). Eine dritte Variante besagt, dass der Einfluss von facial feedback durch die Bewertung der aktuellen Situation und die eigene Entwicklungsgeschichte emotionaler Selbstregulation beeinflusst wird (IZARD, 1990).

Ergebnisse einer Meta-Studie (LAIRD, 1984) scheinen die erste, starke Variante der facial-feedback-Hypothese zu belegen. Auch eine Studie von SOUSSIGNAN (2002) belegt, dass differentielle Gesichtsmuskelkonfigurationen unterschiedliche Effekte auf das emotionale Erleben und physiologische Zustände haben. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Emotionen nicht immer mit entsprechenden mimischen Veränderungen einhergehen müssen. So findet beispielsweise ein Unterdrücken von typischen Emotionsausdrücken statt, wenn verhindert werden soll, dass die soziale Umwelt wahrnehmen kann, wie sich die Person fühlt (z.B. beim „Verhandlungspoker“). Andererseits können auch emotionspezifische Mimiken gezeigt werden, ohne dass die dazugehörigen Emotionen erlebt werden. So zeigen Forschungsergebnisse, dass der emotionale Gesichtsausdruck von einer Person bewusst eingesetzt wird, also vorge-

täuscht wird, um ein bestimmtes soziales Ziel (Aufmerksamkeit, Mitgefühl etc.) zu erreichen (s. BÄNNINGER-HUBER & VON SALISCH, 1994; IZARD, 1977).

Viel Aufmerksamkeit erhielt neben den ausdruckspsychologischen Ansätze auch die Zweifaktoren-Theorie von SCHACHTER und SINGER (1962). Diese besagt, dass spezifische Emotionen aus der Interaktion der erlebten Aktivität des autonomen Nervensystems und der kognitiven Interpretation dieser Aktivität entstehen. Dieser Theorie zufolge führt die Perzeption des eigenen unspezifischen Erregungszustandes zu dem Bedürfnis, die Ursache der eigenen Erregung zu benennen. Individuen werden aktiv nach einer Erklärung ihrer eigenen Erregung suchen, wenn die aktuelle Situation keinen Hinweis auf die Ursache der eigenen Erregung liefert. Diese Annahme wurde zumindest teilweise in dem klassischen Adrenalin-Experiment bestätigt (SCHACHTER & SINGER, ebd.). Kritisiert werden bei dieser Studie jedoch methodische Mängel; weiterhin konnten auch die Ergebnisse dieser Studie nicht repliziert werden (MARSHALL & ZIMBARDO, 1979). Trotzdem wurde die Zweifaktoren-Theorie von vielen enthusiastisch aufgenommen, nicht zuletzt deshalb, da erstmals wieder kognitiven Determinanten eine wesentliche Rolle innerhalb von Emotionstheorien zugeschrieben wurde.

Trotz überwiegend widersprüchlicher und mehrdeutiger Befunde wurden peripheralistische Ansätze lange weiter verfolgt, wenn auch nachfolgende Theorien im Vergleich zu der von JAMES (s. KUHLE, 1983) vertretenden Position als deutlich abgeschwächer – hinsichtlich der emotionsauslösenden Wirkung von physiologischen Veränderungen – bezeichnet werden können. So wurde 1980 von LEVENTHAL die „Vorwärtsmeldungs“-Hypothese aufgestellt, die als letzter weit verbreiteter peripheralistischer Ansatz gelten kann. Anders als die zuvor aufgestellten Theorien, bei denen die *afferenten* Informationen von der Gesichtsmuskulatur als emotionsauslösend betrachtet werden, geht LEVENTHAL (1980) davon aus, dass die zeitlich früher vorliegenden *efferenten* Informationen über die auszuführende Mimik als emotionsauslösend anzusehen sind.¹⁹

Peripheralistische Ansätze wurden lange als überholt angesehen. Es wurde davon ausgegangen, dass periphere Prozesse (mimischer Ausdruck, Veränderung des Nervensystems etc.) Emotionen vermutlich modulieren können, diese in der Regel aber nicht ausreichen, um Emotionen hervorzurufen (s. GOLLER, 1995). Aktuelle Ergebnisse neurophysiologischer Experimente deuten hingegen an, dass Emotionen doch durch die Wahrnehmung von Veränderungen im zentralen oder peripheren Nervensystem ausgelöst werden können. So sehen ANDERS et al. (2004) die Ergebnisse ihrer Studie explizit als Bestätigung der James-Lange Theorie an (s. Punkt 2.2.1.2).

¹⁹ Zusätzlich zu diesem ausdrucksmotorischen Emotionssystem werden zwei weitere Emotionssysteme postuliert, ein schemaabhängiges sowie ein kognitiv-begriffliches, wobei dem expressiv-motorischen Emotionssystem eine herausragende Position eingeräumt wird.

2.2.1.1.3 Kognitive Emotionstheorien

Die wesentliche Gemeinsamkeit kognitiver Emotionstheorien besteht darin, dass Emotionen als Folge komplexer kognitiver Urteilsprozesse aufgefasst werden, wobei die Gesamtheit der Bewertungsprozesse zumeist als (kognitives) *appraisal* bezeichnet wird. Sehr heterogen sind hingegen die Annahmen darüber, wie viele unterschiedliche Bewertungsschritte zur Emotionsgenerierung erforderlich sind und ob Kognition immer als bewusster, zielgerichteter Denkprozess aufzufassen ist (s. MANDL & HUBER, 1983).

Ansätze, die Emotionen als Folge kognitiver Bewertungsprozesse auffassen, wurden bereits lange vor der „kognitiven Wende“ vertreten. So war beispielsweise LINDWORSKY bereits 1923 der Meinung, dass Gefühle aus der bewussten Reflexion über ein eingetretenes Ereignis resultieren (zitiert nach KUHL, 1983a, S. 17). Weiterhin wird in diesem Ansatz die Auffassung vertreten, dass positive Emotionen durch die Erreichung eines angestrebten Handlungsergebnisses ausgelöst werden. Diese Annahme über den Zusammenhang zwischen positiven Emotionen bzw. positiver Stimmung und dem Erreichen von Handlungszielen findet sich in nahezu allen kognitiven Emotionstheorien zumindest implizit wieder. Obwohl bereits in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts kognitive Bewertungstheorien zur Erklärung von Emotionen existierten, wird innerhalb der Emotionspsychologie zumeist ARNOLD (1960) als Begründerin dieser Theorien angesehen. Im Gegensatz zu später aufgestellten Theorien (s.u.) geht ARNOLD (ebd.) von *einem* appraisal aus, wobei nur zwischen *Nutzen* und *Schaden* differenziert wird. Der emotionale Prozess selbst besteht ihrer Auffassung nach aus drei Schritten: Wahrnehmung der Situation, Bewertung der Situation (potentieller Schaden/Nutzen) und einer konkreten Emotion in Abhängigkeit vom Bewertungsergebnis. Anhand eines klassischen Beispiels können diese Schritte wie folgt verdeutlicht werden: In Situation A wird ein Bär im Wald wahrgenommen, in Situation B ein Bär im Zoo. Situation A wird so bewertet werden, dass ein Schaden für das Individuum für möglich gehalten wird (Angriff und Verletzung durch den Bär), worauf mit der Emotion „Angst“ und Vermeidungsverhalten (Flucht) reagiert wird. Situation B wird hingegen Interesse und Freude auslösen und zu Annäherungsverhalten führen, da die Situation potentiell nützlich und nicht schädlich bewertet wird. ARNOLD (ebd.) geht davon aus, dass der Bewertungsprozess ein rascher, wahrnehmungsähnlicher Vorgang ist, der ohne komplexe, abstrakte Beurteilungs- und Inferenzleistungen auskommt.

Die Überlegungen von ARNOLD (1960) wurden von LAZARUS und seinen Mitarbeitern (AVERILL, OPTON & LAZARUS, 1969; LAZARUS, 1991) aufgegriffen, die hieraus ein kognitiv-handlungstheoretisches Stress-Modell entwickelten und dieses auch auf die Entstehung von Emotionen anwendeten. Anders als ARNOLD (ebd.) geht LAZARUS (1966; 1991) von mehreren sukzessiven Bewertungsschritten aus, wobei er zwischen primärem und sekundärem appraisal unterscheidet. Die primären Bewertungsschritte beziehen sich darauf, welche Relevanz die Situation für das Individuum besitzt und ob die Situation zur Beeinträchtigung von individuellen Zielen führt. Die sekundären Bewertungsschritte umfassen die Bewertung der Folgen des Ereignisses, die Verursacher und die individuellen Möglichkeiten, auf die Folgen Einfluss zu nehmen. Einzelne Bewertungsschritte können mehrfach durchlaufen werden. Zusätzlich zu den komplexen kognitiven Bewertungsprozessen beinhalten Emotionen nach LAZARUS (ebd.)

immer eine physiologische und motivationale Komponente, wobei diese drei Komponenten von Individuen nicht als separate Reaktionen erlebt werden, sondern als das Phänomen „Gefühl“. Weiterhin geht LAZARUS (ebd.) davon aus, dass die Ergebnisse der Bewertungsprozesse zu unterschiedlichen Kernthemen zusammengefasst werden können, die wiederum konkreten Emotionen zugeordnet werden können, wobei jede Emotion mit einem spezifischen physiologischen Erregungsmuster gekoppelt ist. Somit besteht eine Analogie zu Emotionstheorien, die von konkreten Basisemotionen und Emotionsfamilien ausgehen (z.B. EKMAN & FRIESEN, 1971). Die Besonderheit des Ansatzes von LAZARUS (ebd.) kann darin gesehen werden, dass er einer der ersten ist, der die Relevanz individueller Bedürfnisse bzw. Motive²⁰ für die Entstehung von Emotionen *explizit* hervorhebt. Da immer ein primäres appraisal für die Entstehung von Emotionen erforderlich ist, können Emotionen nur entstehen, wenn die Ereignisse Relevanz für die Befriedigung von individuellen Bedürfnissen besitzen. Anders ausgedrückt: Ein Individuum wird nicht emotional reagieren, wenn es die Relevanz, die Ereignisse für seine Bedürfnisbefriedigung besitzen, nicht (bewusst) erkennt bzw. diese keine Relevanz besitzen (LAZARUS, 1991). Diese Annahme wird durch neurophysiologische Studien gestützt (s. Punkt 2.2.1.2).

Die Annahme von LAZARUS (1966; 1991), die Emotionsgenese sei zwingend von kognitiven Prozessen abhängig, wurde von ZAJONC (1980) bestritten, woraus sich die so genannte „Emotions-Kognitions-Debatte“ entwickelte. ZAJONC (1980; 1994) vertritt die These, dass Emotionen und Kognition zwar miteinander interagieren können, jedoch zwei unterschiedliche Systeme darstellen, wobei Emotionen auch ohne kognitive Beteiligung generiert werden können. Verantwortlich hierfür sei das „emotionale Anpassungssystem“, durch welches Reize auch ohne vorherige kognitive Prozesse Emotionen auslösen könnten. Für diese Annahme sprechen Ergebnisse neurophysiologischer Studien (CARLSON, 2004). So lösen als emotional negativ zu bezeichnende Wörter eher eine Hirnrindenreaktion aus, wenn diese subliminal dargeboten werden (ca. 4-10 Msek. lang, d.h. unter der Wahrnehmungsschwelle) als wenn diese supraliminal (2 Sek.) dargeboten werden. Studien von ÖHMANN (1992; 1993) konnten zeigen, dass weder das Lernen eines emotionsauslösenden konditionierten Reizes noch die Auslösung einer konditionierten emotionalen Reaktion von einer bewussten Reizverarbeitung abhängig sind, die Konditionierung nicht-emotionaler Reize hingegen eine supraliminale Darbietung erfordert. ZAJONC (1980; 1994) selbst schränkt jedoch ein, dass nur „einfache“²¹ Emotionen – wie z.B. „Schreck“ – ohne vorherige kognitive Bewertungen entstehen können. Für die Entstehung von „komplexen“ Emotionen – wie z.B. „Scham“ – seien hingegen zuvor kognitive Bewertungsprozesse erforderlich, wodurch „komplexe“ Emotionen „langsamer“ entstehen. Grundsätzlich blieb jedoch der Widerspruch zu LAZARUS (ebd.), der eine kognitive Bewertung als unabdingbar für die Emotionsgenerierung ansieht. Erst nach dem PLUTCHIK (1980) aufzeigen konnte, dass weder LAZARUS noch ZAJONC die Begriffe „Emotion“ und „Kogniti-

²⁰ Eine Differenzierung zwischen Motiv und Bedürfnis wird an dieser Stelle nicht vorgenommen, auch wenn im engeren Sinne beide Konstrukte voneinander zu trennen sind (s. Punkt 3.1).

²¹ Für eine Begründung einer Differenzierung zwischen einfachen und komplexen Emotionen wird auf PEKRUN (2000) verwiesen.

on“ definiert haben, entspannte sich der Disput, da der Widerspruch hauptsächlich auf eine unterschiedliche Definition von kognitiven Prozessen reduziert wurde. Die unterschiedliche Ansicht bezüglich Kognition bezog sich hauptsächlich darauf, ob eine kognitive Bewertungen auch unbewusst, nichtreflexiv und automatisch erfolgen kann oder nicht bzw. ob es erlernte oder angeborene Bewertungsprozesse sind. ZAJONC beschäftigte sich zudem überwiegend mit emotionalen Prozessen, die eher positiven und negativen Stimmungen entsprechen (s. Punkt 2.1.1), LAZARUS hingegen mit spezifischen Emotionen wie z.B. Ärger, Trauer, Angst etc. (s. MERTEN, 2003, S. 111). Auch wenn diese Emotions-Kognitions-Debatte wenig zur Klärung des Verhältnisses zwischen „Denken“ und „Fühlen“ beitragen hat, kann sie als konstruktiv angesehen werden, da sie die Notwendigkeit verdeutlicht hat, beide Konstrukte exakt zu definieren.

Als letzter Ansatz wird nachfolgend das Komponentenprozessmodell von SCHERER thematisiert (SCHERER, 1984; SCHERER, BANSE & WALLBOTT, 2001), in das eine Vielzahl von zuvor in der Emotionspsychologie entwickelten Modellvorstellungen zur Emotionsgenerierung eingegangen sind. Für SCHERER (ebd.) resultieren Emotionen aus der Synchronisation aller Systeme des organistischen Funktionierens, welches folgende fünf unterschiedliche Komponenten umfasst: Kognition, physiologisches arousal, Motivation, motorischer Ausdruck und subjektives Erleben. Der kognitiven Bewertung wird eine besondere Relevanz zugeschrieben, da diese die Subsysteme beeinflussen soll, die wiederum in komplexen multiplen Feedback- und Feed-Forward-Prozessen organisiert seien. Ein wesentlicher Unterschied zu anderen Bewertungstheorien besteht darin, dass von drei strukturellen Verarbeitungsebenen (begriffliche Ebene, Ebene der Schemata und sensomotorische Ebene) ausgegangen wird, die jeweils eine serielle Abfolge von unterschiedlichen Reizprüfschritten pro Verarbeitungsebene enthalten (LEVENTHAL & SCHERER, 1987). Die Reizprüfschritte werden auch als „Stimulus-Evaluations-Checks“ (SEC) bezeichnet; die vier Hauptkriterien des Bewertungsprozesses werden jeweils in mehrere Unterschritte unterteilt.

Die vier Hauptkriterien des Bewertungsprozesses können nach SCHERER et al. (2001) wie folgt skizziert werden:

- *Bewertung der Relevanz*: Dies beinhaltet die Prüfung der Neuartigkeit (novelty), der intrinsischen hedonistischen Qualität (intrinsic pleasantness) und der Relevanz für eigene Ziele bzw. Bedürfnisse (goal relevance).
- *Bewertung der Implikationen*: Hier wird eine Bewertung hinsichtlich der Verursachung (internal, external, natural agents) vorgenommen als auch eine Einschätzung dahingehend, mit welcher Wahrscheinlichkeit mögliche Folgen des zu bewertenden Ereignisses eintreten werden (outcome probability). Ebenfalls umfasst dieser Prozess die Einschätzung, ob das Ereignis für das Erreichen individueller Ziele bzw. Bedürfnisse hinderlich oder förderlich ist (goal conduciveness) und wie hoch die Dringlichkeit einer angemessenen Reaktion bewertet wird (goal urgency).
- *Bewertung des Coping-Potentials*: Im Anschluss an die zuvor genannten Bewertungsschritte wird eine Einschätzung dahingehend erfolgen, ob das Ereignis generell als kon-

trollierbar angesehen werden kann (control) und ob das Individuum selbst das Ereignis oder die daraus resultierenden Konsequenzen beeinflussen kann (power). Fällt die letzte Bewertung negativ aus, so erfolgt zusätzliche eine Einschätzung dahingehend, ob die eigenen Ziele an die nicht veränderbaren Ereignisse angepasst werden können (adjustment).

- *Bewertung der Verträglichkeit:* Abschließend wird das Ereignis mit externalen (von der sozialen Bezugsgruppe gesetzten) und internalen (vom Individuum selbst gesetzten) Standards hinsichtlich Moral, Legitimität, Billigung und Gerechtigkeit abgeglichen, wobei diese Bewertung insbesondere Relevanz für „höhere“ Emotionen wie Schuld, Scham und Verachtung besitzt.

Je nach dem, wie das Ergebnis der einzelnen Bewertungsschritte ausfällt, entstehen nach SCHERER et al. (ebd.) unterschiedliche Emotionen. Da durch die Kombination unterschiedlicher Bewertungsergebnisse der einzelnen Unterschritte eine sehr große Anzahl möglicher Varianten besteht, sind diesem Modell zufolge – anders als bei den meisten zuvor skizzierten Theorien – prinzipiell immens viele Emotionen möglich.

2.2.1.2 Neuro- und psychophysiologische Befunde

Erkenntnisse aus der Neuro- und Psychophysiologie zu emotionalen Prozessen können im Rahmen dieser Arbeit nur exemplarisch dargestellt werden, da sowohl eine Erörterung spezifischer neurophysiologischer Emotionsmodelle (z.B. LEDOUX, 1993) als auch ein umfassender Überblick über entsprechende Forschungsergebnisse den Rahmen dieser Arbeit bei weitem übersteigen würden. Für eine Zusammenfassung aktueller neuro- und psychophysiologischer Befunde wird auf RÖSLER (1998) verwiesen. Die nachfolgenden Ausführungen können jedoch verdeutlichen, dass neurophysiologische Studien zu einem erheblichen Erkenntnisgewinn geführt haben, jedoch nicht zur Verifizierung bestimmter Emotionstheorien. Vielmehr haben entsprechende Befunde zur Bestätigung einzelner Annahmen *unterschiedlichster* Ansätze und insbesondere zur Wiederbelebung bereits als obsolet angesehener Annahmen geführt.

Wurden beispielsweise peripheralistische Ansätze lange Zeit als falsifiziert angesehen, zeigt eine aktuelle Studie (ANDERS et al., 2004), dass Emotionen aufgrund von neuroanatomischen Veränderungen im Bereich der Großhirnrinde, in dem körpereigene Veränderungen repräsentiert und verarbeitet werden, entstehen. Diese Ergebnisse werden von ANDERS et al. selbst explizit als Bestätigung der James-Lange-Theorie (s. Punkt 2.2.1.1.2) interpretiert. Auch Ergebnisse der Neurophysiologie scheinen zu belegen, dass hormonelle Signale aus der Körperperipherie Emotionen auslösen oder zumindest wesentlich beeinflussen können. So kommen WAGNER und BORN (2000) aufgrund der Ergebnisse unterschiedlicher Studien zu dem Fazit, dass Gefühle vermutlich durch physiologische Veränderungen bzw. Prozesse generiert werden. Diverse andere neurophysiologische Studien (s. LEDOUX, 1996) belegen, dass Emotionen auch ohne bewusste kognitive Bewertung entstehen können. Ergebnisse verschiedener Experimente (s. BECHARA, DAMASIO, DAMASIO & LEE, 1999) zeigen, dass antizipatorische emotionale Reaktionen möglich sind, bevor eine Abschätzung möglicher Folgen kognitiv er-

folgen kann. Diese Befunde scheinen die Annahme von ZAJONC (1980; 1994) zu bestätigen, dass Emotionen durch angeborene affektive Bewertungsmechanismen (und somit ohne kognitive Bewertungsprozesse) generiert werden können.

Auch die Annahme, dass spezifische Emotionen mit spezifischen mimischen Ausdrücken einhergehen – welches für die Universalitätshypothese spricht (s. Punkt 2.2.1.1.1) – kann als bestätigt angesehen werden. So führen „echte“ mimische Emotionsausdrücke einerseits zu anderen Muskelkontraktionen als eine simulierte emotionsspezifische Mimik; andererseits werden „echte“ Emotionsausdrücke durch spezielle und andere neuronale Schaltkreise gesteuert als „falsche“ (vorgetäuschte) Emotionsausdrücke. Dies kann anhand von Studien zu zwei neurologischen Erkrankungen mit komplementären Symptomen verdeutlicht werden (s. CARLSON, 2004, S. 440 ff.): Die Parese der Willkürmimik wird durch eine Schädigung der Gesichtregion des primären motorischen Cortex oder der Verbindung dieser mit dem motorischen Kern des VII Hirnnervs hervorgerufen. Personen mit dieser Störung können nicht mehr alle mimischen Muskeln *willentlich* bewegen, also z.B. nicht mehr „falsch“ lachen, da sie aufgrund der Läsion eine Gesichtshälfte nicht mehr willentlich bewegen können. Beim „echten“ Lachen bewegen sich hingegen trotz der Läsion beide Gesichtshälften völlig normal. Die Parese der emotionalen Mimik resultiert aus Schädigungen anderer Hirnareale (z.B. Insula im Bereich des präfrontalen Cortexes, der weißen Substanz im Frontallappen). In Folge dieser Störung können Personen zwar *willentlich* ihre mimischen Muskeln bewegen und somit emotionstypische Mimiken zeigen bzw. vortäuschen, nicht mehr möglich ist es jedoch, dass bei „echten“ Emotionen diese automatisch bzw. unwillkürlich mit den typischen emotionalen mimischen Ausdrücken einhergehen. So erleben Personen mit dieser Störung beispielsweise die Emotion „Freude“, ohne dass sich dies in einem freudigen Gesichtsausdruck widerspiegeln kann.

Ebenfalls liegen Befunde vor, die als Hinweise für die Existenz von Basisemotionen interpretiert werden können. So geht PANKSEPP (1992) davon aus, dass eine begrenzte Anzahl von übergeordneten integrativen neuronalen Systemen im Hirn existieren, die physiologische, behaviorale und psychologische emotionale Reaktionen auslösen und deren zeitliche Synchronisation bestimmen. Als belegt könnten dabei unterscheidbare neuronale Systeme für das Wut-, Angst-, Erwartungs- und Paniksystem gelten, wobei diese Systeme genetisch vorbestimmt seien (PANKSEPP, ebd.). Aus der psychophysiologischen Forschung liegen auch Befunde vor, die eine emotionsspezifische physiologische Aktivität zu belegen scheinen und somit auch als Hinweis auf Basisemotionen angesehen werden können (vgl. VOSSEL & ZIMMER, 2000). So kann zumindest für die Emotionen „Angst“ und „Ärger“ davon ausgegangen werden, dass diese mit spezifischen physiologischen Veränderungen (systolischer und diastolischer Blutdruck, Atemfrequenz, Hautleitfähigkeit etc.) einhergehen. Ob eine Person Angst oder Ärger erlebt, könnte somit heute bereits relativ sicher nur anhand von physiologischen Daten festgestellt werden.

Die zuvor dargestellten neurophysiologischen Forschungsergebnisse liefern Hinweise für die Gültigkeit der Annahmen bestimmter Emotionstheorien. Letztendlich kann bislang eine allgemein anerkannte Emotionstheorie auch auf Grundlage dieser Forschungsergebnisse nicht

formuliert werden. So ist noch nicht eindeutig geklärt, wie bzw. ob die drei Emotionskomponenten „Gefühl“, „Ausdruck“ und „physiologische Veränderungen“ synchron entstehen bzw. welche Wechselwirkungen zwischen diesen Komponenten existieren. Relativ eindeutig ist hingegen die Befundlage zur Relevanz von Emotionen für Individuen bzw. für ihr Handeln. Die Befunde zeigen, dass der durch Schädigungen spezifischer Hirnareale resultierende Mangel an Emotionalität in einer Situation, die für das Individuum bedeutsam ist, negative Folgen für die betroffenen Individuen hat. Zur weiteren Erläuterung werden nachfolgend exemplarisch entsprechende Ergebnisse dargelegt. Für ein besseres Verständnis der folgenden Erörterungen wird auf die Relevanz des limbischen Systems hingewiesen. Dieses bewertet, vereinfacht ausgedrückt, Ereignisse und Handlungsfolgen anhand einer „Lust-Unlust-Dimension“ und trägt somit zur Genese emotionaler Prozesse bei. Von besonderer Relevanz ist die Amygdala, die zum limbischen System gehört und aus mehreren Kernen besteht, die jeweils eine unterschiedliche Funktion besitzen. Dem Zentralkern der Amygdala kommt die Aufgabe zu, anderen Hirnregionen, die für den Ausdruck der verschiedenen Komponenten emotionaler Reaktionen verantwortlich sind, unter anderem Informationen²² zur Bewertung der aktuellen Situation zukommen zu lassen (s. CARLSON, 2004, S. 78ff.). Die Amygdala besitzt somit eine besondere Relevanz für die Emotionsgenese.

Zur Verdeutlichung der Relevanz emotionaler Prozesse für das Handeln von Individuen kann das Paradigma der konditionierten Vermeidung beitragen. Als unkonditionierter Reiz wird in entsprechenden Studien, in denen Ratten als Versuchstiere verwendet werden, oftmals eine leichte elektrische Reizung der Pfoten verwendet. Ein Signalton dient als konditionierter Reiz, der im konditionierten Zustand eine Hemmung laufender Verhaltensweisen (*freezing*) bzw. Furchtreaktionen hervorruft. Bei Schädigungen der Amygdala ist ein solches Aversionslernen nicht mehr möglich, weil die emotionale Bewertung der Situation nicht erfolgt bzw. weil das emotionale Erleben nicht mit Situationsmerkmalen gekoppelt wird. Dies trifft nicht nur auf Ratten zu: Auch bei Menschen mit Amygdalaläsionen kann keine konditionierte emotionale Reaktion hervorgerufen werden (BECHARA, TRANEL, DAMASIO, ADOLPHS, ROCKLAND & DAMASIO, 1995). Ist eine solche Konditionierung nicht mehr möglich, kann dies im alltäglichen Leben Nachteile für das Individuum haben, welches durch folgendes vereinfachtes Beispiel veranschaulicht werden kann: Eine Person öffnet die Motorhaube eines Autos und hakt diese in die Halterung ein, um Frostschutzmittel in den Kühler einfüllen zu können. Plötzlich gibt die Halterung, in der die Motorhaube eingehakt ist, ein knarrendes Geräusch von sich. Kurz darauf löst sich die Halterung und die Motorhaube fällt der Person auf den Kopf. Die Person erleidet keine schweren Verletzungen, jedoch hat der Unfall eine schmerzhafte Beule zur Folge. Der schmerzhafte Reiz wird dabei auch eine nichtspezifische Reaktion ausgelöst haben, die vom vegetativen Nervensystem gesteuert wird. Beispielsweise wird die Herzfrequenz und der Blutdruck angestiegen sein. Nach einiger Zeit wird die Halterung in der Werkstatt repariert. Ein Mechaniker sichert der Person zu, dass die Halterung nun befestigt ist und bittet die Person, zum Beweis hierfür die Motorhaube zu öffnen und einzuhaken. Während die

²² Dies geschieht durch Neurone im Zentralkern, die Axone zu den anderen Hirnregionen besitzen.

Person dies befolgt und sich über den Motor beugt, gibt die Halterung wieder ein knarrendes Geräusch von sich. Die Person wird sofort nachdem sie das Geräusch gehört hat, sehr wahrscheinlich ihren Kopf schnellstens aus dem Motorraum ziehen. Das emotionale Erleben der Person wird dabei mit „Schreck“ zutreffend bezeichnet werden können, als physiologische Reaktionen werden beispielsweise auch wieder der Blutdruck und die Herzschlagfrequenz ansteigen. Ursache hierfür ist das knarrende Geräusch, das eine emotionale Reaktion ausgelöst hat. Würde bei der Person eine Läsion der Amygdala vorliegen, so würde sie auf das knarrende Geräusch vermutlich nicht reagieren und könnte hierdurch erneut Schaden erleiden.

Das limbische Systems bzw. die Amygdala ist auch für das *soziale* Verhalten von besonderer Bedeutung. Affen, denen die Amygdala entfernt wurde, beachteten beispielsweise nicht mehr die Rangfolge innerhalb ihrer Gruppe und waren auch insgesamt in ihren Sozialleben stark beeinträchtigt (ROTH, 1997). Bei Menschen kann eine Läsion bestimmter Hirnregionen dazu führen, dass sie die emotionale Mimik ihrer Mitmenschen nicht mehr interpretieren können oder den emotionalen Gehalt von Sätzen wie „Er war mürrisch und sie weinte“ nicht mehr bestimmen können (s. CARLSON, 2004, S. 436). Die hieraus resultierenden negativen Konsequenzen können wie folgt verdeutlicht werden. Emotionen besitzen eine Signalfunktion (s. Punkt 2.2.1.1), wobei die „emotionalen Signale“ innerhalb eines Kulturkreises durch allgemeingültige Interpretationsmuster von allen Menschen – mehr oder weniger gut – zutreffend interpretiert werden können. Die soziale Umwelt wird daher von Individuen spezifische Reaktion auf einen emotionsspezifischen mimischen Ausdruck bzw. einen schriftlich fixierten Emotionsausdruck erwarten. Kann ein Individuum das (emotionale) Signal nicht zutreffend interpretieren, wird es sich vermutlich nicht gemäß dem gültigen Verhaltenskodex der sozialen Umwelt verhalten, welches wiederum Sanktionen der sozialen Umwelt zur Folge haben wird. Folgendes Beispiel kann dies verdeutlichen: Ein Mann ist in Trauer, da sein Hund gestorben ist. Ein Bekannter – der vom Tod des Hundes nichts weiß – trifft diesen Mann zufällig auf der Straße, kann aber seinen mimischen Ausdruck – der Trauer bzw. Traurigkeit signalisiert – nicht zutreffend interpretieren. Er erkundigt sich daher nicht nach dem Befinden des Mannes und nicht nach der Ursache seiner Traurigkeit (welches als adäquates Verhalten gelten könnte,²³) sondern erzählt diesem Witze, die ein Faible für „schwarzen“ Humor voraussetzen, um darüber lachen zu können. Der Mann könnte das Verhalten seines Bekannten als unangemessen ansehen bzw. erleben und das Gespräch baldmöglichst beenden. Als Folge seines Verhaltens könnte der Mann seinen Bekannten als „unsensibel“ bezeichnen und einen weiteren persönlichen Kontakt zu ihm vermeiden.

Schädigungen anderer Region des Hirns können zu weiteren Störungen führen. So können Personen mit Schädigungen des orbitofrontalen Cortex schriftlich oder mündlich geschilderte Situationen angemessen beurteilen bzw. situationsspezifische adäquate Verhaltensweisen sowie damit einhergehendes „typisches“ emotionales Erleben beschreiben. Sobald es jedoch keine Situationsbeschreibungen mehr sind, sondern sie selbst in einer *realen* vergleichbaren

²³ Zur Bestimmung angemessener Verhaltensweisen ist eine Vielzahl von Faktoren zu berücksichtigen (z.B. situativer Kontext, Verhältnis der beiden Interaktionspartner zueinander etc.); auch können zumeist verschiedene Verhaltensweisen als angemessen angesehen werden.

Situation sind, ist es ihnen selbst nicht mehr möglich, die Situation angemessen zu beurteilen bzw. sich adäquat zu verhalten (BECHARA et al., 1999). Ihr Regelwissen können sie folglich in *realen* Situationen nicht nutzen. Regelwidriges Verhalten wird gezeigt, da dieses nicht mit aversivem emotionalem Erleben einher geht bzw. antizipierende Emotionen (z.B. Furcht) nicht erlebt werden. Übertragen auf das obige Beispiel könnte der Bekannte sein eigenes Verhalten beispielsweise als unangemessen beschreiben, wenn ihm diese Situation nachträglich geschildert wird, ein entsprechendes emotionales Erleben wird jedoch nicht damit einhergehen.

Diese Beispiele sollen ausreichen um zu verdeutlichen, dass Emotionalität in Situationen, die für Individuen bedeutsam sind, erforderlich ist, um negative Folgen zu vermeiden und um erfolgreiches Verhalten zu verstärken. Hieraus leitet sich die Aussage vieler Neurophysiologen ab, dass Emotionen zum „vernünftigen“ Handeln und Entscheiden unabdingbar sind (z.B. DAMASIO, 1997; LEDOUX, 1996; ROTH, 1997). Emotionalität ist dabei nicht nur für sozial angemessenes Verhalten, sondern auch für Lern- und Arbeitsprozesse (s. Punkt 4.2.2) von zentraler Bedeutung.

2.2.1.3 Arbeitsdefinition

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass nach wie vor keine allgemein anerkannte und empirisch gesicherte Emotionstheorie existiert. So kann es beispielsweise bisher als nicht gesichert angesehen werden, dass eine kognitive Bewertung zwingend für die Entstehung von Emotionen erforderlich ist. Allerdings kann begründet vermutet werden, dass zumindest für die Generierung *komplexer* Emotionen eine vorherige kognitive Bewertung erforderlich ist. Unterschiedliche Auffassungen bestehen darüber, wie viele Bewertungskriterien erforderlich sind, um diese komplexen Emotionen entstehen zu lassen. Werden viele Bewertungskriterien für die Emotionsgenerierung postuliert, beinhaltet dies, dass eine feinere Differenzierung dieser komplexen Emotionen vorgenommen wird. Dies wiederum steht im Zusammenhang mit der Frage, wie viele Emotionen überhaupt existieren, wobei hierzu noch sehr divergente Ansichten vertreten werden.

Aus der Heterogenität der Ansätze resultiert, dass bisher keine allgemein anerkannte Definition von Emotionen vorliegt. Abgesehen von dieser Problematik sind viele Definitionen in sich nicht schlüssig, was am nachfolgenden Beispiel belegt werden kann.

Eine weit verbreitete und oft zitierte Definition des Begriffs „Emotion“ ist folgende Beschreibung von KLEINGINNA & KLEINGINNA (1981, zitiert nach SPIES & HESSE, 1986, S. 76):

Emotion ist ein komplexes Interaktionsgefüge subjektiver und objektiver Faktoren, das von neuronal/hormonalen Systemen vermittelt wird, die a) affektive Erfahrungen wie Gefühle der Erregung oder Lust/Unlust bewirken können; b) kognitive Prozesse wie emotional relevante Wahrnehmungseffekte, Bewertungen, Klassifikationsprozesse hervorrufen können; c) ausgedehnte physiologische Anpassungen an die erregungsauslösenden Bedingungen in Gang setzen können; d) zu Verhalten führen können, welches oft expressiv, zielgerichtet und adaptiv ist.

Von DÖRNER (1993) wird diese Definition, als „nichtssagende Allgemeindefinition“ (S. 6) bezeichnet, wobei er auf die Zirkularität der Definition – Emotionen sind Interaktionsgefüge, die Gefühle hervorrufen können – hinweist. Ebenfalls werden die Auswirkungen jeweils nur als mögliche, nicht aber als zwingend eintretende Auswirkungen beschrieben. Wenn alle Wirkungen nur eintreten *können*, keine aber eintreten *muss*, könnte es auch Emotionen geben, die zu *keiner* der genannten Wirkungen führt, wobei sich dann die Frage stellt, wodurch eine Emotion nach dieser Definition dann letztendlich gekennzeichnet ist.

Wird der motivationale Aspekt stärker einbezogen, so stehen Emotionen in Verbindungen mit allen wesentlichen Komponenten der menschlichen Handlungsregulation, welches eine Unterscheidung zwischen Emotionen und anderen psychischen Prozessen erschwert. Trotz dieser Problematik wird die folgende Definition von den meisten Emotionstheoretikern vermutlich auf Zustimmung stoßen. Sie wird auch für die vorliegende Arbeit gewählt. Nach SCHERER (1984; 1986; 1990) können Emotionen als ein komplexes System von beurteilenden, physiologischen, motivationalen sowie erlebens- und ausdrucksbezogenen Komponenten bezeichnet werden, wobei der subjektiven Erlebenskomponente eine besondere Relevanz zukommt, da dem subjektiven Erleben die Rolle eines Monitoringsystems zufällt, dass die restlichen Komponenten reflektiert und überwacht. Emotionen entstehen durch die Bewertung eines internen oder externen Reizes, der als bedeutsam für die zentralen Bedürfnisse und Ziele des Organismus eingeschätzt wird.

2.2.2 Funktion von Emotionen

Im Rahmen der bisherigen Ausführungen dieses Kapitels wurde die Funktion von Emotionen bereits an etlichen Stellen thematisiert. An dieser Stelle wird daher nur eine kurze explizite Erörterung der Funktion von Emotionen vorgenommen.

Die meisten aktuellen Emotionstheorien lassen sich dem funktionalistischen Emotionsparadigma zuordnen, welches den Emotionen eine Zweckdienlichkeit für das Handeln zuschreibt. Diesem Paradigma zufolge ist die zentrale Funktion von Emotionen in der Bewertung des aktuellen Individuum-Umwelt-Bezugs zu sehen. So zeigen Emotionen an, inwieweit die gegebene Situation und die in ihr liegenden Handlungsmöglichkeiten – oder auch zukünftige Entwicklungen – eine Befriedigung der Bedürfnisse des Individuums ermöglichen bzw. nicht ermöglichen. Roth (1997, S. 212) zieht in diesem Zusammenhang unter Einbeziehung aktueller neurophysiologischer Forschungsbefunde (s. Punkt 2.2.1.2) das Fazit: “Wer nicht fühlt, kann auch nicht vernünftig entscheiden und handeln“.

Aus evolutionstheoretischer Sicht repräsentieren Emotionen einen phylogenetisch entstandenen Anpassungsmechanismus, der sich entwickelte, als eine feste Kopplung von auslösenden Umweltreizen und motorischen Reaktionen verschwand. Solange das Verhalten von Lebewesen durch Reiz-Reaktions-Verbindungen determiniert war, bestanden keine Handlungsspielräume; das Verhalten von Lebewesen war ausschließlich durch diese Reiz-Reaktions-Verbindung bestimmt. Erst im Zuge der Entkopplung von Reiz und Reaktion entstand die Möglichkeit und die Notwendigkeit, situative Bedingungen differenziert zu beurteilen bzw. zu

bewerten und zwischen verschiedenen Verhaltensweisen zu wählen (vgl. ULICH, D. & MAYRING, 1992). Zur Auswahl der „besten“ Handlungsalternative tragen Emotionen bei. Dies kann wie folgt verdeutlicht werden. Emotionen sind als Ergebnis von Reizbewertungen anzusehen. Bewertet werden die Reize unter anderem dahingehend, inwieweit diese für das Erreichen individueller Bedürfnisse bzw. Motive hinderlich oder förderlich sind und wie dringlich eine angemessene Reaktion auf den jeweiligen Reiz ist. Je nach Ergebnis der Bewertung wird ein unterschiedliches emotionales Erleben generiert werden (s. Punkt 2.3.3), welches Einfluss auf das Handeln bzw. das Verhalten²⁴ nimmt. Emotionen bzw. emotionales Erleben – als Folge der zuvor genannten (kognitiven) Bewertungen – beeinflussen Verhalten in dem Sinne, dass spezifischen, bedürfnisrelevanten Handlungen Vorrang gewährt wird. Emotionen zeigen somit die Dringlichkeit spezifischer Bedürfnisse an und geben denjenigen Handlungen ein besonderes motivationales Gewicht, die auf die Befriedigung der als am dringlichsten bewerteten Bedürfnisse abzielen.

JOHNSON-LAIRD (1996) sieht Handlungsbereitschaften (readiness to act) und das Nahelegen (prompting) von Handlungsplänen als „Kern“ einer Emotion an. Folgendes Beispiel soll die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen. Eine Person A wird von Person B geschlagen. Hierdurch ist eines der grundlegenden Bedürfnisse – das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit – angesprochen bzw. die Befriedigung dieses Bedürfnisses für Person A bedroht. Ohne die Entkopplung von Reiz und Reaktion würde Person A Person B reflexartig zurück schlagen, auch wenn Person B ihr körperlich weit überlegen ist und Person B bereits angekündigt hat, dass sie ihr weitere Schläge versetzen wird. Da keine starre Reiz-Reaktions-Verbindung vorliegt, werden kognitive und emotionale Prozesse dazu führen, dass Person A ein anderes Verhalten zeigt. Denkbar wären z.B. folgende zwei Handlungen: Im Fall 1 erlebt Person A die Emotion „Angst“, da sie z.B. die Situation als unkontrollierbar einschätzt (s. Punkt 2.2.1.1.3). Die Emotion „Angst“ könnte in diesem Kontext die Handlungstendenz „Flucht“ beinhalten, da Person A glaubt, durch diese Verhaltensweise ihr Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit befriedigen zu können. Im Fall 2 könnte Person A die Emotion „Wut“ erleben, da sie die Situation als kontrollierbar bzw. nicht bedrohlich einschätzt, jedoch der zu bewertende Reiz (das Verhalten von Person B) ihren internalen moralischen Standard (Bewertung der Verträglichkeit, s. Punkt 2.2.1.1.3, Seite 28) verletzt. In diesem Fall wird die Emotion von Person A nicht wie im ersten Fall mit der Handlungsbereitschaft zur Flucht einhergehen, sondern mit einer anderen Handlungstendenz, z.B. der Bereitschaft zu einem verbalen „Rückschlag“.

Zu beachten ist, dass Emotionen stets zu mehr oder weniger spezifischen Handlungstendenzen führen. Ob diese Handlungstendenzen in Verhalten umgesetzt werden, hängt auch von den situativen Bedingungen und den Erfahrungen des Individuums ab. So könnte im Fall 2 Person A trotz der Emotion „Wut“ anstatt eines verbalen Rückschlages Person B überhaupt

²⁴ Erinnert wird daran, dass Im Rahmen dieser Arbeit auf eine Unterscheidung zwischen Handeln und Verhalten verzichtet wird.

nicht beachten, da Person A die Erfahrung gemacht hat, dass verbale Rückschläge dazu führen, dass die Situation eskaliert.

Anzumerken bleibt, dass die kognitiven Bewertungsprozesse, die zur Entstehung bestimmter Emotionen und Handlungstendenzen führen, den Individuen zumeist nicht bewusst und auch nur *teilweise* bewusstseinsfähig sind. Nicht bewusstseinsfähig werden z.B. Auslösebedingungen für Handlungen in lebensbedrohlichen Situationen sein. Ob in solchen kritischen Situationen überhaupt kognitive Bewertungsprozesse ablaufen und Emotionen und Handlungen generieren, kann zumindest in Frage gestellt werden (s. Punkt 2.2.1.1.3). In solch kritischen Momenten werden Emotionen zu spezifischen Handlungsvorbereitungen führen, die unbewusst ablaufen und evtl. auch nicht bewusst steuerbar sind. So wird es beispielsweise kaum einem Menschen möglich sein, direkt vor einem Terrarium zu sitzen und nicht zurückzuzucken, wenn ein Giftfrosch plötzlich und auf Augenhöhe auf sie zuspringt. Diese reflexartige Reaktion wird vermutlich stets mit der Emotion „Schreck“ einhergehen, auch wenn die Person bewusst versucht, die Entstehung dieser Emotionen zu verhindern. Auch wenn nur ein toter Gegenstand – der real keine Gefahr darstellt (z.B. ein weicher Schaumstoffball) – plötzlich auf eine Person „zuspringt“, ist mit ähnlichen emotionalen Reaktionen zu rechnen. SCHERRER (1996) bezeichnet in diesem Zusammenhang Emotionen als „genetisch verankerten Mechanismus“ (S. 304), der in kritischen Momenten überlebenssicherndes Verhalten ermöglicht.

VON SCHNEIDER (1992) werden die (zuvor genannten) Funktionen von Emotionen wie folgt zusammengefasst bzw. ergänzt:

- Auswahl von bedürfnis- und situationsadäquaten Verhaltensweisen: Als bedürfnis- und situationsadäquat können dabei die Verhaltensweisen gelten, die zum Erreichen eines Handlungsziels beitragen.
- Regelung der Intensität und Ausdauer der verschiedenen Verhaltensweisen: Die Steuerung erfolgt dadurch, dass positive emotionale Zustände die Handlung aufrechterhalten, negative emotionale Zustände hingegen zu Verhaltensänderungen führen.
- Lernen solcher Verhaltensweisen, die zu Erfolg oder Misserfolg führen, wobei *Erfolg* als Erreichen eines Handlungsziels bzw. die Befriedigung eines Motivs definiert werden kann, *Misserfolg* als das Verfehlen von Handlungszielen bzw. die Nicht-Befriedigung von Motiven.

Weiterhin kann davon ausgegangen werden, dass Emotionen über das Ausdruckverhalten auch eine soziale, kommunikative Funktion erfüllen, da innerhalb einer Kultur der Emotionsausdruck durch allgemeingültige Interpretationsmuster Hinweise auf die Handlungstendenzen der Individuen liefert (IZARD, 1977, 1990).

2.3 Stimmungen

Die Stimmungsforschung kann als relativ autonomes Forschungsgebiet angesehen werden, so dass nachfolgend Stimmungen separat erörtert werden. Wie bereits unter Punkt 2.1.1 erwähnt wurde und unter Punkt 2.3.2 nochmals thematisiert wird, ist eine Differenzierung aufgrund inhaltlicher Kriterien zwischen Stimmungen und Emotionen nur begrenzt möglich. Hieraus resultiert, dass bei den nachfolgenden Erörterungen Überschneidungen zu bereits unter Punkt 2.2 dargestellten Aspekten nicht vermieden werden können und auch nicht vermieden werden sollen, da hierdurch die Nähe beider Konstrukte verdeutlicht wird.

Bereits vor ca. 50 Jahren fanden Stimmungen als eigenständiger Forschungsgegenstand Berücksichtigung (vgl. HELM, 1954). Bis vor ca. 15 Jahren fokussierten jedoch die meisten Untersuchungen und Studien auf das Konstrukt „Emotion“, Studien über Stimmungen wurden eher selten durchgeführt (vgl. PEKRUN, 1992). Inzwischen können Stimmungen als ein zentrales Konstrukt der Psychologie bezeichnet werden, welches in unterschiedlichsten Forschungsrichtungen Berücksichtigung findet (SCHIMMACK, 1999).

2.3.1 Definitionen

Stimmungen sind unbestimmte Grundverfassungen der Seele. Würde man den Begriff *Seele* durch *Mensch* ersetzen, würde sich diese, aus dem 18. Jahrhundert stammende Beschreibung von Stimmungen (ABELE, 1996, S. 91), qualitativ kaum von vielen anderen aktuell verwendeten Definition unterscheiden. Zumeist werden Stimmungen nicht als eigenständiges Konstrukt definiert, sondern stets nur in Abgrenzung von Emotionen. Auf die hieraus resultierende Problematik wird unter Punkt 2.3.2 eingegangen. Auf eine ausführliche Darstellung verschiedener Definitionen von Stimmungen wird an dieser Stelle verzichtet. Stattdessen wird versucht, Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Definitionen von Stimmungen herauszustellen.

SCHIMMACK (1999) kommt nach Sichtung der einschlägigen Fachliteratur zu dem Schluss, dass folgenden drei Merkmale in fast allen Definitionen von Stimmung enthalten sind:

- Stimmung sind keine Persönlichkeitseigenschaften sondern Zustände, da sie über die Zeit variieren.
- Stimmungen sind den meisten Menschen introspektiv zugänglich.
- Stimmungen werden von Gefühlen abgegrenzt, die einfache Bedürfnisse des Menschen signalisieren.

Kann den ersten beiden Merkmalen zugestimmt werden, ist dies beim dritten Merkmal nur bedingt der Fall. Zu beachten ist hierbei, dass der verwendete Begriff „Gefühl“ im Sinne von „Emotionen“ verwendet wird. Was unter „einfachen“ Bedürfnissen verstanden wird bzw. wie sich diese von anderen Bedürfnissen abgrenzen, wird von SCHIMMACK (1999) nicht explizit erläutert. Es kann jedoch vermutet werden, dass hiermit biogene Bedürfnisse gemeint sind; Gefühle bzw. Emotionen würden somit nicht im Zusammenhang mit soziogenen Bedürfnis-

sen²⁵ stehen. Wie nachfolgend dargelegt (s. Punkt 2.4.3), werden jedoch biogene *und* soziogene Bedürfnisse bzw. das Ausmaß der Befriedigung dieser im Zusammenhang mit Emotionen stehen, so dass die obige Beschränkung als unzulässig angesehen werden kann. Abgesehen von dieser Kritik besteht weiterhin die Problematik, dass die drei genannten, zumeist verwendeten und konsensfähigsten Definitionsmerkmale für Stimmungen nicht geeignet sind, um Stimmungen präzise zu beschreiben. SCHIMMACK (ebd.) kommt zwar zum gleichen Fazit, jedoch werden von ihm keine zusätzliche Definitionsmerkmale genannt, sondern Stimmungen wiederum nur in Abgrenzung zu Emotionen definiert.

Auch von BLESS (1997, S. 3) werden Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Definitionen von Stimmungen analysiert. Zusätzlich zu bereits genannten Merkmalen werden vom ihm folgende Punkte aufgeführt:

- Die Ursachen von Stimmungen befinden sich nicht im Fokus der Aufmerksamkeit des Individuums.
- Die Folgen von Stimmungen können ein breites Spektrum von Emotionen, Kognitionen oder Verhalten betreffen.
- Stimmungen informieren das Individuum über die allgemeine Qualität seines aktuellen Zustandes.

Auch durch Ergänzung dieser Aspekte wird nicht deutlich, was Stimmungen eigentlich sind. Eine präzise, aussagekräftige Definition von Stimmung kann aufgrund der zuvor genannten Merkmale nicht formuliert werden. Andere Zusammenfassungen von Stimmungsmerkmalen (s. MORRIS, 1989) tragen ebenfalls nicht zur Präzisierung des Stimmungsbegriffs bei. Auf eine Begriffsbestimmung wird daher in dieser Stelle verzichtet.

Erst wenn Stimmungen in Abgrenzung zu Emotionen definiert werden, werden grundlegende Annahmen über das Konstrukt Stimmung deutlich. Wird bei einer Definition von Stimmungen auf das Konstrukt Emotion Bezug genommen, resultiert hieraus eine andere Problematik, die nachfolgend erörtert wird.

2.3.2 Stimmung als autonomes Konstrukt

Traditionell werden Emotionen und Stimmungen durch folgende Kriterien voneinander unterschieden. Emotionen sollen sich im Unterschied zu Stimmungen durch eine Objektbezogenheit auszeichnen (ABELE, 1995; ISEN, 1984; SCHERER, 1996). So sei den Personen zumeist bewusst, durch welche Person oder welches Ereignis (Objekt) die Emotion ausgelöst wurde bzw. worauf sie sich bezieht. Dies wird deutlich durch Aussagen wie „ich habe Angst vor...“; „ich bin wütend auf...“ oder „ich freue mich, weil...“. Bei Stimmung bestünde dieser direkte Zusammenhang nicht. Auch wenn eingeräumt werden kann, dass es Personen vermutlich schwerer fällt, für ihre Stimmungen als für ihre Emotionen einen Objekt- bzw. Personenbezug herzustellen, wird dies den meisten Personen jedoch möglich sein. Weiterhin wird Stimmun-

²⁵ Zur Differenzierung und Erläuterung von soziogenen und biogenen Motiven wird auf Punkt 3.3 verwiesen.

gen eine deutlich geringere Intensität als Emotionen unterstellt, so dass Stimmungen im Unterschied zu Emotionen keinen handlungsunterbrechenden Charakter besitzen (BLESS & FIEDLER, 1999). Auch wenn Stimmungen nicht zu spontanen Handlungsunterbrechungen wie Emotionen führen, werden zumindest intensive Stimmungen großen Einfluss auf das Handeln von Individuen nehmen. Dies wird beispielsweise an der umgangssprachlichen Verknüpfung von „gedrückter“ Stimmung und „Antriebslosigkeit“ deutlich. Weiterhin ist bislang ungeklärt, welche Intensität erreicht sein muss, damit nicht mehr von einer Stimmung, sondern von einer Emotion gesprochen wird. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass nicht allen „klassischen“ Emotionen ein handlungsunterbrechender Charakter zugeschrieben werden kann. So trifft dies beispielsweise nicht oder nur sehr bedingt auf die Emotionen Schuld, Scham oder Trauer zu.

Stimmungen werden weiterhin oftmals dadurch definiert, dass sie eine deutlich längere zeitliche Erstreckung aufweisen als Emotionen (GOLLER, 1995; SCHMIDT-ATZERT, 1996). Welche zeitliche Erstreckung Stimmungen im Unterschied zu Emotionen kennzeichnet, ist jedoch sehr umstritten. So werden für Stimmungen einerseits sehr unpräzise Angaben wie „sehr lange“ (SCHMIDT-ATZERT & HÜPPE, 1996, S. 243) vorgegeben, andererseits präzisere, aber sehr unterschiedliche Angaben. So wird Stimmungen je nach Autor eine maximale zeitliche Erstreckung von 15 Minuten (ISEN & GORGOGLIONE, 1983) über ein paar Stunden (MORRIS, 1989) bis hin zu ein paar Tagen (HÄNZE, 1998) zugesprochen. Aus anderen Formulierungen lässt sich ableiten, dass Stimmungen *keine* zeitliche Begrenzung zugeschrieben wird (vgl. ABELE, 1996). So vertreten einige Autoren explizit die Auffassung, dass Individuen permanent in einer Stimmung sind, also Stimmungen als *permanentes* emotionales Erlebensphänomen²⁶ zu verstehen seien (BLESS, 1997). Dass auch anhand des Kriteriums einer unterschiedlichen zeitlichen Erstreckung Stimmungen nicht präzise von Emotionen abgegrenzt werden können, liegt unter anderem daran, dass keine Angaben gemacht werden, bis zu welcher zeitlichen Erstreckung von Emotionen gesprochen wird bzw. gesprochen werden kann.

Auch gehen einige Forscher davon aus, dass eine unüberschaubare Anzahl von Stimmungen existiert bzw. unterschiedliche Stimmungen kaum zu klassifizieren und identifizieren seien; bei Emotionen wäre dies jedoch möglich (ULICH, D. & MAYRING, 1992). Diese Annahme setzt jedoch die Gültigkeit bestimmter Emotionstheorien voraus, da sie vom Postulat lebt, dass eine begrenzte Anzahl von genau zu bestimmenden Emotionen existiert. Dass hierzu durchaus konträre Meinungen und Theorien vertreten werden, wurde bereits unter Punkt 2.2.1.1 dargestellt.

Als weitere Unterscheidungskriterien gelten ein fester Anfangs- und Endpunkt, die stets Emotionen, oftmals aber nicht Stimmungen zugesprochen werden. Wie zuvor dargelegt, werden teilweise auch Stimmungen zumindest implizit ein fester Anfangs- und Endpunkt zugesprochen, da ansonsten eine konkrete zeitlich begrenzte Erstreckung von Stimmungen (z.B. 15 Minuten) nicht möglich wäre. Wird davon ausgegangen, dass Stimmungen keinen festen Anfangs- und Endpunkt haben, wird oftmals auf die Figur-Grund-Theorie rekurriert. Diese –

²⁶ Dieser Auffassung liegt die Annahme zugrunde, dass Stimmungen – im Gegensatz zu Emotionen – keinen festen Anfangs- und Endpunkt haben, hierauf wird nachfolgend näher eingegangen.

ursprünglich im Rahmen der Gestaltpsychologie entwickelte Theorie – wird folgendermaßen zur Differenzierung zwischen Emotionen und Stimmungen genutzt (MORRIS, 1989). Gefühle oder Emotionen bilden die Figur, die eindrucksvoll und bedeutsam im Vordergrund steht und klare Konturen und Eigenschaften aufweist. Stimmungen bilden den (Hinter-) Grund, von der sich die Figur abhebt. Der Grund ist dabei form- und gegenstandslos und kann als erlebnisbezogenes „Dauerrauschen“ bezeichnet werden. Stimmungen können jedoch auch selbst zur *Figur* werden (ULICH, D. & MAYRING, 1992), wobei die Übergänge als fließend bezeichnet werden können. Angemerkt sei, dass unterschiedliche Auffassungen darüber vertreten werden, ob abgeschwächte und „zerfließende“ Figuren (Emotionen) selbst zum Hintergrund (Stimmungen) werden. Somit herrscht innerhalb des Figur-Grund-Ansatzes kein Konsens darüber, ob Stimmungen im Wesentlichen als Ergebnis abgeschwächter Emotionen zu verstehen sind. Auch wenn sich der Leitgedanke des Figur-Grund-Modells in den meisten Modellen zu emotionalen Prozessen widerspiegelt, kann dieser Ansatz streng genommen nicht zu einer exakten Differenzierung von Emotionen und Stimmungen beitragen.

Abschließend wird auf folgendes, oft genanntes Merkmal zur Definition von Stimmungen hingewiesen. Bei Stimmungen wird – zumindest implizit – oftmals angenommen, dass diese nur eine subjektive Erlebenskomponente beinhalten. Emotionen werden hingegen zumeist als Konstrukte angesehen, die mindestens drei unterschiedliche Komponenten enthalten. Neben einer subjektiven Erlebenskomponente beinhalten Emotionen hiernach auch neurophysiologische Reaktionsmuster und eine motorische Ausdruckskomponente (s. Punkt 2.2). Diese drei Komponenten werden auch als „Reaktionstriade“ bezeichnet (SCHERER, 1996, S. 298). Zwar herrscht kein Konsens darüber, ob die physiologischen Veränderungen und der mimische Ausdruck Ursache für oder Bestandteil oder Folge von Emotionen sind (s. Punkt 2.2.1.1), jedoch wird von vielen Autoren von einer Kovarianz der drei Komponenten bei Emotionen ausgegangen (s. OTTO, EULER & MANDL, 2000b). Stimmungen sind zwar nicht so eng wie Emotionen an bestimmte physiologische und motorische Veränderungen gekoppelt, jedoch gehen Stimmungen wie Emotionen mit spezifischen physiologischen (vgl. HAMM & VAITEL, 1993) und spezifischen motorischen Veränderungen (vgl. SPIES, 1995) einher. Die nachfolgend exemplarisch ausgewählten Befunde können dies verdeutlichen. Dass eine niederschlagende Stimmung mit einer verlangsamten Herzfrequenz einher geht, konnten CACIOPPO et al. (1993) nachweisen, wobei dieses von ihnen sogar als konstitutives Merkmal einer solchen Stimmungslage angesehen wird. Ähnliches gilt für Veränderungen des mimischen Ausdrucks. Zwar können mimische Veränderungen, die im Zusammenhang mit spezifischen Stimmungen stehen, nicht immer mit dem bloßen Auge erkannt werden, jedoch sind optisch nicht wahrnehmbare mimische Veränderungen durch eine elektromyographische Erfassung der Gesichtsmuskelaktivität nachweisbar (CACIOPPO, PETTY, LOSCH & KIM, 1986). Weiterhin ist für Stimmungen belegt, dass diese im engen Zusammenhang mit neurochemischen Prozessen stehen (vgl. WAGNER & BORN, 2000). Dass Stimmungen im Unterschied zu Emotionen nur eine subjektive Erlebenskomponente beinhalten, ist somit nicht zutreffend. Als Differenzierungs- bzw. Definitionsmerkmal von Stimmungen ist folglich die Ausschließlichkeit des subjektiven Erlebens bei Stimmungen im Vergleich zu Emotionen nicht geeignet.

An dieser Stelle wird daran erinnert, dass von einigen Forschern die Auffassung vertreten wird, dass eine detaillierte, prinzipielle Unterscheidung zwischen Emotionen und Stimmungen zur Zeit nicht möglich ist und auch nicht möglich sein wird (s. Punkt 2.1.1). Im Rahmen dieser Arbeit wird auf eine Definition von Stimmung verzichtet. Dies ist möglich, da in der vorliegenden Untersuchung nicht Emotionen oder Stimmungen erfasst werden, sondern das *subjektive* emotionale Erleben bzw. Befinden, welches unter Punkt 2.4 definiert wird.

Zur Ableitung bzw. theoretischen Begründung der Grundannahmen dieser Arbeit zum Zusammenhang zwischen emotionalen Befinden und Interaktionsprozessen sind Annahmen zur Generierung des subjektiven emotionalen Erlebens von besonderer Relevanz. Obwohl eine eindeutige Differenzierung zwischen Emotionen und Stimmungen – wie zuvor dargelegt – nicht möglich ist, werden nachfolgend Annahmen über die Generierung von Stimmungen skizziert. Da die Stimmungsforschung ein relativ eigenständiges Forschungsgebiet darstellt und teilweise andere Annahmen als bei der Emotionsforschung zugrunde gelegt werden, stellen die nachfolgenden Ausführungen sinnvolle Ergänzungen zu den bisherigen Ausführungen dar.

2.3.3 Generierung von Stimmungen

Anders als im Forschungsbereich Emotionen werden innerhalb des Forschungsbereiches Stimmungen kongruentere Auffassung darüber vertreten, wie diese entstehen (ABELE, 1995). So werden von MORRIS (1989, S. 24f.) folgende vier Auslösebedingungen für Stimmungen formuliert:

1. the onset of a mildly positive or negative event,
2. the offset of an emotion-inducing event,
3. the recollection or imagining of emotional experience
4. the inhibition of emotional responding in the presence of an emotion-inducing event.

Von ABELE (1996, S. 91f.), einer der führenden Stimmungsforschenden im deutschsprachigen Raum, wird eine ganz ähnliche Auffassung vertreten; sie nennt folgende vier Aspekte, die zur Stimmungsgenerierung führen:

- Ereignisse hedonistischer Relevanz im weitesten Sinn, z.B. interpersonelle Begebenheiten, Erfolgs-, Misserfolgserfahrungen, ästhetische Stimulationen;
- imaginative Tätigkeiten, z.B. Nachdenken über positive oder negative Lebensereignisse bzw. Nachdenken über die eigene Person;
- physiologische Veränderungen, z.B. infolge von hormonellen Schwankungen, nach körperlicher Aktivität, nach Rauschmittelgenuss oder auch im Zusammenhang mit tageszeitlichen Schwankungen;
- „Gefühlkontrolle“ als intentionale Unterdrückung intensiver Gefühle (bzw. Emotionen), die in Form von diffusen Stimmungen in abgeschwächter Form weiter bestehen bzw. in diese übergehen.

Ein empirischer Nachweis für die Gültigkeit der Annahme, dass Stimmungen aus Emotionen bzw. deren Unterdrückung entstehen, ist schwierig und bisher nicht wirklich gelungen; empirisch relativ gut belegt sind hingegen insbesondere die erste und dritte Auslösebedingung, die von MORRIS (1989) angeführt werden. Auslösebedingungen, die auf bereits früher erlebte *Stimmungen* rekurren, können allerdings nicht wirklich zur Klärung der Frage beitragen, wie Stimmungen *ursprünglich* entstehen. So ist die Begründung, Stimmungen können durch das Erinnern an frühere Stimmungen entstehen, als tautologisch zu betrachten. Mehr Erklärungspotential enthält hingegen die von MORRIS (ebd.) und ABELE (1996) zuerst genannte Auslösebedingung. Diese besagt, dass Stimmungen durch positive oder negative Ereignisse bzw. Ereignisse hedonistischer Relevanz ausgelöst werden können. Für eine Präzisierung was hierunter verstanden wird, können Stimmungsinduktionsmethoden wertvolle Hinweise liefern, die im Rahmen der experimentellen Stimmungsforschung eingesetzt werden.

Im Rahmen der Stimmungsforschung wird mit „Stimmungsinduktion“ der Vorgang bezeichnet, mit dem die zu analysierende Stimmung bei den Untersuchungspersonen künstlich hervorgerufen wird. Hierzu werden seit etwa Mitte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts diverse Verfahren eingesetzt. In Anlehnung an GERRARDS-HESSE et al. (1994) und OTTO, J.H. (2000) können die unterschiedlichen Verfahren in folgenden vier Kategorien (s. auch Punkt 2.3.3) eingeteilt werden.

1. Methoden, bei denen hedonistisch relevante Ereignisse inszeniert werden. Als Beispiel kann das Finden einer Münze in einer Telefonzelle dienen oder eine positive bzw. negative Leistungsrückmeldung nach einer Aufgabenbearbeitung.
2. Methoden, bei denen hedonistisch relevante Ereignisse über Stimulationsmethoden inszeniert werden, z.B. durch bestimmte Musikstücke oder Filmausschnitte. Als bekannteste Methode kann die Velten-Methoden (VELTEN, 1968) angesehen werden, bei der die Probanden selbstbezogene Aussagen zuerst leise, anschließend laut vorlesen. Diese Verfahren können noch danach differenziert werden, ob die Probanden instruiert werden, sich anhand des vorgegebenen Materials in eine positive oder negative Stimmung zu versetzen oder ob die Probanden nicht *explizit* aufgefordert werden, sich in eine bestimmte Stimmung zu versetzen.
3. Methoden, bei denen sich die Versuchspersonen bestimmte Sachverhalte vorstellen sollen oder sich an diese erinnern sollen, in denen sie sich in der für die Untersuchung gewünschten Stimmung befunden haben.
4. Methoden, bei denen die Versuchspersonen in bestimmte physiologische Erregungszustände versetzt werden, oftmals mittels Medikamenten, die als erregungssteigernd gelten bzw. Placebos, denen eine solche Wirkung zugesprochen wurde.

Relativ häufig wird die Induktionsmethode der Erfolgs- bzw. Misserfolgsrückmeldungen (Methode 1) angewendet, bei denen davon ausgegangen wird, dass die Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung unterschiedlicher Motive stimmungsauslösend ist. Dies ist konform zu der Grundannahme dieser Arbeit zur Generierung emotionaler Prozesse. Im Rahmen dieser Induktionsmethode werden insbesondere das *Leistungs-* und *Anschlussmotiv* berücksichtigt.

So wird beispielsweise den Probanden nach der Bearbeitung einer Aufgabe entweder mitgeteilt, dass sie deutlich schlechter als der Durchschnitt abgeschlossen haben (Misserfolgsbedingung) oder ihnen wird mitgeteilt, dass sie überdurchschnittlich gut (Erfolgsbedingung) abgeschlossen haben. Unter der Misserfolgsbedingung kann das Leistungsmotiv nicht befriedigt werden, theoriekonform führt diese Rückmeldung zu einer negativen Stimmung. Unter der Erfolgsbedingung kann hingegen das Leistungsmotiv befriedigt werden, entsprechend der Grundannahme dieser Arbeit werden die Probanden durch die Erfolgsbedingung in eine positive Stimmung versetzt.

Nach ABELE (1996) und MORRIS (1989) kann eine positive bzw. negative Stimmung durch die Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung bestimmter Motive hervorgerufen werden. Positive bzw. negative Ereignisse bzw. Ereignisse mit hedonistischer Relevanz können als solche beschrieben werden, die für die Befriedigung von Motiven bzw. Bedürfnissen hinderlich oder förderlich sind. Zu beachten ist, dass dies im Widerspruch zu der von SCHIMMACK (1999) formulierten Annahme steht, dass Stimmungen – im Unterschied zu Gefühlen bzw. Emotionen – *nicht* im Zusammenhang mit Bedürfnissen bzw. Motiven stehen.

2.4 Emotionales Erleben

Dem subjektiven *Erleben* emotionaler Prozesse wird sowohl im Rahmen der Emotions- als auch der Stimmungsforschung eine besondere Relevanz zugesprochen. Dieses wird jedoch oftmals nur unzureichend kenntlich gemacht. So wird auch dann *explizit* von Stimmungen oder Emotionen gesprochen, wenn *ausschließlich* auf das subjektive emotionale Erleben²⁷ fokussiert bzw. nur dieses in Studien untersucht wird. Dass zusätzlich zur Erlebensebene sowohl Stimmungen – zumindest den Annahmen der Stimmungsforschung zufolge – als auch Emotionen weiterhin aus einer physiologischen Komponente und einer Ausdruckskomponente bestehen, wird oftmals nicht einmal erwähnt. Würde in Veröffentlichungen jeweils eine zutreffende Bezeichnung der thematisierten emotionalen Komponenten erfolgen, könnte dies sowohl zur Reduzierung der verwirrenden Begriffsvielfalt als auch der Vielzahl mehr oder weniger gelungener Definitionen emotionsbezogener Konstrukte beitragen. Wenn auf das subjektive emotionale Erleben fokussiert wird, wäre es beispielsweise nicht zwingend erforderlich, eine Differenzierung zwischen Emotionen und Stimmungen vorzunehmen. Dies kann wie folgt begründet werden. Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen Stimmungen und Emotionen wird oftmals angeführt, dass Stimmungen im Vergleich zu Emotionen weniger intensiv erlebt werden (s. Punkt 2.3.2). Diese Annahme spiegelt sich darin wider, dass Stimmungen als kleine, alltägliche „low-level-Emotionen“ (ISEN, 1984) oder als „niedrig-intensive Variante der Emotion“ (s. PEKRUN & JERUSALEM, 1996, S. 11) bezeichnet werden. Zu beachten ist, dass „Richtwerte“ für die Intensität des emotionalen Erlebens bei Stimmungen und Emotionen nicht vorliegen. So existieren keine Kriterien bzw. Richtwerte dafür, ab welcher Intensität des subjektiven Erlebens von Emotionen gesprochen werden kann bzw. bis zu welcher Intensität von Stimmungen.

²⁷ Nachfolgend werden die Begriffe „emotionales Erleben“ und „emotionales Befinden“ synonym verwendet.

Nach Auffassung der Autorin dieser Arbeit wird eine solche Zuordnung bzw. die Formulierung allgemeingültiger „Intensitätswerte“ auch in Zukunft kaum möglich sein. Für diese Annahme sprechen die existierenden erheblichen interindividuellen Unterschiede in der Intensität des emotionalen Erlebens (vgl. KROHNE & KOHLMANN, 1990). Ein objektives, allgemeingültiges Zuordnungskriterium, das auf der Intensität von emotionalem Erleben basiert, kann somit nicht formuliert werden. Dies kann wie folgt verdeutlicht werden: Jede Person wird angeben können, ob sie ihr aktuelles emotionales Befinden als Emotion oder Stimmung erlebt. Bei identischer Intensität des emotionalen Erlebens – sofern eine solche Übereinstimmung überhaupt festgestellt werden kann – könnte jedoch eine Person dieses als Stimmung bezeichnen, eine andere hingegen als Emotion.

Unabhängig von der Intensität des emotionalen Erlebens wird für dessen Generierung im Rahmen dieser Arbeit stets von vergleichbaren kognitiven Prozessen ausgegangen. Emotionales Erleben ist als Folge einer Bewertung eines aktuellen Umweltreizes oder eines antizipierten Reizes bzw. einer antizipierten Situationen anzusehen. Die aktuellen Reize bzw. die erwarteten zukünftigen Situationen werden auf einer Lust-Unlust-Dimension danach bewertet werden, inwieweit sie zur Befriedigung individueller Motive beitragen können bzw. diese wecken. Das Bewertungsergebnis wird die Intensität des emotionalen Erlebens bestimmen ebenso wie das Ausmaß, in dem andere relevante Komponenten (Ausdruckscomponenten und physiologische Veränderungen) beeinflusst werden. Diese Annahme zur Generierung des emotionalen Erlebens beinhaltet, dass emotionales Erleben im hohen Maß situationsspezifisch ist, da die Reize, deren Bewertung emotionales Erleben generiert, situativ variieren. Folglich kann sich emotionales Erleben relativ kurzfristig verändern.

Vor dem Hintergrund der zuvor dargelegten Ausführungen werden im Rahmen dieser Arbeit folgende Annahmen vertreten:

Je intensiver das emotionale Erleben,...

- desto kürzer ist die zeitliche Erstreckung;
- desto positiver bzw. negativer muss die Bewertung des Reizes ausgefallen sein bzw. desto relevanter wird dieser für die Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung oder Aktualisierung von individuellen Motiven bewertet;
- desto *spezifischer* sind die mit dem emotionalen Erleben einhergehenden Prozesse (physiologische Veränderungen, Mimik, paraverbale Merkmale etc.);
- desto eindeutiger kann das emotionale Erleben auf einen *bestimmten* auslösenden Reiz zurückgeführt werden.

Je schwächer das emotionale Erleben,...

- desto länger ist die zeitliche Erstreckung;
- desto schwächer ist die positive bzw. negative Bewertung des Reizes ausgefallen bzw. desto weniger relevant wird dieser für die Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung oder Aktualisierung von individuellen Motiven bewertet;

- desto *unspezifischer* sind die mit dem emotionalen Prozess einhergehenden Prozesse (physiologische Veränderungen, Mimik, paraverbale Merkmale etc.);
- desto schwieriger ist es, das emotionale Erleben auf einen *bestimmten* auslösenden Reiz zurückzuführen.

Zu berücksichtigen ist, dass es relativ wenig Situation gibt, die sehr intensives emotionales Erleben auslösen. Auch ist zu beachten, dass es keinen Null-Punkt emotionalen Erlebens geben wird, sondern permanent zumindest ein wenig intensives emotionales Befinden erlebt werden wird. Dieses wird bei niedriger Intensität nicht immer im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, aber generell bewusstseinsfähig sein, so dass Individuen zumindest auf Nachfrage Auskunft zu ihrem emotionalen Befinden geben können.

2.4.1 Emotionale Befindlichkeit

Für die Beschreibung des subjektiven emotionalen Erlebens wird nachfolgend der Begriff „emotionale Befindlichkeit“ (BECKER, P., 1988b; RÖSLER, BAUMANN & MARAKE, 1980) verwendet, der von SEMBILL (1992) als „...emotional-motivational geprägtes, subjektives und situationsspezifisches Erleben eines Zustandes...“ (S. 118) beschrieben wird. Emotionale Befindlichkeit wird nach SEMBILL (ebd.) als Auslöser, Begleiterscheinung und/oder Folge kognitiver Prozesse angesehen und als essentieller Bestandteil von Handlungsregulationsprozessen aufgefasst. Die emotionale Befindlichkeit dient dem Individuum als Gradmesser dafür, inwieweit es ihm gelungen ist, seine Bedürfnisse in der Interaktion mit der sozialen Umwelt zu befriedigen bzw. dafür, ob durch diese Interaktion Bedürfnisse geweckt wurden. Weiterhin signalisiert die emotionale Befindlichkeit dem Individuum entweder, dass Handlungen zur Beseitigung von Bedürfniszuständen geplant werden müssen oder aber, dass bisher durchgeführte Handlungen zur Bedürfnisbefriedigung erfolgreich bzw. nicht erfolgreich waren.

Emotionale Befindlichkeit nach der obigen Definition unterscheidet sich nicht von emotionalem Erleben bzw. emotionalem Befinden laut der Definition unter Punkt 2.4. Die drei Begriffe stehen somit für ein situationsspezifisches und relativ schnell veränderbares emotionales Erleben. Für die Beschreibung eines vergleichsweise *stabilen* und relativ *situationsunabhängigen* emotionalen Erlebens werden zumeist andere Begrifflichkeiten oder verwandte Konstrukte gewählt, wie z.B. „Lebenszufriedenheit“ oder „habituelles Wohlbefinden“ (s. Punkt 2.4.2). Teilweise werden jedoch auch die Begriffe „emotionales Befinden“ und „emotionales Erleben“ für ein über die Zeit hinweg wenig variierendes emotionales Befinden verwendet. Um Missverständnisse auszuschließen, wird nachfolgend zumeist von „emotionaler Befindlichkeit“ gesprochen, um ein situationsspezifisches und relativ schnell veränderbares emotionales Erleben zu beschreiben. Sollten aus sprachlichen Gründen die Begriffe „emotionales Erleben“ oder „emotionales Befinden“ Verwendung finden, sind diese – sofern nicht anders erwähnt – explizit als Synonym für „emotionale Befindlichkeit“ zu interpretieren.

2.4.2 Wohlbefinden als emotionales Konstrukt

Im Zusammenhang mit subjektivem emotionalen Erleben findet in der einschlägigen Literatur ebenfalls der Begriff „Wohlbefinden“ (Well-being) Verwendung (KAHNEMANN, DIENER & SCHWARZ, 1999; OTTO et al., 2000b). Nachfolgend werden wesentliche Aspekte des Konstruktes „Wohlbefinden“ erläutert.

Üblicherweise wird eine Unterscheidung zwischen *aktuellem* Wohlbefinden (AW) und *habituellem* Wohlbefinden (HW) vorgenommen. Bezeichnet der Begriff „habituelles Wohlbefinden“ eher eine relativ stabile oder bereichsspezifische Lebenszufriedenheit, so wird das stärker Veränderungen unterliegende momentane emotionale Erleben dem Begriff „aktuelles Wohlbefinden“ zugeordnet (vgl. ABELE & BECKER, 1991). Für den Begriff „aktuelles Wohlbefinden“ wird in vielen Veröffentlichungen der Begriff „Stimmung“ synonym verwendet, korrekterweise müsste jedoch hierfür der Begriff „positive Stimmung“ eingesetzt werden, da Wohlbefinden anders als Stimmungen zumeist als eindimensionales Konstrukt – ohne negative Ausprägung – interpretiert wird. Eine negative Ausprägung des Wohlbefindens, wie beispielsweise im Strukturmodell des Wohlbefindens von BECKER (1991), wird relativ selten postuliert. Auf die Dimensionalität der Konstrukte „Wohlbefinden“ und „emotionale Befindlichkeit“ wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da dieser Aspekt unter Punkt 2.6 ausführlich diskutiert wird.

Im Rahmen dieser Arbeit ist das Konstrukt „Wohlbefinden“ nicht nur aufgrund der sprachlichen Überschneidung und der inhaltlichen Nähe zu anderen emotionalen Prozessen relevant. Hinzu kommt, dass innerhalb der Wohlbefindensforschung, die einen relativ selbstständigen Forschungszweig darstellt (KAHNEMANN et al., 1999), für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit relevante Befunde vorliegen. Dies betrifft insbesondere Ergebnisse darüber, wie Wohlbefinden generiert wird. Konsens innerhalb des Forschungsbereiches „Wohlbefinden“ besteht darüber, dass zur Entstehung von Wohlbefinden kognitive Bewertungsprozesse erforderlich sind bzw. diese als Bestandskomponente von Wohlbefinden anzusehen sind (vgl. MAYRING, 2000; MYERS, 1999). Als Beleg für eine kognitive Komponente kann beispielsweise angeführt werden, dass postuliert wird, dass Zufriedenheit als Bestandteil des Wohlbefindens durch die Formel „bisher Erreichtes dividiert durch angestrebte Ziele“ berechnet werden kann (MAYRING, 2000). Dabei ist zu berücksichtigen, dass materielle Güter nicht als alleinige Zieldimension angesehen werden können. So konnten MYERS und DIENER (1995) beispielsweise nachweisen, dass die Höhe des verfügbaren Einkommens kein guter Prädiktor für das Wohlbefinden darstellt, da nach Erreichen eines einkommensbezogenen Schwellenwertes das subjektive Wohlbefinden nicht weiter ansteigt. Auch BECKER (1991) kommt zu einer ähnlichen Einschätzung: Bei einer empirisch ermittelten Rangreihe der relevantesten Umweltfaktoren für Wohlbefinden nehmen *soziale Beziehungen* den ersten Platz ein, erst danach kommt der allgemeine Lebensstandard, gefolgt von Arbeitsbedingungen. Weiterhin kommt BECKER (ebd.) nach Sichtung der empirischen Befundlage zu dem Fazit, dass insbesondere Ansätze, in denen habituelles Wohlbefinden (HW) auf die Befriedigung höherer Bedürfnisse (Sinne von MASLOW, 1954; also z.B. soziale Einbindung) des Menschen zurückgeführt wird, als empirisch fundiert bezeichnet werden können. Zu einem späteren Zeitpunkt kommen DIENER und

FUJITA (1995) zu einem ähnlich Fazit. So nähmen Ereignisse umso größeren Einfluss auf das Wohlbefinden, desto relevanter die Ereignisse für die Erreichung individueller Ziele bzw. die Befriedigung individueller Motive seien. Hieran wird die Ähnlichkeit bzw. Überschneidung mit Annahmen zur Entstehung anderer emotionaler Prozesse bzw. zur Generierung der subjektiven Erlebenskomponente deutlich. Es wird davon ausgegangen, dass Wohlbefinden auf ähnliche Weise entsteht wie Emotionen (s. Punkt 2.4.3) und Stimmungen (s. Punkt 2.3.3) bzw. emotionales Erleben (s. Punkt 2.4.1), da der Zielereichungsgrad bzw. der Grad der Befriedigung individueller Motive als konstituierendes Bewertungskriterium für aktuelles Wohlbefinden angesehen wird.

2.4.3 Relevanz individueller Motive für die Generierung emotionaler Befindlichkeit

Die Relevanz individueller Motive für die Generierung emotionaler Prozesse wurde bereits mehrfach in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert. Da wesentliche Grundannahmen der vorliegenden Untersuchung auf den zuvor erörterten theoretischen Annahmen unterschiedlicher Forschungsrichtungen basieren, werden nachfolgend die entsprechenden Annahmen zur Relevanz von Motiven für emotionale Prozesse nochmals zusammenfassend dargestellt.

Zuvor sei daran erinnert, dass bis heute nicht widerspruchsfrei geklärt ist, durch welche Prozesse emotionales Erleben hervorgerufen wird (s. Punkt 2.2.1.1). So haben Befunde neurophysiologischer Studien in den letzten Jahren die Annahme gestützt, dass emotionales Befinden durch propriozeptive Rückmeldungen peripherer Körperreaktionen ausgelöst wird bzw. werden kann (s. Punkt 2.2.1.2). Es kann jedoch begründet vermutet werden, dass erst die kognitive Interpretation der physiologischen Veränderungen – im Sinne der Zwei-Faktoren-Theorie von SCHACHTER und SINGER (1962) – emotionale Prozesse generieren. Vor diesem Hintergrund kann aufgrund des derzeitigen Forschungsstandes davon ausgegangen werden, dass Bewertungsprozesse für die Generierung emotionaler Prozesse erforderlich sind. Dieser Bewertungsprozess kann wie folgt beschrieben werden (s. SCHERER, 1984; SCHERER et al., 2001). Alle wahrgenommenen Reize der sozialen und physikalischen Umwelt werden vom Individuum anhand unterschiedlicher Kriterien sukzessiv bewertet (s. Punkt 2.2.1.1.3). Werden die Reize als bedeutsam für den Organismus eingeschätzt, werden die Reize auch dahingehend bewertet, ob sie einer Befriedigung der individuellen Motive des Individuums entgegenstehen oder diese begünstigen bzw. erlauben. Unterschiedliche Bewertungsergebnisse werden unterschiedliche emotionale Prozesse generieren (s. Punkt 2.4).

Sowohl innerhalb des Forschungsbereiches „Wohlbefinden“ als auch in der Emotions- und Stimmungsforschung wird spezifischen Motiven²⁸ eine besondere Relevanz zugesprochen, welches nachfolgend verdeutlicht wird.

²⁸ Erinnert wird daran, dass die Begriffe „Motiv“ und „Bedürfnis“ bis auf weiteres synonym verwendet werden.

Innerhalb des Forschungsbereiches *Wohlbefinden* wird davon ausgegangen, dass aktuelles Wohlbefinden generell durch das Ergebnis positiv bewerteter Reize erreicht wird und/oder durch die Beseitigung bzw. Reduktion von aversiv erlebten Zuständen (BECKER, P., 1991). Wie bei kognitiven Emotionstheorien wird davon ausgegangen, dass für die Bewertung der Reize individuelle Motive eine wesentliche Rolle spielen. So besteht eine grundlegende Annahme darin, dass Reize, die als motivbefriedigend bewertet werden, aktuelles Wohlbefinden erzeugen (vgl. KAHNEMANN et al., 1999). FISCHER (1991) beschreibt den Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und Bedürfnissen bzw. Motiven folgendermaßen: „Wohlbefinden erreicht eine Person in dem Maße, ... in dem die Umwelt Befriedigung ermöglicht, und zwar nicht nur hinsichtlich der existenziellen Bedürfnisse, sondern auch der Bedürfnisse höherer Ordnung...“ (S. 252). Innerhalb der Wohlbefindensforschung wird davon ausgegangen, dass *bestimmte* Motive von besonderer Relevanz für die Entstehung von Emotionen sind. So herrscht Einvernehmen darüber, dass insbesondere die Befriedigung des Motivs nach *sozialer Eingebundenheit* zu aktuellem Wohlbefinden führt (MYERS, 1999; PFAFF, 1989; STROEBE, 1977). Weiterhin wird das Motiv nach *Kontrolle* bzw. Einflussnahme explizit erwähnt, wobei ein erlebter Anstieg der Kontrollmöglichkeiten bzw. Einflussnahme mit einem gesteigerten Wohlbefinden positiv korreliert (FISCHER, M., 1991; OESTERREICH, 1981). Von BRANDSTÄTTER (1991) wird neben dem *Macht- und Anschlussmotiv* auch das *Leistungsmotiv* genannt, wobei er die Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung dieser Motive als besonders bedeutsam für das emotionale Erleben bzw. Befinden betrachtet. Dass insbesondere der Grad der Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung dieser drei Motive (Machtmotiv, Leistungsmotiv, Anschlussmotiv) das Ausmaß des Wohlbefindens determiniert, kann als Konsens innerhalb der Wohlbefindensforschung gelten (BRANDSTÄTTER, 1991).

Innerhalb der *Stimmungsforschung* wird ebenfalls davon ausgegangen, dass der Befriedigungsgrad individueller Motive die Qualität der Stimmungen determiniert. Dies wird deutlich, wenn die unter Punkt 2.3.3 dargestellten Auslösebedingungen von Stimmungen betrachtet werden. So wird davon gesprochen, dass Stimmungen durch positive und negative Ereignisse mit hedonistischer Relevanz ausgelöst werden. Hiermit ist (auch) die Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung individueller Motive gemeint, da im Rahmen von Stimmungsinduktionsverfahren durch den Grad der Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung oder Aktualisierung bestimmter Motive eine positive bzw. negative Stimmung hervorgerufen werden kann (s. Punkt 2.7.3). Wie in der Wohlbefindensforschung wird dem *Leistungs- und dem Anschlussmotiv* eine besondere Bedeutung zugesprochen (s. Punkt 2.3.3).

Innerhalb von (kognitiven) *Emotionstheorien* wird die Relevanz von individuellen Motiven ebenfalls deutlich hervorgehoben. Auch wenn von den jeweiligen Emotionstheorien unterschiedliche Bewertungskomponenten benannt werden, besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass individuelle Motive die eigentliche Bewertungsgrundlage bilden (vgl. HAHN, 1995). Etliche Autoren verwenden explizit den Begriff „Bedürfnis“, wenn es um die Beschreibung von Bewertungsinstanzen im Rahmen der Emotionsgenerierung geht. So bezeichnet BRANDSTÄTTER (1990a) Emotionen als Erlebnisse, „...in denen uns fortlaufend bewusst wird, wie wir unsere jeweilige Situation ... spontan bewerten, und zwar im Hinblick darauf, ob sie für die

Befriedigung unserer Bedürfnisse förderlich oder hinderlich [ist]“ (S. 424). Auch DÖRNER (1985; 1993; 1999) spricht explizit von Bedürfnissen bzw. Motiven als Bewertungsinstanz. Er geht davon aus, dass alle Reize daraufhin bewertet werden, ob sie relevante Bedürfnisse bzw. Motive befriedigen oder nicht. So entstehen seines Erachtens negative Emotionen wie Ärger, Zorn, Wut und Schrecken, wenn beispielsweise ein aktuell relevantes Bedürfnis nach Kontrolle aufgrund der Reizbewertung als nicht befriedigt angesehen wird. Der Wiedergewinn von Kontrolle in einer Situation würde hingegen von positiven Emotionen wie Freude, Stolz oder Triumph begleitet werden, da das Bedürfnis nach Kontrolle befriedigt würde (DÖRNER, 1999). BUCK (1985) geht davon aus, dass Emotionen als *read-out* grundlegender motivationaler Zustände definiert werden können. Zur Stützung dieser Annahme werden von BUCK (1999) unter anderem auch neurophysiologische Befunde herangezogen. Von FRJIDA (1996) werden Emotionen als Signal dafür angesehen, inwieweit ein aktuelles oder zukünftig erwartetes Ereignis die Befriedigung eines Bedürfnisses verspricht oder bedroht. Die Relevanz von individuellen Motiven für die Emotionsgenerierung im Rahmen funktionalistischer Emotionstheorien kann abschließend durch die Aussage von GOLLER (1995) wie folgt formuliert werden: „Kognitive Bewertung [im Rahmen der Emotionsgenerierung] ist die Einschätzung der Bedeutung interner und externer Reize für die wichtigsten Bedürfnisse und Ziele des Organismus“ (S. 67).

Insgesamt zeigt sich, dass trotz einiger Differenzen eine grundlegende Überstimmung unterschiedlicher Forschungsrichtungen darin besteht, dass individuelle Motive von besonderer Relevanz für die Generierung emotionaler Prozesse sind. Eine ausführliche Erörterung zu Motiven wird in Kapitel 3 vorgenommen.

2.5 Relevanz emotionalen Erlebens für Lernprozesse

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, werden bis heute sehr unterschiedliche Ansichten darüber vertreten, wie und ob unterschiedliche emotionale Prozesse voneinander differenziert werden können. Weitgehend Einigkeit herrscht jedoch darüber (JERUSALEM & PEKRUN, 1999; OTTO et al., 2000b), dass emotionale Prozesse erheblichen Einfluss auf kognitive Prozesse (z.B. Wahrnehmung, Erinnern, Problemlösen) nehmen können und daher von zentraler Bedeutung für Lern- und Leistungsprozesse sowie für Interaktionsprozesse sind (MÖLLER & KÖLLER, 1996; RHEINBERG, 1999). Befunde zur Relevanz von Emotionen für Lernprozesse wurden bereits unter Punkt 2.2.1.2 erörtert. Anzumerken ist, dass in den meisten diesbezüglichen Studien ausschließlich die subjektive Erlebenskomponente von Stimmungen bzw. Emotionen berücksichtigt wurde. Auch wenn die Bedeutung von emotionalen Prozessen für die Handlungsregulation und Lern- und Leistungsprozesse allgemein anerkannt ist, liegen sehr heterogene Befunde darüber vor, in welcher Art und Weise Emotionen auf kognitive Prozesse und das Verhalten einwirken. So kommt RHEINBERG (1999) zu dem Fazit, dass allgemeine Aussagen zu *den* Leistungsauswirkungen von emotionalen Zuständen bzw. Prozessen nicht möglich sind (S. 193).

Eine umfassende Darstellung unterschiedlicher Befunde zu Zusammenhängen zwischen emotionalen Prozessen und Gedächtnisleistungen bzw. der Informationsverarbeitung kann im

Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen. Für eine detaillierte Darstellung der aktuellen Befundlage zu Auswirkungen von emotionalen Prozessen auf kognitive Prozesse wird auf Veröffentlichungen anderer Autoren (z.B. ABELE, 1996; BLESS, 1997; BLESS & FIEDLER, 1999; HÄNZE, 1998; JERUSALEM & PEKRUN, 1999; KLAUER, 2000) verwiesen. Nachfolgend werden grundlegende Befunde zum Zusammenhang zwischen emotionalen und kognitiven Prozessen dargestellt.

Der "mood congruity effect" und der "mood state dependent memory effect" können zu den bekanntesten empirisch belegten Effekten zum Zusammenhang zwischen Stimmungen und Gedächtnisleistungen bzw. Informationsverarbeitung gezählt werden. Der "mood state dependent memory effect" besagt, dass Lernobjekte besser erinnert werden, wenn die Stimmungszustände beim Lernen und bei der Wiedergabe des Gelernten übereinstimmen als wenn unterschiedliche Stimmungszustände zu diesen beiden Zeitpunkten bestehen (BOWER, GILLIGAN & MONTEIRO, 1981). Der „mood congruity effect“ besagt, dass Lernobjekte, die inhaltlich dem momentanen emotionalen Zustand entsprechen, besser gelernt werden, als Lernobjekte, deren Inhalt dem emotionalen Zustand entgegengesetzt ist (BOWER & COHEN, 1982; FORGAS & BOWER, 1987). Zur Erklärung wird angegeben, dass die jeweilige Stimmung als Filter wirkt, wobei stimmungskongruente Informationen diesen Filter eher passieren können als stimmungsinkongruente Informationen. Es liegen sowohl Replikationsstudien vor, in denen diese Effekte nicht oder nur bedingt bestätigt werden als auch Studien, die diese Effekte bestätigen können (LANTERMANN & OTTO, 1994). Weiterhin existiert bzgl. der Zusammenhänge zwischen Emotionen und Gedächtnis sowohl eine Intensitätshypothese (je emotionaler ein Inhalt ist, desto wahrscheinlicher wird er erinnert) als auch eine Verdrängungshypothese (unlustvolle Inhalte werden seltener erinnert, da sie ins Unbewusste verdrängt werden).

Insgesamt kann die Befundlage zum "mood congruity effect" und zum "mood state dependent memory effect" wie folgt zusammengefasst werden (s. KLAUER, 2000). Positiv und negativ bewertete *Lernobjekte* werden besser gespeichert, wenn diese in der Stimmung präsentiert bzw. gelernt werden, die mit der emotionalen Bewertung des Lernobjektes übereinstimmt. Für Erinnerungsleistungen ist ein Kongruenzeffekt bisher nur für negatives Material und negative Stimmung belegt. So werden in schlechter Stimmung besser Inhalte erinnert, die emotional negativ besetzt sind als in einer neutralen oder positiven Stimmung. Hierbei ist zu beachten, dass negative Stimmungen insgesamt eher zu Gedächtnis- bzw. Erinnerungsdefiziten führen.

Generelle Aussagen zum Zusammenhang von Stimmungen und Informationsverarbeitungen sind jedoch problematisch, da zu berücksichtigen ist, dass sich die Informationsverarbeitung auf drei unterschiedlichen Dimensionen abbilden lässt (JAEKEL, 1997). So ist bei der Analyse von Zusammenhängen zwischen emotionalen Prozessen und Informationsverarbeitungsprozessen stets zu beachten, ob die Tiefe, Breite oder Dauer der Informationsverarbeitung von Interesse ist. Auf die Verarbeitungstiefe bezogen deuten die Befunde daraufhin, dass Individuen in positiver Stimmung sich gedanklich weniger intensiv mit den Informationsinhalten auseinandersetzen und einfachere Denkmodelle verwenden. In positiver Stimmung werden weniger Informationen (geringere Breite) berücksichtigt, so dass der gesamte Informationsverarbeitungsprozess in einer positiven Stimmung von geringerer zeitlicher Erstreckung ist als

in einer negativen Stimmung (CLORE, SCHWARZ & CONWAY, 1994). Zur Erklärung dieser Befunde existieren unterschiedliche Hypothesen, die nachfolgend jedoch nur kurz skizziert werden können.

Bei der „Motivationshypothese“ (ISEN, 1984; SCHWARZ, 1990) wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Stimmungen jeweils eine unterschiedliche motivationale Wirkung ausüben. Grundannahme hierbei ist, dass Individuen generell nach einem positiven emotionalen Erleben streben.²⁹ Die motivationale Tendenz in schlechter Stimmung besteht dieser Annahme zufolge darin, dass Tätigkeiten präferiert werden, die zu einer Verbesserung der Stimmung beitragen können. In guter Stimmung besteht hingegen die motivationale Tendenz, Tätigkeit zu bevorzugen, die zum Stimmungserhalt beitragen. FIEDLER (1988) spricht in diesem Zusammenhang von „loosening“ bei positiven emotionalen Zuständen und von „tightening“ bei negativen emotionalen Zuständen. Loosening kann dabei als vereinfachte Verarbeitungsstrategie beschrieben werden, die mit einem intuitiven und kreativen aber unreliablen Verarbeitungsstil einhergeht und zur Verwendung globaler Heuristiken und einem gesteigerten Vertrauen in den Gebrauch von Skripten und Stereotypen führt (FIEDLER, 1988). Tightening beschreibt einen eher systematischen, konservativen und rigiden kognitiven Verarbeitungsstil. FIEDLER (ebd.) geht davon aus, dass gute Stimmung loosening-Prozesse fördert, schlechte Prozesse hingegen tightening-Prozesse. ISEN und Mitarbeiter (ISEN, 1984; ISEN, DAUBMAN & GORGOGNONE, 1987; ISEN & LEVIN, 1972) gehen von ähnlichen Annahmen aus; diese können wie folgt dargestellt werden. Sind Personen bereits in guter Stimmung, so tendieren sie dazu, aufwendige kognitive Prozesse zu vermeiden, da ein aufwendiger Verarbeitungsstil nicht mit der Aufrechterhaltung guter Stimmung vereinbar ist (*mood maintenance*). Schlecht gestimmte Personen streben hingegen danach, ihre Stimmung zu verbessern. Zu einer Verbesserung der Stimmung kann eine Ablenkung vom Erleben der schlechten Stimmung beitragen. Die Ablenkung erfolgt durch eine aufwendigere, systematischere Verarbeitung anderer stimmungsunabhängiger Informationen (*mood repair*). Diese Ansätze finden, wenn auch mit unterschiedlicher Fragestellung, auch in der aktuellen Forschung nach wie vor Berücksichtigung (z.B. OTTO & LANTERMANN, 2004; SPIES & HERBST, 1997).

Bei der „Kapazitätshypothese“ (ISEN, 1987) wird davon ausgegangen, dass Stimmung einen Teil des „Arbeitsspeichers“ belegt und sich somit die für die Informationsverarbeitung zur Verfügung stehende Kapazität verringert. Es bestehen sehr unterschiedliche Ansichten darüber, in welchem Ausmaß welche Stimmungen welche Kapazitäten benötigen (s. ISEN, 1987). Da die Kapazitätshypothese bisher keine empirische Evidenz besitzt (SPIES, 1995), wird auf eine weitere Erörterung verzichtet.

Ähnlich wie bei der Motivationshypothese wird bei der „Mood-as-Input-Hypothese“ (FRIJDA, 1996; SCHWARZ, 1990) davon ausgegangen, dass eine bestimmte Stimmung mit einem bestimmten kognitiven Verarbeitungsstil einhergeht (OTTO, 2001). Vereinfacht kann die diesem Ansatz zugrunde liegende Annahme wie folgt dargestellt werden. Stimmungen bzw. emotionale Zustände stellen Informationen über den Zustand des gesamten Organismus dar, wobei

²⁹ Hier besteht eine Entsprechung zum hedonistischen Prinzip (s. Punkt 3.3).

diese Informationen als Input wiederum Einfluss auf weitere kognitive Prozesse nehmen. Die Information über den Organismus schließt mit ein, inwieweit relevante Ziele bzw. Motive des Individuums erreicht sind.³⁰ Positive Stimmungen entstehen, wenn individuelle Motive befriedigt werden. Sind individuelle Motive befriedigt, wird die aktuelle Situation als unproblematisch bewertet. Dies bedeutet wiederum, dass kein akuter Handlungsbedarf besteht und somit ein vereinfachter Verarbeitungsstil im Sinne von „loosening“ gewählt wird, da dieser in der aktuellen Situation ausreicht. Negative Stimmungen deuten hingegen darauf hin, dass individuelle Motive nicht befriedigt werden können und/oder die aktuelle Situation als problematisch oder gefährlich eingeschätzt wird. Um diese Situation zu meistern bzw. Gefahr abzuwenden, ist ein aufwändigerer systematischer Verarbeitungsstil im Sinne von „tightening“ erforderlich.

Auch wenn die empirische Befundlage bisher noch sehr uneinheitlich dahingehend ist, auf welche Art und Weise emotionale Prozesse Einfluss auf kognitive Prozesse nehmen, kann es als unbestritten angesehen werden, dass emotionale Prozesse die Qualität und Quantität von Lern- und Leistungsprozessen (BLESS & FIEDLER, 1999; HAHN, 1995; KUHL, 1983a; PEKRUN & JERUSALEM, 1996) und Problemlösungsprozessen beeinflussen³¹ (DÖRNER, REITHER & STÄUDEL, 1983; KNAPP, A., 1986; KUHL, 1983a; PEKRUN, 1992).

2.6 Erfassung des emotionalen Erlebens

Zur Erfassung emotionaler Prozesse existiert eine Vielzahl unterschiedlichster Methoden (SCHMIDT-ATZERT, 1996), wobei allein zur Erfassung des Wohlbefindens „...ein fast unüberschaubares Feld von Instrumenten“ (MAYRING, 1991, S. 51) zur Verfügung steht. Im Rahmen dieser Arbeit ist eine Fokussierung auf bestimmte Verfahren erforderlich. Berücksichtigt werden nachfolgend nur Verfahren, welche explizit die subjektive Erlebenskomponente erfassen sollen, da in der vorliegenden Studie diese emotionalen Prozesse untersucht werden. Methoden zur Erfassung physiologischer und mimischer Veränderungen, die mit emotionalen Prozessen einhergehen oder generieren können, werden nicht berücksichtigt.³² Zu beachten ist, dass – wie zuvor erwähnt – oftmals in Veröffentlichungen von Stimmungen und Emotionen gesprochen wird, im engeren Sinne aber ausschließlich die subjektive Erlebenskomponente thematisiert wird und somit eigentlich von „emotionaler Befindlichkeit“ in Sinne der unter Punkt 2.4.1 gewählten Definition gesprochen werden müsste. Um Missverständnisse zu vermeiden, werden nachfolgend oftmals die geläufigen Termini (Stimmung und Emotionen) verwendet, auch wenn mit Stimmungen und Emotionen nur die *subjektive Erlebenskomponente* emotionaler Prozesse gemeint ist bzw. nur diese erfasst wird.

³⁰ Hier besteht eine Entsprechung zu den unter Punkt 2.4.3 dargestellten Annahmen zur Relevanz individueller Motive.

³¹ Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass auch kognitive Prozesse – beispielsweise bestimmte Verarbeitungsstrategien – ihrerseits Einfluss auf emotionale Prozesse nehmen.

³² Für einen Überblick ausdruckspsychologischer, psychophysiologischer Methoden und chemopsychologischer Methoden wird auf OTTO et al. (2000b) verwiesen.

Wurde vor annähernd 20 Jahren die Validität von Selbstberichtsdaten zur emotionalen Befindlichkeit noch als fragwürdig erachtet (NISBETT & WILSON, 1977), wurde vor gut zehn Jahren bereits die Auffassung vertreten, dass nur Individuen selbst *valide* Auskünfte über ihr emotionales Befinden geben können (MAYRING, 1991). Die letztgenannte Ansicht hat nach wie vor Gültigkeit (DEBUS, 2000), so dass Instrumente zur Erfassung von Stimmungen und emotionaler Befindlichkeit zumeist auf verbalen Selbstberichten basieren. Zutreffend ist es nach wie vor, dass die Angaben der Versuchspersonen nicht auf ihren Wahrheitsgehalt hin geprüft werden können bzw. nicht validiert werden können. Hinderungsgrund hierfür ist, dass selbst bei zeitgleicher Erfassung anderer Komponenten von Emotionen (z.B. physiologische Veränderungen) diese nur begrenzt Hinweise auf die Gültigkeit der Selbstberichte liefern. So belegen zwar Studien das Kovariieren der Komponenten der Reaktionstriade, jedoch ist es bisher nicht gelungen, für *alle* Stimmungen *spezifische* physiologische Veränderungen nachzuweisen (HAMM & VAITEL, 1993; STEMMLER, 1996). Bei der Auswahl der Versuchspersonen sollte daher darauf geachtet werden, dass diese bereit sind, wahrheitsgemäße Angaben über ihr emotionales Erleben zu machen. Werden jedoch – wie oft gefordert (s. Punkt 2.7.2) – Feldstudien durchgeführt, ist zumeist durch das Setting eine Selektion von Versuchspersonen nicht oder nur begrenzt möglich. Auch muss berücksichtigt werden, dass Kinder im Unterschied zu Erwachsenen eine deutlich höhere Suggestibilität aufweisen und daher die Gefahr bei Kindern wesentlich größer ist, dass die Art der Fragen ihr Antwortverhalten in einer bestimmten Weise beeinflusst (ELISCHBERGER & ROEBERS, 2001). Für erwachsene Untersuchungspersonen gilt, dass für diese Selbstberichtstechniken zur Erfassung von emotionaler Befindlichkeit als besonders gut geeignet angesehen werden können.

Bei allen gängigen Verfahren zur Erfassung des emotionalen Befindens werden gebundene Beurteilungen erhoben; ungebundene Beurteilungen (freie Textantworten) werden – wenn überhaupt – nur für explorative Zwecke verwendet.³³ Warum zumeist keine freien Textantworten erfragt werden, kann anhand einer Studie von BRANDSTÄTTER (1991) verdeutlicht werden. Von 250 Untersuchungspersonen wurden innerhalb von 30 Tagen über 1000 verschiedene Adjektive verwendet, um ihr aktuelles emotionales Befinden zu beschreiben. Um verallgemeinerbare Aussagen über aktuelles emotionales Befinden treffen zu können, ist eine aufwändige Klassifizierung der unterschiedlichen Adjektive erforderlich, wobei eine konsensfähige Klassifizierung emotionaler Adjektive trotz intensiver Bemühungen (s. MEES, 1985) bis heute nicht existiert. Dass (fast) keine Instrumente freie Antwortformate enthalten, kann beinahe als einzige Gemeinsamkeit der ansonsten sich stark unterscheidenden Verfahren angesehen werden. Als Ursache für die große Heterogenität werden überwiegend methodische Probleme (z.B. unterschiedliche faktorenanalytische Modelle) genannt (EID, NOTZ, STEYER & SCHWENKMEZGER, 1994b). Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass auch die zuvor erörterte uneinheitliche bzw. fehlende Definition und Differenzierung unterschiedlicher emotionaler Prozesse wesentlich zu der Vielfalt unterschiedlichster Instrumente beigetragen hat.

³³ Eine Ausnahme bildet eine Studie von SCHERER (1988), in der ein offener Fragebogen zur Emotionserhebung eingesetzt wurde.

Nachfolgend werden zwei unterschiedliche Ansätze zur Messung emotionalen Erlebens vorgestellt, denen die meisten existierenden Instrumente mehr oder weniger gut zugeordnet werden können.

2.6.1 Ein-Item-Methoden

Durch eine einzige simple Frage – z.B. „Wie fühlst du dich gerade?“ kann bereits eine globale Einschätzung des emotionalen Befindens von Individuen erhoben werden (vgl. BLESS, 1997; MAYRING, 1991). In verschiedenen Studien wurde das emotionale Befinden mit einer ähnlich formulierten Frage erhoben (s. BRANDSTÄTTER & WAGNER, 1994; JOHNSON & TVERSKY, 1983; SEMBILL et al., 1998). Eine Verbreitung haben Ein-Item-Methoden auch im Forschungsbereich „Wohlbefinden“ gefunden (für eine Übersicht siehe DIENER, 1994), wobei sie insbesondere zur Erfassung des habituellen Wohlbefindens (s. Punkt 2.4.2) verwendet werden. Auch wenn nicht geklärt ist, wie Individuen generell eine solche Gesamtbewertung ihres emotionalen Zustands ermitteln, ist der Einsatz solcher Fragen auf den ersten Blick relativ unproblematisch, da es den Befragten vermutlich keine Schwierigkeiten macht, diese zu beantworten.

Die inhärente Annahme dieser Methoden, emotionales Befinden lässt sich auf einer Dimension abbilden, ist umstritten (s. Punkt 2.6.2). Auch bestehen bei Vertretern eindimensionaler Ansätze (z.B. EID, NOTZ, SCHWENKMEZGER & STEYER, 1994a; RUSSELL, 1997) unterschiedliche Ansichten. Einigkeit herrscht zumeist noch darüber, dass die Dimension mit „Unwohlsein-Wohlsein“ (bzw. als „hedonistisches Niveau“ oder als „gedrückte vs. gehobene Stimmung“) beschrieben werden kann (vgl. BLESS, 1997). Wird „Unwohlsein“ und „Wohlsein“ durch nur ein Item erhoben, wird davon ausgegangen, dass fehlendes Wohlsein Unwohlsein bedeutet und umgekehrt fehlendes Unwohlsein mit Wohlsein gleichzusetzen ist. Andere Autoren (vgl. ZEVON & TELLEGEN, 1982) gehen hingegen davon aus, dass „Wohlsein“ und „Unwohlsein“ unabhängig voneinander sind und gleichzeitig sowohl „Wohlsein“ als auch „Unwohlsein“ in unterschiedlicher Intensität erlebt werden könne. Instrumente, die aufgrund dieser These entwickelt wurden, enthalten zwei verschiedene Items mit einer Intensitätsskala als Antwortformat, um „Unbehagen“ und „Wohlbefinden“ getrennt voneinander erfassen zu können (HAMM & VAITEL, 1993).³⁴ Ergebnisse einer Studie von BRANDSTÄTTER (1990b) lassen den Schluss zu, dass „...im Falle gleichzeitiger Wirksamkeit positiver und negativer Gefühlskomponenten nur die Resultante, das Überwiegen der einen oder anderen Komponente, deutlicher bewußt [wird]“ (S. 200f.). Dies spricht dafür, dass bereits mit einem Item emotionale Befindlichkeit angemessen erhoben werden kann.

³⁴ Diese Ansätze müssten somit zu den mehrdimensionalen Ansätzen gezählt werden (s. Punkt 2.6.2). Da jedoch die 2-Item-Methoden große Unterschiede zu den klassischen mehrdimensionalen Modellen aufweisen (mehr als 2 Dimensionen, mehr als ein Item pro Dimension), werden die 2-Item-Methoden bereits an dieser Stelle berücksichtigt.

Ein-Item-Methoden wird vorgeworfen, dass sie die Komplexität des emotionalen Erlebens nicht adäquat erfassen (s. EID et al., 1994a). Nach Mayring (1991) liegen hingegen für verschiedene Ein-Item-Methoden sehr gute Validitätswerte (Konstruktvalidität 0.70-0.80) vor, wobei von ihm keine Angaben dazu gemacht werden, wie die Validität belegt bzw. berechnet wurde. Auch BLESS (1997) kommt zu dem Ergebnis, dass die Angaben von Ein-Item-Fragebögen mit anderen, aufwändiger erhobenen Maßen der Stimmung sehr hoch korrelieren. Insgesamt liegen viele Befunde vor, die dafür sprechen, dass emotionale Befindlichkeit als *eine* bipolare Dimension aufzufassen ist bzw. das positives und negatives emotionales Erleben vom Individuum aggregiert wird und daher durch Ein-Item-Methoden mit entsprechenden Antwortformaten (von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ oder „eher positiv“, „neutral“, „eher negativ“) valide erfasst werden kann. Ob Ein-Item-Methoden als sinnvolle Verfahren angesehen werden können, hängt weiterhin von der Fragestellung und von der Art der Untersuchung ab. Bei Feldstudien kommt beispielsweise der wesentliche Vorteil von Ein-Item-Methoden gegenüber umfangreicheren Instrumenten zum Tragen, der darin besteht, dass die Beantwortung *eines* Items sehr wenig Zeit in Anspruch nimmt. Ein-Item-Methoden sind somit insbesondere für Feld- und Prozessstudien geeignet, da aktuelle Tätigkeiten der Untersuchungspersonen nur eine minimale zeitliche Unterbrechung erfahren und Selbstaufmerksamkeitseinflüsse und daraus resultierende Interferenzeffekte gering gehalten werden können (s. Punkt 2.8). In Prozessstudien haben sich Ein-Item-Methoden als angemessenes Verfahren zur Erfassung der emotionalen Befindlichkeit bewährt (SEIFRIED, 2004b; SEMBILL et al., 1998).

2.6.2 Mehrdimensionale Ansätze

Den nachfolgenden Ausführungen sei vorangestellt, dass mehrdimensionale Ansätze aus einer relativ eigenständigen Forschungstradition entstammen (SCHALLBERGER, 1997), die versucht, Grunddimensionen des emotionalen Erlebens zu finden. Stimmungen und Emotionen interessieren in dieser Forschungstradition nicht als unterschiedliche Konstrukte. Vielmehr wird versucht, Grunddimensionen des emotionalen Erlebens zu identifizieren, die möglichst viel Varianz unterschiedlicher Stimmungen bzw. Emotionen abbilden können. Auch hier gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle, die nicht alle Berücksichtigung finden können, so dass für eine ausführlichere Darstellung auf andere Veröffentlichungen (EID et al., 1994a; SCHIMMACK, 1999) verwiesen wird.

2.6.2.1 Differenzierung von Stimmungsmodellen

Mehrdimensionale Modelle können generell in zwei unterschiedliche Kategorien eingeteilt werden: Stimmungsmodelle, die auf spezifische Stimmungen fokussieren und Stimmungsmodelle, die von unspezifischen, eher diffusen emotionalen Stimmungen ausgehen. Bei spezifischen Stimmungsmodellen wird von der Existenz einer größeren Anzahl verschiedener Stimmungen (gute Laune, Deprimiertheit, Ängstlichkeit etc.) ausgegangen. Es wird untersucht, inwieweit eine Abgrenzung unterschiedlicher *Qualitäten* emotionalen Erlebens (z.B. gute

Laune bzw. Freude von Traurigkeit bzw. gedrückter Stimmung) möglich ist. Von spezifischen Stimmungsmodellen lassen sich globale Stimmungsmodelle unterscheiden (SCHIMMACK, 1999), die in der Tradition von WUNDT stehen (s. REISENZEIN, 1992) und davon ausgehen, dass alle Stimmungen durch eine geringe Anzahl globaler Erlebensdimensionen beschrieben werden können. Diese unterschiedlichen Modellvorstellungen spiegeln sich entsprechend in unterschiedlichen Instrumenten wider.

Instrumente *spezifischer* Stimmungsmodelle enthalten zumeist Substantive, die bestimmte Emotionen wiedergeben und deren Intensität von den Untersuchungspersonen angegeben werden soll. Als Beispiel können hier die Emotionsskalen EMO 16 (SCHMIDT-ATZERT & HÜPPE, 1996) genannt werden, die nach Autorenangaben den aktuellen emotionalen Gefühlszustand erfassen. Bei diesem Fragebogen muss angegeben werden, wie intensiv (von „nicht vorhanden“ bis „sehr stark“) 16 unterschiedliche „Emotionen“ (z.B. Angst, Traurigkeit, Freude, Stolz, Überraschung) erlebt werden. Allerdings soll auch die Intensität von „Unruhe“ „sexueller Erregung“ und anderer Zustände angegeben werden. An dieser Mischung von Substantiven, die als Emotionen „anerkannt“ sind³⁵ und anderen Begriffen, kombiniert mit der Betonung der Autoren, dass keine Emotionen, sondern Stimmungen erfasst werden sollen, wird die willkürliche Begriffsverwendung bzw. mangelnde Differenzierung zwischen Emotionen und Stimmungen abermals deutlich. Instrumente *globaler* Stimmungsmodelle enthalten zumeist Adjektivlisten, wobei die Untersuchungspersonen angeben müssen, wie gut diese ihrem momentanen Empfinden entsprechen. Als Beispiel sei hier der Mehrdimensionale Befindlichkeitsfragebogen von STEYER et al. (1994) genannt, der 32 unterschiedliche Adjektive enthält. Basieren die Fragebögen auf globalen Stimmungsmodellen, soll durch eine Skalenbildung der einzelnen Items das Befinden auf globalen Dimensionen (z.B. „Valenz“, „Aktivierung“ etc.) abgebildet werden. Wird von spezifischen Stimmungsmodellen ausgegangen, steht stärker das Erleben einzelner Emotionen bzw. spezifischer Stimmungen im Fokus. Eine Mischform stellt das *Berliner-Alltagssprachliche Stimmungsinventar* (BASTI) (SCHIMMACK, 1997) dar, da hier sowohl globale als auch spezifische Stimmungen erfasst bzw. analysiert werden sollen.

Nachfolgend werden grundlegende Annahmen globaler Stimmungsmodelle vorgestellt, da diese in der aktuellen Diskussion intensiver vertreten sind, wobei anzumerken ist, dass theoriekonforme empirische Befunde sowohl für globale als auch für spezifische Stimmungsmodelle vorliegen (vgl. SCHIMMACK, 1999).

2.6.2.2 Globale Stimmungsmodelle

Wie alle mehrdimensionalen Ansätze beinhalten globale Stimmungsmodelle die Annahme, dass emotionales Erleben auf einer Dimension nicht abzubilden ist. Wie viele Dimensionen für eine umfassende Beschreibung des emotionalen Erlebens erforderlich sind, ist nach wie vor nicht befriedigend geklärt (BECKER, P, 2001; HINZ, HESSEL & BRÄHLER, 2002; TRIEMER

³⁵ Nach PEKRUN (2000, S. 337) können folgende Emotionen als konsensfähig angesehen werden: Freude, Furcht/Angst, Ärger/Wut, Traurigkeit, Ekel, eventuell auch noch Scham, Stolz, Überraschung und Interesse.

& RAU, 2001). Auch wenn zumeist von zwei oder drei Dimensionen ausgegangen wird, existieren auch Fragebögen, die mehr als drei Dimensionen erfassen (HÖRHOLD & KLAPP, 1993; JANKE & DEBUS, 1975). Da diese jedoch relativ selten Verwendung finden, wird auf eine Erörterung verzichtet.

Zwei Dimensionen können als relativ unbestritten gelten (s. ULICH, D. & MAYRING, 1992, S. 60). Einerseits die „Valenz-Dimension“ (auch „Lust-Unlust-Dimension“, „hedonic tone“ oder „affektiver Ton“ genannt), die der Dimension entspricht, die bei Ein-Item-Methoden berücksichtigt wird (s. Punkt 2.6.1). Andererseits die „Aktiviertheits-Dimension“ mit den Polen „nervös“ vs. „entspannt“ oder auch „Erregung“ vs. „Ruhe“. Uneinigkeit herrscht hingegen darüber, ob und wenn ja welche weitere Dimension berücksichtigt werden soll. So sind „Gereiztheit“ (BECKER, P, 1988), „soziale Distanz“ (MARX, 1997), „Dominanz“ (MEHRABIAN & RUSSELL, 1974) aber auch „Wachheit“ (STEYER, SCHWENKMEZGER, NOTZ & EID, 1997) im Gespräch. An allen dreidimensionalen Modellen wird zum Teil erhebliche Kritik geübt (SCHMIDT-ATZERT, 1996), zudem konnten zweidimensionale Modelle besser repliziert werden (KROHNE, EGLOFF, KOHLMANN & TAUSCH, 1996). Zu beachten ist, dass in der Vergangenheit fast alle mehrdimensionalen Ansätze von der Bipolarität der Dimensionen ausgegangen sind. Diese Annahme wird seit ca. zehn Jahren jedoch wieder zunehmend kritisch diskutiert (s. CACIOPPO & BERNTSON, 1994).

2.6.2.3 Circumplex-Modell und positive vs. negative Aktivierung

Ein viel diskutiertes Modell war lange Zeit das zweidimensionale Circumplex-Modell von RUSSELL (1980). Dieses umfasst die Valenz-Dimension (mit „Evaluation“ bezeichnet) sowie die Aktiviertheits-Dimension. Bei diesem Modell werden unterschiedliche bipolare affektive Zustände der Valenz- und Aktivierungsdimension in einem so genannten Circumplex-Modell angeordnet, so dass sich unterschiedliche Kombinationen ergeben, die wiederum unterschiedliche emotionale Zustände kennzeichnen. So wäre z.B. die Kombination „gutes Befinden“ (Valenz-Dimension) und „hohe Aktivierung“ ein Zustand von begeisterter Freude und Euphorie, die Kombination „gutes Befinden“ und „niedrige Aktivierung“ aber ein Zustand völliger Entspannung, verbunden mit innerer Ruhe und Ausgeglichenheit. Ärger und Zorn würde sich durch „schlechtes Befinden“ und „hohe Aktivierung“ kennzeichnen lassen, Langeweile und Deprimiertheit hingegen durch „schlechtes Befinden“ und „niedrige Aktivierung“. Die von Russel (ebd.) postulierte Struktur konnte, wenn auch nicht immer bis ins Detail, in verschiedenen Studien repliziert werden (vgl. ABELE-BREHM & BREHM, 1986).

Von WATSON und TELLEGEN (1985) wurde ein weiteres zweidimensionales Stimmungsmodell vorgelegt, von dem die Autoren selbst sagen, dass es dieselben Dimensionen wie das Circumplex-Modell von RUSSELL (1980) enthält. Allerdings seien die Dimensionen im Koordinatenkreuz des Modells um 45 Grad rotiert. WATSON und TELLEGEN (ebd.) nennen ihre

Dimensionen *Positiver Affekt* und *Negativer Affekt*.³⁶ In Abbildung 1 wird das Circumplex-Modell in der Variante von WATSON und TELLEGEN (ebd.) graphisch dargestellt.

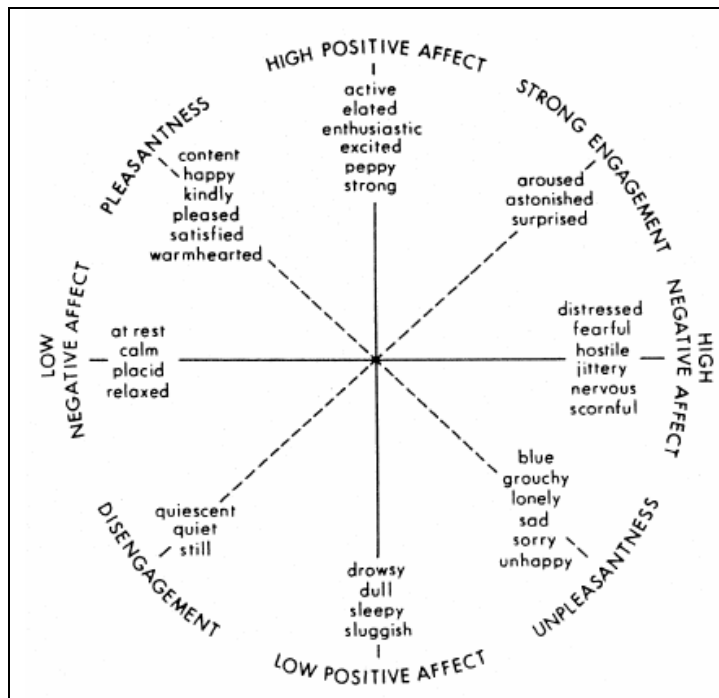


Abbildung 1: Circumplex-Modell nach WATSON & TELLEGEN (1985)

Die Ähnlichkeit des Circumplex-Modells von WATSON und TELLEGEN (1985) zu dem Modell von RUSSEL (1980) wird durch die Erläuterung der Dimensionen von KROHNE et al. (1996) deutlich, die sich auf das letztgenannte Modell bezieht:

„Positiver Affekt (PA) kann dabei als Ausmaß beschrieben werden, in dem eine Person enthusiastisch, aktiv und aufmerksam ist. Hoher PA ist mithin durch Energie, Konzentration und freudiges Engagement gekennzeichnet, niedriger PA durch Lethargie und Traurigkeit. Demgegenüber reflektiert Negativer Affekt (NA) das Ausmaß negativen Angespanntseins. Hoher NA ist ein Gefühlszustand, der sich durch Gereiztheit, Nervosität oder Angst beschreiben lässt, während niedriger NA Ruhe und Ausgeglichenheit beinhaltet.“ (S. 3)

Die Items³⁷ für PA sind: angeregt, begeistert, freudig erregt, aktiv, interessiert, stark, aufmerksam, entschlossen, wach, stolz.

Die Items für NA sind: ängstlich, verärgert, durcheinander, gereizt, nervös, erschrocken, feindselig, bekümmert, beschämt, schuldig.

³⁶ Auch wenn die Doppeldeutigkeit vieler englischer Adjektive bei der direkten Übersetzung (KROHNE et al., 1996) nur bedingt berücksichtigt wurde, findet die deutsche Übersetzung des PANAS-Fragebogens (Positive Affect Negative Affect Scale) zunehmend Verwendung im deutschen Sprachraum (TRIEMER & RAU, 2001).

³⁷ Für alle Items wird ein fünfstufiges Antwortformat (von „ganz wenig oder gar nicht“ bis „äußerst“) verwendet.

Die Begriffe „Positiver Affekt“ und „Negativer Affekt“ wurden teilweise mit der Lust-Unlust-Dimension verwechselt (SCHIMMACK, 1999, S. 93). Dies ist jedoch eine fatale Fehlinterpretation: „Unwohlsein“ bzw. „schlechtes Befinden“ bedeutet etwas anderes als NA (niedriger NA bedeutet z.B. Ruhe und Ausgeglichenheit), „Wohlsein“ bzw. „gutes Befinden“ ebenfalls etwas anderes als PA (niedriger PA bedeutet z.B. Traurigkeit). Um diese Verwechslung zu vermeiden, wurden verschiedene andere Formulierungen verwendet, z.B. „positive Spannung“ vs. „negative Lösung“ (für PA) und „negative Spannung“ vs. „positive Lösung“ (für NA) (ABELE-BREHM & BREHM, 1986), „activated pleasant affect“ vs. „unactivated unpleasant affect“ (für PA) und „activated unpleasant affect“ vs. „unactivated pleasant affect“ (für NA) (LARSEN & DIENER, 1992) sowie „pleasant activation“ vs. „unpleasant deactivation“ (für PA) und „unpleasant activation“ vs. „pleasant deactivation“ (für NA) (FELDMANN BARRETT & RUSSELL, 1998). Auch von den ursprünglichen Autoren wurde das Problem erkannt, so dass die Skalen von ihnen in „Positive Aktivierung“ und „Negative Aktivierung“ benannt wurden (TELLEGEN, WATSON & CLARK, 1999).

Auch wenn der PANAS-Fragebogen ein anerkanntes Forschungsinstrument ist, kann auch an diesem Kritik geübt werden. So kann kritisiert werden, dass nur jeweils ein Pol für NA und PA abgefragt wird. Es kann zumindest in Frage gestellt werden, ob das Fehlen bzw. eine geringe Ausprägung eines Pols gleichgesetzt werden kann mit einer hohen Ausprägung des entgegengesetzten Pols und vice versa. Die Problematik kann wie folgt verdeutlicht werden: Ein niedriger PA steht für Lethargie und Traurigkeit. Die Ausprägung von PA wird jedoch nicht direkt durch entsprechende Adjektive erfasst (wie z.B. „traurig“), sondern durch das Fehlen bzw. durch geringe Ausprägungen für Adjektive wie aktiv, angeregt, interessiert etc. Von Vertretern mehrdimensionaler Modelle wird weiterhin zumeist das Fehlen einer dritten Dimension beanstandet (vgl. SCHIMMACK & DIENER, 1997; STEYER et al., 1997). Von anderen Autoren (vgl. SCHMIDT-ATZERT, 1996) wird hingegen angemerkt, dass es bisher ungeklärt sei, ob emotionales Befinden überhaupt durch mehr als eine Dimension abzubilden sei (s. Punkt 2.6.1).

2.6.3 Methodische Probleme

Insgesamt weisen alle bisher zur Verfügung stehenden Instrumente und Methoden sowohl Vorteile als auch Nachteile auf. Alle Instrumente, die mit vorgegebenen Begriffen arbeiten, setzen voraus, dass alle Individuen ihr emotionales Erleben durch dieselben Begriffe beschreiben können bzw. dasselbe emotionale Erlebensrepertoire aufweisen; eventuell existente interindividuelle Unterschiede werden nicht berücksichtigt. Allerdings zeigen faktorenanalytische Auswertungen unterschiedlicher Studien, dass die Vielzahl der Begriffe, die in der deutschen Sprache für die Beschreibung des emotionalen Erlebens zur Verfügung stehen (s. Punkt 2.6), stets zu bestimmten Klassen bzw. Faktoren zusammengefasst werden können. Eine stärkere Berücksichtigung ungebundener Antwortformate, wie sie eine Zeitlang für die Emotionsforschung empfohlen wurde (WALLBOTT & SCHERER, 1985), scheint daher nicht erforderlich.

Bei gebundenen Antwortformaten stellt sich die Frage, wie differenziert Individuen ihr emotionales Befinden valide beschreiben können bzw. wie differenziert emotionales Erleben überhaupt ist. So zeigte sich in einer Studie von SCHMIDT-ATZERT und HÜPPE (1996), dass eine 10-stufige Intensitätsskala bei einer Ein-Item-Frage bereits eine Überforderung der Befragten darstellt, sechs Stufen (0-5) aber gut akzeptiert werden. Wird ein angemessenes Antwortformat gewählt, bleibt immer noch die Frage offen, ob Individuen ihr Befinden tatsächlich in z.B. 21 *unterschiedliche* Komponenten (wie beim PANAS) „aufteilen“ können. Es sollte zumindest in Erwägung gezogen werden, dass bei detaillierten Abfragen auch Selbstaufmerksamkeitseffekte auftreten können, und es daher hinterfragt werden sollte, ob so erfasstes emotionales Erleben identisch mit dem tatsächlichen emotionalen Erleben von Individuen in realen Situationen ist (s. hierzu Punkt 2.7.2).

An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass ein Gütenachweis bei allen Verfahren zur Erfassung der emotionalen Befindlichkeit problematisch ist. Die oft für eine Prüfung der internen Konsistenz verwendete Retest-Methode kann als nicht sinnvoll erachtet werden. Ergebnisse aus Testwiederholungen können nur dann als Beleg für die Zuverlässigkeit angesehen werden, wenn zwei identischen Situationen hergestellt werden können. Es kann jedoch nicht sichergestellt werden, dass Individuen in zwei Untersuchungssituationen tatsächlich ein identisches emotionales Befinden aufweisen bzw. dieses hervorgerufen werden kann (s. Punkt 2.7.3). SCHMIDT-ATZERT und HÜPPE (1996) schlagen daher vor, die Korrelation mit einem konstruktnahen anderen Test zur Schätzung der Reliabilität heranzuziehen. Dies setzt jedoch voraus, dass ähnlich aufgebaute Instrumente existieren und deren Reliabilität ausreichend belegt ist. Für einen Validitätsnachweis durch Korrelationen mit Ergebnissen, die durch andere Instrumente erhoben wurden, besteht folgende Problematik. Da emotionales Erleben stets subjektiv und schnell veränderbar ist, müsste das emotionale Erleben einer Person zeitgleich durch zwei unterschiedliche Instrumente bzw. Items über die Zeit hinweg erhoben werden, um die so gewonnenen Zeitreihen zur emotionalen Befindlichkeit sinnvoll korrelieren zu können. Durch die erforderliche enge Taktung der Erhebungszeitpunkte (s. Punkt 2.8) würde die Wahrscheinlichkeit von Selbstaufmerksamkeitseffekten steigen, welches sich negativ auf die Validität auswirken könnte. Für eine ausführlichere Erörterung der Reliabilität und Validität von Instrumenten zur Erfassung der emotionalen Befindlichkeit wird auf SCHUMACHER (2002) und DEBUS (2000) verwiesen.

2.7 Kritische Diskussion bisheriger Forschungspraxis

Im Rahmen dieser Arbeit kann keine detaillierte Erörterung der bisherigen Forschung zu emotionalen Prozessen erfolgen. Erforderlich ist es jedoch, grundlegende Kritikpunkte an der bisherigen Forschungspraxis aufzuzeigen. Zu beachten ist, dass auch bei den nachfolgenden Ausführungen auf die subjektive Erlebenskomponente der emotionalen Prozesse fokussiert wird. Um die geläufigen Termini einzuhalten, wird nachfolgend teilweise von Stimmung und Emotionen gesprochen, wobei im engeren Sinn jeweils nur die subjektive Erlebenskomponente dieser emotionalen Prozesse gemeint ist.

2.7.1 Vernachlässigung des Prozesscharakters emotionalen Erlebens

Emotionen sind „...nicht als singuläres Erlebnis, sondern als ein einem ständigen Wandel unterworfenen Prozeß aufzufassen. Der zu einem gegebenen Zeitpunkt auftretende Emotionszustand wird nicht nur von den gerade vorliegenden Ergebnissen der Informationsverarbeitung beeinflusst, sondern auch von dem zuvor angeregten Emotionszustand“ (KUHL, 1983a, S. 21). Dieser Prozesscharakter gilt auch für Stimmungen bzw. die emotionale Befindlichkeit. Viele Methoden zur Erforschung von emotionalen Prozessen berücksichtigen diesen Prozesscharakter nicht oder nur unzureichend; oftmals wird von einer konstanten Existenz der zu untersuchenden Emotionen oder Stimmungen während der gesamten Studie ausgegangen (GERRARDS-HESSE et al., 1994; KNAPP, A., 1986; RHEINBERG, 1999). Dies spiegelt sich darin wider, dass Angaben zum emotionalen Erleben zumeist nur zu Beginn und am Ende einer Untersuchung erhoben werden. Diese Vorgehensweise ist insbesondere dann unangemessen, wenn Aussagen über Zusammenhänge zwischen emotionaler Befindlichkeit und anderen Variablen getroffen werden sollen. Wird dieser fluktuierende Charakter emotionaler Zustandsveränderungen in Studien nicht berücksichtigt, kann dies die Validität der Ergebnisse negativ beeinträchtigen. SCHUMACHER (2002) verdeutlicht die Problematik durch die folgende Abbildung.

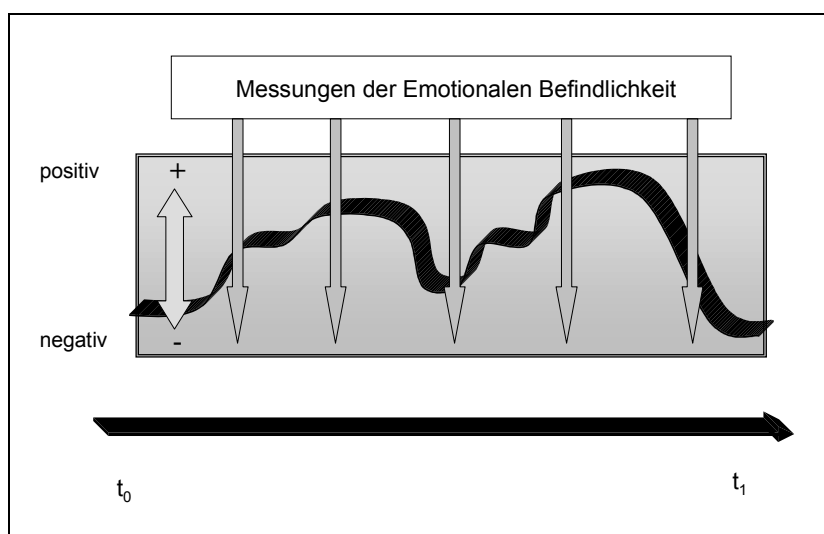


Abbildung 2: Erfassung der intraindividuellen Veränderungen der emotionalen Befindlichkeit nach SCHUMACHER (2002, S. 167)

Abbildung 2 kann wie folgt erläutert werden: Eine fiktive Untersuchungsperson wurde zu Beginn (t_0) und am Ende (t_1) einer Diskussionsrunde zu ihrer emotionalen Befindlichkeit befragt, wobei die Angaben für diese beiden Erhebungszeitpunkte eher geringe Unterschiede aufweisen. Stünden nur die Daten dieser beiden Erhebungszeitpunkte zur Verfügung, so wäre kaum eine Veränderung der emotionalen Befindlichkeit während der Diskussionsrunde nachweisbar. Dies könnte als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten stattgefundenene Diskussion das emotionale Befinden der Person nicht beeinflusst hat. Tatsächlich sind jedoch – wie Abbildung 2 zeigt – während der gesamten Diskussion größere Schwankungen der emotionalen Befindlichkeit aufgetreten. Diese größe-

ren Schwankungen der emotionalen Befindlichkeit könnten im Zusammenhang mit anderen Prozessvariablen (Interaktionen) stehen. Durch dieses Beispiel wird deutlich, dass eine möglichst kontinuierliche Erfassung des emotionalen Erlebens in engen Zeitabständen erforderlich ist, wenn die Wechselwirkung von Prozessvariablen untersucht werden soll. Allerdings besteht die Problematik, dass eine zeitlich zu dichte Erhebung die Handlungs- und Erlebensprozesse der Untersuchungspersonen empfindlich stören bzw. beeinflussen würde. Daher ist es erforderlich, für die zeitliche Taktung der Erhebungen einen Kompromiss zwischen möglichst enger Taktung und einer möglichst geringen Störung der Handlungsabläufe zu wählen (s. Punkt 2.8). Bei der Auswertung ist zu beachten, dass die emotionale Befindlichkeit der Untersuchungspersonen vermutlich weit mehr Veränderungen aufweist, als durch punktuelle Messungen festgestellt werden kann.

2.7.2 Experimentelle Laborstudien

Im Rahmen der psychologischen Grundlagenforschung wird oftmals ein experimentelles Kontrollgruppendesign als einzig „wahres“ Design angesehen. Der Vorteil solcher Studiendesigns liegt darin, dass einflussnehmende Fremdvariablen berücksichtigt bzw. ausgeschlossen werden können und so die experimentelle Validität nicht gefährdet wird. Somit wird es als möglich angesehen, beobachtete Effekte bei der abhängigen Variable eindeutig auf die unabhängige Variable zurückzuführen. Auch bei der Erforschung emotionaler Prozesse wird oftmals ein experimentelles Kontrollgruppendesign gewählt, wobei streng genommen von einem Kontrastgruppendesign gesprochen werden müsste: Die Gruppe, die kein Treatment erhält, kann im eigentlichen Sinn nicht als Kontrollgruppe bezeichnet werden, da eine absolute Kontrolle der Variablen „Stimmung“ bzw. „Emotion“ oder „emotionale Befindlichkeit“ kaum zu erreichen ist. In einem solchen Fall wäre von einer „Kontrastgruppe“ zu sprechen. Da diese Unterscheidung jedoch zumeist nicht vorgenommen wird, wird nachfolgend ebenfalls auf diese Differenzierung verzichtet und von Kontrollgruppen gesprochen. Eine wesentliche Problematik von Kontrollgruppendesigns bei Studien zu emotionalen Prozessen besteht darin, dass sich zumeist die Kontrollgruppe, die sich in einem neutralen emotionalen Zustand befinden soll, tatsächlich selten in einem solchen neutralen emotionalen Zustand befindet (OTTO, 2000). Wird berücksichtigt, dass emotionale Befindlichkeit permanent als atmosphärischer Hintergrund existiert (s. Punkt 2.4), ist diese Kritik nahe liegend.

Weiterhin kann generelle Kritik an experimentellen Studien geübt werden. Besonders von Vertretern der qualitativen Sozialforschung wird kritisiert, dass diese typischen Untersuchungssituationen restriktiv seien und sich Individuen in realen Situationen anders verhalten würden (s. MAYRING, 1993). Somit würden durch Studien, die den Vorteil experimenteller Kontrollierbarkeit bieten, keine Erkenntnisse über das Verhalten in *realen* Situationen³⁸ gewonnen werden, so dass diese Ergebnisse kaum Handlungsrelevanz für reale Situationen be-

³⁸ Reales Verhalten bzw. reale Situationen werden im Sinne von „real-world“-Verhalten bzw. „real-world“-Situationen verwendet und sind als Antonym für künstliche Situationen bzw. Verhalten (z.B. in Laborstudien) zu interpretieren.

säßen. Auf eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Forschungsansätze und der damit verbundenen jeweiligen Vor- und Nachteile muss im Rahmen dieser Arbeit verzichtet werden. Hierzu sowie zur Kritik und Anwendbarkeit von Kontrollgruppendesigns wird auf OVERTVEIT (2002) verwiesen. Nachfolgend wird nur ein Aspekt hervorgehoben, der verdeutlicht, warum insbesondere bei der Erforschung von emotionalen Prozessen die Durchführung experimenteller Studien kritisch zu hinterfragen ist.

Emotionales Erleben kann nur dann generiert werden, wenn das Individuum die Situation bzw. den Reiz als *bedeutsam* einschätzt (zusammenfassend s. Punkt 2.4.3). Gemäß den vorangegangenen Ausführungen müsste das Individuum den Reiz dahingehend als relevant bewerten, dass er einer Befriedigung individueller Motive entgegensteht, dieses aktualisiert oder zur Befriedigung individueller Motive beitragen kann. Ob in Laborsituationen, die zumeist wenig mit dem realen Leben des Individuums zu tun haben, Reize präsentiert werden können, die von Individuum als relevant für die Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung individueller Motive interpretiert werden, sollte zumindest kritisch geprüft werden (s. auch Punkt 2.7.3). Innerhalb der Stimmungs- und Emotionsforschung (vgl. BÄNNINGER-HUBER & VON SALISCH, 1994) wird zunehmend explizit die Forderung erhoben, emotionale Prozesse in ihrem *realen* sozialen Kontext zu untersuchen. So trifft SCHALLBERGER (1999) die Aussage, dass das „...affektive Befinden im Alltag nur dort untersucht werden [kann], wo es tatsächlich stattfindet, das heisst im Alltag selber“ (S. 7). Angemerkt sei, dass im Forschungsbereich „Wohlbe-finden“ seit je her überwiegend reale Situationen analysiert werden (vgl. ABELE & BECKER, 1991; KAHNEMANN et al., 1999); von Emotionsforschern wurden Feldstudien bisher kaum durchgeführt.

Sollen Emotionen bzw. ausschließlich das Erleben von Emotionen in Feldstudien untersucht werden, besteht folgende Problematik: Erwachsene erleben im Durchschnitt nur 19 Emotionen pro Tag, mit zunehmendem Alter lässt sowohl die Anzahl als auch die Intensität der erlebten Emotionen nach (HOLODYSKI, 1997). Je nach Theorie werden bis zu 10 unterschiedliche Basisemotionen postuliert, so dass theoretisch mit dem zweimaligen Erleben jeder Basisemotion pro Tag zu rechnen wäre. Dies gilt jedoch nur, wenn für alle Basisemotionen die gleiche Auftretenswahrscheinlichkeit besteht. Hiervon kann jedoch nicht ausgegangen werden. Bestimmte Emotionen wie z.B. „Schuld“, „Scham“ und „Trauer“ werden vermutlich deutlich unterrepräsentiert sein. In einigen Studien wird daher versucht, dieser Problematik durch Langzeitstudien in Form von Tagebuchaufzeichnungen zu begegnen (BOLGER, DAVIS & RAFAELI, 2003; EGLOFF, TAUSCH, KOHLMANN & KROHE, 1995; PERREZ, 1994). Bei diesen sollen die Probanden zumeist ihre tatsächlich im realen Leben erlebten Emotionen während eines bestimmten Zeitraums in einem standardisierten Fragebogen vermerken. Der Nachteil dieser Feldstudien besteht unter anderem darin, dass ein extrem langer Erhebungszeitraum erforderlich ist, um eine angemessene Anzahl von Emotionen erfassen zu können.

2.7.3 Induktionsmethoden

Emotionales Erleben wird oftmals in Studien untersucht, für die ein experimentelles Kontrollgruppen- bzw. Kontrastgruppendesign (s. Punkt 2.7.2) verwendet wird (SCHIMMACK, 1999). Ein solches Design setzt voraus, dass Emotion, Stimmung oder die emotionale Befindlichkeit experimentell hergestellt bzw. variiert werden kann. Insbesondere die experimentelle Generierung von Emotionen ist sehr problematisch. Können relativ problemlos Bedingungen geschaffen werden, die positives emotionales Erleben auslösen könnten (z.B. Freude oder Überraschung durch Geldgeschenke), können aus ethischen Gründen kaum Bedingungen geschaffen werden, die „negative“ Emotionen (z.B. Angst) bzw. stark negatives Befinden generieren könnten. Dies kann anhand einer Studie zur Angstforschung (s. ULICH, D. & MAYRING, 1992, S. 58) verdeutlicht werden. Versuchspersonen, die sich für physiologische Messungen „verkabelt“ im Labor befanden, wurden kleine Elektroschocks verabreicht. Während die Probanden weiterhin Elektroschocks erhielten, wurden elektrische Kurzschlüsse mit fliegenden Funken simuliert, die den Versuchleiter (angeblich) in Aufregung versetzten, wobei dieser den Defekt der Anlage beklagte. Vermutlich haben die Untersuchungspersonen tatsächlich Angst erlebt, die Induktion der Emotion „Angst“ wird erfolgreich gewesen sein. Eine Studie mit vergleichbarer Induktionsmethode würde heute (vermutlich) von keinem Ethikrat genehmigt werden. Eine geplante künstliche Generierung eines deutlich abgeschwächten negativen Erlebens wird hingegen weit weniger ethische Bedenken hervorrufen. Dies könnte mit einer Ursache dafür sein, dass in experimentellen Studien zumeist weniger intensives emotionales Erleben untersucht wird, welches bei der Verwendung der geläufigen Termini mit „Stimmung“ gleichzusetzen ist.

Auch wenn eine Meta-Analyse von GERRADS-HESSE et al. (1994) zeigt, dass durch die unterschiedlichen Induktionsmethoden (s. Punkt 2.3.3) eine positive bzw. negative Stimmung hervorgerufen werden kann, bestehen doch erhebliche Kritikpunkte. HAMM und VAITL (1993) konstatieren, dass die Validität fast aller Stimulationsmethoden nicht nachgewiesen werden konnte. Von anderen Autoren (vgl. WESTERMANN, SPIES, STAHL & HESSE, 1996) wird eingeräumt, dass die Effektivität der Verfahren zum großen Teil auf Aufforderungseffekten basieren könnte. WESTERMANN et al. (ebd.) kommen in einer weiteren Meta-Analyse³⁹ zum Ergebnis, dass die Effekte der Induktion wesentlich höher ausfallen, wenn die Probanden *explizit* dazu aufgefordert wurden, sich in einen *bestimmten* Stimmungszustand zu versetzen. Die Meta-Analyse von WESTERMANN et al. (ebd.) zeigt weiterhin folgende Ergebnisse. Unabhängig von der Induktionsmethode lassen sich negative Stimmungen eher bzw. besser induzieren als positive Stimmungen, wobei die Vorgabe eines Films oder einer Geschichte sowohl für positive als auch negative Stimmungen als effektivste Induktionsmethode angesehen werden kann. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die induzierte Stimmung – unabhängig von der Methode – maximal 20 Minuten anhält (s. ABELE, 1990; MECKLENBRÄUKER & HAGER, 1986). Hieraus resultiert, dass die Untersuchung entweder innerhalb dieses kurzen Zeitraums abgeschlossen sein muss oder eine wiederholte Induktion erforderlich ist. Eine erneute Induk-

³⁹ In diese Metaanalysen wurden 250 Befunde einbezogen, in denen insgesamt elf unterschiedliche Stimmungsinduktionsmethoden eingesetzt wurden.

tion erfordert eine Unterbrechung der Studie, da alle Induktionsmethoden zeitintensiv sind. Dies wiederum bedeutet, dass die Realitätsferne der Untersuchungssituation erhöht wird, so dass die unter Punkt 2.7.2 angebrachte Kritik als besonders relevant zu erachten ist. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass die Induktion nicht bei allen Probanden die gewünschte Wirkung hat. Je nach Methode kann teilweise mehr als die Hälfte der Versuchspersonen durch die Induktion *nicht* in die gewünschte Stimmung versetzt werden (vgl. MECKLENBRÄUKER & HAGER, 1986). Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Personen, bei denen eine Induktion der gewünschten Stimmung nicht gelingt, in realen Situationen diese Stimmungen sehr wohl erleben. Somit stellt sich die Frage, warum es bei diesen Personen nicht gelungen ist, die Stimmung experimentell zu generieren. Eine mögliche Ursache hierfür könnte sein, dass die zur Induktion verwendeten Reize von ihnen als nicht relevant für die Erreichung bzw. Nicht-Erreichung einer Befriedigung ihrer Motive angesehen wurden (s. Punkt 2.7.2); emotionales Erleben wird jedoch nur generiert werden, wenn die Individuen die Reize als subjektiv bedeutsam im Hinblick auf deren Befriedigungspotential für ihre Motive bewerten.

Abschließend wird auf die Problematik hingewiesen, dass in fast allen Studien, in denen Stimmungen induziert wurden, deren Intensität nicht ausreichend berücksichtigt wird (vgl. OTTO, 2000): Oftmals werden die Probanden nur in „positiv gestimmte“ bzw. „negativ gestimmte“ oder „neutral gestimmte“ Gruppen eingeteilt und entsprechende Gruppenvergleiche durchgeführt. Sollen Zusammenhänge zwischen emotionalen Prozessen und anderen Prozessvariablen untersucht werden, ist zu berücksichtigen, dass diese je nach Intensität der erlebten Stimmung im unterschiedlichen Ausmaß kognitive Prozesse und das Verhalten beeinflussen. So ist beispielsweise emotionales Erleben in seiner intensivsten Form (Emotion) handlungsunterbrechend, auf abgeschwächtes emotionales Erleben (Stimmung) trifft dies jedoch nicht zu (s. Punkt 2.1). So wird sich beispielsweise eine Person, welche die Emotion „Angst“ erlebt, anders verhalten, als eine Person, die in einer ängstlichen Stimmung ist. Zu beachten ist, dass interindividuelle Unterschiede existieren, da emotionales Erleben neben einer aktuellen (Zustands- bzw. state-) Komponente auch eine dispositionelle Neigungs- oder Bereitschaftskomponente (trait) enthält. Die trait-Komponente, als emotionale Reaktionsbereitschaft, ist dabei als Neigung zu verstehen, auf bestimmte Situationen mit spezifischen emotionalen Zuständen (Stimmungen oder Emotionen) oder bestimmten Bereitschaften zu diesen Zuständen zu reagieren. Für eine weitere Diskussion der state-trait-Problematik emotionaler Prozesse wird auf PLUTCHIK & CONTE (1997) sowie KROHNE & KOHLMANN (1990), PEKRUN (2000) und BUSE & PAWLIK (1991) verwiesen

Es kann begründet vermutet werden, dass auch emotionales Erleben geringerer Intensität Einfluss auf kognitive und behaviorale Prozesse nimmt. Die Intensität des emotionalen Erlebens sollte daher in entsprechenden Untersuchungen berücksichtigt werden.

2.8 Fazit und Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie

Nachfolgend wird dargelegt, welche Folgerungen für Studien zu emotionalen Prozessen aus den bisherigen Befunden und theoretischen Annahmen gezogen werden können. Hierzu werden die zuvor dargestellten Ausführungen zusammengefasst und ggf. durch zusätzliche Aspekte ergänzt.

In allen Studien zu emotionalen Prozessen sollte eine exakte Definition der verwendeten Begriffe zur Beschreibung dieser Prozesse vorgenommen werden. Dies ist von besonderer Relevanz, da in der Fachliteratur eine Vielzahl von Begriffen verwendet wird, die Begriffe teilweise aber sehr unterschiedlich definiert werden (s. Punkt 2.1). Welche Folgen es haben kann, wenn auf die Definition der untersuchten Konstrukte gänzlich verzichtet wird, kann durch den Disput im Rahmen der „Emotions-Kognitions-Debatte“ zwischen LAZARUS (1984) und ZAJONC (1980) (s. Punkt 2.2.1.1.3) verdeutlicht werden. Eine nachträgliche Definition der Konstrukte führte zu einer deutlichen Annäherung beider Ansätze bzw. zu einer deutlichen Reduktion der widersprüchlichen Annahmen. Eine besondere Herausforderung bei der Definition der Begriffe scheint auf den ersten Blick darin zu bestehen, diese eindeutig voneinander zu differenzieren. Zur berücksichtigen ist jedoch, dass in Frage gestellt werden kann, ob eine *exakte* Trennung der Begriffe überhaupt möglich ist (s. Punkt 2.1). So kann an allen bisherigen geläufigen Differenzierungskriterien erhebliche Kritik geübt werden (s. Punkt 2.1.1). Bei einer genaueren Betrachtung ist festzustellen, dass zumeist nicht Emotionen oder Stimmungen, sondern ausschließlich die *subjektive Erlebenskomponente* emotionaler Prozesse untersucht wird. Somit ist eine Differenzierung zwischen Emotionen und Stimmungen nicht immer erforderlich (s. Punkt 2.3.2); eine exakte Bezeichnung der thematisierten emotionalen Prozesse bzw. Komponenten wäre in diesen Fällen ausreichend.

Im Rahmen dieser Studie wird ausschließlich das subjektive emotionale Erleben berücksichtigt. Ausschlaggebend hierfür sind das Forschungsinteresse und die Forschungsfragen dieser Arbeit. Zu beachten ist, dass das subjektive Erleben eine besondere Relevanz für die Beschaffenheit und Richtung des gesamten Emotionsprozesses besitzt und als Ausgangspunkt reflektierter Handlungsplanungen anzusehen ist (SCHERER, 1996, S. 325). Eine Fokussierung auf das subjektive Erleben scheint somit angebracht, wenn Zusammenhänge zwischen emotionalen Prozessen und Verhalten bzw. kognitiven Prozessen (z.B. Wahrnehmung, Erinnern, Problemlösen) untersucht werden sollen.

Es wird davon ausgegangen, dass emotionales Erleben, Motivation und Kognitionen sich wechselseitig beeinflussen und alle genannten Faktoren im Prozess der Auseinandersetzung mit der sozialen und physikalischen Umwelt einer ständigen Veränderung unterliegen. Zu beachten ist, dass der momentane emotionale Zustand auch von dem zuvor erlebten emotionalen Zustand beeinflusst wird (BRANDSTÄTTER, 1991). Die emotionale Befindlichkeit ist somit nur als Prozess zu verstehen. Auch wenn noch keine allgemeingültige Theorie zur Generierung emotionaler Prozesse vorliegt (s. Punkt 2.4.3), kann davon ausgegangen werden, dass kognitive Bewertungsprozesse wesentlich an der Generierung der emotionalen Befindlichkeit beteiligt sind. Diese Bewertungsprozesse beinhalten, dass alle Reize der sozialen und physi-

kalischen Umwelt dahingehend bewertet werden, ob sie zur Befriedigung individueller Motive beitragen oder dieser entgegenstehen (s. Punkt 2.4.3). Reize, die als motivbefriedigend bewertet werden, gehen mit einem Anstieg der emotionalen Befindlichkeit einher, ein Absinken der emotionalen Befindlichkeit wird durch Reize, die als nicht-motivbefriedigend bewertet werden, generiert.

Um den Prozesscharakter emotionaler Befindlichkeit angemessen berücksichtigen zu können, ist eine kontinuierliche Erhebung erforderlich. Dies gilt insbesondere für Studien, in denen Zusammenhänge zwischen Interaktionen und emotionalem Erleben analysiert werden sollen. Da in der vorliegenden Studie untersucht werden soll, ob bzw. wie sich Interaktionen auf die emotionale Befindlichkeit auswirken, muss die aktuelle emotionale Befindlichkeit im Interaktionsprozess selbst erhoben werden. Weiterhin sollte das dynamische Zusammenspiel von emotionalem Erleben und Verhalten in realen Situationen untersucht werden (s. Punkt 2.7.2). Nachfolgend wird diskutiert, welche Aspekte bei der Erfassung der aktuellen emotionalen Befindlichkeit in realen Situationen zu berücksichtigen sind.

Zur Erfassung der aktuellen emotionalen Befindlichkeit und seinen Bedingungen können so genannte Zeitstichprobenverfahren als adäquate Möglichkeit angesehen werden. Zu diesen Verfahren zählen die Life-Chart-Methoden (LCM) (s. SCHNEID, 2004) sowie die „Experience-Sampling-Method“ (ESM) (s. SCHALLBERGER, 1997), wobei diese Begriffe mit „Erlebens-Stichproben-Methode“ am besten übersetzt werden können. Bei diesen Methoden werden die Untersuchungspersonen während eines ausgewählten Zeitraums beispielsweise mehrmals täglich durch ein Signal (Piepser, Pager etc.) dazu aufgefordert, das aktuelle emotionale Befinden und die aktuelle Situation zu beschreiben. Generell soll durch diese Verfahren eine adäquate Berücksichtigung der realen Gegebenheiten erzielt werden. Da die Angaben direkt nach dem Signal erfolgen sollen, wird der Einfluss kognitiver Verarbeitungsprozesse im Sinne von Selbstaufmerksamkeitseinflüsse gering gehalten sowie Erinnerungsverzerrungen reduziert (vgl. CSIKSZENTMIHALYI & LARSON, 1987).

Sollen die Untersuchungspersonen Angaben zu ihrer emotionalen Befindlichkeit in einer aktuellen, realen Situation vornehmen, so müssen sie hierzu zumindest kurzfristig ihre aktuelle Tätigkeit unterbrechen. Um Interferenzeffekte, die durch diese Unterbrechungen und einhergehende Selbstaufmerksamkeitseinflüsse entstehen können, möglichst gering zu halten,⁴⁰ sollte die Beantwortung der Items möglichst wenig Zeit in Anspruch nehmen (SCHALLBERGER, 1999; SCHMIDT-ATZERT & HÜPPE, 1996). Die Festlegung der Taktung der Erhebungszeitpunkte muss dabei mit Bedacht gewählt werden (vgl. SEIFRIED, 2004a). Die Erhebungen sollten nicht zu häufig erfolgen, damit die Beantwortung von den Untersuchungspersonen nicht als permanente Störung empfunden wird. Bei einer zu seltenen Erfassung besteht die Gefahr, dass relevante Veränderungen nicht ausreichend abgebildet werden können. Eine wesentliche Bedeutung kommen den Spezifika der jeweiligen Studie zu (z.B. Fragestellung, situativer

⁴⁰ Unbestritten ist, dass solche Effekte auftreten können; jedoch ist nicht nachgewiesen, wie sehr dieser Störeffekt zum Tragen kommt und in welchem Umfang mit einer Methodenvarianz der Selbstberichtstechniken bzgl. dieser Störeffekte zu rechnen ist.

Rahmen, Bereitschaft der Untersuchungspersonen), so dass keine allgemein gültige Aussage hierzu getroffen werden kann.

Wird die emotionale Befindlichkeit mittels ESM bzw. LCM erfasst, bietet der Einsatz kleiner Computer (Handheld PC, Palmtop PC, Pocketcomputer) wesentliche Vorteile gegenüber Pencil-Paper-Verfahren. Da unterschiedliche Begriffe für die kleinen Computer verwendet werden, werden diese nachfolgend mit dem Sammelbegriff „MDE-Geräte“ (*mobile Datenerfassungsgeräte*) bezeichnet. Diese computergestützte Methodik bietet nicht nur beim Einsatz von ESM bzw. LCM, sondern generell für die Erfassung von emotionalen Prozessen in realen Situationen eine Vielzahl von Vorteilen (s. KÄPPLER, BRÜGNER & FAHRENBERG, 2001). Im Rahmen von Feldstudien können die Versuchspersonen beispielsweise an das Ausfüllen zu bestimmten Tages- und/oder Uhrzeiten automatisch durch die Geräte erinnert werden, in dem diese einen Signalton aussenden (*beeper studies*). Weiterhin lassen sich MDE-Geräte aufgrund ihrer geringen Größe wesentlich besser in den sozialen Alltag der Versuchspersonen integrieren als Pencil-Paper-Fragebögen, so dass MDE-Geräte zu einer vollständigeren Datengrundlage (im Rahmen von Mehrfacherhebungen) beitragen können. Weitere Vorteile der MDE-Geräte liegen darin, dass die Layouts der Fragen und Antwortmöglichkeiten flexibler gestaltet werden können bzw. durch vorangegangene Eingaben eine bessere Ablaufsteuerung für die weiteren Fragen erzielt werden kann. Die Möglichkeit der Beschränkung der Eingabenzeiten ist ein weiterer wesentlicher Vorteil gegenüber Pencil-Paper-Versionen. Hierdurch kann sichergestellt werden, dass die Angaben tatsächlich zu den gewünschten Zeiten und weder zu einem früheren noch zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommen werden, wobei auch nachträgliche Änderungen ausgeschlossen werden können. Ebenfalls kann die Wahrscheinlichkeit fehlerhafter Eingaben reduziert werden, in dem z.B. nur bestimmte Wertebereiche als zulässig definiert werden. Uneindeutige Angaben (beispielsweise das Ankreuzen zwischen zwei Antwortmöglichkeiten) können durch den Einsatz von MDE-Geräten verhindert werden. Der direkte Datentransfer für die statistische Weiterverarbeitung trägt weiterhin zur Reduktion von Fehlerquellen und zur Verringerung des Arbeitsaufwands erheblich bei, da die sonst zeitintensive und fehleranfällige Datenerfassung entfällt. Die einzige Einschränkung für den Einsatz von MDE-Geräten kann darin gesehen werden, dass die Untersuchungspersonen eventuell nicht mit technischen Geräten dieser Art vertraut sind, so dass ggf. eine vorherige Schulung erfolgen muss. Insgesamt können MDE-Geräte im direkten Vergleich mit Pencil-Paper-Verfahren als wesentlich geeigneter für die Erfassung im Rahmen von ESM-Studien angesehen werden. Dies wird bei der vorliegenden Studie berücksichtigt.

3. Motive

Motive als psychologische Konstrukte nehmen im Rahmen dieser Arbeit eine besondere Stellung ein. Motive sind für die Generierung emotionaler Prozesse von besonderer Relevanz (s. Punkt 2.4.3). So bestimmen sie maßgeblich das Verhalten von Individuen in Interaktionsprozessen (s. Punkt 4.4). Stehen in den beiden anderen Theoriekapiteln dieser Arbeit emotionale Prozesse bzw. Interaktionsprozesse im Fokus, wird nachfolgend das Konstrukt „Motiv“ in den Mittelpunkt gestellt und erörtert. So wird dargelegt, welche Relevanz Motive generell für das Verhalten von Menschen besitzen. Weiterhin wird diskutiert, welche Aspekte bei der Erfassung von Motiven zu berücksichtigen sind. Fünf ausgewählte Motive, denen im Rahmen von Gruppenprozessen eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden kann, werden abschließend thematisiert.

3.1 Differenzierung motivationaler Konstrukte

Im Rahmen dieser Arbeit wird in Anlehnung an die Handlungsregulationstheorie davon ausgegangen, dass das Handeln des Menschen grundsätzlich zielgerichtet ist. Als letztendliches Ziel eines Subjektes wird die Befriedigung von individuellen Bedürfnissen angesehen (vgl. BECKER, D. et al., 1987; DÖRNER et al., 1988). Eine detaillierte Erörterung der Handlungsregulationstheorie (s. DÖRNER, 1993; DÖRNER, 1999) sowie eine umfassende Darstellung von Motivationstheorien (s. HECKHAUSEN, 1989; RHEINBERG, 2000; THOMAE, 1983a; WEINER, 1980) ist im Rahmen dieser Arbeit nicht erforderlich, so dass hierauf verzichtet wird. Relevante motivationspsychologische Grundannahmen sowie relevante motivationale Konstrukte werden nachfolgend skizziert.

Die von der Motivationspsychologie postulierten Konstrukte dienen zur Erklärung und Beschreibung von Richtung, Ausdauer und Intensität von Verhalten. Anlässe, nach Erklärungen aus motivationspsychologischer Sicht zu suchen, sind oftmals Verhaltensunterschiede zwischen verschiedenen Personen. Im schulischen Kontext könnten beispielsweise folgende Verhaltensunterschiede von Interesse sein: Warum beschäftigt sich eine Schülerin in einer Freistunde intensiv mit den gestellten Aufgaben, während eine andere Schülerin sich ausschließlich mit einer Mitschülerin unterhält?

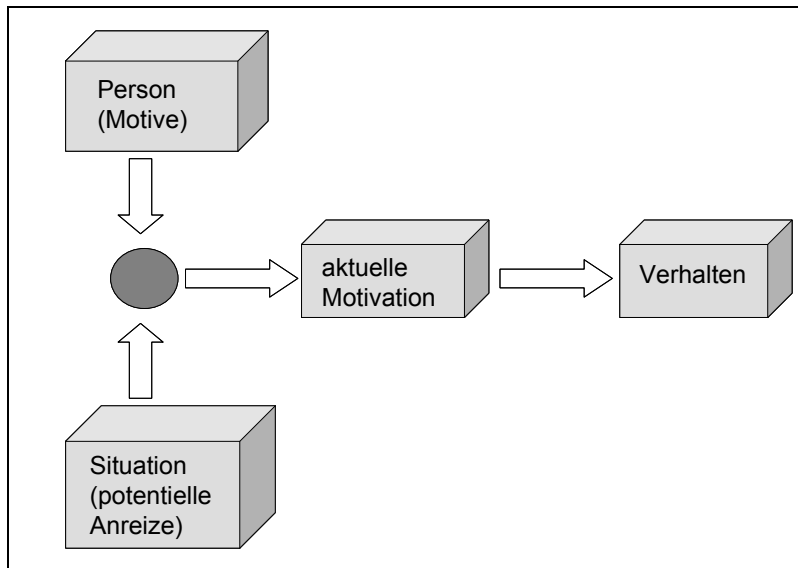


Abbildung 3: Das Grundmodell der Motivationspsychologie
(nach Rheinberg, 1997)

Von der klassischen Motivationspsychologie wurde von Beginn an eine Differenzierung zwischen Motiven und Motivation vorgenommen (ATKINSON, 1964; HECKHAUSEN, 1989), so dass motivationspsychologische Erklärungsansätze von Verhalten von je her interaktionistisch angelegt waren. Verhaltensweisen bzw. Verhaltenstendenzen werden diesen Annahmen zufolge durch die Interaktion zwischen Person- und Situationsfaktoren determiniert. Die Personfaktoren entsprechen dabei im motivationspsychologischen Grundmodell (s. Abbildung 3) den Motiven der Person. Diese sind als überdauernde, generalisierte Personenmerkmale aufzufassen, *bestimmte* Anreize zu bevorzugen bzw. spezielle Ziele als besonders motivierend zu erleben. Die situativen Anregungsgehalte stellen die Situationsfaktoren dar, die auch als „...motivspezifische Befriedigungschancen, die die gegebene Situation in Aussicht stellen kann“ bezeichnet werden (RHEINBERG, VOLLMEYER & BRUNS, 2001, S. 3). Bei einer Passung der Situations- und Personfaktoren (Anreizgehalt und Motiv) resultiert hieraus eine aktuelle Motivation, die das Verhalten bestimmt bzw. beeinflusst. Zu berücksichtigen ist, dass eine Vielzahl weiterer Faktoren (z.B. Erfahrungen, Erwartungen,⁴¹ Sättigungsgrad, physiologische Prozesse) Einfluss auf die aktuelle Motivation bzw. das Verhalten von Individuen nimmt.

Seit Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts wird zunehmend die prozessuale Ausbildung der Motivation unter Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen motivationalen,⁴² emotionalen und kognitiven Prozessen betont (s. CSIKSZENTMIHALYI, 1988; DECI & RYAN, 1985; KUHL, 1983a; RHEINBERG, 1997; SCHIEFELE, U. & PEKRUN, 1996). Nach wie vor wird zwischen Motiven und Motivation differenziert, wobei die von KELLER (1981) formulierte Definition die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale verdeutlicht: „Motiv ist eine personspezifische

⁴¹ Die besondere Relevanz von Erwartungen spiegelt sich in „Erwartungs- X- Wert-Modellen“ der Motivation wider, in denen Motive und Anreize zusammen als „Wert-Variable“ angesehen werden (zusammenfassend s. Heckhausen, 1989; Schmalt & Sokolowski, 1996).

⁴² Wird der Begriff „motivationaler Prozess“ verwendet, so deshalb, weil der vorangegangene motivationale Zustand den nachfolgenden beeinflusst und daher motivationale Zustände auch als Prozess zu betrachten sind.

sche Disposition, d.h. eine zeitlich relativ konstante und situationsunabhängige Verhaltens-tendenz. Motivation ist dagegen ein Komplex verschiedener Organismus- und Umweltvariablen, deren Funktion in einer allgemeinen Aktivierung und spezifischer Orientierung von Erleben und Verhalten besteht“ (S. 24).

Neben den Begriffen „Motivation“ und „Motiv“ finden auch Begriffe wie „Bedürfnis“, „Drang“, „Trieb“ sowie „Instinkt“ als Beschreibungen der „inneren Ursache“ von Verhalten Verwendung (vgl. THOMAE, 1983a). Sind einige dieser Begriffe inzwischen als obsolet anzusehen, findet der Begriff „Bedürfnis“, der nachfolgend definiert wird, innerhalb der Motivationspsychologie nach wie vor Verwendung.

Nach DÖRNER (1993) können die Konstrukte „Motiv“ und „Bedürfnis“ wie folgt differenziert werden. Bedürfnisse sind als angeborene Dispositionen zu verstehen, die dazu führen, dass bestimmte physiologische und psychologische Zustände als aversiv erlebt werden. Ein Motiv setzt hingegen Verhalten in Gang, welches auf die Befriedigung des Bedürfnisses bzw. des aversiv erlebten Zustands gerichtet ist. Anders als Bedürfnisse sind Motive als „kognitiv angereichert“ zu verstehen, da Motive das Wissen um mögliche Zielsituationen enthalten und hierdurch dem Verhalten eine Richtung geben können. Motive im engeren Sinn sind folglich von Bedürfnissen zu differenzieren. Eine solche Trennung findet auch im Rahmen theoretischer Diskussionen oftmals nicht statt bzw. werden die Begriffe „Motiv“ und „Bedürfnis“ synonym verwendet. Auch in der vorliegenden Arbeit werden beide Begriffe – sofern nicht anders erwähnt – synonym verwendet.

3.2 Motive als verhaltensbeeinflussende Faktoren

Motive sind als überdauernde, relativ stabile und situationsunabhängige (Wertungs-) Dispositionen aufzufassen. Jedes Motiv umfasst eine definierte Inhaltsklasse von Handlungszielen (angestrebte Folgen des eigenen Handelns). Aufgrund ihrer Stabilität und Veränderungsresistenz können Motive als Persönlichkeitsmerkmale angesehen werden (HECKHAUSEN, 1989; SCHMALT & SOKOLOWSKI, 1996), die Einfluss auf die Handlungsplanung von Individuen nehmen. Die Relevanz der Motive für das Verhalten wird unter anderem durch den Anreizgehalt der Situation bestimmt, so dass situationsabhängig unterschiedliche Motive die aktuelle Handlungsplanung und das konkrete Verhalten beeinflussen. Um dies zu berücksichtigen, wird der Begriff „aktualisierte Motivlage“ verwendet (s. Punkt 3.4.4). Mit *aktualisierten Motiven* bzw. *aktualisierten Motivlagen* sind diejenigen Motive bzw. Motivlagen gemeint, deren Befriedigung am dringlichsten erlebt wird.⁴³ Zu beachten ist, dass in realen Situationen verschiedene Motive aktualisiert sein können.

Motiven wird heutzutage eine besondere Bedeutung für die Regulation menschlichen Handelns zugeschrieben. Dies kann als „Wiederbelebung“ des Konstruktes „Motiv“ angesehen werden, da diesem nach einem „Boom“ in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts kaum

⁴³ Auch wenn die Befriedigung von bestimmten Motiven als dringlich erlebt wird, wird das tatsächliche Verhalten stets auch von situativen Gegebenheiten und individuellen Erfahrungen und Dispositionen beeinflusst werden.

mehr Beachtung innerhalb der psychologischen Forschung geschenkt wurde (HECKHAUSEN, 1989, S. 37). So wurden Motive bereits als „fossiles Relikt“ der psychologischen Forschung bezeichnet (THOMAE, 1983b, S. 8) und PEKRUN (1988) plädiert vor nicht einmal 20 Jahren dafür, „...den Begriff des „Motivs“ aus dem Begriffsarsenal wissenschaftlicher Psychologie ganz zu streichen“ (S. 247).⁴⁴ Diese Forderung wurde unter anderem damit begründet, dass Motive als stabile Persönlichkeitsmerkmale bzw. als situationsunabhängige Verhaltenstendenzen irrelevant für Erklärungen des realen Verhaltens von Individuen seien, da Individuen sich nicht stets gleich verhalten, sondern situationsspezifisch unterschiedlich handeln (vgl. RHEINBERG, 1997). Inkonsistentes Verhalten kann jedoch nicht als Beleg für die Nicht-Existenz stabiler Motive angesehen werden. Dies wird durch die nachfolgenden Ausführungen verdeutlicht.

Im Rahmen aktueller Motivationstheorien wird davon ausgegangen, dass menschliches Handeln stets auf das Erreichen eines *Zielzustands* gerichtet ist (RHEINBERG, 1997). Dass Motive dabei als letztendliche „innere“ Ursache von Handlungen angesehen werden können, kann durch eine Formulierung von DECI und RYAN (1993) verdeutlicht werden: So ist davon auszugehen, „...dass Personen deshalb bestimmte Ziele verfolgen [handeln], weil sie auf diese Art ihre angeborenen Bedürfnisse befriedigen können“ (S. 229). Eine vergleichbare These stellte WINCH (1955, 1958) bereits Mitte der 50er Jahre in seiner „Theorie der komplementären Bedürfnisse“ auf. Nach dieser Theorie ist alles menschliche Verhalten vom Streben nach Bedürfnisbefriedigung gesteuert. Diese Grundannahme entspricht weitgehend der inhärenten These von Homöostase-Modellen,⁴⁵ da diese ebenfalls ein Erreichen von Trieb- oder Bedürfnisreduktion als grundlegendes Handlungsprinzip ansehen (vgl. GOLLER, 1995, S. 80). Angemerkt sei, dass auch LEVENTHAL und SCHERER (1987) in ihrem integrativen *Emotionsmodell* als Handlungsziel explizit die Befriedigung von erworbenen und angeborenen Bedürfnisse formulieren (s. Punkt 2.2.1.1.3). Auch im Rahmen der Diskussion über Zusammenhänge zwischen Emotion, Kognition und Motivation findet diese Annahme zumindest implizit Berücksichtigung (vgl. DÖRNER, 1993; DÖRNER, 1999; KUHL, 1983a).

Innerhalb der Grundannahme, dass als Handlungsziel die Befriedigung von Motiven angestrebt wird, kann auch die Inkonsistenz des Verhaltens erklärt werden: Im Verlauf der Ontogenese bilden sich aufgrund bisheriger Erfahrungen Kognitionen darüber, welche Verhaltensweisen zu einer Befriedigung individueller Bedürfnisse beitragen. Dabei erfahren Individuen, dass unterschiedliche Situationen unterschiedliches Verhalten erfordern, damit die soziale und physikalische Umwelt in der gewünschten Weise reagiert bzw. die Reize sendet, welche vom Individuum als bedürfnisbefriedigend wahrgenommen werden. BRUNSWICK (1952) verwendet hierfür bereits vor über 50 Jahren den Begriff „Äquifinalität des Verhal-

⁴⁴ Hier deutet sich eine Parallele zum „Schicksal“ des Emotionsbegriffs an, da dieser vor gut siebzig Jahren aus der psychologischen Forschung gestrichen werden sollte (s. Punkt 2.2.1).

⁴⁵ Unterscheidet man die bis Mitte der siebziger Jahre aufgestellten Motivationstheorien dahingehend, welche These über den Ursprung des Verhaltens vertreten wird, lassen sich neben homöostatische Modellen weitere Modelle identifizieren: (a) das *Anreizmodell*: Individuen möchten möglichst viel Spannung erleben; (b) das *kognitive Modell*: Individuen wollen Widersprüche in ihren kognitiven Strukturen beseitigen und (c) das *humanistische Modell*: Individuen wollen sich selbst verwirklichen.

tens“. Folgendes Beispiel kann dies veranschaulichen: Eine Berufsschülerin möchte in der Schule zur „coolen“ Clique dazu gehören bzw. von dieser Clique als Gruppenmitglied anerkannt werden (s. Zugehörigkeitsmotiv, Punkt 3.5.5). Aufgrund früherer Erfahrung weiß die Schülerin, dass es ihre Chancen auf Gruppenmitgliedschaft erhöht, wenn sie sich der Gruppennorm anpasst und sich ebenfalls möglichst „cool“ verhält. „Cooles“ Verhalten ist somit angebracht, um ihr Ziel zu erreichen bzw. ihr Motiv zu befriedigen. Im Ausbildungsbetrieb der Berufsschülerin herrscht zwischen den übrigen vier Mitarbeiterinnen ein sehr freundlicher und zuvorkommender Umgang. Die Berufsschülerin möchte auch im Betrieb keine Außenseiterposition einnehmen, sondern von den Kolleginnen als Mitglied des Betriebes anerkannt werden. Um dies zu erreichen, wird die Schülerin kein „cooles“ Verhalten zeigen, sondern Verhaltensweisen zeigen, die als freundlich und zuvorkommend bezeichnet werden können. In beiden Fällen (Schule und Betrieb) ist das Verhalten der Berufsschülerin auf die Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs gerichtet. Je nach Situation zeigt sie jedoch unterschiedliche Verhaltensweisen, da sie davon ausgehen muss, dass mit *situationsspezifischen* Verhaltensweisen eher die Befriedigung des (konstant gebliebenen Zugehörigkeits-) Motivs zu erreichen ist.

Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass in Abhängigkeit von der Relevanz der Motive bzw. der Dringlichkeit ihrer Befriedigung Motive im unterschiedlichen Maß – gemeinsam mit den situativen Anreizbedingungen – Einfluss auf das Verhalten nehmen werden. Hierbei ist es der aktuelle Sättigungsgrad (Grad der Befriedigung) der Motive, der zu unterschiedlichen Verhaltensweisen führen kann: Je höher der Sättigungsgrad eines Motivs ist, desto schwächer wird der Einfluss dieses Motivs auf das Verhalten sein (vgl. SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2000, S. 3). Zu beachten ist, dass es nur kurzfristig eine „absolute Sättigung“ der Motive geben wird. Ein Sättigungseffekt für ein bestimmtes Motiv wird nur begrenzt anhalten, so dass auch ein kurzfristig „gesättigtes“ Motiv beispielsweise im Verlauf einer länger andauernden Interaktion wieder das Verhalten beeinflussen wird (vgl. RHEINBERG, 1997, S. 32). Erinnert wird daran, dass bereits im Grundmodell der klassischen Motivationspsychologie (s. Abbildung 3) davon ausgegangen wird, dass Motive keinen *direkter* Einfluss auf das Verhalten nehmen, sondern dass diese nur einen mittelbaren Einfluss – im Zusammenspiel mit Situationsfaktoren, Erfahrungen, Erwartungen etc. – auf das Verhalten nehmen.

Abschließend ist zu erwähnen, dass nach MCCLELLAND (MCCLELLAND, 1985; MCCLELLAND, KOESTNER & WEINBERGER, 1989) zwischen (1) impliziten und expliziten Motiven, (2) zwischen „natürlichen Auslösern“ und „sozialen Appellen“ sowie zwischen (3) operantem und respondentem Verhalten unterschieden werden muss. Mit „operantem“ Verhalten wird ein Verhalten bezeichnet, das aus der Eigeninitiative von Individuen hervor geht und spontan ausgeführt wird (s. BRUNSTEIN, 2003, S. 65). Respondentes Verhalten ist dadurch gekennzeichnet, dass dieses durch äußere Faktoren veranlasst bzw. kontrolliert wird (s. BRUNSTEIN, ebd.). Entscheidungen und Bewertungen, die Individuen von anderen Personen auferlegt werden bzw. die das Individuum übernimmt, können beispielsweise als respondentes Verhalten bezeichnet werden. Explizite Motive sollen dabei enger mit sozialen Appellen als Anreiz und respondentem Verhalten im Zusammenhang stehen, implizite Motive mit natürlichen Auslö-

sern und operantem Verhalten. Hinweise für die Gültigkeit dieser Annahmen liefern die Befunde zweier Meta-Analysen von SPANGLER (1992). Für eine Erörterung *expliziter* und *impliziter* Motive wird auf Punkt 3.4.3 verwiesen.

Auch wenn in der psychologischen Forschung noch nicht alle Fragen hinsichtlich des Konstruktes „Motiv“ geklärt sind, wird die Existenz von Motiven und deren Einfluss auf das Verhalten generell nicht mehr bestritten. Hierzu haben unter anderem verschiedene physiologische Forschungsergebnisse (s. BIRBAUMER & SCHMIDT, 1990) beigetragen, welche die Existenz unterschiedlicher Motive bzw. Motivausprägungen zu belegen scheinen (s. Punkt 3.6).

3.3 Motivklassifikationen

Motive sind als wesentliche Konstrukte zur Erklärung menschlichen Verhaltens anerkannt. Keine einheitliche Auffassung herrscht hingegen bis heute darüber, *wie viele* unterschiedliche Motive existieren. Zwar liegen empirisch begründete Klassifikationen von Motiven (Arten, Formen) vor (vgl. RUCH & ZIMBARDO, 1974; SCHNEIDER, K. & SCHMALT, 1994), eine innerhalb der Forschungsgemeinschaft *allgemein anerkannte* und allgemein verwendete Klassifikation fehlt jedoch bislang. Da im Laufe der historischen Entwicklung der Motivationsforschung bis zu 14046 unterschiedliche Motive bzw. Instinkte (welche die begrifflichen Vorläufer von Motiven sind) benannt und eine Vielzahl von Klassifikationen aufgestellt wurden (HECKHAUSEN, 1989, S. 29), können an dieser Stelle nicht alle Klassifikationsmodelle und Motive dargestellt werden. Stattdessen werden nur einige Ansätze exemplarisch vorgestellt, durch die der historische Verlauf der Entwicklung von Klassifikationsmodellen verdeutlicht werden kann. Für eine ausführliche Darstellung unterschiedlicher Klassifikationsmodelle sowie Grundannahmen der jeweiligen Theorie wird auf RUDOLPH (2003) und HECKHAUSEN (1989) verwiesen.

Als sich MCDOUGALL mit verhaltenserklärenden Konstrukten befasste, verwendete dieser zuerst den Begriff „Instinkt“, modifizierte diesen jedoch, da er später von „instinktiven Tendenzen“ (propensities) spricht (MCDOUGALL, 1932, zitiert nach RHEINBERG, 1997, S. 22). In Tabelle 4 werden die instinktiven Tendenzen im Verhalten von Menschen nach MCDOUGALL (ebd.) dargestellt.

1. Nahrungssuche	10. Ärger/Zorn
2. Ekelimpuls	11. Hilfesuchen
3. Sexualtrieb	12. Herstellungsbedürfnis
4. Angst/Furcht	13. Besitzstreben
5. Neugier	14. Drang zu lachen
6. Elterninstinkt	15. Komfortbedürfnis
7. Geselligkeitsstreben	16. Ruhe, Schlafbedürfnis
8. Selbstbehauptungsstreben	17. Migrationsbedürfnis
9. Unterordnungsbereitschaft	18. Einfache, körperliche Verhaltensäußerungen

Tabelle 3: Instinktive Tendenzen
(nach McDougall 1932, Übersetzung nach RHEINBERG 1997, S. 23)

Auffällig ist, dass in dieser Klassifikation „Angst/Furcht“ als Motiv bzw. instinktive Tendenz enthalten ist, „Angst/Furcht“ heute jedoch als *Emotion* und nicht als Motiv angesehen wird (s. Punkt 2.6.2.1, Fußnote Nr. 35). Zu beachten ist hierbei, dass nach MCDUGALL (1928, zitiert nach RHEINBERG, 1997) das Motiv „Angst/Furcht“ in dem Sinne zu verstehen ist, dass nach einer Vermeidung von aversiven Reizen gestrebt wird, also Reize vermieden werden sollen, die Angst oder Furcht auslösen. Diese aus heutiger Sicht enge Verknüpfung von Emotionen und Motiven ist fester Bestandteil des Modells von MCDUGALL (ebd.), da er Emotionen als angeborenes Kernstück von Instinkten ansah. Diese angenommene enge Verknüpfung von Emotionen und Motiven wurde erst Jahrzehnte später wieder von der psychologischen Forschung aufgegriffen (s. Punkt 2.2.1.1).

Kontrovers diskutiert wurde die Frage, ob Verhalten im mechanischen Sinne als Folge von Reiz-Reaktionsverknüpfungen (Instinkte) oder im mentalistischen Sinne als abhängig von antizipatorischen Kognitionen zu beschreiben sei. Aus dieser Diskussion resultierte, dass der Begriff „Instinkt“ durch die Begriffe „Trieb“ und „Bedürfnis“ ersetzt wurde, da zunehmend die Auffassung vertreten wurde, dass Verhalten nicht mehr allein durch einfache Reiz-Reaktionsverknüpfungen determiniert würde. MURRAY (1938) verwendet den Begriff „need“ (Bedürfnis), um die Ursache von Verhalten zu beschreiben. MURRAY (ebd.) ist einer der ersten, der Bedürfnisse bzw. Motive als relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale versteht, jedoch auch situative Komponenten (als „press“ bezeichnet) als Einflussfaktor für das konkrete Verhalten berücksichtigt. Ebenfalls wird von ihm eine Unterscheidung zwischen aufsuchenden (z.B. succorance) und meidenden (z.B. infavoidance, harmavoidance) Bedürfnissen eingeführt. Von MURRAY (ebd.) wird die Existenz von insgesamt 20 verschiedenen „needs“ postuliert, wobei er diese in *viszerogene* (primäre) Bedürfnisse nach beispielsweise Wasser, Nahrung, Sexualität und *psychogene* (sekundäre) Bedürfnisse unterteilt.

Die nachfolgend thematisierten Motivklassifikationen werden in Tabelle 4 zusammenfassend dargestellt.

Guilford (1964)	Maslow (1954)	Ruch & Zimbardo (1974)	Schneider & Schmalt (1981)
1. primitive (organismische) Bedürfnisse: Hunger, Durst	1. physiologische Bedürfnisse: Hunger, Durst, Sexualität u.a.	1. biologische Motive: Hunger, Durst, Schmerz, Sexualtrieb, Furcht und Angst, Neugier	1. biogene Bedürfnisse: Hunger, Durst, Sexualität, Angst, Aggression, Neugier
2. Milieu-Bedürfnisse: Komfort, peincl. Genauigkeit, soz. Beachtung	2. Sicherheitsbedürfnisse: Sicherheit, Stabilität, Abhängigkeit, Freiheit von Furcht und Angst	2. psychologische Motive: Leistungsanspruch, soz. Vergleich, soz. Anerkennung, Zusammenschluss, personale Macht	2. soziogene Bedürfnisse: Macht, soziale Gesellung bzw. Anschluss, Leistung
3. Leistungsbedürfnisse: allg. Ehrgeiz, Beharrlichkeit, Ausdauer	3. Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse		
4. Selbstbestimmungsbedürfnisse: Freiheit, Selbstvertrauen vs. Abhängigkeit, kult. Konformität, Ehrlichkeit	4. Wertschätzungsbedürfnisse: Stärke, Leistung, Kompetenz, Unabhängigkeit, Prestige, Status, Ruhm, Anerkennung		
5. Soziale Bedürfnisse: Herdentrieb, Wohlwollen, Disziplin, Aggressivität	5. Selbstverwirklichungsbedürfnisse: Wissenserwerb, Verständnis, Ästhetik		

Tabelle 4: Motivklassen unterschiedlicher Autoren nach SARGES und FRICKE (1986, S. 419)

Von MASLOW (1954) werden – teils empirisch, teils theoretisch begründet – unterschiedliche Motive benannt und fünf unterschiedlichen Motivklassen zugeordnet (s. Tabelle 4). Die ersten vier Motivklassen werden von ihm als *Mangelbedürfnisse* bezeichnet, da diese nach der Befriedigung (Beseitigung der Mangelercheinung) vorübergehend erlöschen werden. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung wird hingegen als *Wachstumsbedürfnis* bezeichnet, da eine Befriedigung dazu führt, dass dieses an Relevanz gewinnt bzw. der Wunsch nach weiterer Befriedigung dieses Bedürfnisses intensiviert wird. Diese Annahme kann heute als widerlegt angesehen werden, da ein Sättigungseffekt für ein bestimmtes Motiv auf Dauer nie das Ausmaß annehmen wird, dass dieses Motiv völlig irrelevant für nachfolgende Handlungen wird (s. RHEINBERG, 1997). Anders als bei den meisten anderen Motivationstheorien wird bei dieser Theorie explizit von einer hierarchischen Struktur der Bedürfnisse untereinander ausgegangen, wobei die Motive der Klasse 1 die untere Ebene bilden, Motive der Klasse 5 die oberste Ebene. Ranghöhere Bedürfnisse nehmen diesem Modell zufolge erst dann Einfluss auf das Verhalten, wenn rangniedrigere Motive befriedigt sind. Niedrigere Stufen (niedrigere Motive) werden nicht verlassen, sondern vielmehr schließt jede neue Stufe (höheres Bedürfnis) die früheren Stufen ein. Kommt es zu einem Konflikt zwischen unterschiedlichen Bedürfnissen, so wird das Verhalten durch das niedrigere Bedürfnis bestimmt, da eine Befriedigung niedrigerer Bedürfnisse größere Relevanz besitzt (s. MASLOW, ebd.).

GUILFORD (1959/1964) begründet die von ihm berücksichtigten Motive faktorenanalytisch und formuliert fünf unterschiedliche Motivklassen. Anders als von MASLOW (1954) werden von GUILFORD (ebd.) keine Aussagen zu den Beziehungen der Motivklassen untereinander getroffen. Inwieweit einzelne Motive das Verhalten beeinflussen bzw. inwieweit unterschiedliche Motive interagieren und dieses „Interaktionsprodukt“ ein bestimmtes Verhalten aktiviert bzw. beeinflusst, wird bei dieser Klassifikation nicht erörtert. Ein Furcht- bzw. Angstmotiv, das von MCDUGALL (1928, zitiert nach RHEINBERG, 1997) und MASLOW (ebd.) angeführt wird, wird von GUILFORD (ebd.) nicht postuliert.

Ein „Angst/Furcht-Motiv“ wird hingegen in der 20 Jahre später von RUCH und ZIMBARDO (1974) formulierten Klassifikation aufgenommen. Nach dieser Klassifikation werden sechs biologische von fünf psychologischen Bedürfnissen unterschieden. Das Angst/Furcht-Motiv wird den biologischen Bedürfnissen zugerechnet, die als phylogenetisch älter angesehen werden. Die Aktivierung psychologischer Bedürfnisse sei dabei stärker umweltabhängig bzw. stärker durch individuelle Lernprozesse determiniert als die Aktivierung biologischer Bedürfnisse. Eine allgemeine theoretisch begründete Aussage zu Zusammenhängen zwischen den unterschiedlichen Motiven wird von RUCH und ZIMBARDO (ebd.) nicht formuliert. SCHNEIDER und SCHMALT (1981) vertreten eine sehr ähnliche Auffassung. Auch von ihnen wird ein Angst-Motiv berücksichtigt, welches – wie alle biogenen Motive – phylogenetisch begründet wird. Motive, deren Aktivierung stärker umweltabhängig ist bzw. stärker von individuellen Lernprozessen bestimmt wird, werden von ihnen als *soziogene* Bedürfnisse bezeichnet. Wie von RUCH und ZIMBARDO (1974) werden auch von SCHNEIDER und SCHMALT (ebd.) die benannten Motive empirisch begründet.

Auch wenn sehr unterschiedliche Motivklassifikationen bzw. Motivtaxonomien existieren, können einige Gemeinsamkeiten festgestellt werden: Zumeist wird eine Differenzierung zwischen biogenen und soziogenen⁴⁶ Bedürfnissen vorgenommen, auch wenn dies teilweise nur implizit formuliert wird und unterschiedliche Begriffe verwendet werden. Mit Ausnahme des hierarchischen Modells von (1954/1977) enthalten die unterschiedlichen Klassifikationen kaum theoretischen Aussagen darüber, in welcher Beziehung die Motive zueinander stehen bzw. in welchem Ausmaß die Interaktion unterschiedlicher Motive als verhaltensbeeinflussend gelten kann. Anzumerken ist, dass in der Selbstkonzeptforschung teilweise von einer hierarchischen Ordnung unterschiedlicher Motive ausgegangen wird (s. STIENSMEIER-PELSTER & RHEINBERG, 2003). Je nach Ansatz wird unterschiedlichen Motiven – z.B. dem Bedürfnis nach Selbstwertschutz/Selbsterhöhung oder dem Kompetenzmotiv – eine höhere Rangposition als anderen Motiven zugesprochen (STAHLBERG, OSNABRÜGGE & FREY, 1985)

Die in den unterschiedlichen Klassifikationen aufgeführten Motive weisen nur teilweise eine Übereinstimmung auf. Es können jedoch acht „Bedürfnisseinheiten“ identifiziert werden, die nach SARGES und FRICKE (1986, S. 418) in der Mehrzahl der Klassifikationen berücksichtigt werden.

⁴⁶ Der Begriff „biogen“ bzw. „soziogen“ wird als Sammelbegriff für biologische und psychologische Bedürfnisse im Sinne der Definition von RUCH und ZIMBARDO (1974) verwendet.

Dieses ist das Bedürfnis nach:

- | | | |
|---|---|----------------------------|
| 1. Nahrungsaufnahme (Hunger, Durst) | } | <i>biogene</i>
Motive |
| 2. sexueller Betätigung | | |
| 3. Vermeidung von aversiven Reizen (Angst/Furcht) | | |
| 4. aggressiver Aktivität (Kampf/Angriff/Verteidigung) | | |
| ----- | | |
| 5. Exploration (Neugier) | } | <i>soziogene</i>
Motive |
| 6. Leistung (Kompetenz) | | |
| 7. Machtausübung | | |
| 8. sozialer Anerkennung | | |

Von SARGES und FRICKE (ebd.) wird somit auch das Angst- bzw. Furchtmotiv als gemeinsamer Nenner unterschiedlichster Klassifikationen bezeichnet. Dieses zielt dabei auf die Vermeidung von aversiven Reizen ab bzw. auf das Vermeiden von Reizen, die Angst oder Furcht hervorrufen. Angst und Furcht können als „negative“ Emotionen bezeichnet werden, so dass im übertragenen Sinn mit dem Angst- oder Furchtmotiv ein Motiv postuliert wird, dass auf die Vermeidung von (bestimmten) negativen Emotionen abzielt. Die Vermeidung von negativen Emotionen und das Streben nach positiven Emotionen entspricht dem hedonistischen Prinzip (s. HÖFFE, 1992) und gilt innerhalb der Psychologie als grundlegendes motivationales Prinzip (vgl. SCHUMACHER, 2002). In der vorliegenden Arbeit wird die Auffassung vertreten, dass positive und negative Emotionen somit als *Folge* von befriedigten bzw. nichtbefriedigten Motiven auftreten, wobei die Motive den Individuen selbst nicht bewusst sein müssen, um eine entsprechende Wirkung auf das emotionale Erleben zu nehmen. Wird dies berücksichtigt, ist die Formulierung eines „Furcht - Angstmotivs“ als gleichwertiges bzw. ranggleiches Motiv unter vielen anderen Motiven nicht haltbar. Das Streben, negative Emotionen (Furcht und Angst) zu vermeiden, welches beim Furcht-Angstmotiv postuliert wird, kann nicht als spezifisches Motiv angesehen werden, sondern als übergeordnetes grundlegendes motivationales Prinzip.

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass in Motivklassifikationen zwar eine Vielzahl von Motiven aufgeführt wird, jedoch bei Veröffentlichungen zu allgemeinen Motivationstheorien und spezifischen Motivsystemen zumeist nur wenige Motive Berücksichtigung finden: So beschränken sich die Ausführungen mehr oder minder auf das Leistungs-, Anschluss- oder Machtmotiv; insbesondere biogene Motive finden erst in den letzten Jahren zögernd Berücksichtigung. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden aufgrund der Fragestellungen ausschließlich soziogene Motive berücksichtigt, die unter Punkt 3.5 ausführlich erörtert werden.

3.4 Erfassung von Motiven

Motive sind als relativ stabile individuelle Dispositionen aufzufassen. Als solche sind sie sowohl im Rahmen der Persönlichkeits- als auch der Motivationspsychologie von Interesse, da jeweils versucht wird, Verhalten durch die Berücksichtigung von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen zu erklären und zu prognostizieren. Der Frage, mit welchen Verfahren bzw. Me-

thoden interindividuelle Unterschiede in den Motivdispositionen erfasst werden können, kommt somit eine besondere Bedeutung zu. Grundsätzlich können zwei unterschiedliche Verfahren zur Erfassung von Motiven unterschieden werden: Projektive bzw. operante Verfahren versus respondenten bzw. „self-report“-Verfahren, wobei operante Verfahren eine längere Forschungstradition aufweisen als respondenten. Grundlegende Annahmen zu beiden Verfahren werden nachfolgend exemplarisch anhand ausgewählter Instrumente dargelegt. Ebenfalls wird in diesem Abschnitt die zunehmend postulierte Differenzierung zwischen expliziten und impliziten Motiven thematisiert.

3.4.1 Operante Verfahren

Als bekanntestes operantes⁴⁷ Verfahren kann der Thematische Apperzeptions-Test (TAT) gelten, der auf Arbeiten von MURRAY (1938) basiert und von MCCLELLAND und Mitarbeitern (MCCLELLAND, ATKINSON, CLARK & LOWELL, 1953) als Motivdiagnostikum überprüft und zum eigentlichen Messinstrument weiter entwickelt wurde. Der TAT wurde ursprünglich für die Erfassung des *Leistungsmotivs* (s. Punkt 3.5.2) entwickelt. Die theoretischen Grundannahmen dieses Instrumentes, welches bis heute Verwendung findet, können wie folgt dargestellt werden: Menschen sind nur begrenzt in der Lage bzw. bereit, über die tatsächlichen Beweggründe (Motive) ihres Verhaltens Auskunft zu geben. Ursache hierfür sind Abwehrmechanismen – z.B. in Form von Verdrängung unangebrachter Wünsche – und die Tendenz, sozial erwünschte Antworten zu geben, um sich in einem möglichst guten Licht zu präsentieren. Die Einflüsse solcher Selbstdarstellungstendenzen sowie kognitiver Fertigkeiten und situativer Bedingungen würden dazu führen, dass die tatsächlichen Motive bei einer direkten Nachfrage nicht erfasst werden könnten. MCCLELLAND begründet seine Konzentration auf operante Verfahren zur Motivmessung lapidar wie folgt: „A scientist cannot believe what people say about their motives“ (1987, zitiert nach SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2000, S. 1).

Das Prinzip des TAT kann wie folgt dargestellt werden: Die Probanden bekommen eine Reihe von mehrdeutigen Bildern vorgelegt, zu denen sie jeweils eine interessante Geschichte erzählen sollen. Ursache für interindividuell unterschiedliche Geschichten sollen interindividuelle Wahrnehmungsunterschiede sein, die ihrerseits durch individuelle Motivausprägungen entstehen sollen. Die Motive der Probanden würden sich somit in der Geschichte – insbesondere in der Darstellung der Hauptperson – widerspiegeln, so dass durch eine eingehende Analyse der Geschichtsinhalte die Motive der Probanden zu identifizieren seien. Die Analyse der Motivstruktur wurde zunächst in Form von freien Expertendiskussionen durchgeführt, bevor von MCCLELLAND et al. (1953) ein „Verrechnungsschlüssel“ mit Inhaltskategorien formuliert wurde. Anhand dieses Verrechnungsschlüssel bzw. Kategoriensystems werden die Fantasiegeschichten von geschulten Personen (Kodierern) kodiert. Geschulte Kodierer erreichen bei diesem interpretativen Verfahren nach Aussage von LANGENS und SCHÜLER (2003) eine Übereinstimmung von 85% und mehr.

⁴⁷ Synonym für „operante Verfahren“ wird der (ältere) Begriff „projektive Verfahren“ verwendet.

Eine der Inhaltskategorien des TATs wird mit „positive/negative Gefühle“ bezeichnet. Berücksichtigt werden sowohl affektive Zustände, die den Personen der Geschichte direkt zugeschrieben werden (z.B. „Sie hat sich sehr über die gute Note gefreut“) als auch unmittelbar abzuleitende affektive Zustände (z.B. „Er wird sich von anderen trösten lassen.“). Emotionale Zustände werden somit – konform zu den Grundannahmen dieser Arbeit – als Hinweis auf die Motivstruktur bzw. den Ausprägungsgrad von Motiven angesehen. Durch die Berücksichtigung von positiven und negativen Gefühlen als „Indikator“ für Motive enthält der TAT zumindest implizit die Annahme, dass emotionale Zustände durch den Grad der Motivbefriedigung beeinflusst bzw. hervorgerufen werden. Somit wurde bereits Mitte der 50er Jahre von Motivationsforschern davon ausgegangen, dass ein Zusammenhang zwischen emotionalen Zuständen bzw. Veränderungen dieser Zustände und der Befriedigung von Motiven besteht. Dies ist bemerkenswert, da Emotionen bzw. Gefühle zu diesem Zeitpunkt innerhalb der psychologischen Forschung kaum berücksichtigt wurden (s. Punkt 2.2.1).

Von HECKHAUSEN (1963) wurde der TAT bzw. der TAT-Schüssel erweitert. Ursache hierfür war, dass HECKHAUSEN (ebd.) wie bereits MURRAY (1938) (s. Punkt 3.3) davon ausgeht, dass Motive in eine aufsuchende und eine meidende Komponente zu differenzieren seien. Beispielsweise wird die aufsuchende Motivrichtung für das Leistungsmotiv von ihm „Hoffnung auf Erfolg“ (HE) benannt und sei durch eine hohe Erfolgserwartung gekennzeichnet. Entsprechende instrumentelle Handlungen zielten darauf ab, erfolgreich zu sein. Die meidende Komponente des Leistungsmotivs („Furcht vor Misserfolg“, FM) sei hingegen durch hohe Misserfolgserwartungen geprägt. Anders als bei der aufsuchenden Motivausprägung sei das Verhalten vom Bedürfnis geprägt, Misserfolge zu vermeiden. HECKHAUSEN (ebd.) geht weiterhin davon aus, dass positive emotionale Zustände mit der aufsuchenden Motivausprägung im Zusammenhang stünden, negative emotionale Zustände mit der meidenden Motivausprägung. Im TAT-Verrechnungsschlüssel von HECKHAUSEN (ebd.) werden daher sowohl positive Kategorien (Erfolgserwartungen, erfolgreiche Aktivitäten, positive Gefühle etc.) als auch negative Kategorien (Misserfolgserwartungen, erfolglose Aktivitäten, negative Gefühle etc.) definiert. Dass sich auch bei dieser Differenzierung eine Entsprechung zu den Grundannahmen dieser Arbeit bezüglich des Zusammenhangs zwischen Motiven und emotionalen Zuständen zeigt, kann in Anlehnung an Ergebnisse unterschiedlicher Studien (vgl. HECKHAUSEN, 1989, S. 233 ff.) wie folgt verdeutlicht werden: Eine Versuchsperson erzählt aufgrund eines vorgelegten Bildes eine Geschichte, in der die Hauptperson ein angestrebtes Leistungsziel (Klausur, Prüfung etc.) nicht erreicht. Erwähnt die Versuchsperson dabei häufig, dass sich ihre Hauptperson daraufhin extrem schlecht fühlt (negativer Gefühlszustand), wird dies als Indikator für das Leistungsmotiv „Misserfolg vermeiden“ angesehen, da Personen mit dem Bedürfnis „Leistung erzielen“ Misserfolg seltener mit negativen Gefühlszuständen in Verbindung bringen. Wenn in der erzählten Geschichte hingegen erwähnt wird, dass die Hauptperson nach dem Erreichen des angestrebten Ziels in wesentlich besserer Stimmung ist als zuvor (positiver Gefühlszustand), wird dies als Indikator für das Bedürfnis „Leistung erzielen“ angesehen. Kritisch zu hinterfragen ist die strikte Zuordnung von positiven und negativen Gefühlszuständen zu der aufsuchenden bzw. meidenden Komponente. Werden die Grundan-

nahmen dieser Arbeit zum Zusammenhang zwischen emotionalen Erleben und Motivbefriedigung berücksichtigt, stellt sich die Frage, warum beispielsweise bei einer hohen Ausprägung von HE nicht auch ein leistungsbezogener Misserfolg zu negativen Gefühlszuständen führen sollte. Umgekehrt wäre bei einer hohen Ausprägung von FM beim Ausbleiben von Misserfolgen ein positiver Gefühlszustand plausibel.

Inwieweit eine Differenzierung in eine aufsuchende und eine meidende Komponente für spezielle Motive möglich bzw. bei Prozessstudien sinnvoll ist, wird unter Punkt 3.5 diskutiert. Anzumerken ist, dass empirische Befunde darauf hin deuten, dass das Leistungsmotiv im Sinne von MCCLELLAND (1953) weniger im Zusammenhang mit der meidenden Komponente (Furcht vor Misserfolg) steht, sondern eher der aufsuchenden Motivausprägung „Hoffnung auf Erfolg“ entspricht. So korrelieren Kennwerte für „Hoffnung auf Erfolg“ nur mit Kennwerten des Leistungsmotivs (nach MCCLELLAND, 1953) zumeist hoch (LANGENS & SCHÜLER, 2003, S. 99).

Durch weitere Ergänzungen des TAT ist mit diesem Instrument neben der Erfassung des Leistungsmotivs auch eine Erfassung des *Machtmotivs* (s. Punkt 3.5.1) und des *Anschlussmotivs* (s. Punkt 3.5.5) möglich (ATKINSON, HEYNS & VEROFF, 1954; VEROFF & VEROFF, 1972). Auch bei diesen Motiven werden den Personen in den Geschichten zugesprochene emotionale Zustände als Indikatoren für die Ausprägung des Motivs angesehen. So wird beispielsweise bei der Erfassung des Machtmotivs berücksichtigt, ob Affekte im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung oder dem Erreichen der Kontrolle über andere Personen (Befriedigung des Machtmotivs) beschrieben werden (SCHMALT & SOKOLOWSKI, 1996). Der Zusammenhang zwischen emotionalen Zuständen und Motiven wird somit nicht nur für das Leistungsmotiv, sondern auch für andere Motive postuliert. Implizit wird beim TAT – konform zu den Grundannahmen dieser Arbeit – die Annahme vertreten, dass die Befriedigung von Motiven (zumindest der aufsuchenden Motivausprägung) mit positiven emotionalen Zuständen einhergeht.

Neben dem TAT existieren diverse weitere projektive Verfahren zur Motivmessung, die jeweils unterschiedliche spezifische Aspekte und Grundannahmen beinhalten und zum Teil mehrere Motive, zum Teil nur ein Motiv erfassen sollen (zusammenfassend s. HECKHAUSEN, 1989). So werden z.B. beim OMT (*Operanter Motiv-Test*) von KUHLE, SCHEFFER und EICHSTAEDT (2003) wie beim TAT die Motive „Macht“, „Leistung“ und „Bindung“ berücksichtigt, jedoch zusätzlich eine volitionale bzw. handlungsregulatorische Perspektive eingeführt. Weitere TAT-Verfahren zur Messung des Anschlussmotivs und des Leistungsmotivs liegen ebenfalls vor, wobei zumeist von einer aufsuchenden und einer meidenden Komponente der jeweiligen Motive ausgegangen wird (vgl. HECKHAUSEN, 1989).

Alle operanten Verfahren werden seit ihrer Entwicklung heftig kritisiert. So wird bestritten, dass sie den Gütekriterien der klassischen Testtheorie genügen, obwohl in verschiedenen Studien die Validität und Reliabilität dieser Verfahren zur Motivmessung belegt werden konnte (s. LANGENS & SCHÜLER, 2003; REUMANN, 1982). Insbesondere wird angezweifelt, dass die Fantasiegeschichten von den Kodierern bzw. auswertenden Personen *objektiv* interpretiert

werden können (WELLER & MATIASKE, 2003). Für eine umfassende Darstellung der Diskussion zur Brauchbarkeit operanter Verfahren zur Motivmessung wird auf ASPENDORPF, WEBER und BURKHARDT (1994) sowie auf SPANGLER (1992) verwiesen. Um die zum Teil fundamentale Kritik an operanten Verfahren nachvollziehen zu können, ist es hilfreich, sich mit der zweiten Gruppe der Verfahren zur Erfassung von Motiven zu befassen. Dies sind respondenten Verfahren, die nachfolgend erörtert werden.

3.4.2 Respondente und semi-projektive Verfahren

Respondente Verfahren zur Erfassung von Motiven wurden fast zeitgleich zu operanten Verfahren entwickelt, aber erst seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts verstärkt eingesetzt (vgl. HECKHAUSEN, 1989, S. 242). Diese respondenten Verfahren liegen überwiegend in Form von standardisierten Fragebögen vor, in denen aus direkten Antworten der Probanden zu motivbezogenen Fragen individuelle Motivausprägungen ermittelt werden. Bei der Entwicklung der Fragebögen wurde zumeist eine Fokussierung auf soziogene Motive vorgenommen (s. Punkt 3.3). Wie zuvor werden einige Instrumente exemplarisch vorgestellt. Für eine ausführliche Darstellung operanten und respondenten Verfahren wird auf HALISCH (1986) verwiesen.

Zu den bekannteren Instrumenten zählt die *Personality Research Form* (PRF) von JACKSON (1974). In der Originalform werden 20 unterschiedliche Bedürfnisse erfasst, in der deutschen Adaption (STUMPF, ANGLEITNER, WIECK, JACKSON & BELOCH-TILL, 1985) werden nur 14 Bedürfnisse berücksichtigt. In beiden Versionen werden unter anderem das Leistungsmotiv, das Machtmotiv und das Affiliationsmotiv erfasst, die auch durch den TAT erfasst werden. Bei der Konstruktion der *Mehrabian Achievement Risk Preference Scale* (MARPS) von MEHRABIAN (1969) wurde auf Befunde aus TAT-Studien rekurriert. Dieses Instrument zur Erfassung des Leistungsmotivs orientiert sich im Unterschied zur PRF stärker an der Theorie des Risiko-Wahl-Modells von ATKINSON (1964). Ebenfalls zur Erfassung des Leistungsmotivs in den Ausprägungen „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ wurde die *Achievement Motivation Scale* (AMS) entwickelt (s. GÖTTERT & KUHL, 1999). Bei diesem Instrument werden wie beim TAT explizit emotionale Zustände (im Zusammenhang mit Erfolgswahrscheinlichkeiten) zur Messung der Motivausprägung berücksichtigt. Hierbei werden wie von HECKHAUSEN (1963) positive emotionale Zustände mit der aufsuchenden Ausprägung des Leistungsmotivs assoziiert, negative emotionale Zustände wiederum mit der meidenden Ausprägung. So enthält beispielsweise die Skala „Hoffnung auf Erfolg“ folgendes Item: „I feel pleasure at working on tasks that are somewhat difficult for me.“ Die Skala „Furcht vor Misserfolg“ enthält hingegen beispielsweise das Item: „I become anxious when I meet a problem I don't understand at once“.

Von Vertretern der TAT-Verfahren wurde der Einsatz von respondenten Verfahren zur Messung von Motiven von Beginn an skeptisch betrachtet (MCCLELLAND, 1980). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass generell kontroverse Auffassungen darüber existieren, ob Individuen eigene Motive bzw. Motivausprägungen überhaupt durch Introspektion zugänglich sind. So wird von Vertretern der TAT-Verfahren angemerkt, dass alle Antworten auf direkte Fragen

stark durch unterschiedliche Aspekte (z.B. soziale Erwünschtheit, Verdrängung, Rationalisierung) beeinflusst würden und daher nicht geeignet seien, um real existierende unterschiedliche Motivausprägungen feststellen zu können (s. Punkt 3.4.1).

Semi-projektive Verfahren (z.B. KLEINE, 1982; SCHMALT, 1973; SOKOLOWSKI, SCHMALT, LANGENS & PUCA, 2000) zur Messung von Motiven sollen die Vorteile operanter und respondenten Verfahren vereinigen und die Nachteile beider Verfahren minimieren. Dies geschieht durch die Kombination von Komponenten beider Meßmethoden; Bildersätze projektiver Verfahren werden durch standardisierte Fragen ergänzt. Die Bildersätze dienen zur Anregung der Motive, die vorgegebenen Fragen bzw. Antwortmöglichkeiten werden zum Zweck der Standardisierung eingesetzt. Auf dieser Basis wurde von SCHMALT (1973) die so genannte „Gitter-Technik“ entwickelt, wobei inzwischen Gitter-Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs, des Machtmotiv und des Anschlussmotivs vorliegen (s. WELLER & MATIASKE, 2003). In unterschiedlichen Studien konnte belegt werden, dass diese Gitter-Verfahren den testtheoretischen Anforderungen genügen (SCHMALT, 1977; WELLER & MATIASKE, 2003). Da einzelne Motive nur begrenzt als Prädiktoren für reales Verhalten angesehen werden können (ASPENDORF et al., 1994), stellt das Multi-Motiv-Gitter (MMG) (SCHMALT, SOKOLOWSKI & LANGENS, 2000) eine sinnvoll Weiterentwicklung der Gitter-Technik dar. Durch das MMG ist eine simultane Erfassung von drei Motiven (Leistung, Macht, Anschluss) möglich, da die drei Langformen der verschiedenen Gitter-Verfahren im MMG zusammen geführt werden. Für alle drei Motive werden jeweils eine aufsuchende und eine meidende Komponente erfasst, so dass das MMG insgesamt sechs Skalen umfasst. Das MMG wird auch im Rahmen der vorliegenden Studie eingesetzt (s. Punkt 6.2.3.3.3).

Als weiteres semi-projektives Verfahren ist das IMC-Gitter (Individual Motive Constellations) (WELLER & MATIASKE, 2003) zu nennen, dass ebenfalls die Motive „Leistung“, „Macht“ und „Anschluss“ erfasst. Ein wesentlicher Unterschied im Vergleich zum MMG liegt darin, dass für die drei Motive andere Ausprägungen bzw. Komponenten berücksichtigt werden. So wird in der aktuellen Version des IMC (WELLER & MATIASKE, 2003) das Leistungsmotiv nicht nur in die beiden Komponenten „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ differenziert, sondern zusätzlich eine dritte Komponente „Furcht vor sozialen Folgen des Misserfolgs“ postuliert. Beim Anschlussmotiv wird hingegen nur *eine* (aufsuchende) Komponente erfasst. Ursache hierfür ist die Annahme, dass die Ausprägung „Furcht vor Zurückweisung“ lediglich eine spezielle Form der Kontaktsuche („Hoffnung auf Anschluss“) darstelle und somit keine eigenständige Komponente sei. Das Machtmotiv wird im IMC-Gitter wie im MMG durch zwei Komponenten erfasst. Jedoch wird beim ICM-Gitter keine Differenzierung in eine aufsuchende und eine meidende Komponente vorgenommen, sondern in Anlehnung an MCCLELLAND (1975) zwischen *personalisierter* und *sozialisierter* Macht unterschieden. Zur Erörterung dieser Ausprägungen des Machtmotivs wird auf Punkt 3.5.1 verwiesen. In wie weit Motive in unterschiedliche Komponenten bzw. Ausprägungen differenziert werden können bzw. eine solche Differenzierung sinnvoll ist, wird unter Punkt 3.4.4 diskutiert. Obwohl Befunde unterschiedlicher Studien für die Validität und Reliabilität des IMC-Gitters sprechen, wird explizit darauf hingewiesen, dass das IMC-Gitter kaum zur Individualdiagnostik geeig-

net ist; der Einsatz sollte sich daher auf die Beobachtung und die Analyse von Gruppenunterschieden beschränken (WELLER & MATIASKE, 2003).

3.4.3 Implizite und explizite Motive

Durch die vorangegangenen Ausführungen konnte verdeutlicht werden, dass sich nicht nur respondente von operanten Verfahren deutlich unterscheiden, sondern ebenfalls große Unterschiede zwischen den verschiedenen respondenten als auch den verschiedenen operanten Verfahren bestehen. Auch wenn dies berücksichtigt wird und z.B. jeweils vergleichbare (hinsichtlich der Motivkomponenten) operante und respondente Verfahren zur Motivmessung eingesetzt werden, werden sehr unterschiedliche Ergebnisse mit operanten und respondenten Verfahren erzielt. Im Sinne der konvergenten Validität sollten unterschiedliche Verfahren zur Motivmessung zu gleichen oder zumindest ähnlichen Ergebnissen kommen (LIENERT & RAATZ, 1998). Dass operante und respondente Verfahren zur Messung von Motiven zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen (HECKHAUSEN, 1989; KUHL et al., 2003; SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2000; SPANGLER, 1992) hat zunächst dazu beigetragen, dass der TAT als wissenschaftliches Instrument von Vertretern der respondenten Verfahren abgelehnt wurde. Im Rahmen aktueller Motivationstheorien wird zunehmend davon ausgegangen, dass zwei unterschiedliche Motivsysteme existieren und respondente und operante Verfahren jeweils ein anderes Motivsystem erfassen (vgl. BARGH & CHARTRAND, 1999). Die beiden Motivkategorien bzw. Motivsysteme werden zumeist als *explizite* bzw. *implizite* Motive bzw. Motivsysteme bezeichnet. Im Rahmen dieser Arbeit können nur grundlegende Annahmen und Forschungsbefunde zu expliziten und impliziten Motiven berücksichtigt werden. Für eine ausführliche Darstellung wird auf Veröffentlichungen anderer Autoren (z.B. BRUNSTEIN, 2003; KUHL et al., 2003; SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2000) verwiesen.

Grundsätzlich sollen sich implizite und explizite Motive dadurch unterscheiden, dass sie

- zu unterschiedlichen Anteilen von genetischen und sozialen Faktoren determiniert sind,
- durch unterschiedliche Anreize angeregt werden und
- unterschiedliches Verhalten beeinflussen (s. MCCLELLAND, 1985)

In Anlehnung an MCCLELLAND, KOESTNER und WEINBERGER (1989) können implizite und explizite Motive weiterhin wie folgt beschrieben werden:

Implizite Motive werden als eher genetisch determiniert angesehen bzw. sollen auf früh gelernten, affektiven Präferenzen beruhen, sich immer wieder mit bestimmten Formen und Anreizen auseinander zu setzen. Sie sind durch „natürliche“ (angeborene) Auslöser anregbar, wobei weder die Anregung noch die Umsetzung in instrumentelles Verhalten eine bewusste Kontrolle oder Selbstreflexion durch das Individuum erfordert. Vielmehr sind implizite Motive Individuen nicht bewusst zugänglich – sie werden daher auch als latente oder unbewusste Motive bezeichnet – und können somit nicht mit „self-report“-Methoden bzw. respondenten Verfahren erfasst werden. Implizite Motive sind deutlich enger an das emotionale als an das kognitive System gebunden und sind daher stärker mit „real-world“ Verhalten oder *spontan*

auftretenden Gedanken korreliert. Implizite Motive stehen somit im Zusammenhang mit „operanten“ Verhalten (s. Punkt 3.2).

Explizite Motive beruhen eher auf sozialen Lernerfahrungen. Sie spiegeln wider, welche Selbstkonzepte und Ziele sich eine Person selbst zuschreibt bzw. sich gesetzt hat. Explizite Motive sind somit nicht unbedingt die Motive, die dem tatsächlichen Handeln des Individuums zugrunde liegen. Explizite Motive sind eng an das kognitive System gebunden; mit respondenten bzw. „self-report“-Verfahren werden explizite Motive erfasst. Explizite Motive werden eher durch soziale Appelle (z.B. Versuchsanweisungen) aktiviert, so dass sie weniger für die Prognose von „real-world“-Verhalten als für die Prognose von „respondenten“ Verhaltensweisen (s. Punkt 3.2) geeignet sind.

Zwar kann die Unabhängigkeit impliziter und expliziter Motive inzwischen als empirisch belegt gelten (vgl. BRUNSTEIN, MAIER & SCHULTHEIB, 1999a; MCCLELLAND et al., 1989; SCHEFFER, KUHL & EICHSTAEDT, 2003), jedoch werden in realen Situationen beide Motivsysteme miteinander interagieren (vgl. SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2000); häufig werden implizite mit expliziten Motiven im Widerspruch zueinander stehen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass implizite Motive auf den angeborenen Bedürfnissen des Menschen fußen und auf deren Befriedigung zielen. Explizite Motive repräsentieren eher Vorstellungen und Erwartungen der sozialen Umwelt und sind stärker auf die Befriedigung dieser Vorstellungen und Erwartungen ausgerichtet. Wenn explizite Motive den impliziten Motiven entgegenstehen, kann dies zu schwerwiegenden innerpsychischen Konflikten führen. Insbesondere, wenn das Individuum zugunsten expliziter Motive seinen eigentlichen (impliziten) Motiven zuwider handelt, ist mit solchen innerpsychischen Konflikten zu rechnen. Dass eine solche Inkongruenz problematisch ist, wurde bereits in den theoretischen Grundannahmen der Ansätze von FREUD (1940/1972) und ROGERS (1961) betont. Auch MCCLELLAND hat bereits 1989 vermutet: „whatever the reason for discordance between implicate and explicit motives, it can certainly lead to trouble“ (McClelland, 1989, S. 700, zitiert nach BRUNSTEIN, MEIER & SCHULTHEIB, 1999, S. 160). Inzwischen liegt eine Vielzahl von Befunden vor, die nachteilige (emotionale) Effekte einer solchen Inkongruenz belegen: Studien (zusammenfassend s. BRUNSTEIN, SCHULTHEISS & MAIER, 1999b) zeigen beispielsweise, dass ein hohes Maß an Inkongruenz zwischen impliziten Motiven und expliziten Motiven mit einer Verschlechterung des emotionalen Befindens, eine Übereinstimmung hingegen zu einer Steigerung des emotionalen Befindens führt. Ein Erreichen von expliziten Motiven, die *nicht* mit den impliziten Motiven übereinstimmen, führt hingegen *nicht* zum Anstieg des emotionalen Befindens. „Belohnende“ affektive Reaktionen (in Form von emotionalen Wohlbefinden) treten somit stets nur im Zusammenhang mit einer Verwirklichung bzw. Befriedigung impliziter Motive auf; implizite Motive stehen somit im wesentlich engeren Zusammenhang mit subjektiv erlebten emotionalen Zuständen als explizite Motive. Implizite Motive stehen ebenfalls stärker mit physiologischen und speziell hormonellen Prozessen in Verbindung (BRUNSTEIN, 2003, S. 71).

Die besondere Bedeutung von impliziten Motiven für „real-world-Verhalten“ wird durch eine Vielzahl weiterer Studien belegt. Durch das implizite Zugehörigkeitsmotiv, erhoben mittels TAT, konnte die Häufigkeit vorhergesagt werden, mit der Studierende in *realen* Alltagssitua-

tionen mit anderen Personen in Kontakt standen.⁴⁸ Eine Erhebung des Zugehörigkeitsmotivs mittels Fragebogen (explizites Motiv) erwies sich hingegen als unergiebig (MCADAMS & CONSTANTIAN, 1983). Bei der direkten Frage danach, ob die Studierenden lieber allein oder lieber in Gesellschaft bestimmte Aktivitäten aufführen, zeigte sich hingegen nur ein Zusammenhang zwischen ihren geäußerten Präferenzen und dem expliziten Zugehörigkeitsmotiv. Ähnliche Befunde liegen auch für das Leistungsmotiv vor. So konnte beispielsweise beruflicher, unternehmerischer und ökonomischer Erfolg durch das implizite Leistungsmotiv (erhoben mittels TAT) vorhergesagt werden,⁴⁹ auch wenn verschiedene Moderatorvariablen (z.B. Intelligenz, Ausbildungsniveau, sozi-ökonomischer Status) berücksichtigt wurden. Wurde das Leistungsmotiv hingegen durch Fragebogenverfahren (explizites Motiv) erhoben, besteht dieser Zusammenhang nicht (s. BRUNSTEIN, 2003, S. 66). Für eine Zusammenfassung weiterer Forschungsergebnisse zu Verhaltenskorrelaten expliziter bzw. impliziter Motiven wird auf BRUNSTEIN und HOYER (2002) sowie STIENSMEIER-PELSTER und RHEINBERG (2003) und BORNSTEIN (1998) verwiesen.

Für den schulischen Kontext ist anzumerken, dass schulische Leistungen bei verschiedenen Studien eher mit expliziten als mit impliziten Motiven korreliert sind (BRUNSTEIN, 2003). Dies kann jedoch darauf zurückgeführt werden, dass die schulischen Leistungen im Rahmen von traditionellem Unterricht erbracht wurden, indem Leistungen direkt abgefordert werden und somit respondentes Verhalten erfordern. Bei selbstorganisierten Lehr-Lern-Arrangements, welches auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Berücksichtigung findet, ist deutlich die Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler gefordert. Es wird stark auf die Selbststeuerung der Lernenden gesetzt (s. Punkt 6.1), so dass bei den Schülerinnen und Schülern stärker ihre impliziten und weniger ihre expliziten Motive verhaltensbestimmend sein müsste (vgl. RHEINBERG & KRUG, 1999).

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass implizite und explizite Motive unterschiedliche Formen des Verhaltens prognostizieren können. Sollen reale Situationen analysiert werden bzw. reale Verhaltensweisen erklärt werden, ist die Erfassung von expliziten Motiven als nicht geeignet anzusehen. Um Hinweise über die letztendliche Ursache von Verhaltensweisen zu gewinnen, ist vielmehr eine Fokussierung auf implizite Motive erforderlich (s. SCHMALT & SOKOLOWSKI, 2000). Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn – wie im Rahmen der vorliegenden Untersuchung – Zusammenhänge zwischen „realen“ (operanten) Verhaltensweisen und emotionalem Erleben untersucht werden sollen, da das Ausmaß der Befriedigung von aktualisierten impliziten Motiven von besonderer Relevanz für das emotionale Erleben der Individuen ist (s.o.).

⁴⁸ Das soziale Kontaktverhalten wurde mittels eines Zeitstichprobenverfahren (s. Punkt 2.8) aufgezeichnet.

⁴⁹ Teilweise zeigt das implizite Leistungsmotiv nur in Kombination mit einem hohen Machtmotiv eine solche prognostische Validität.

3.4.4 Erfassung von Motiven im Prozessverlauf

Reales Verhalten im engeren Sinn wird nicht durch Motive, sondern durch die *aktuelle Motivation* (s. Punkt 3.1, Abbildung 3) beeinflusst. Dies sollte berücksichtigt werden, wenn auf der Basis von beobachteten Verhaltensweisen Rückschlüsse auf Motive gezogen werden sollen. VOLLMEYER und RHEINBERG (2003) plädieren in diesem Zusammenhang dafür „...gleich dasjenige zu messen, was sich aus der situativen Anregung dieser motivationalen traits hier und jetzt als aktivierende Zielausrichtung ergibt. Dieses state-Maß der Motivation nennen wir *aktuelle Motivation*“ (S. 282f.). Wenn – wie im Rahmen der vorliegenden Untersuchung – darauf fokussiert wird, dass bestimmte *Motive* und *diesbezüglich* erhaltene Rückmeldungen im *Interaktionsprozess* von besonderer Relevanz für das emotionale Befinden und das Interaktionsverhalten von Individuen sind, ist eine Erfassung der aktuellen Motivation nicht ausreichend. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung kann dies wie folgt begründet werden: Rückmeldungen für aktualisierte Motive werden der Grundannahme dieser Arbeit zufolge eine intensivere Wirkung auf das emotionale Befinden nehmen als Rückmeldungen für Motive, deren Befriedigung zum Zeitpunkt der Rückmeldung weniger dringlich war. Hieraus resultiert, dass (implizite) Motive im Zeitverlauf der Interaktion erfasst werden müssen, um den Grad der Dringlichkeit der jeweiligen Motive berücksichtigen zu können. In diesem Zusammenhang wird daran erinnert, dass Motive relativ stabile Dispositionen sind, die situationsabhängig zu *unterschiedlichen* Verhaltensweisen führen können (s. Punkt 3.2). Dies ist darin begründet, dass situationsabhängig unterschiedliche Verhaltensweisen eine Befriedigung der Motive erlauben bzw. die Wahrscheinlichkeit einer solchen Befriedigung erhöhen. Mögliche Kritikpunkte, die bei einer Erfassung von (impliziten) Motiven (s. Punkt 3.4.3) auf Basis von beobachtbaren Verhaltensweisen im *Zeitverlauf* von *Interaktionen* angebracht werden könnten, werden nachfolgend diskutiert.

Werden operante Verfahren gewählt (s. Punkt 3.4.3), so geht dies mit einem erheblichen Interpretationsaufwand einher, daher werden diese teilweise auch als „interpretative“ Verfahren bezeichnet. Interpretativen Verfahren wird oftmals unterstellt, dass diese nicht valide und reliabel sind (s. Punkt 3.4.1), wobei insbesondere angezweifelt wird, dass die auswertenden Personen (Kodierer) eine zutreffende Interpretation bzw. einen gültigen Rückschluss auf bestimmte Motive vornehmen können. Wird diese Kritik bereits bei der Auswertung *schriftlich* vorliegenden Materials (TAT-Fantasiegeschichten) geübt, trifft diese bei der Analyse *schnell veränderbarer realer* Situation bzw. realer Verhaltensweisen in Interaktionen im besonderen Maße zu. Als Bekräftigung entsprechender Kritik werden teilweise empirische Befunde angeführt, wie beispielsweise die Ergebnisse einer Studie von SCHULTHEISS und BRUNSTEIN (2002). Diese zeigen, dass es externen Beurteilern nur begrenzt möglich ist, ein implizites Machtmotiv aus der Beobachtung von realen Verhaltensweisen treffend erkennen zu können. Diese Ergebnisse können jedoch nicht als Beleg dafür angesehen werden, dass interpretative Verfahren zur Motivmessung auf Basis beobachteter Verhaltensweisen in *realen Interaktionen* nicht geeignet sind. So ist zu beachten, dass in der Studie von SCHULTHEISS und BRUNSTEIN (ebd.) Verhalten analysiert werden sollte, das nicht in *realen* sozialen Interaktionsprozessen gezeigt wurde, sondern Verhalten, das innerhalb eines gehaltenen Plädoyers gezeigt

wurde. Ein solcher „Vortrag“ ist aufgrund der einseitigen Interaktionsrichtung nicht mit realen Interaktionsprozessen vergleichbar, die durch eine wesentlich stärkere wechselseitige Kommunikation geprägt sind. Durch die Einbeziehung der wechselseitigen Kommunikation bzw. Interaktion der Beteiligten können zusätzliche Hinweise auf die dem Verhalten zugrunde liegenden (impliziten) Motive gewonnen werden, so dass eine validere Interpretation vorgenommen werden kann. Auch ist zu berücksichtigen, dass beim Einsatz interpretativer Verfahren generell eine Aufzeichnung (Video- bzw. Audioaufnahmen) der zu analysierenden Interaktionen empfehlenswert ist (s. Punkt 4.3.2). Die eigentliche Analyse sollte ausschließlich anhand der aufgezeichneten Interaktionen erfolgen. Durch dieses Vorgehen kann einerseits der zeitliche Verlauf der Interaktionen berücksichtigt werden, andererseits steht den Kodierern mehr Zeit zur Verfügung, so dass die Wahrscheinlichkeit einer zutreffenden Interpretation der Verhaltensweisen erhöht ist. So können beispielsweise auch nachfolgende Verhaltensweisen anderer Beteiligten bzw. Reaktionen hierauf berücksichtigt werden. Auch wenn Verhalten durch die aktuelle Motivation und nur mittelbar durch Motive beeinflusst wird, ist – so die Annahme – eine Erfassung von Motiven auf Basis von beobachtbaren Verhaltensweisen von Individuen möglich (vgl. WELLER & MATIASKE, 2003).

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass sich generell bei (impliziten und expliziten) Motiven die Frage nach der Anzahl der Komponenten stellt. Gibt es für alle Motive eine Erfolg suchende und eine Misserfolg meidende Komponente, wie von HECKHAUSEN (1963) im TAT postuliert? Falls ja, stellen diese Komponenten unterschiedliche Ausprägungen eines Motivs dar oder sind sie als eigenständige Motive aufzufassen? Wie zuvor bereits dargelegt (s. Punkt 3.4) variieren diesbezügliche Ansichten teilweise erheblich. Je nach Instrument werden beispielsweise Motive als Ein-, Zwei- oder Drei-Komponenten-Konstrukte operationalisiert. Obwohl unterschiedliche Auffassungen vertreten werden, wird zumeist die „klassische“ Differenzierung in eine aufsuchende und eine meidende Motivkomponente vorgenommen. Sollen – wie im Rahmen der vorliegenden Untersuchung – Rückschlüsse auf (aktualisierte) Motive auf Basis von beobachteten Verhaltensweisen gezogen werden, ist Folgendes zu berücksichtigen: Ein solches Vorgehen erfordert generell eine hohe Interpretationsleistung. Im Unterschied zu der meidenden Komponente müsste die aufsuchende Komponente „leichter“ zu identifizieren sein, da diese enger im Zusammenhang mit „aktiven“ Verhaltensweisen steht (s. HECKHAUSEN, 1989, S. 347ff.). Die meidende Komponente wird sich hingegen weniger eindeutig im Verhalten niederschlagen, sondern stärker im emotionalen Erleben⁵⁰ (z.B. Sorgen). Um eine möglichst valide Erfassung zu gewährleisten, ist eine Fokussierung auf die aufsuchenden Motivkomponenten im Rahmen dieser Arbeit angebracht.

⁵⁰ Hingewiesen sei an dieser Stelle auf die semantische Übereinstimmung: So werden meidenden Komponenten zumeist mit „Furcht vor...“ bezeichnet, wobei Angst/Furcht als eine der grundlegenden Emotionen angesehen wird (s. Fußnote 35, S. 55).

3.5 Erörterung spezifischer Motive

Nachfolgend werden die Motive beschrieben, die in der vorliegenden Untersuchung erfasst werden. Für die Auswahl der Motive wurden zwei Kriterien zugrunde gelegt: Einerseits soll die Existenz der Motive bzw. Bedürfnisse⁵¹ empirisch gut belegt sein. Andererseits sollen die ausgewählten Motive aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit eine besondere Relevanz für soziale Interaktionen in Lerngruppen besitzen. Aufgrund dieser Auswahlkriterien werden folgende fünf soziogene Motive (s. Punkt 3.3) berücksichtigt:

1. Machtmotiv
2. Lernmotiv
3. Anerkennungsmotiv (leistungsbezogen)
4. Zuneigungsmotiv
5. Zugehörigkeitsmotiv

Wird berücksichtigt, dass das Lernmotiv und das Anerkennungsmotiv zum Teil als Komponenten des Leistungsmotivs angesehen werden (s. Punkt 3.5.2), ergibt sich eine weitgehenden Übereinstimmung zu den klassischen Inhaltsbereichen und traditionell berücksichtigten Motiven Macht, Leistung, Affiliation und Intimität (BRUNSTEIN et al., 1999a).

Bei den nachfolgenden Ausführungen ist Folgendes zu berücksichtigen: Eine ausführliche Erörterung aller relevanten Aspekte zu den jeweiligen Motiven ist im Rahmen dieser Arbeit nicht erforderlich. Für detaillierte Ausführungen zu den jeweiligen Motiven wird auf andere Veröffentlichungen verwiesen (z.B. HECKHAUSEN, 1989; JERUSALEM & PEKRUN, 1999; RHEINBERG, 1997). Nachfolgend werden nur Erkenntnisse und Annahmen über die jeweiligen Konstrukte berücksichtigt, die im Gesamtkontext der vorliegenden Arbeit von besonderer Relevanz sind.

3.5.1 Machtmotiv

Von ADLER wurde 1922 der „Wille zur Macht“ als Haupterklärungsprinzip menschlichen Handelns angesehen (ADLER, 1922). Im Verlauf der weiteren Erforschung von Motiven wurde deutlich, dass dieses Motiv einerseits sehr komplex ist, da es unterschiedliche Komponenten enthält bzw. unterschiedliche Ausprägungen existieren, andererseits konnte bislang nicht empirisch belegt werden, dass das Machtmotiv im Vergleich zu anderen Motiven tatsächlich eine dominierende Position einnimmt.

Zur Definition von „Macht“ bzw. des Machtmotivs lassen sich in der einschlägigen Literatur eine Vielzahl von Ausführungen finden. So definiert der Soziologe WEBER (1964) Macht wie folgt: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen...“ (S. 38). Von Psychologen werden ähnliche Definitionen gewählt: So meint LEWIN (1951): „We might define power of b over a ... as the quo-

⁵¹ Im engeren Sinn sind Motive von Bedürfnissen zu differenzieren. Hierzu wird auf die Ausführungen unter Punkt 3.1 verwiesen.

tient of the maximum force which b can induce on a..., and the maximum resistance which a can offer“ (S. 336). Von MURRAY (1938) wird der Begriff „need dominance“ verwendet und als Bedürfnis bezeichnet, die eigene soziale Umwelt kontrollieren zu können. Eine abgeschwächte Definition wird von VEROFF (1957) vorgenommen, wenn er von Macht als „...die Kontrolle über die Möglichkeit, andere Personen zu beeinflussen“ (S. 2) spricht.

Werden in den obigen Definitionen die Begriffe „Kontrolle“ und „Einfluss“ für die Beschreibung des Machtmotivs verwendet, wird von ULEMAN (1972) explizit eine Differenzierung zwischen Macht und Einfluss vorgenommen. Er vertritt die Ansicht, dass ein Machtmotiv (need power) von einem Einflussmotiv (need influence) zu unterscheiden ist. Zu berücksichtigen ist, dass „eigenständige“ Motive dann postuliert werden sollten, wenn die entsprechenden Verhaltensklassen nicht auf andere zurückgeführt werden können (BAUMEISTER & LEARY, 1995; THOMAE, 1983b). Verhaltensklassen, die dem „Einflussmotiv“ zugeschrieben werden, können jedoch nach Auffassung der Autorin der vorliegenden Arbeit auf ein Machtmotiv zurückgeführt werden, so dass das Einflussmotiv nicht als eigenständiges Motiv anzusehen ist.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird das Machtmotiv als Streben nach Einflussnahme und Kontrolle definiert. Es bezieht sich darauf, eigene Interessen und Ziele auch gegen den Willen anderer durchzusetzen und andere Personen in ihrem Verhalten zu beeinflussen. Nach dieser Definition ist eine Befriedigung des Machtmotivs relativ eng an das Verhalten anderer Personen gebunden. Allein das Wissen darüber, dass Macht ausgeübt werden könnte, wird im Rahmen dieser Arbeit – anders als von anderen Autoren (vgl. RHEINBERG, 1997, S. 95ff.) – als nicht ausreichend für eine Befriedigung des Machtmotivs angesehen. Eine oftmals zu findende Differenzierung in eine aufsuchende und meidende Komponente des Machtmotivs (HECKHAUSEN, 1989, S. 361ff) wird in der vorliegenden Arbeit nicht vorgenommen. Ursache hierfür ist einerseits, dass eine Erfassung meidender Motivkomponenten bei dem gewählten Verfahren generell besondere Schwierigkeiten beinhaltet (s. Punkt 3.4.4). Andererseits besteht beim Machtmotiv zusätzlich die Problematik, dass durchaus unterschiedliche Meinungen darüber vertreten werden, wie die aufsuchende und meidende Komponente bezeichnet werden können bzw. welche Verhaltensweisen mit diesen im Zusammenhang stehen. Zwar wird die aufsuchende Komponente zumeist mit „Hoffnung auf Macht(ausübung)“ bezeichnet, jedoch ist bisher nicht geklärt, ob das Bedürfnis nach Macht tatsächlich ausschließlich darin besteht, andere Personen kontrollieren oder beeinflussen zu können (SOKOLOWSKI & SCHMALT, 1996, S. 315). So wird auch in Erwägung gezogen, dass die aufsuchende Komponente des Machtmotivs darin besteht, sich von der Kontrolle durch andere Personen freizuhalten, also nicht selbst kontrolliert und beeinflusst zu werden (SCHNEIDER, K. & SCHMALT, 1994). Entsprechendes gilt auch für die meidende Komponente. Je nach Auffassung wäre diese als „Furcht vor Kontrollverlust“ bzw. Machtverlust oder als „Furcht, kontrolliert und beeinflusst zu werden“ zu interpretieren.

Zusätzlich wird von einigen Autoren die Auffassung vertreten, dass nicht die aufsuchende und meidende Komponente des Machtmotivs zu differenzieren seien, sondern vielmehr eine generelle Unterscheidung zwischen „personalisierter Macht“ (pE) und „sozialisierter Macht“

(sE) vorgenommen werden müsse (MCCLELLAND & WILSNACK, 1972). Bei einer starken Ausprägung von pE würde das Individuum versuchen, durch direkte Konfrontation die *eigenen* Einflussmöglichkeiten zu erweitern: Das Verhalten könne somit als egoistisch orientiert bezeichnet werden. Ein sozialisiertes Machtmotiv (sE) würde hingegen dazu führen, dass Macht mit dem Ziel ausgeübt wird, andere zu unterstützen. Die Ausprägung pE ist durch eine hohe Ausprägung des Machtmotivs bei gleichzeitiger niedriger Hemmungstendenz gekennzeichnet, die Ausprägung sE hingegen zwar ebenfalls mit einer hohen Ausprägung des Machtmotivs, jedoch mit einer gleichzeitigen hohen Hemmungstendenz.

Weiterhin besteht folgende Problematik bei der Erfassung des Machtmotivs: Als Handlungsursache der Machtausübung kann nicht zwangsläufig die Befriedigung des Machtmotivs angesehen werden. So könnten Machthandlungen auch *instrumentell* für das Erreichen anderer Bedürfnisse eingesetzt werden, wobei Macht immer dann ausgeübt würde, „...wenn andere der eigenen Zielerreichung [Befriedigung anderer Motive] - absichtlich oder unabsichtlich - im Weg stehen“ (HECKHAUSEN, 1989, S. 364). Auch können Verhaltensweisen, die auf den ersten Blick als Hinweis auf ein anderes Motiv interpretiert werden, letztendlich auf die Befriedigung des Machtmotivs gerichtet sein. So könnte beispielsweise ein Angestellter eines Unternehmens deshalb wesentlich mehr arbeiten als andere, weil er hofft, hierdurch befördert zu werden und in eine Position aufzurücken, in der er mehr Einfluss besitzt bzw. mehr Macht ausüben kann. Seine hohe Leistungsbereitschaft wäre somit nicht auf ein ausgeprägtes Leistungsmotiv zurückzuführen, sondern auf ein ausgeprägtes Machtmotiv. Ergebnisse entsprechender Studien können als Hinweis für die Gültigkeit dieser Annahme angesehen werden. So sind beispielsweise Personen in höheren Führungspositionen zumeist weniger leistungsorientiert als Personen in der mittleren Managementposition, dafür weisen ranghohe Führungskräfte oftmals ein deutlich ausgeprägteres Machtmotiv (gepaart mit einem niedrigen Affiliationsmotiv) auf als Personen in mittleren Rangposition (BRUNSTEIN et al., 1999a, S. 150ff). Als Ursache hierfür wird die Tatsache angeführt, dass zwar in mittleren, nicht aber in hohen Führungspositionen die Personen noch selbst für die Qualität ihrer Arbeitsergebnisse verantwortlich sind und somit das Leistungsmotiv eher in mittleren und weniger in hohen Rangpositionen befriedigt werden kann.

Diese Ausführungen verdeutlichen die Problematik, die besteht, wenn Motivdispositionen durch die Analyse realer sozialer Interaktionen erschlossen werden. Insbesondere eine *Differenzierung* des Machtmotivs (instrumentalisierte vs. nicht-instrumentalisierte Machtausübung) ist schwierig. So müsste berücksichtigt werden, ob zuvor andere Motive nicht befriedigt werden konnten und die Machtausübung erst im Anschluss an solche nicht befriedigenden Interaktionen auftritt. Vor der Hintergrund der Validität der Interpretation sollte – sofern es die Fragestellung der Untersuchung zulässt – auf eine Differenzierung zwischen einem „personalisierten“ und „sozialisierten“ Machtmotiv sowie auf Unterteilungen in andere Dimensionen (s. Punkt 3.4.4) verzichtet werden. Das Machtmotiv – wie auch alle übrigen Motive – sollte bei einer eindimensionalen Erfassung als aufsuchende Komponente verstanden und operationalisiert werden, die der klassischen Ausprägung „Hoffnung auf Macht“

(need dominance) entspricht.⁵² An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass innerhalb der Interaktionsforschung der Verhaltensweise „Macht ausüben“ eine besondere Bedeutung eingeräumt wird. So kann beispielsweise die Rangposition innerhalb einer Gruppe durch das Ausmaß an (gelungener) Machtausübung bzw. Einflussnahme analysiert werden: Je größer die Macht bzw. Einflussnahme, desto höher die hierarchische Position in der Gruppe (vgl. FLEISCHER, 2001). Eine „Macht- bzw. Einfluss-Kategorie“ ist nahezu in allen Kategoriensystemen enthalten, die zur Analyse von Interaktionen entwickelt wurden. Es werden dabei stets nur Machthandlungen erfasst, die im Sinne der Ausprägung des Machtmotivs „need dominance“ verstanden werden können. Als Beispiel können das Behavior Scores System (BSsS) von BORGOTTA (1963), das Resource-Process Category System (R-PCS) von LONGABAUGH (1963), die Katz Theme Analysis (KTA) von KATZ (1968) sowie der IDoP (Interpersonal Dimensions of Personality) von LEARY (1957) und die FIRO-B Skalen (Fundamental Interpersonal Relations Orientation-Behavior) von SCHUTZ (1958 / 1966) genannt werden.

3.5.2 Lernmotiv

In der einschlägigen Literatur ist der Begriff „Lernmotiv“ kaum vertreten. Dass der Begriff „Lernmotivation“ in der Motivationspsychologie seit längerem verwendet wird (HECKHAUSEN, 1968; KRAPP, 1994; RHEINBERG, 1980; SCHIEFELE, H., 1974), deutet darauf hin, dass trotzdem von der Existenz eines Lernmotivs ausgegangen werden kann. Vorab sei darauf hingewiesen, dass die Begriffe „Lernmotivation“ und „Leistungsmotivation“ oftmals synonym verwendet werden (vgl. BALKE & STIENSMEIER-PELSTER, 1995, S. 80), so dass der Anschein entstehen könnte, dass das Lernmotiv mit dem Leistungsmotiv identisch ist. Warum im Rahmen dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass es sich beim Leistungsmotiv und beim Lernmotiv um separate Konstrukte handelt, kann wie folgt begründet werden:

Das Leistungsmotiv⁵³ kann nach HECKHAUSEN (1989) als Bedürfnis definiert werden, „...etwas möglichst gut oder besser (als bisher, als andere)...“ machen zu wollen, wobei im günstigsten Fall Leistungsgüte oder Leistungsmenge „...ein Ziel um seiner selbst willen [ist], sei es, daß die Sache es verlangt, man es ihr schuldig zu sein glaubt oder daß man darin seine Tüchtigkeit erweisen will“ (S. 231). Nach dieser Definition ist neben einer individuellen Bezugsnorm (besser als vorher) auch eine soziale Bezugsnorm (besser als andere) relevant. Diese beiden Bezugsnormen stehen mit unterschiedlichen Motiven bzw. unterschiedlichen motivationalen Orientierungen in Beziehung. Will eine Person ihre eigene Tüchtigkeit bzw. Leistungsfähigkeit erleben, ist dies ein anderes Ziel als wenn es ihr darum geht, besser als andere Personen abzuschneiden bzw. eine bessere Leistung als andere zu erbringen. Auch wenn es als konsensfähig gelten kann, dass diese beiden Bezugsnormen existieren, wird oft-

⁵² Bei operanten Verfahren, die keine unterschiedlichen Motivkomponenten erheben, generell eher eine aufsuchende Komponente erfasst wird (s. Punkt 3.4.1).

⁵³ Neben der klassischen Unterscheidung von zwei Leistungsmotivkomponenten („Hoffnung auf Erfolg“ vs. „Furcht vor Misserfolg“) werden neuerdings zwei weitere Dimensionen („Hoffnung auf Misserfolg“ und „Furcht vor Erfolg“) benannt. Erste empirische Belege dafür, dass das Leistungsmotiv nicht als zwei- sondern als vierdimensionales Konstrukt anzusehen ist, liegen vor (LUKESCH, 2005).

mals nicht berücksichtigt, dass diese jeweils mit einem unterschiedlichen Motiv in Beziehung stehen. Wird die erforderliche Unterscheidung vorgenommen, so können folgende Motive bzw. Bedürfnisse benannt werden (vgl. BALKE & STIENSMEIER-PELSTER, 1995)

1. Das Bedürfnis, Kompetenz (hohe Fähigkeiten) zu erwerben
2. Das Bedürfnis, anderen gegenüber hohe Kompetenz zu zeigen bzw. niedrige Kompetenz zu verbergen

Das Bedürfnis, dass stärker auf soziale Vergleichsprozesse fokussiert, wird als Motiv nach (leistungsbezogener) Anerkennung bezeichnet (s. Punkt 3.5.3). Verhalten, dass auf die Befriedigung dieses Motivs abzielt, ist extrinsisch⁵⁴ motiviert. Ein intrinsisch motiviertes Lernverhalten (s.u.), welches auf Kompetenzzuwachs gerichtet ist, wäre als *Lernmotiv* zu bezeichnen. Lernmotivation im engeren Sinn kann entsprechend als Bereitschaft einer Person definiert werden, „...bestimmte Tätigkeiten vornehmlich deshalb auszuführen, weil sie sich von ihnen Lernzuwachs verspricht“ (SARGES & FRICKE, 1986, S. 360). Mit Lernmotiv wird folglich das Bedürfnis nach Wissenszuwachs oder nach Erweiterung eigener Fähigkeiten und Kompetenzen bezeichnet, welches durch die Auseinandersetzung mit Problemstellungen bzw. dem Lösen eines Problems erreicht werden kann oder damit verbunden ist. Die gewählte Definition für das Lernmotiv weist Parallelen zu dem Konstrukt „intrinsische Lernmotivation“ auf. Vereinfacht kann dieser Zusammenhang folgendermaßen dargestellt werden: Liegt eine intrinsische Lernmotivation vor, wird das Lernen selbst als angenehm, interessant, spannend und herausfordernd angesehen, wobei die Belohnung (Motivbefriedigung) in der Handlung selbst besteht (vgl. SCHIEFELE, U. & SCHREYER, 1994, S. 2). Ausgehend von der These, dass Handlungen stets auf die Befriedigung von Bedürfnissen ausgerichtet sind, würde durch die Handlung „Lernen“ bzw. durch den wahrgenommenen Wissens- und Kompetenzzuwachs das Lernmotiv befriedigt werden und daher die Handlung als angenehm empfunden und fortgesetzt werden.

Durch die Verwendung des Begriffs „Wissenszuwachs“ wird die inhaltliche Nähe zu dem von vielen Motivationsforschern postulierten „Neugiermotiv“ deutlich (vgl. HECKHAUSEN, 1989; RHEINBERG, 1997). Eine solche Verbindung bzw. Überschneidung zwischen einem Lernmotiv und einem Neugiermotiv wird auch von WITTE (1989, S. 151ff.) aufgezeigt und theoretisch begründet. Weiterhin konnte KOZEKI (1984) bei der Untersuchung von Lernmotivationen bei Schülern sowohl die Existenz des Motivs „Leistungssehrgreiz“ als auch die Existenz eines „Erkenntnismotivs“ (Wissbegier, Erkenntnisstreben) empirisch belegen. Auch bei der Erforschung des Explorationsverhaltens findet ein Neugiermotiv wieder zunehmend Berücksichtigung. So wurde in einem Projekt von TRUDEWIND, MACKOWIAK und SCHNEIDER (1999) unter anderem der Frage nachgegangen, ob Unterschiede in der Stärke des Neugiermotivs von Kindern (die Autoren selbst sprechen von „Neugierdisposition“) zu unterschiedlichem Explorationsverhalten führen (S. 108). Auch innerhalb der Motivforschung in der Erwachsenenbildung liegen Ergebnisse empirischer Untersuchungen vor, die als Beleg für die Existenz eines gene-

⁵⁴ Zur Erörterung extrinsischer und intrinsischer Motivation wird auf DECI und RYAN (1993) sowie SCHIEFELE und SCHREYER (1994) verwiesen.

rellen Bedürfnisses nach Wissenszuwachs angesehen werden können (vgl. FEIG, 1986). Innerhalb dieses Forschungsbereich wird dieses als „Bildungsmotiv“ bezeichnet, wobei ebenfalls eine Unterscheidung zwischen einem Bildungs- bzw. Lernmotiv und einem Anerkennungsmotiv vorgenommen wird (vgl. FEIG, 1986). Von KRAMER (1982) wird darauf hingewiesen, dass „...gerade beim Erwachsenen auch höhere Motive wie das Bedürfnis nach Wissen und Verstehen...eine zunehmende Rolle [beim Lernen] spielen, ohne dabei die Bedeutung der anderen Motive herabzusetzen“ (S. 68).

Eine Unterscheidung zwischen leistungs- und lernbezogenen motivationalen Aspekten wird auch im Rahmen der Theorie der leistungsbezogenen Zielsetzungen von Schülern (AMES & ARCHER, 1988) vorgenommen. Von AMES und ARCHER (ebd.) werden Ziele, die darin bestehen, Leistung und Kompetenz im Vergleich zu Mitschülern zu zeigen, als Leistungsziele bezeichnet. Bei Bewältigungszielen geht es hingegen darum, Aufgaben besser zu bewältigen, die eigene Kompetenz zu steigern und etwas zu lernen. Ziele stehen im engen Zusammenhang mit Motiven. Hervorgehoben wird dieser Zusammenhang im „hierarchischen Motivationsmodell“ von ELLIOT (zitiert nach SCHMALT, 2003, S. 117), in dem Ziele als Moderatorvariablen zwischen Motiven als stabilen Dispositionen und spezifischen Erlebens- und Verhaltensweisen im Unterricht angesehen werden. Eine Studie von SCHMALT (2003) zeigt, dass für das Unterrichtsgeschehen eine solche Differenzierung zwischen Leistungs- und Bewältigungszielen (performance und mastery) durchaus bedeutsam sein kann.

Wird das Motiv nach Wissens- und Kompetenzzuwachs im Zusammenhang mit Explorationsverhalten betrachtet, so ist wiederum eine Kontroverse darüber festzustellen, ob hierfür eine oder zwei Komponenten existieren (vgl. TRUDEWIND et al., 1999). Wird von zwei getrennten Komponenten ausgegangen, wird die meidende Tendenz zumeist wie folgt begründet: Ein Wissenszuwachs bzw. ein Erschließen von neuen und komplexen Sachverhalten setzt ein Verlassen des Bekannten voraus und es ergeben sich hieraus zunächst Sachverhalte, die inkongruent zum bisherigen (kognitiven) „Wissen“ stehen. Da solche „inkongruenten Sachverhalte“ Furcht und Angst auslösen könnten und Individuen diese Emotionen vermeiden möchten (s. Punkt 3.3), würden solche Situationen – bei hoher Ausprägung der entsprechenden Motivkomponente – gemieden werden. Von anderen Autoren wird hingegen die Auffassung vertreten, dass Furcht und Angst den eigentlichen „Antrieb“ von neugiermotiviertem Verhalten (aufsuchende Komponente) darstellen (s. Trudewind et al., S. 107f.). Sofern die Angst ein gewisses Maß nicht übersteigt, kann diese durch den Erkenntniszuwachs reduziert werden, da neue Informationen durch exploratives Verhalten gewonnen werden und somit die Situation besser verstanden und kontrolliert werden kann. Analog zu postulierten Komponenten für das Machtmotiv wäre somit auch das Lernmotiv als ein Zwei- bzw. Drei-Komponenten-Motiv denkbar, wenn eine erfolgsorientierte Komponente (Hoffnung auf...) und eine bzw. zwei meidende Komponenten („aktiv Furcht vor“ vs. „passiv Furcht vor“) als verhaltensaktivierend angesehen würden.

3.5.3 Anerkennungsmotiv

Wie zuvor erörtert (s. Punkt 3.5.2), wird das Motiv nach *leistungsbezogener* Anerkennung oftmals als Bestandteil des Leistungsmotiv angesehen. In der einschlägigen Literatur wird im Zusammenhang mit dem Leistungsmotiv ebenfalls häufig ein Motiv nach *sozialer* Anerkennung erwähnt. Im engeren Sinn steht das Motiv nach sozialer Anerkennung jedoch stärker in Verbindung mit dem Zugehörigkeitsmotiv (s. Punkt 3.5.5) als mit dem Leistungsmotiv. COFER (1975) geht beispielsweise davon aus, dass das Motiv nach (sozialer) Anerkennung so viele Überschneidungen mit dem Zugehörigkeits- bzw. Geselligkeitsmotiv aufweist, dass dieses kaum als eigenständiges Motiv angesehen werden kann. Eine ähnlich enge Verknüpfung zwischen dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und einem Zugehörigkeitsmotiv wird von ROGERS (1961) postuliert. So sei es ein grundlegendes Bedürfnis von Individuen, innerhalb einer Gruppe anerkannt zu sein. Eine Befriedigung dieses Bedürfnisses sei wichtiger als viele biogene Bedürfnisse. Beim Ausbleiben von motivbefriedigenden Rückmeldungen könne dies zu vielen Formen von psychischen Krankheiten führen.

Von CROWNE und MARLOWE (1960; 1964) wird hingegen postuliert, dass ein Bedürfnis nach sozialer Anerkennung als relativ eigenständiges Motiv zu betrachten ist. Ausgangspunkt für dieses Postulat waren Untersuchungen, die zeigten, dass viele Menschen beim Ausfüllen von Persönlichkeitsskalen, Fragebögen oder Tests die Tendenz zeigen, die Fragen so zu beantworten, dass sie sich selbst in einem günstigen Licht zeigen. Dieses, als „soziale Erwünschtheit“ bekannte Phänomen, wurde von CROWNE und MARLOWE (ebd.) als Basis für die Konstruktion eines Messinstruments (M-C scale) für das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung verwendet. Dabei kommen sie zu folgendem Fazit: „The M-C scale was, thus, an indirect measure of a need for approval“ (CROWN & MARLOWE, 1964, S. 27). Da Anerkennung jedoch stets von der Bewertung durch andere Personen abhängig ist, wird eine meidende Ausprägung dieses Motivs als „soziale Ängstlichkeit“ bezeichnet, da dieses Konstrukt definiert werden kann als Furcht davor, kritische Urteile anderer über die eigene Person zu erhalten (vgl. HECKHAUSEN, 1989, S. 346). Von DIECKENBERG, HOLTZ und GNECH (1978) wurde eine Validierung der M-C scales durchgeführt, wobei sie in ihrem Fazit die Relevanz des sozialen Kontextes betonen. Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung sei kein Persönlichkeitsmerkmal, das unabhängig von einem sozialen Kontext zum Ausdruck komme; „[das] heißt, Bedürfnis nach sozialer Anerkennung ist abhängig von einem Interaktionspartner oder einer Bezugsgruppe, die wiederum die Höhe des Bedürfnisses und das jeweilige Verhalten beeinflussen, je nachdem ob eine Anerkennung gewünscht wird oder ob die Person unabhängig davon ist“ (S. 33). Bei diesem Zitat ist zu beachten, dass dies nicht nur für das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung gilt, sondern dass Motive generell nur in Abhängigkeit bzw. im Zusammenspiel mit situativen Bedingungen Einfluss auf das realen Verhalten nehmen (s. Punkt 3.2).

Von PEUKERT (1975) wird das Anerkennungsmotiv als Bedürfnis bezeichnet, von anderen (bedeutenden) Personen hoch eingeschätzt zu werden. Weiter führt er aus, dass „...die Person ihren Status innerhalb der Gruppe aufrechterhalten oder verbessern [will] ...“ und sich daher bemühe, „...die Gruppenerwartungen so, wie sie sie perzipiert, zu erfüllen, unabhängig davon, ob sie diese für falsch oder richtig hält“ (PEUKERT, 1975, S. 117). Somit wird das Verhalten

durch „soziale Erwünschtheit“ beeinflusst. Das Individuum geht nach dieser Definition davon aus, das Motiv nach Anerkennung dann befriedigen zu können, wenn es sozial erwünschte Verhaltensweisen zeigt. Innerhalb von Lernsituationen (Gruppenarbeiten, Schule etc.) kann davon ausgegangen werden, dass die Gruppenerwartung allgemein darin besteht, dass eine bestimmte Leistung erbracht wird. Folglich könnte sich das Bedürfnis nach Anerkennung in Lerngruppen darauf beziehen, von anderen als kompetent bzw. leistungsfähig eingeschätzt zu werden. Innerhalb des Forschungsbereichs „Lernmotivation“ wird diese Zielsetzung als Kennzeichen für eine extrinsische Motivation angesehen. Die Zielorientierung von extrinsisch motivierten Schülern beschreiben U. SCHIEFELE und PEKRUN (1996) folgendermaßen: „(1) Demonstrieren der eigenen Überlegenheit gegenüber anderen, (2) Streben nach positiver Leistungsrückmeldung, (3) Bemühen um soziale Anerkennung und (4) Verfolgen materieller Ziele“ (S. 18).

Das Bedürfnis nach Anerkennung wird zwar in der einschlägigen Literatur häufig genannt, ist jedoch als eigenständiges Konstrukt im Vergleich zu anderen Motiven als relativ unerforscht zu bezeichnen. So fehlt bisher die empirische Evidenz bezüglich der Existenz einer aufsuchenden und einer meidenden Komponente des Anerkennungsmotivs. Wird ein Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung als Bestandteil des Leistungsmotivs angesehen (s. Punkt 3.5.2), werden zwei Komponenten (Hoffnung auf Erfolg vs. Furcht vor Misserfolg) postuliert. Beim Leistungs-Motiv-Gitter (LM-Gitter) von SCHMALT (2003) wird hingegen von drei Komponenten ausgegangen, die faktorenanalytisch begründet werden. Die meidende Komponente wird dabei weiter in aktive (F_{Ma}) und eine passive Komponente (F_{Mp}) differenziert. Individuen mit hoher F_{Ma} gehen im Gegensatz zu Individuen mit hoher F_{Mp} davon aus, dass sie durch vermehrte Anstrengung den drohenden Misserfolg noch vermeiden können. In diesem Fall würde auch eine meidende Ausprägung eng im Zusammenhang mit aktiven Verhaltensweisen stehen, welches sonst nur für aufsuchende Komponenten postuliert wird.

Das (eindimensionale) Motiv nach *leistungsbezogener* Anerkennung wird im Rahmen dieser Arbeit wie folgt definiert. Das leistungsbezogene Anerkennungsmotiv besteht darin, von anderen Personen als kompetent eingeschätzt zu werden und im sozialen Leistungsvergleich gut abzuschneiden. Dabei ist die Bewertung durch andere Personen ausschlaggebend und nicht die Existenz tatsächlicher Fähigkeiten. Bei den nachfolgenden Ausführungen wird dieses Bedürfnis mit dem Begriff „Anerkennungsmotiv“ bezeichnet, wobei dieser im Sinne der obigen Definition verwendet wird.

3.5.4 Zuneigungsmotiv

Im Alltagsverständnis ist eine Differenzierung zwischen einem Zugehörigkeitsmotiv, welches sich auf verschiedene Personen einer Gruppe bezieht und einem Zuneigungsmotiv, das sich konkret nur auf eine Person bezieht, selbstverständlich. So kann ein Individuum beispielsweise das Bedürfnis haben, innerhalb einer Gruppe von allen Mitgliedern anerkannt zu werden, jedoch kein Bedürfnis haben, zu einer oder mehreren Personen der Gruppen ein engeres persönliches Verhältnis aufzubauen. Innerhalb der Motiv- bzw. Motivationsforschung wird eine

solche Unterscheidung oftmals nicht vorgenommen. So wird häufig davon ausgegangen, dass alle Bedürfnisse, die sich auf das Zusammensein mit anderen Personen beziehen, zu einem Motiv (Affiliationsmotiv) zusammengefasst werden können. Ausgehend vom Alltagsverständnis ist eine Differenzierung zwischen einem Zugehörigkeits- und einem Zuneigungsmotiv sinnvoll, wenn die Wirkung von Verhaltensweisen in realen Interaktionsprozessen untersucht werden sollen. Ein Zuneigungsmotiv kann wie folgt definiert werden: Es entspricht dem Wunsch, als Gesamtpersönlichkeit anerkannt und als sympathisch wahrgenommen zu werden. Es bezieht sich auf bestimmte Personen, zu denen man einem intensiveren Kontakt als zu übrigen Gruppenmitgliedern haben möchte und an deren Zuneigung einem gelegen ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Relevanz dieses Motivs im Vergleich zu anderen Motiven stärker durch die jeweiligen Interaktionspartner determiniert wird. So wird eine Befriedigung dieses Motivs nur durch Verhaltensweisen von bestimmten Personen erzielt werden bzw. eine Befriedigung des Motivs nur durch diese bestimmten Personen angestrebt. Eine Definition des Zugehörigkeitsmotivs wird unter Punkt 3.5.5 vorgenommen.

Eine ähnliche Unterscheidung zwischen einem Zugehörigkeits- und einem Zuneigungsmotiv wird von MCADAMS (1980) vorgenommen, der explizit ein „Intimitätsmotiv“ postuliert und dieses von einem allgemeinen Zugehörigkeitsmotiv differenziert. Dieses Bedürfnis nach Intimität definiert er als den Wunsch nach einer warmen, eng vertrauten, sich gegenseitig austauschenden Zweisamkeit mit einer anderen Person. Auch SCHUTZ (1958 / 1966) geht davon aus, dass ein Bedürfnis nach einer intensiven persönlichen Beziehung zu anderen (Affect) von einem allgemeineren Bedürfnis nach Einbeziehung (Inclusion) zu unterscheiden ist. CARSON (1969) unterscheidet zwar ebenfalls ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit von einem Bedürfnis nach Zuneigung, jedoch wird von ihm die These vertreten, dass beide Bedürfnisse auf einer „Hass-Liebe“ Dimension abgebildet werden können. Eine eindeutige Differenzierung bzw. separate Erfassung der beiden Motive wäre somit nicht erforderlich bzw. kaum zu leisten. Eine Differenzierung zwischen einem Zuneigungsmotiv und einem Zugehörigkeitsmotiv ist jedoch insbesondere dann angebracht, wenn eine Analyse von Gruppenprozessen durchgeführt werden soll. Unabhängig von der Gruppengröße ist das Interaktionsverhalten in Dyaden oftmals von besonderer Relevanz. Die Qualität der Beziehungen zwischen einzelnen Personen innerhalb einer Gruppe kann sich unterscheiden. Würde nur ein allgemeines Affiliationsmotiv erfasst werden, könnte beispielsweise nicht berücksichtigt werden, ob eine engere persönliche bzw. freundliche Beziehung zwischen zwei Personen besteht oder von einer Person angestrebt wird. Die Art der Beziehung sollte jedoch beachtet werden, da diese im besonderen Maß den Interaktionsprozess beeinflussen wird. So kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass Rückmeldungen von Personen, mit denen eine engere Beziehung angestrebt wird bzw. besteht, anders bewertet werden als Feedbacks von Personen, die „nur“ als Gruppenmitglieder betrachtet werden. Dies wird wiederum dazu führen, dass auf identische Rückmeldungen von verschiedenen Personen mit unterschiedlichen Verhaltensweisen reagiert wird.

3.5.5 Zugehörigkeitsmotiv

Im Gegensatz zu Befunden zum Zuneigungsmotiv liegt zum Zugehörigkeitsmotiv eine Vielzahl von Untersuchungen und Befunden vor. Es werden zwar unterschiedliche Begriffe verwendet (Zugehörigkeitsmotiv, Anschlussmotiv, Geselligkeitsmotiv, Bedürfnis nach Eingebundenheit), jedoch weisen die Definitionen der Begriffe zumeist große inhaltliche Übereinstimmungen auf.

Von einigen Autoren wird ein Anschlussmotiv von einem Zugehörigkeitsmotiv differenziert. Als Unterscheidungsmerkmal wird zumeist genannt, dass ein Anschlussmotiv auch oder hauptsächlich den Wunsch beinhaltet, mit *fremden* Personen in Kontakt treten zu wollen. Dies spiegelt sich in der Definition von HECKHAUSEN (1980) wider, da seines Erachtens ein Anschlussmotiv darin bestünde, „...mit anderen Menschen, nicht zuletzt mit Fremden oder noch wenig bekannten Menschen, Kontakt aufzunehmen...“ (S. 280). Bezieht sich das Bedürfnis eher auf (bekannte) Personen innerhalb einer bestehenden Gruppe, der das Individuum bereits angehört, wird dieses eher als Zugehörigkeitsmotiv oder Bedürfnis nach sozialer Einbindung bzw. Einbeziehung bezeichnet. So verwendet SCHUTZ (1958 / 1966) bei seinen FIRO-B Skalen (welche speziell für die Analyse von Gruppen entwickelt wurden) den Begriff „Inclusion“ und definiert diesen als Bedürfnis nach Einbeziehung, nach Zugehörigkeit und als Wunsch nach Interaktion mit anderen. Von DECI und RYAN (1993) wird dieses Bedürfnis als „soziale Eingebundenheit“ oder „soziale Zugehörigkeit“ bezeichnet und als Wunsch definiert, sich mit Menschen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen. Innerhalb der Motivationsforschung hat sich eine strikte Differenzierung zwischen einem Zugehörigkeitsmotiv und einem Anschlussmotiv nicht durchgesetzt. Oftmals werden beide Begriffe synonym verwendet; diese gilt auch für die folgenden Ausführungen.

Das Anschlussmotiv wird zumeist als „Doppelmotivsystem“ konzipiert: Wie bei dem Macht- und dem Leistungsmotiv⁵⁵ wird davon ausgegangen, dass dieses Motiv aus zwei unabhängigen Komponenten besteht: Die aufsuchende Ausprägung wird als „Hoffnung auf Anschluss“, die meidende als „Furcht vor Zurückweisung“ bezeichnet, wobei die Existenz dieser unterschiedlichen Ausprägungen durch eine Vielzahl von Ergebnissen aus empirischen Untersuchungen belegt werden kann (vgl. HECKHAUSEN, 1989, S. 347). Allerdings wird zunehmend die Auffassung vertreten, dass auch die Motivdisposition „Furcht vor Zurückweisung“ zu anschlussuchendem Verhalten führe und diese somit nicht mit Begriff „meidende Komponente“ bezeichnet werden könne.

Obwohl speziell das Anschlussmotiv nur durch die Interaktion mit anderen Personen befriedigt werden kann, wurde dieses Motiv innerhalb der Motivationsforschung überwiegend in Laborstudien untersucht; Ergebnisse aus Studien zu realen sozialen Interaktionen liegen kaum vor. Innerhalb anderer sozialwissenschaftlicher Forschungsbereiche wurde hingegen versucht, die Auswirkungen von sozialer Einbeziehung durch Feldstudien zu analysieren. So konnten insbesondere bei der Erforschung des „Wohlbefindens“ (s. Punkt 2.4.2) Zusammenhänge zwischen dem Grad an Einbeziehung bzw. Zugehörigkeit und psychischen bzw. physischen

⁵⁵ Teilweise werden für die Motive mehr als zwei Komponenten postuliert (s. Punkt 3.5.1 bzw. Punkt 3.5.2).

Wohlbefinden belegt werden (ABELE, 1991). Obwohl im Rahmen dieses Forschungsbereiches teilweise ein anderer Terminus verwendet wird – soziale Integration – können Übereinstimmungen zu der Definition des Motivkonstrukts „Zugehörigkeit“ festgestellt werden, da auch hier davon ausgegangen wird, dass Individuen „soziale Integration“ anstreben (vgl. SCHWARZER & LEPPIN, 1991). So wird von PFAFF (1989) die Meinung vertreten, dass Individuen als in ihre soziale Umwelt eingebettete Subjekte soziale Integration anstreben und benötigen würden, um unterstützende und korrigierende Hilfen der Gruppe zur Minimierung von Problemen zu erhalten; weiterhin sei eine soziale Integration zum Erhalt bzw. zur Verbesserung des emotionalen Befindens notwendig.

Als Beleg für die Existenz eines Zugehörigkeitsmotivs können Ergebnisse der Gruppenforschung dienen. Diese Ergebnisse können auch Aufschluss über die Auswirkungen dieser Motivdisposition geben. So ist bekannt, dass Personen, die einer bestimmten Gruppe angehören, oftmals Diskrepanzen zwischen gruppenspezifischen Einstellungen und ihrer eigenen Einstellungen und Werten erleben (vgl. FESTINGER, 1978/ 1957). Dieses kann zu der Tendenz führen, die eigene Einstellung zu ändern oder Verhaltensweisen zu zeigen, die eigentlich nicht den eigenen Einstellungen entsprechen. Die andere Tendenz besteht darin, die Einstellungen der anderen Gruppenmitglieder den eigenen anzupassen. Beide Tendenzen sind Ausdruck des „Uniformitätsdrucks“ und verdeutlichen das Streben von Individuen, zwischen individuellen Einstellungen und Werten und den Einstellungen und Werten der Gruppe keine Diskrepanz bestehen zu lassen. Oftmals ist es jedoch nicht möglich, die Einstellungen bzw. Verhaltensweisen der anderen Gruppenmitglieder an die eigenen Werte anzupassen, wobei dies umso schwieriger wird, je länger diese Gruppe bereits existiert und je extremer der Widerspruch zwischen den Einstellungen bzw. Werten des Individuums und denen der Gruppe ist. So haben Individuen oftmals nur die Wahl, entweder ihre Einstellungen oder Verhaltensweisen der Gruppe anzupassen oder von dieser ausgeschlossen zu werden, da die Wahrscheinlichkeit der Ablehnung von einzelnen Gruppenmitgliedern mit der Diskrepanz zwischen deren Einstellungen und Urteilen und der Gruppennorm wächst (WITTE, 1989, S. 495ff.; WITTE & DAVID, 1996). Die Änderungsbereitschaft einzelner Gruppenmitglieder wird unter anderem durch das Ausmaß der Bindung an die Gruppe und durch das Fehlen von alternativen Gruppen verstärkt (WITTE ebd.). Ausgehend von Theorien der Selbstkonzeptforschung (s. STIENSMEIER-PELSTER & RHEINBERG, 2003) streben Individuen stets danach, eigene Einstellungen möglichst nicht zu revidieren bzw. nicht zu modifizieren. Da eine Veränderung der individuellen Einstellungen innerhalb von Gruppen häufig vorgenommen wird, stellt sich die Frage, warum Individuen dazu bereit sind. Wenn von der Existenz eines Bedürfnisses nach Zugehörigkeit ausgegangen wird, lässt sich diese Bereitschaft zur Veränderung eigener Einstellungen dadurch erklären, dass die Befriedigung dieses Bedürfnisses oft als dringender angesehen bzw. empfunden wird und größere Relevanz besitzt als die Bestätigung des Selbstkonzeptes.

Nach Sichtung der einschlägigen Literatur kann die These, dass ein eigenständiges Zugehörigkeitsmotiv existiert, als konsensfähig angesehen werden. Dieses kann wie folgt definiert werden: Ein Zugehörigkeitsmotiv zeichnet sich durch das Streben aus, als Gruppenmitglied akzeptiert und anerkannt sowie in die Gruppenaktivitäten einbezogen zu werden. Im Unter-

schied zum Zuneigungsmotiv richtet sich dieses Motiv eher auf die Gesamtgruppe und nicht auf einzelne Personen.

Es wird abschließend darauf hingewiesen, dass sich der Wunsch nach Anerkennung, der in dieser Definition enthalten ist, nicht auf die Anerkennung hinsichtlich Kompetenz oder Leistung bezieht. Vielmehr besteht das Bedürfnis darin, *unabhängig* von spezifischen Fähigkeiten oder Eigenschaften als Person bzw. als Gruppenmitglied anerkannt zu werden, so dass Parallelen zu dem Bedürfnis nach *sozialer* Anerkennung bestehen, nicht aber zu dem Bedürfnis nach *leistungsbezogener* Anerkennung (s. Punkt 3.5.3).

3.6 Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Motiven

Über die Auswirkungen von Motivdispositionen liegt eine Vielzahl von empirischen Befunden vor (z.B. HECKHAUSEN, 1989; JERUSALEM & PEKRUN, 1999; RHEINBERG, 1997). Da an dieser Stelle nicht der aktuelle Forschungsstand en detail wiedergegeben werden soll, sondern nur die Relevanz von Motivdispositionen verdeutlicht werden soll, werden nachfolgend nur einige Forschungsergebnisse exemplarisch dargestellt.

Spezielle Motivdispositionen stehen nicht nur im Zusammenhang mit spezifischen Verhaltensweisen, sondern auch mit physiologischen und neuroimmunologischen Faktoren. So wurde beispielsweise belegt, dass die Anregung spezifischer Motive zur Ausschüttung spezifischer Hormone bzw. Neurotransmitter führt (HECKHAUSEN, 1989, S. 231). Arbeitsgruppen um den Motivationsforscher MCCLELLAND (MCCLELLAND, PATEL, STIER & BROWN, 1987) haben eine Vielzahl von entsprechenden Studien durchgeführt, in denen unter anderem folgende Zusammenhänge belegt werden. Ein aktualisiertes Machtmotiv geht mit einem Anstieg des Adrenalinpiegels einher, während ein aktiviertes Zugehörigkeits- bzw. Anschlussmotiv mit der Ausschüttung von Dopamin, nicht aber Adrenalin, einhergeht. Dieser Zusammenhang ist bei Personen mit einem stark ausgebildeten Anschlussmotiv besonders ausgeprägt. Ebenfalls steht die Stärke der Ausprägung des Machtmotivs und des Zugehörigkeitsmotivs mit gesundheitsrelevanten Aspekten in Verbindung. In einer Längsschnittstudie über 20 Jahre korrelierte beispielsweise der diastolische Blutdruck negativ mit der Stärke des Zugehörigkeitsmotivs, auch waren Personen mit ausgeprägtem Zugehörigkeitsmotiv am wenigsten anfällig gegenüber Krankheiten. Ursache hierfür ist vermutlich, dass ein hohes Zugehörigkeitsmotiv mit einem höheren Immunglobulin A, einem Abwehrstoff des Immunsystems, einher geht (JEMMOTT & LOCKE, 1984). Ein hohes Zugehörigkeitsmotiv scheint insbesondere dann gesundheitsfördernd zu sein, wenn dieses stärker als das Machtmotiv ausgeprägt ist. Ist ein stark ausgeprägtes Machtmotiv mit einer starken Aktivierungshemmung kombiniert, bezeichnet dies MCCLELLAND (1975) als Inhibited Power Motive Syndrome (IPMS). Dieses Syndrom wird dabei mit überhöhtem Blutdruck und Kreislauferkrankungen in Verbindung gebracht (vgl. SCHMALT & SOKOLOWSKI, 1996).

Aufgrund der intensiven Erforschung des Leistungsmotivs liegen zahlreiche Befunde darüber vor, wie sich dieses Motiv auf die Leistungsqualität und -quantität auswirkt. Verschiedene Studien (HECKHAUSEN, 1989, S. 262 ff.) belegen beispielsweise, dass Schüler mit einem aus-

geprägten Leistungsmotiv innerhalb einer fähigkeitshomogenen Klasse bessere schulische Leistungen bzw. Ergebnisse erzielen, als Schüler mit einem weniger stark ausgeprägten Leistungsmotiv oder einer starken Ausprägung der meidenden Komponente des Leistungsmotivs (Furcht vor Misserfolg). Wird das Leistungsmotiv in zwei Komponenten aufgeteilt, wird zumeist eine hohe Ausprägung der aufsuchenden Komponente (Hoffnung auf Erfolg) mit positiven Leistungseffekten in Verbindung gebracht, eine hohe Ausprägung der meidenden Komponente (Furcht vor Misserfolg) scheint sich hingegen eher negativ auf diverse Leistungsmaße auszuwirken. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass sich bei einer weiteren Differenzierung der meidenden Leistungsmotivkomponente (aktive meidenden Komponente (FMa) vs. passiv meidenden Komponente (FMp), s. Punkt 3.5.2), weniger eindeutige Leistungsvorteile zugunsten einer hohen Ausprägung der aufsuchenden Komponente „Hoffnung auf Erfolg“ feststellen lassen.

Zunehmend werden in Studien nicht mehr einzelne Motive separat berücksichtigt, sondern das Zusammenspiel unterschiedlicher Motive. Ursache hierfür ist, dass einzelnen Motiven wenig Aussagekraft als Prädiktor für Verhaltensweisen zugeschrieben wird und zunehmend geprüfte Instrumente vorliegen, die eine simultane Erfassung verschiedener Motive ermöglichen (s. WELLER & MATIASKE, 2003). Exemplarisch werden nachfolgend Befunde aus Studien vorgestellt, in denen verschiedene Motivkombinationen berücksichtigt wurden.

SORRENTINO und FIELD (1986) stellen in einer Studie fest, dass innerhalb einer Vierergruppe Personen mit einem hohen Leistungs- und einem hohen Anschlussmotiv hinsichtlich Führungsverhalten und hierarchischer Stellung innerhalb der Gruppe besser abschnitten als Personen, die andere Motivausprägungen aufwiesen. MCCLELLAND und BURHAM (1976, zitiert nach RHEINBERG, 1997, S. 118) untersuchten die Auswirkung des Anschluss- und des Machtmotivs auf das Führungsverhalten. Sie stellten fest, dass Führungskräfte mit einem ausgeprägten Anschlussmotiv und einem schwachen Machtmotiv von ihren Mitarbeitern als zu weich, nicht richtungweisend und wenig motivierend beurteilt werden. Weiterhin verzichten Führungskräfte mit dieser Motivausprägung eher auf Führungsaufgaben und stellen ihre Ansprüche an die Firma zurück, wenn sie dadurch Einbußen ihrer Beliebtheit vermeiden können. Zu berücksichtigen ist, dass auch Personen mit einem stark ausgeprägten Leistungsmotiv eher auf hohe Führungspositionen zu verzichten scheinen (s. Punkt 3.5.1). In einer Studie von WAINER und RUBIN (1971) wurden die Ausprägungen des Machtmotivs, des Leistungsmotivs und des Anschlussmotivs von über 50 Firmenleitern mit der Zuwachsrate der jeweiligen Geschäftsumsätze korreliert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Motivkonstellation „hohes Leistungsmotiv“ und „niedriges Anschlussmotiv“ den wirtschaftlichen Erfolg begünstigt, während die Stärke des Machtmotivs *keinen* Einfluss auf die Geschäftsumsätze zu nehmen scheint. Anzumerken ist, dass *diverse* Studien einen positiven Zusammenhang zwischen einer hohen Ausprägung des Leistungsmotivs (zumeist nur für die aufsuchende Komponente) und unterschiedlichen Leistungsmaßen (s. RHEINBERG & FRIES, 1998) belegen, positive Auswirkungen

einer starken Ausprägung des Machtmotivs auf die Leistung hingegen kaum belegt werden können (s. RHEINBERG, 1997, S. 116 ff.).⁵⁶

Insgesamt liegen sehr divergente Ergebnisse vor. So kommt HECKHAUSEN (1989, S. 383) beispielsweise nach Sichtung unterschiedlicher Befunde zu dem Fazit, dass hinsichtlich des (wirtschaftlichen) Erfolgs ein Antagonismus zwischen dem Leistungs- und Anerkennungsmotiv besteht, wobei ein ausgeprägtes Anerkennungsmotiv einen negativen Einfluss auf das Leistungsergebnis nehmen kann. Gleichzeitig wird jedoch von HECKHAUSEN (ebd.) selbst auf sehr widersprüchliche Forschungsergebnisse hingewiesen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass unterschiedliche theoretische Annahmen (Anzahl der Komponenten eines Motivs, implizite vs. explizite Motive etc.) zu spezifischen Operationalisierungen führen und die Ergebnisse unterschiedlicher Studien nur bedingt miteinander verglichen werden können.

Die voran gegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass Motive nicht als „fossile Relikte“ (s. Punkt 3.2) bezeichnet werden können, sondern (im Sinne von relativ stabilen Dispositionen) innerhalb der (motivations-) psychologischen Forschung wieder zu Recht zunehmend Berücksichtigung finden.

⁵⁶ Auf die Problematik, die sich daraus ergibt, dass Personen in hohen Führungspositionen tendenziell stärker macht- als leistungsmotiviert sind (BRUNSTEIN et al., 1999a, S. 150 f.), jedoch eher nur das Ausmaß des Leistungsmotivs im positiven Zusammenhang mit der tatsächlich erbrachten Leistungen zu stehen scheint (vgl. RHEINBERG & FRIES, 1998), kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden, ohne eine weitere Erörterung vorzunehmen.

4. Soziale Interaktion und Gruppenprozesse

Menschen in westlichen Industrieländern verbrachten vor gut 25 Jahren bereits den überwiegenden Teil ihrer wach verbrachten Zeit in einer (sozialen) Gruppe⁵⁷ (FORGAS, 1999). Wird berücksichtigt, dass Gruppen seit den letzten 20 Jahren zunehmend im schulischen und beruflichen Kontext eingesetzt werden (s. Punkt 1.2), werden Menschen vermutlich im Durchschnitt heute einen noch höheren Anteil ihrer wach verbrachten Zeit in Gruppen verbringen. Eine besondere Relevanz kommt Gruppen auch deshalb zu, da diese selbst dann das Leben von einzelnen Individuen stark beeinflussen, wenn diese selbst keiner Gruppe angehören. So werden Entscheidungen, die einzelne Individuen, bestimmte Personenkreise oder ganze Volkergemeinschaften betreffen, oftmals in Gruppen gefällt (z.B. durch ein Operationsteam, den Bundestag, das EU-Parlament). Ursache für die häufige Bildung formeller Gruppen im beruflichen und schulischen Bereich ist, dass durch ein solches Setting positive Effekte erwartet werden. Die empirische Evidenz für diese so genannten „Synergieeffekte“ – die durch Gruppen erzielt werden sollen – fehlt bislang jedoch: Direkte positive Leistungseffekte von Gruppen im Vergleich zu individuellen Leistungen konnten bislang nicht oder nur sehr bedingt nachgewiesen werden; direkte *negative* Effekte von Gruppen auf das Lern- und Leistungsergebnis sind hingegen insbesondere durch sozialpsychologische Studien relativ gut belegt (s. Punkt 4.2.1). Warum Gruppen hinter den zu erwartenden Leistungen⁵⁸ – oftmals deutlich – zurückbleiben, ist trotz intensiver Forschung bislang nur unzureichend geklärt. Zwar ist eine Vielzahl von negativen (Gruppen-) Effekten bekannt und empirisch belegt, hingegen ist bisher nur unzureichend erforscht, wie deren Einfluss gemindert oder sogar eliminiert werden kann. Auch liegen bislang kaum empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber vor, warum verschiedene Gruppen trotz vergleichbarer Voraussetzungen sehr unterschiedliche Leistungsergebnisse erzielen.

Dass in diesem Bereich eine wesentliche Erkenntnislücke seit ca. 30 Jahren beklagt wird, kann durch folgende Zitate verdeutlicht werden: So formuliert HOFSTÄTTER (1974) die Aufgaben der Kleingruppenforschung wie folgt:

„Wir werden ... die Frage zu beantworten haben, wann und unter welchen Umständen eine konkrete Gruppe tatsächlich so gut funktionieren kann, wie dies an sich und in abstracto möglich erscheint. Ich glaube, dass mit dieser Fragestellung das zentrale Anliegen der Gruppendynamik getroffen ist.“ (S. 38).

Gut 30 Jahre später wird die zentrale Aufgabe der Kleingruppenforschung ähnlich formuliert: „Eine zentrale Forderung an die Kleingruppenforschung lautet: Wie kann man Fehlleistungen in Gruppen verhindern und wie können Gruppen möglichst so arbeiten, dass sie die besten Individuen überragen?“ (WITTE, 1995, S. 11).

⁵⁷ Gruppe ist hier im umgangssprachlichen Sinn zu verstehen. Eine Differenzierung wie unter Punkt 4.1 wird an dieser Stelle noch nicht vorgenommen.

⁵⁸ Zur Erläuterung von zu erwartenden Leistungen (Nominalleistungen) wird auf Punkt 4.2.1 verwiesen.

Dass es der Kleingruppenforschung in den letzten 30 Jahren nicht gelungen ist, erschöpfende Befunde zu gewinnen, kann auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt werden. So kann beispielsweise die oftmals beklagte Multidisziplinarität (anstelle von Interdisziplinarität) der (Klein-) Gruppenforschung hierfür verantwortlich gemacht werden. Eine stärkere Integration von Befunden anderer Disziplinen wäre wünschenswert, da hierdurch mit einem zusätzlichen Erkenntnisgewinn gerechnet werden kann. Als gravierendere Ursache für immer noch bestehende Erkenntnisdefizite ist die Vernachlässigung des Interaktionsprozesses als Forschungsgegenstand zu benennen, und insbesondere die unzureichende Berücksichtigung der psychodynamischen Wirkung von sozialen Interaktionen. Um dies zu verdeutlichen, werden in diesem Kapitel die Dynamik von Interaktionsprozessen sowie adäquate Methoden und Verfahren zu deren Analyse diskutiert. Bevor unter Punkt 4.2.3 weitere mögliche Ursachen für die defizitäre Befundlage benannt werden, erfolgt zunächst eine Erörterung zentraler Begriffe.

4.1 Begriffsbestimmungen

Der Begriff „Gruppe“ findet in der Alltagssprache vielfältige Verwendung. So wird beispielsweise eine mehr oder weniger willkürlich zusammengesetzte Ansammlung von Menschen (z.B. Publikum eines Straßenmusikanten) genauso als Gruppe bezeichnet wie mehrere Personen, die bereits lange Jahre zusammen arbeiten (z.B. Arbeitsgruppe, Selbsthilfegruppen). Im wissenschaftlichen Kontext hat der Begriff „Gruppe“ eine speziellere Bedeutung. Bei den nachfolgenden Ausführungen werden ausgewählte Ansätze berücksichtigt. Für einen detaillierten Überblick über unterschiedliche Ansätze wird auf SADER (1991b) verwiesen. Für eine grundlegenden Systematik von „Menschen im Plural“ ist eine Darstellung von HOFSTÄTTER (1957) nach wie vor gut geeignet (s. Abbildung 4).

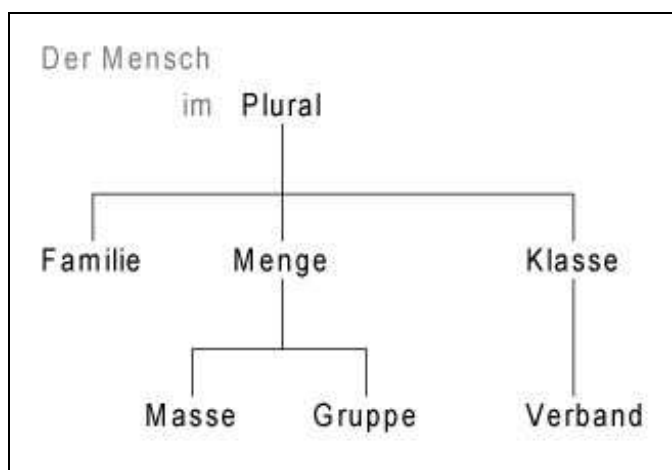


Abbildung 4: Formen der Vergesellschaftung nach HOFSTÄTTER (1957, S. 24)

Die Familie wird von HOFSTÄTTER (1957) aus der Gruppenforschung ausgeklammert und daher nachfolgend nicht berücksichtigt. Die übrigen Bereiche können nach HOFSTÄTTER (ebd.) wie folgt beschrieben werden. Als „Klasse“ werden gleichartige Elemente einer Grundgesamtheit bezeichnet, die aktivierte Klasse als Verband. So bilden beispielsweise Wähler einer bestimmten Partei eine Klasse, ein Zusammenschluss einiger dieser Wähler zu

einer Interessengemeinschaft führt zu einem Verband. Mit „Menge“ werden mehrere Individuen bezeichnet, die sich *zufällig* an einem gemeinsamen Ort befinden (z.B. Fußballstadion). Wird eine Menge durch das Einwirken bestimmter äußerer Umstände zu einem gemeinschaftlichen Handeln aktiviert, wird aus der Menge eine Masse. Entsteht beispielsweise eine Panik im Fußballstadion, bilden die flüchtenden Besucher eine Masse. Durch dieses Beispiel wird deutlich, dass eine Masse als relative kurzfristige Konfiguration vieler Menschen anzusehen ist. Erst wenn eine Menge durch eine interne Rollenstruktur eine dauerhafte Ausdifferenzierung erfährt, kann diese als Gruppe bezeichnet werden.

Neben der Ausformung bestimmter Strukturen und Verhaltensrichtlinien sowie ein gewisses Maß an Persistenz wird auch die Möglichkeit zu *face-to-face Interaktionen* als Bedingungskriterium genannt, um von einer Gruppe sprechen zu können (HOMANS, 1960/1950). Können diese Kriterien weitgehend als Konsens angesehen werden, wird nach wie vor kontrovers diskutiert, wie viele Personen mindestens erforderlich sind, damit von einer Gruppe gesprochen werden kann. Die grundlegende Frage ist hierbei, ob zwei Personen bereits eine Gruppe darstellen oder ob hierfür mindestens drei Personen erforderlich sind (vgl. ANTONS, 2000). Die Frage, ob ein Gruppenbewusstsein im Sinne eines „Wir-Gefühls“ und ein gemeinsames (selbstgewähltes) Ziel konstitutive Merkmale einer Gruppe sind, wird ebenfalls unterschiedlich beantwortet. Nach Auffassung der Autorin dieser Arbeit ist weder ein Zusammengehörigkeitsgefühl bzw. eine Gruppenidentität noch ein *explizit* von den Individuen *selbst* formuliertes gemeinsames Ziel erforderlich, um von einer Gruppe sprechen zu können. Diese Auffassung kann wie folgt begründet werden: In Lern- und Arbeitsgruppen wird das Ziel oftmals von außen bzw. externen Personen bzw. Gremien vorgegeben und nicht von den Gruppenmitgliedern selbst gewählt. So wird im schulischen Kontext zumeist die Aufgabe und somit auch das Ziel (Lösen der Aufgabe) von der Lehrkraft formuliert. Im betrieblichen Kontext wird das Unternehmensziel maßgeblich sein; teilweise werden auch explizite Zielvorgaben von Vorgesetzten für Arbeitsgruppen formuliert (z.B. zu produzierende Stückzahl pro Stunde oder pro Tag). Das Ausmaß, in dem die Mitglieder der Gruppe mit dem von außen vorgegebenen Ziel übereinstimmen, kann durchaus variieren. So könnten beispielsweise einzelne Mitglieder einer Arbeitsgruppe die extern festgelegte zu erreichende Stückzahl als zu hoch ansehen und sich selbst eine andere zu erreichende Stückzahl als Ziel setzen. Andere Mitglieder der Gruppe könnten hingegen versuchen, das extern vorgegebene Ziel zu erreichen. Somit könnten die Mitglieder einer Gruppe *im Detail* voneinander abweichende Ziele verfolgen. Ist dies der Fall, wird dies vermutlich zu Konflikten innerhalb der Gruppe führen, jedoch oftmals nicht zur Auflösung der Gruppe, da die Existenz und Zusammensetzung der Gruppe zumeist formal geregelt sind. Konflikte innerhalb der Gruppe könnten dazu beitragen, dass ein Zusammengehörigkeitsgefühl nicht oder nur bedingt existiert. Auch ist zu berücksichtigen, dass sich das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb von formalen Arbeitsgruppen nicht unbedingt auf alle Gruppenmitglieder erstreckt. Als prominentes Beispiel kann „Mobbing“ angeführt werden: Von Mobbing wird beispielsweise auch dann gesprochen, wenn einzelne Personen innerhalb einer Arbeitsgruppe ausgeschlossen werden. Ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das sich auf alle Mitglieder der formalen Gruppe bezieht, ist in diesem Fall nicht ge-

geben. Auch in diesem Fall wird zumeist die formale Arbeitsgruppe über einen längeren Zeitraum weiter bestehen (vgl. NEUBERGER, 1999; ZUSCHLAG, 2001). Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass einige Arbeitsgruppen nur sehr kurzfristig existieren (z.B. Projektgruppen) und hierdurch die Bildung einer Gruppenidentität und eines Zusammengehörigkeitsgefühls erschwert wird.

Ein Zusammengehörigkeitsgefühl und ein *selbstgewähltes, explizites* Ziel soll somit in dieser Arbeit nicht als konstitutives Merkmal von Gruppen angesehen werden. Eine ähnliche Auffassung wird von STEIMANN und SCHREYÖGG (1993) vertreten, die folgende Voraussetzungen benennen, um Ansammlungen von Individuen Gruppen nennen zu können:

- zwei oder mehr Personen, deren Gesamtzahl aber so gering ist, dass jede Person mit jeder anderen direkten Kontakt („face-to-face“) ausüben kann;
- das tatsächliche Auftreten solcher Kontakte (Interaktionen) muss ein gewisses Mindestmaß überschreiten;
- ein fest beschreibbarer Kreis von Mitgliedern;
- ein gemeinsames Wollen oder Tun.

In diesem Sinne wird der Begriff „Gruppe“ bzw. „Kleingruppe“⁵⁹ nachfolgend verwendet. Diese allgemein gehaltene Definition ist ausreichend, da in der vorliegenden Studie versucht wird, *grundlegende* Einflussfaktoren für die Dynamik von Interaktionsprozessen aufzuzeigen, die unabhängig von spezifischen Gruppen existieren.

Interaktion und Kommunikation

Der kleinste gemeinsame Nenner vieler Definitionen für den Begriff „Interaktion“ besteht darin, dass Interaktionen als eine wechselseitige Beeinflussung der Interaktionspartner hinsichtlich ihres Erlebens und Verhaltens definiert werden, wobei die Individuen ihre Handlungen aufeinander abstimmen (s. MERKENS & SEILER, 1978). Die Einschränkung einiger Autoren, dass eine Beeinflussung stattfinden kann, nicht aber per se stattfinden muss (vgl. PIONTKOWSKI, 1973), kann als überholt angesehen werden. Heute wird davon ausgegangen, dass sich Individuen in Interaktionen generell beeinflussen und sich Interaktionen durch eine enge Verknüpfung der „Schicksale“ der Interaktionspartner auszeichnen: Diese werden sich nicht nur wechselseitig *beeinflussen*, sondern sie sind auch als voneinander *abhängig* zu bezeichnen. Diese wechselseitige Abhängigkeit und Einflussnahme von Personen in Interaktionen und Beziehungen wird als „Interdependenz“ bezeichnet (vgl. BECKER-BECK, 1997). Soziale Interaktionen können dementsprechend als interdependente Prozesse des Austauschs von Botschaften bezeichnet werden. In diesem Sinne wird der Begriff „Interaktion“ auch im Rahmen dieser Arbeit interpretiert. Auf den Zusatz „soziale“ (Interaktionen) könnte verzichtet werden, da Interaktion das Verhalten von Personen zueinander bezeichnet und somit Interaktionen per se als *soziale* Prozesse anzusehen sind. Auch die Bezeichnung „Interaktionsprozesse“ stellt streng genommen eine Tautologie dar, da Interaktionen selbst als Prozess aufgefasst

⁵⁹ Je nach Quelle werden Gruppen bis zu 10 oder 30 Mitgliedern noch als Kleingruppe bezeichnet. So werden auch Gruppen von 30 Personen noch als Kleingruppe bezeichnet, so lange die Mitglieder in enger Beziehung zueinander stehen (vgl. ANGEHRN, 2004).

bzw. definiert werden. Um Missverständnisse bzw. Fehlinterpretationen zu vermeiden und sich der geläufigen Termini zu bedienen, wird in dieser Arbeit trotzdem oftmals von *sozialen* Interaktionen bzw. von Interaktionsprozessen gesprochen.

Einer kurzen Erläuterung bedarf auch der Begriff „Kommunikation“, da dieser in der einschlägigen Fachliteratur oftmals verwendet wird. Der Begriff „Kommunikation“ wurde ursprünglich im technischen Bereich für die Übertragung von Informationen von einem Ort zu einem anderen verwendet (GRAUMANN, 1972). Kommunikation in diesem Sinne beinhaltet, dass ein *linearer* Informationstransfer vorliegt. Wird der Begriff „Kommunikation“ im sozialpsychologischen Kontext verwendet, wird diese ursprüngliche Definition von Kommunikation oftmals außer Acht gelassen. Sofern eine Unterscheidung zwischen Interaktion und Kommunikation vorgenommen wird, wird Kommunikation meistens als Spezialfall der Interaktion angesehen. Mit „Kommunikation“ werden in diesem Fall meistens nur *verbale* Äußerungen bezeichnet, in denen eine vom Sender *intendierte* Botschaft enthalten ist (SEIBT, 1987); solche Äußerungen werden auch als *symbolisch-intendierte* Handlungen bezeichnet. Ausgehend von der Interdependenz des Verhaltens ist zu berücksichtigen, dass auch nicht-intendierte Handlungen das Verhalten des Gegenübers beeinflussen. So wird in Gruppen auch ein nicht-intendiertes Verhalten einer Person von den anderen Gruppenmitgliedern interpretiert werden und somit Einfluss auf das weitere Gruppengeschehen nehmen (vgl. FORGAS, 1999). Eine Differenzierung zwischen Interaktion und Kommunikation anhand der obigen Kriterien ist somit vor dem Hintergrund der Fragestellungen dieser Arbeit nicht erforderlich bzw. nicht angemessen.

Anzumerken ist, dass eine Differenzierung zwischen Interaktion und Kommunikation oftmals auch nur sprachlich, nicht aber inhaltlich vorgenommen wird. Dies kann anhand der Kommunikationstheorie von WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON (1969) verdeutlicht werden: Diese verwenden zwar den Begriff „Kommunikation“, jedoch wird durch die Erläuterung ihres Axioms „Man kann nicht nicht kommunizieren“ deutlich, dass sie „Kommunikation“ im Sinne der obigen Definitionen von Interaktion verwenden. Dieses Axiom besagt, dass ein Individuum zwar die Möglichkeit hat, auf verbale Äußerungen nicht zu reagieren, jedoch kann dieses „Nicht-reagieren“ nach WATZLAWICK et al. (ebd.) auch nur als Kommunikation (bzw. Interaktion) aufgefasst werden, da auch dieses Verhalten Einfluss auf das Verhalten der anderen Person nehmen wird. Wird – wie im Rahmen der vorliegenden Arbeit – auf das Verhalten in Gruppen fokussiert, ist eine ausschließliche Berücksichtigung von symbolisch-intendierten Handlungen nicht angebracht, da aufschlussreiche Aspekte von Interaktionen nicht berücksichtigt werden würden.

Im Rahmen dieser Arbeit werden Interaktionen im Sinne der obigen Definition verstanden. Eine Differenzierung zwischen „Kommunikation“ und „Interaktion“ wird nicht vorgenommen, so dass die Begriffe synonym im Sinne der obigen Definition von Interaktion verwendet werden.

4.2 Kleingruppenforschung

Seit Beginn der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts kann die Stagnation in der Kleingruppenforschung (KGF)⁶⁰ als überwunden bezeichnet werden. Dies spiegelt sich in einer Vielzahl von Veröffentlichungen wider: So bilden beispielsweise Arbeiten zu Kleingruppen in der Zeitschrift für Sozialpsychologie nach Arbeiten zur Einstellungsforschung die zahlenmäßig stärkste Kategorie (WITTE, 1995). Auch wird in anderen Bereichen (z.B. Betriebswirtschaft, Organisationspsychologie, Politikwissenschaft, Pädagogik) eine Vielzahl von Untersuchungen zum Thema „Gruppe“ durchgeführt und publiziert. Dies trifft sowohl für die deutsche als auch für die internationale KGF zu (BECKER-BECK & SCHNEIDER, 1990, 1998). Da die jeweiligen Disziplinen trotz ähnlicher Forschungsinteressen kaum die einschlägigen Arbeiten anderer Disziplinen rezipieren, resultiert hieraus die bereits in der Einleitung dieses Kapitels (s. Punkt 4) erwähnte Multidisziplinarität. Obwohl die Multidisziplinarität seit 1982 in regelmäßigen Abständen als ein Defizit der KGF benannt wird und stets eine stärker interdisziplinäre Ausrichtung gefordert wird (vgl. BECKER-BECK & SCHNEIDER, 1998; FISCH, RUDOLF et al., 1991; SADER, 1991a; WITTE, 1995; WITTE & MELVILLE, 1982), ist diese bislang nicht zu verzeichnen. Integrative Rahmenkonzepte, in die unterschiedliche Befunde bzw. Befunde unterschiedlicher Disziplinen integriert werden könnten, fehlen nach wie vor. Auch innerhalb der Sozialpsychologie ist eine Fragmentierung der KGF in unterschiedlichste Bereiche zu konstatieren. Um unterschiedliche Schwerpunkte innerhalb des Forschungsbereiches „Kleingruppe“ zu differenzieren, werden in der sozialpsychologisch orientierten KGF⁶¹ diverse Ordnungsraster verwendet (s. BECKER-BECK & SCHNEIDER, 1998; FISCH, RUDOLF et al., 1991; SADER, 1991a). Allein die Vielfalt der unterschiedlichen Klassifikationen macht deutlich, welch ein heterogenes Forschungsfeld die KGF auch innerhalb der Sozialpsychologie darstellt.

Bei den nachfolgenden Ausführungen dieses Kapitels wird berücksichtigt, dass als letztendliches, übergreifendes Ziel der gesamten KGF das Streben nach Erkenntnissen zur Erklärung und Optimierung von Gruppenleistungen angesehen werden kann. Auch wenn in einer Vielzahl von Studien Leistungsaspekte nicht explizit berücksichtigt werden, nehmen Gruppenleistungen eine besondere Stellung im Rahmen der Kleingruppenforschung ein. Dass eine Vielzahl von Faktoren Einfluss auf das Arbeitsergebnis von Gruppen nimmt, wird in Abbildung 5 verdeutlicht.

⁶⁰ Hierzu abweichende Auffassungen werden sowohl hinsichtlich der Einschätzung der KGF im historischen Verlauf als auch zur aktuellen Lage der KGF vertreten. So wird beispielsweise entweder davon ausgegangen, dass es die viel zitierte Krise der KGF gar nicht gegeben hat oder dass diese Krise immer noch nicht überwunden ist (s. FISCH, RUDOLF et al., 1991; WITTE, 1995).

⁶¹ Nachfolgend werden schwerpunktmäßig Befunde berücksichtigt, die aus der sozialwissenschaftlich orientierten KGF stammen.

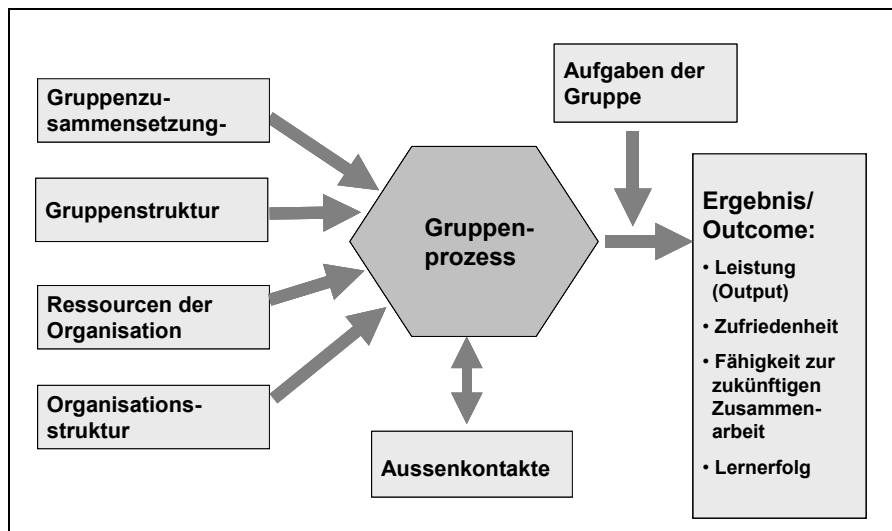


Abbildung 5: Einflussfaktoren auf das Gruppenergebnis
(in Anlehnung an GLADSTEIN, 1984)

Zu beachten ist, dass die unterschiedlichen Faktoren im gesamten zeitlichen Verlauf der Interaktionen bzw. des Gruppenprozesses nicht wie in Abbildung 5 dargestellt in einem linearen Zusammenhang stehen. In realen sozialen Gruppen werden *alle* aufgeführten Komponenten miteinander in Verbindung stehen: Zwar existieren zumeist relativ stabile Inputvariablen und relativ statische Rahmenbedingungen (z.B. Organisations- und Gruppenstruktur), jedoch können auch diese langfristig durch den Gruppenprozess und daraus resultierenden Ergebnissen beeinflusst werden. Ebenfalls kann das Gruppenergebnis auf nachfolgende Gruppenprozesse Einfluss nehmen. Um die Übersichtlichkeit zu gewährleisten, wurde auf eine graphisch Darstellung dieser Rückkopplungsprozesse in Abbildung 5 verzichtet. Die Graphik ist somit als Momentaufnahme zu interpretieren; die Dynamik der Prozesse wird nicht berücksichtigt. Auch ist damit zu rechnen, dass zusätzlich weitere Faktoren das Ergebnis beeinflussen können (s. Punkt 4.4).

Im Rahmen dieser Arbeit werden Studien der KGF zwei unterschiedlichen Forschungsrichtungen bzw. Kategorien zugeordnet. Studien, die auf den Gruppenprozess fokussieren, werden von Studien differenziert, in denen stärker von Input-Outcome-Modellen ausgegangen wird und in denen der Gruppenprozess weitgehend außer Acht gelassen wird. In Studien der zuletzt genannten Kategorie werden beispielsweise Zusammenhänge zwischen Arbeitsnormen, Kohäsion oder Gruppengröße und dem Arbeitsergebnis von Gruppen untersucht. Der Einfluss von individuellen Fähigkeiten, dem Ausmaß an Heterogenität der Gruppenmitglieder oder allgemeiner Berufserfahrungen auf das Gruppenergebnis stehen im Mittelpunkt von Studien, in denen die Gruppenzusammensetzung in den Fokus der Untersuchung rückt. Merkmale von Studien, in denen stärker der Gruppenprozess von Interesse ist, werden unter Punkt 4.3.1 thematisiert. Den beiden zuvor genannten Forschungsrichtungen werden auch Studien zugeordnet, in denen die jeweiligen Aspekte selbst erforscht werden und das Ergebnis der Gruppenarbeit nicht berücksichtigt wird. Dies sind beispielsweise Studien, die sich mit der Entwicklung von Gruppenkohäsion oder Gruppennormen beschäftigen (s. LANTZ, FRIEDRICH & BRAV, 2001).

Auch wenn eine detaillierte Differenzierung unterschiedlicher Forschungsgebiete der KGF vorgenommen werden würde, bliebe folgende Problematik bestehen: Es existiert nicht nur eine fast unübersehbare Anzahl von Studien mit spezifischen Fragestellungen, auch sind selbst Studien mit ähnlichen Fragestellungen oftmals aufgrund unterschiedlicher Designs nur sehr begrenzt vergleichbar. Weiterhin besteht das Problem, dass aus vermeintlich identischen Experimenten unterschiedliche Ergebnisse resultieren (vgl. WITTE, 1995). Einige Befunde – insbesondere zur Gruppenleistung – gelten jedoch als konsensfähig. Diese werden nachfolgend diskutiert.

4.2.1 Leistungsfähigkeit von Gruppen

„Ein Mann alleine trägt zwei Eimer Wasser. Zwei Männer tragen zusammen einen Eimer Wasser, und drei Männer tragen überhaupt kein Wasser mehr“

(Chinesisches Sprichwort, zitiert nach SADER, 1991b, S. 70)

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit dargestellt, findet Lernen und Arbeiten zunehmend in Gruppen statt. Ursache hierfür ist unter anderem, dass Synergieeffekte erwartet werden. Solche positiven Gruppeneffekte werden sowohl in der Praxis als auch in der einschlägigen Praxis- und Ratgeberliteratur oftmals behauptet; dies spiegelt sich unter anderem in der inflationären Verwendung der Aussage „das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ wider. Belege für Synergieeffekte sucht man in der Literatur zumeist vergeblich. Nach Sichtung der einschlägigen empirischen Befunde kann vielmehr gefragt werden, ob Synergien durch Gruppenarbeit überhaupt mehr als eine Metapher sind (s. SCHERM, 1998). Wird ausschließlich das Leistungsergebnis von Gruppen berücksichtigt, so muss die Frage eher verneint werden und von (unmoderierter bzw. traditioneller) Gruppenarbeit abgeraten werden. Nur äußerste rare Befunde der KGF belegen einen Leistungsvorteil bzw. einen Synergieeffekt von Gruppen (vgl. REIMER, 2001). So fehlt nicht nur bislang weitgehend der Nachweis von Synergieeffekten, vielmehr muss mit erheblichen Leistungseinbußen im Vergleich zu individueller Leistungserbringung gerechnet werden (SADER, 1991b, S. 72).

Anzumerken ist, dass in der Literatur zur Arbeits- und Organisationspsychologie teilweise eine euphorisch anmutende Bewertung von Gruppenarbeit vorgenommen und augenscheinlich empirisch untermauert wird (vgl. SCHULER, 1993). Zu selten wird nach Auffassung der Autorin dieser Arbeit jedoch berücksichtigt, dass zumeist mit der Einführung von Gruppenarbeit (oftmals Teilautonome Arbeitsgruppen) weitgehende strukturelle Veränderungen einhergehen. Eine direkte Rückführung von positiven Effekten auf die eine oder andere Veränderung ist kaum möglich, zumal oft nicht einmal alle Veränderungen erfasst werden.

Bei der Bewertung der Effizienz von Gruppen ist selbstverständlich eine angemessene Referenznorm zugrunde zu legen. Zumeist werden hierfür die Einzelleistungen aller Gruppenmitglieder, die diese individuell erbracht haben, zur „potentiellen Gruppenleistung“ (oder auch Nominalleistung) aufaddiert und mit der real erbrachten Leistung der Gruppe verglichen. Übersteigt die Nominalleistung die Realleistung, wird von einer *Leistungsminderung* gesprochen, im umgekehrten Fall von einer *Leistungssteigerung*. In experimentellen Studien ist ein

vergleichbares Vorgehen auch bei Problemlöse- und Entscheidungsfindungsaufgaben möglich (s. REIMER, 2001). Auch wenn es trivial anmutet: Ein expliziter Hinweis auf einen solchen Bezugsrahmen bei der Bewertung von Gruppenleistungen ist angebracht: Die Auffassung, dass Gruppenarbeit allein deshalb als effektiver bzw. effizient zu bewerten ist, weil eine Gruppe mehr als eine Einzelperson leisten kann, ist vermutlich verbreiteter als man denkt. ZYSNO (1998b) vertritt eine ähnliche Auffassung und führt hierzu aus „Jedes Mitglied ist mit der Gruppenleistung zufrieden, wenn es die Leistungserwartung an sich selbst übertroffen sieht“ (S. 203).⁶²

Wird ein angemessener Referenzrahmen zugrunde gelegt, sind Leistungsverluste durch Gruppenarbeit für alle Arten von Aufgaben durch eine Vielzahl von empirischen Befunden belegt. Anfängen von einfachen Seilzugaufgaben (s. ZYSNO, 1998b), über Brainstorming (s. DIEHL & STROEBE, 1991; MULLEN & JOHNSON, 1991; STROEBE & NIJSTAD, 2004) bis hin zu Problemlöseaufgaben und Entscheidungsfindungen (s. ARDELT-GATTINGER et al., 1998; REIMER, 2001; SCHULZ & FREY, 1998): Bei allen Aufgabenarten schneiden Gruppen im Mittel deutlich schlechter ab als zu erwarten wäre. Dies trifft sowohl für die Quantität als auch die Qualität der Gruppenleistungen zu. So kommt SCHERM (1998) beispielsweise nach einer Sichtung der einschlägigen Befunde zu dem Fazit: Leistungsverluste in Gruppen führen dazu, dass eine Gruppe „...mit seiner Problemlösung allenfalls so gut ist wie sein zweitbestes Individuum – wenn dieses alleine arbeiten würde!“ (S. 67).

In der einschlägigen Literatur wird von „Prozessverlusten“ gesprochen, wenn die tatsächliche Gruppenleistung hinter der potentiellen Leistung der Gruppen zurückbleibt (ZYSNO, 1998a). Durch die Verwendung des Begriffs „Prozess“ könnte vermutet werden, dass hiermit ausschließlich die Verluste bezeichnet werden, die aus dem Gruppenprozess (s. Abbildung 5, Seite 108) resultieren. Dies ist jedoch nicht der Fall, da zumeist *alle* Leistungsverluste als Prozessverluste bezeichnet werden (REIMER, 2001). Dies betrifft beispielsweise Verluste, die letztendlich auf die Organisations- oder Gruppenstruktur oder die Gruppenzusammensetzung zurückgeführt werden können. Da diese Komponenten jedoch im engeren Sinn erst im Gruppenprozess wirksam werden, werden auch aus relativ statischen Komponenten resultierende Verluste als Prozessverluste bezeichnet. Prozessverluste werden aufgrund ihrer unterschiedlichen Ursachen in Motivations- und Koordinationsverluste differenziert. *Motivationsverluste* zeichnen sich dadurch aus, dass Individuen ihr Leistungspotential bei der Gruppenarbeit (mehr oder weniger) *bewusst* nicht ausschöpfen bzw. nur zu einer verminderten Anstrengung bereit sind. Neben sozialem Faulenzen (social loafing) und Trittbrettfahren (free riding) ist der Sucker-Effekt (Trotteleffekt) zu nennen: Bei diesem wird dann die eigene Leistung reduziert, wenn befürchtet wird, in der Gruppensituation ausgenutzt zu werden. Diesem Effekt liegt etwa folgende Einstellung zugrunde: „Wenn die anderen nicht so viel leisten wie ich selbst,

⁶²Die Erfahrungen der Autorin dieser Arbeit aus einem ihrer Seminare ist ähnlicher Natur. So wurde von Studierenden in den ersten Stunden eines Seminars zu Gruppenleistungen vehement die Auffassung vertreten, dass Gruppenarbeit generell effektiver sei, da eine Gruppe mehr leistet als sie alleine leisten könnten.

leiste ich eben selbst weniger“.⁶³ Die Angst vor negativer Bewertung könnte im Sinne einer sozialen Hemmung (social inhibition) ebenfalls Ursache für eine Leistungsreduzierung sein (s. STROEBE & NIJSTAD, 2004; WILKE & VAN KNIPPENBERG, 1992). *Koordinationsverluste* entstehen aufgrund mangelnder Abstimmung und/oder wenn die potentiell zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht ausgeschöpft werden. So führt sowohl eine fehlende zeitliche Abstimmung der Bemühungen als auch eine mangelnde zielgerichtete Abstimmung zu Prozessverlusten. Insbesondere beim Problemlösen und beim Entscheidungsfinden kommt der mangelnden Ressourcennutzung eine besondere Relevanz zu. So werden oftmals wichtige Informationen nicht, falsch oder unvollständig weitergegeben oder berücksichtigt, so dass Gruppen die Expertise einzelner Mitglieder – welche oftmals als der größte Vorteil von Gruppen angesehen wird – erstaunlich schlecht ausnutzen können. (PUTZ-OSTERLOH & PREUBLER, 1998). Für weitere Ausführungen zu Koordinationsverlusten wird auf andere Autoren (z.B. GREITEMEYER et al., 2003; LARSON, CHRISTENSEN, ABBOTT & FRANZ, 1998; TSCHAN & SEMMER, 2001; WETZEL, 1998) verwiesen. In den letzten Jahren werden zunehmend auch *gedächtnispsychologische* Begründungen für Prozessverluste angeführt. Diesen Annahmen zufolge treten Leistungsverluste in Gruppen (bei kognitiven Aufgaben) generell auf und könnten nicht verhindert werden, da bereits allein die Anwesenheit anderer Personen dazu führe, dass die Gruppenmitglieder vom aufgabenbezogenen Verarbeitungsprozess abgelenkt werden und so nur eine verminderte individuelle Leistung erbracht werden kann. Gruppen wären diesen Annahmen zufolge insbesondere für die Lösung hoch komplexer Aufgaben (z.B. Problemlösen, Entscheidungsfindungen) ungeeignet, da für eine „positive Lösung“ dieser Aufgaben eine erhöhte Konzentration und Aufmerksamkeit benötigt werden würde. Zwar wurden bereits einige Untersuchungen zur Überprüfung dieser Annahmen durchgeführt (zusammenfassend s. REIMER, 2001; STROEBE & NIJSTAD, 2004), die Befundlage ist zur Zeit jedoch noch sehr divergent. Auf eine weitere Erörterung dieses Ansatzes wird daher verzichtet.

Warum trotz der Vielzahl der Befunde zu Gruppenleistungen wesentliche Erkenntnisse nach wie vor fehlen, wird unter Punkt 4.2.3 erörtert.

4.2.2 Gruppenleistung und Zufriedenheit

Wie unter Punkt 4.2 (Abbildung 5) dargestellt, können für die Bewertung des Outcomes unterschiedliche Ergebnisvariablen zugrunde gelegt werden. Generell wird der Effektbereich (Leistung, Effizienz) vom sozialemotionalen Bereich (Zufriedenheit) unterschieden (CROTT, 1979, S. 91). Bevor weitere Ausführungen zum Zusammenhang zwischen Gruppenleistung und Zufriedenheit gemacht werden, muss darauf hingewiesen werden, dass „Zufriedenheit“ unterschiedlich – zumeist in Abhängigkeit von der jeweiligen Forschungsdisziplin – definiert wird. Im Rahmen der Wirtschaftswissenschaften und der Arbeits- und Organisationspsychologie wird von „Arbeitszufriedenheit“ gesprochen, wobei mindestens zehn unterschiedliche

⁶³ Der Sucker-Effekt bzw. die Ursache hierfür kann die Annahme bekräftigen, dass Individuen in sozialen Interaktionen ihr Verhalten nach dem Prinzip der distributiven Gerechtigkeit (s. Punkt 4.4.2) ausrichten.

Theorien zum Konstrukt „Arbeitszufriedenheit“ existieren (FISCHER, L., 1991). Im Fokus stehen zumeist Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistungen von längerfristig tätigen Arbeitsgruppen. Die Ergebnisse einer metaanalytischen Studie (SIX & ECKES, 1991) zeigen, dass zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung nur geringe Korrelationen bestehen.

Wie zuvor wird nachfolgend auf die sozialpsychologische Perspektive der KGF fokussiert: Angaben zur Zufriedenheit sind in diesem Bereich als subjektive Bewertungen von zumeist zeitlich klar begrenzten Gruppensettings zu interpretieren. Dass unter Zufriedenheit eine emotional getönte Komponente verstanden wird, wird dadurch deutlich, dass teilweise der Begriff „Wohlbefinden“⁶⁴ synonym verwendet wird (WITTE & LECHER, 1998). Neben der falschen Überzeugung, dass Gruppen einzelnen Individuen im Effektbereich überlegen sind, hält sich hartnäckig der Mythos, dass eine *positive* Korrelation zwischen den beiden Outputvariablen „Zufriedenheit“ und „Gruppenleistung“ besteht. So ziehen WITTE und ENGELHARD (1998) nach Sichtung der entsprechenden empirischen Befundlage das Fazit, dass die meisten Menschen der Auffassung sind bzw. die subjektive Theorie vertreten, dass Synergie-Effekte durch Gruppenarbeit per se entstehen, wenn eine positive emotionale Beziehung zwischen den Gruppenmitgliedern existiert. Diese sozialen Repräsentationen über Arbeitsgruppen seien auch kaum durch den Hinweis auf anders lautende empirische Befunde zu erschüttern (WITTE & ENGELHARD, ebd.). Die Befundlage zum Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und Leistung in Arbeits- und Lerngruppen deutet jedoch eher auf einen umgekehrten Zusammenhang hin: So werden überwiegend negative Korrelationen zwischen der subjektiven Zufriedenheit und dem Leistungsergebnis von Gruppen berichtet (WITTE & LECHER, 1998). Eine hohe Zufriedenheit mit der Gruppenarbeit kann somit eher als Prädiktor mittelmäßiger oder fataler Lösungen bzw. Fehlentscheidungen angesehen werden und weniger als Indikator für ein gutes Leistungsergebnis (WITTE & ENGELHARDT, 1998, S. 28). Als Ursache hierfür kann unter anderem eine Tendenz zur Konfliktvermeidung gelten. Werden unterschiedliche Meinungen und Ansichten nicht geäußert, führt dies einerseits zu einer harmonischeren Atmosphäre und vermutlich zu einer positiveren Stimmung, andererseits zu einer schlechteren Gruppenleistung, da eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Meinungen und Ansichten die Chance auf eine effektive Gruppenleistung erhöht.

Auch die weit verbreitete Annahme, dass ein hoher Zusammenhalt der Gruppe (Kohäsion) zu guten Leistungen führt, ist empirisch nicht belegt. Eine Meta-Analyse zum Zusammenhang von Gruppenleistungen und Kohäsion zeigt vielmehr, dass Gruppen völlig unabhängig vom Ausmaß der Kohäsion hohe Leistungen bringen oder aber hohe Leistungen *trotz* geringer oder *wegen* geringer Kohäsion erbracht werden (MULLEN & COPPER, 1994). Aufgrund der aktuellen Befundlage kommen ENGELHARD und WITTE (1998) zu dem Fazit, dass in realen Arbeitsgruppen langfristig zwar keiner der beiden Bereiche (Effektbereich und sozialemotionaler Bereich) vernachlässigt werden sollte, eine *gleichzeitige* optimale Erreichung dieser beiden Ziele jedoch *nicht* realisierbar sei.

⁶⁴ Zur Erläuterung des Konstruktes „Wohlbefinden“ wird auf Punkt 2.4.2 verwiesen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass auch zwischen Zufriedenheit und anderen relevanten Aspekten von Gruppenarbeit (z.B. freiwillige Unterstützungsleistungen) positive Korrelationen postuliert werden (vgl. ANGEHRN, 2004). Die empirische Evidenz für diese Annahme ist bislang noch nicht in ausreichender Form erbracht. Auf eine Darstellung entsprechender Befunde wird daher verzichtet.

4.2.3 Kritische Diskussion zur Kleingruppenforschung

Trotz der Vielzahl von Studien und Befunden zu Gruppenleistungen ist nach wie vor eine erhebliche Erkenntnislücke zu beklagen: Warum *verschiedene* Gruppen, trotz vergleichbarer Rahmenbedingungen (z.B. intellektuelle Fähigkeiten und Vorwissen der Gruppenmitglieder) bei ein und derselben Aufgabenstellung sehr unterschiedlich abschneiden (WILKE & VAN KNIPPENBERG, 1992), kann bislang nur unzureichend erklärt werden. Diesbezügliche Erkenntnisse sind jedoch von herausragender Relevanz: Eine Rückkehr zur Einzelarbeit bzw. eine Vermeidung von Gruppenarbeit ist in der Praxis aus unterschiedlichen Gründen kaum möglich bzw. sinnvoll (s. Punkt 4.4.1). Das Erkenntnisdefizit in der KGF resultiert einerseits daraus, dass oftmals die Effizienz von Gruppen nur im Vergleich zu individuellen Leistungen thematisiert wird (Nominal- vs. Realleistung, s. Punkt 4.2.1). Warum verschiedene Gruppen trotz vergleichbarer Ausgangsvoraussetzung sehr unterschiedliche Leistungen erbringen, wird hingegen selten untersucht. Andererseits können auch weitere Kritikpunkte an der bisherigen KGF ausgemacht werden: Unzureichende Berücksichtigung (1) von realen Gruppen / realen Situationen, (2) der Interaktionsprozesse und (3) der emotionalen und motivationalen Wirkung von Interaktionsprozessen auf die Individuen. Werden die genannten unterschiedlichen Aspekte zusammenfassend betrachtet, kann die fehlende Berücksichtigung der *Komplexität der Alltagswirklichkeit* als genereller Kritikpunkt ausgemacht werden. In der KGF sollten diese Defizite in zukünftigen Studien berücksichtigt werden. Optimal wäre es, wenn die genannten Aspekte gleichzeitig realisiert würden, um mögliche Wechselwirkungen zwischen diesen analysieren zu können. Bei den nachfolgenden Ausführungen ist zu berücksichtigen, dass eine separate Darstellung der unterschiedlichen Problembereiche bzw. Aspekte nur für eine theoretische Erörterung sinnvoll ist. Weiterhin ist zu beachten, dass durch die nachfolgenden Ausführungen nicht der bisher referierte Forschungsstand generell in Frage gestellt werden soll. Vielmehr soll aufgezeigt werden, dass durch die Berücksichtigung der nachfolgend erörterten Kritikpunkte mit einem zusätzlichen Erkenntnisgewinn gerechnet werden kann.

4.2.3.1 Künstliche Gruppen und experimentelle Laborstudien

Auch wenn seit längerem die Forderung erhoben wird, *reale* Gruppen in *realen* sozialen Situationen zu untersuchen (vgl. MARTIN, 1998; SADER, 1991a; WITTE, 1995), resultieren die meisten Ergebnisse der KGF nach wie vor aus Laborstudien mit künstlichen Gruppen. Werden reale Gruppen berücksichtigt, so findet dies zumeist im Rahmen der anwendungsorientierten KGF statt; im Rahmen der Grundlagenforschung zu Gruppen bzw. Gruppenleistungen

finden reale Arbeits- und Lerngruppen hingegen weiterhin nur sehr begrenzt Berücksichtigung (BECKER-BECK & SCHNEIDER, 1998). Wird nachfolgend von künstlichen Gruppen und experimentellen Laborstudien gesprochen, ist zu beachten, dass zumeist beide Faktoren kombiniert werden: Künstlich geschaffene Gruppen werden in Laborstudien untersucht. Die Ausnahmen, in denen real existierende Gruppen in experimentellen Laborstudien berücksichtigt werden, können aufgrund ihres geringen Auftretens unberücksichtigt bleiben, zumal die grundlegende Kritik auch auf diese Studien zutrifft, da die Gruppen in realitätsfremden Situationen untersucht werden. Vergleichbares trifft auch auf die wenigen Fälle zu, in denen in realen Situationen künstliche Gruppen speziell für die Untersuchung gebildet wurden. Wird nachfolgend von künstlichen Gruppen gesprochen, ist hiermit gleichzeitig gemeint, dass es sich um experimentelle Laborstudien handelt.

Die künstlich geschaffenen Gruppen stellen ein großes Problem dar, da diese zumeist schnell zusammengewürfelten Gruppen weder eine gemeinsame Vergangenheit noch eine gemeinsame Zukunft haben und auch die (langfristigen) *Handlungsfolgen* von Gruppenergebnissen keine Relevanz für die Gruppenmitglieder besitzen. Das Verhalten von Individuen wird jedoch auch stets durch vorgenommene Einschätzungen von Handlungsfolgen determiniert (s. Punkt 5.1). So wird ein Individuum vermutlich andere Verhaltensweisen innerhalb einer Gruppe zeigen, wenn ein schlechtes Abschneiden der Gruppe eventuell zur eigenen Kündigung führt (möglich in realen Gruppe in realen Situationen) als wenn stattdessen den Mitgliedern der schlechtesten Gruppe nur eine geringe Belohnung (z.B. 10 Euro) entgeht (möglich bei Experimenten). Weiterhin kann auch das Fehlen eines „gemeinsamen Schicksals“ bei Erfolg oder Misserfolg der Gruppe dazu beitragen, dass Individuen sich in realen Situationen anders verhalten. So könnte beispielsweise ein schlechtes Arbeiten einiger Personen oder einiger Gruppen zum Konkurs des gesamten Unternehmens führen und somit auch den Verlust des Arbeitsplatzes von „Unbeteiligten“ verursachen. Da dieses „gemeinsame Schicksal“ nur reale Gruppen teilen, sind Befunde aus experimentellen Studien mit künstlichen Gruppen nur bedingt auf reale Gruppen transferierbar. SADER (1991b, S. 16) zieht hieraus das Fazit, dass eine Vielzahl von Fragestellungen aufgrund der fehlenden Relevanz von Handlungsfolgen für Gruppenmitglieder in experimentellen Studien generell nicht valide beantwortet werden können. Das Fehlen von langfristigen Folgen individueller Handlungen bzw. das Fehlen eines „gemeinsamen Schicksals“ ist nicht durch andere Bedingungen zu kompensieren. Dies sollte verstärkt berücksichtigt werden, insbesondere dann, wenn Autoren vom hohen „Echtheitscharakter“ experimenteller Studien aufgrund der gewählten Aufgabe, Rahmenbedingungen etc. sprechen. Hier wird offenbar davon ausgegangen, dass eine ausreichende Simulation realer Bedingungen geschaffen wurde und die Befunde ohne Abstriche eins zu eins auf reale Situationen übertragen werden können (vgl. GREITEMEYER et al., 2003).

Bei Studien, in denen (auch) die *Bewertung* von getroffenen Gruppenentscheidungen untersucht wird, besteht weiterhin folgendes Problem: So existiert bei realen Gruppen die Tendenz, „schlechte“ Entscheidungen bzw. negative Handlungsfolgen umzudeuten (im Sinne von Selbstwertschutz), um besser die Folgen des eigenen Handelns tragen zu können (MARTIN, 1998). Mitglieder „künstlicher“ Gruppen können sich hingegen eher von ihrem Entschei-

dungshandeln lösen und dieses somit „objektiver“ (in diesem Fall kritischer bzw. negativer) bewerten, da sie keine Konsequenzen ihrer Entscheidungen tragen müssen, die in ihrem realen Leben von Relevanz sein werden (s.o.).

Auf die vielfältige Kritik an Laborstudien und der Verwendung von speziell entwickelten „wohl-strukturieren“ Problemen bzw. deren Gleichsetzung mit real existierenden situativen Anforderungen kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden. Auch ist kritisch anzumerken, dass soziale Funktionen, die reale Gruppen besitzen und die Einfluss auf das gesamte Gruppengeschehen nehmen, in experimentellen Gruppen vermutlich nur bedingt hergestellt bzw. berücksichtigt werden können.

Aufgrund der fortschreitenden technischen Möglichkeiten wären die oben geschilderten Probleme relativ einfach zu umgehen. Durch moderne Multimediageräte ist die Aufzeichnung realer Interaktionen real existierender Gruppen möglich, ohne dass die Aufzeichnung wesentlichen Einfluss auf die Interaktionen nimmt. Zu berücksichtigen ist, dass generell aufgezeichnete Interaktionen (auch von „künstlichen“ Gruppen) analysiert werden sollten und keine Interaktionen in Echtzeit (s. hierzu Punkt 4.3.2).

4.2.3.2 Vernachlässigung des Prozesscharakters

Im Rahmen der KGF wird – zumindest implizit – oftmals von statischen Ursache-Wirkungs-Modellen ausgegangen (s. Punkt 4.2). Entsprechend beziehen sich Analysen oftmals auf die Input-Outcome-Relation, für die eine Beschränkung auf Produktdaten ausreicht (s. BOOS, MORGUET, MEIER & FISCH, 1990). Insbesondere bei Studien zu Gruppenleistungen wird oftmals nur der Input-Outcome-Zusammenhang analysiert. Als Input können dabei die Faktoren bezeichnet werden, denen eine einflussnehmende Wirkung auf das Leistungsergebnis zugeschrieben wird und die bereits zu Beginn der Gruppenarbeit bestehen. Dies sind beispielsweise die Gruppengröße oder die Zusammensetzung der Gruppe (hinsichtlich Alter, Geschlecht, Vorkenntnisse etc., s. Punkt 4.2). Die Produktivität einer Gruppe wird dann anhand des Verhältnisses dieses Inputs zum erzielten Outcome – dessen objektive Bestimmung je nach Aufgabentyp mehr oder weniger gut möglich ist – bestimmt. Die unterschiedliche Effektivität und Effizienz von Gruppen kann jedoch nicht ausschließlich durch Inputvariablen erklärt werden. So zeigen die Ergebnisse von TERBORG, CASTORE und DENINNO (1976, zitiert nach TSCHAN & SEMMER, 2001, S. 221) beispielsweise, dass nur 3% der Varianz von Gruppenleistungen durch intergrupale Unterschiede hinsichtlich der Fähigkeiten der Gruppenmitglieder vorhergesagt werden können. Generell wird bei Input-Outcome-Modellen zu Gruppenleistungen nicht berücksichtigt, dass es sich bei Gruppenarbeit – vielleicht mit Ausnahme von einfachsten Produktionsaufgaben – um ein sehr dynamisches Geschehen handelt, welches im Zeitverlauf deutlich variiert (z.B. hinsichtlich Planungs-, Steuerungs- und Kontrollphase). Eine stärkere Berücksichtigung dieses Prozesscharakters von Gruppenarbeiten würde dazu beitragen, ein differenziertes Verständnis der Interaktionsprozesse und den ihnen zugrunde liegenden dynamischen Kräften zu gewinnen und so die unterschiedlichen Leistungsergebnisse verschiedener Gruppen zu erklären. Anders als im Forschungsbereich „therapeutische Klein-

gruppen“ und bei der Untersuchung spezifischer Dyaden (z.B. Eltern-Kind, Ehepaare) werden Prozessanalysen im Zusammenhang von Arbeits- und Lerngruppen trotzdem erst seit den letzten 10 bis 12 Jahren verstärkt eingesetzt (vgl. BOOS & MEIER, 1993). Anzumerken ist, dass Prozessanalysen auch von Vertretern anderer Forschungsrichtungen (z.B. von Kognitions- und Motivationspsychologen, s. Punkt 2.7.1) als ähnlich bedeutsam für einen Erkenntnisgewinn angesehen werden. Ursache hierfür ist, dass auch Emotionen bzw. emotionales Erleben und Motivation sich prozessual ausbilden, folglich als Prozess aufzufassen sind (s. Punkt 2.7.1). Solche Prozessstudien werden jedoch auch im Bereich der Motivations- und Emotionsforschung bislang kaum durchgeführt.

Dass dem prozessualen Charakter von Gruppenarbeiten, sprich den Interaktionsprozessen, eine besondere Relevanz für das Leistungsergebnis von Gruppen zugesprochen wird, ist unumstritten. So ist es bereits seit langem bekannt, dass „...weniger das Ergebnis als vielmehr die Interaktionsprozesse in der Gruppe zum Verständnis der Effektivität von Gruppenarbeit und der Zufriedenheit von Gruppenmitgliedern beitragen“ (BOOS et al., 1990, S. 53). Somit ist es besonders bedeutsam, die Faktoren identifizieren zu können, die ihrerseits den *Interaktionsprozess* beeinflussen. Im Rahmen der KGF sollten daher vermehrt Prozessstudien durchgeführt werden, um Erkenntnisse über die dem Interaktionsprozess zugrunde liegenden dynamischen Kräfte zu gewinnen. Insgesamt kann das Fazit gezogen werden, dass die Notwendigkeit von Prozessstudien zwar erkannt ist, jedoch diese bisher noch nicht im ausreichenden Maße durchgeführt werden.

4.2.3.3 Fehlende Berücksichtigung emotionaler und motivationaler Prozesse

Wie Alltagserfahrungen als auch Befunde der wissenschaftlichen Forschung zeigen, können soziale Interaktionsprozesse zu einer Aktivierung emotionaler Prozesse führen. So sind oftmals andere Personen bzw. deren Rückmeldungen daran beteiligt, wenn sich Individuen besonders gut oder besonders schlecht fühlen. Auch Interaktionsprozesse in Arbeits- und Lerngruppen zeichnen sich oftmals durch eine enorme Emotionalität aus. Ein Fehlen von jeglichen Gefühlen⁶⁵ (sowohl negativer als auch positiver) beim Lernen und Arbeiten in Gruppen wird zum Teil als Zeichen für ein geringes aufgabenbezogenes Engagement angesehen; so ist in „emotionslosen“ Gruppen deutlich seltener ein konstruktiver Kommunikationsstil und seltener eine hohe Prozess- und Lösungsrationalität vorhanden als in „emotionalen“ Gruppen (MARTIN, 1998, S. 147ff.). Auf die Frage, welche Effekte positives und welche Effekte negatives emotionales Befinden auf Qualität und Quantität von Leistungen haben, kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Für eine Erörterung grundlegender Zusammenhänge zwischen emotionalen Prozessen und Leistungen wird auf Punkt 2.5 verwiesen.

⁶⁵ Der Begriff „Gefühl“ wird an dieser Stelle im umgangssprachlichen Sinne verwendet, um emotionales Erleben zu beschreiben. Zur Definition unterschiedlicher emotionaler Begriffe wird auf Punkt 2.1 verwiesen.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Grundannahmen dieser Arbeit ist es erwartungskonform, dass in Gruppen ein intensives, im Zeitverlauf variierendes emotionales Befinden erlebt wird. So streben Individuen in der Interaktion mit anderen Personen stets danach, ihre sozialen Bedürfnisse zu befriedigen (s. Punkt 4.4). Die Rückmeldungen, die sie von ihren Interaktionspartnern erhalten, können sowohl für eine Befriedigung sozialer Bedürfnisse förderlich sein als auch dieser entgegenstehen. In beiden Fällen werden die Rückmeldungen das emotionale Erleben beeinflussen. Auch wenn diese Grundannahmen von anderen Autoren nicht *explizit* zugrunde gelegt werden, wird die Relevanz von emotionalen Prozessen in Gruppen nicht bestritten. So kann es inzwischen als Konsens angesehen werden, dass die sozio-emotionale Ebene von besonderer Bedeutung für Gruppenprozesse und das Leistungsergebnis von Gruppen ist: Emotionales Befinden wird als „Hintergrundvariable“ angesehen, die sämtliche Aktivitäten bei der Bewältigung von Aufgaben in Gruppen prägt (vgl. FLEISCHER, 2001). Obwohl die Bedeutung von emotionalen Prozessen für Gruppenleistungen seit langem bekannt ist und entsprechend eine Einbeziehung von Erlebensprozessen seit langem auf breiter Front gefordert wird (s. BECKER-BECK & SCHNEIDER, 1998; BRANDSTÄTTER, 1990b; TSCHACHER & BRUNNER, 1995), existieren bislang nur sehr wenige Studien, in denen emotionale Prozesse in Arbeits- oder Lerngruppen und deren Zusammenhänge mit Leistungsergebnissen untersucht werden. Zwar scheint sich unter den Begriffen „Gruppenklima“, „Collective Emotions“ bzw. „Group Emotions“ eine neuer Forschungsschwerpunkt zu etablieren (s. MÜLLER & BIERHOFF, 2001; SITHIKORNKUL, 2002), jedoch liegen auch hier bislang kaum Prozessstudien vor.

Für eine Analyse der Dynamik von Interaktionsprozessen in Gruppen ist es erforderlich, sowohl die in den beteiligten Personen ablaufenden Erlebensprozesse als auch die beobachtbaren Verhaltensprozesse einzubeziehen, da sich Erleben und Interaktionsverhalten wechselseitig beeinflussen und beides zusammen den individuellen als auch den Lernerfolg der Gruppe maßgeblich bestimmt. Da weder emotionale Prozesse noch diese wechselseitige Beeinflussung von Erleben und Verhalten in den meisten Studien bisher ausreichend berücksichtigt wurden, liegen kaum Erkenntnisse über die Auswirkung intraindividuelle Erlebens- und interindividuelle Verhaltensprozesse in Gruppen auf die Lernleistungen bzw. die Produktivität von Arbeitsgruppen vor. Werden Aussagen zum Zusammenhang zwischen Emotionalität und Gruppenleistungen getroffen, basieren diese überwiegend auf Studien, in denen zumindest die Prozesshaftigkeit des emotionalen Erlebens nicht berücksichtigt wurde. So werden zumeist Angaben zum emotionalen Erleben nur zu Beginn und am Ende der Untersuchung erhoben (s. auch Punkt 2.7).

Weiterhin ist zu kritisieren, dass motivationale Aspekte ebenfalls nur sehr beschränkt Berücksichtigung finden. So werden motivationale Prozesse zumeist nur in Verbindung mit Prozessverlusten (s. Punkt 4.2.1) thematisiert. Dies ist unverständlich, da die Relevanz von individuellen sozialen Motiven für die Erklärung von Interaktionsprozessen in Gruppen mehr oder weniger explizit von unterschiedlichen Autoren betont wird (vgl. CROTT, 1979; WITTE, 1989). Eine Ausnahme bildet das Machtmotiv, das zwar oft nicht explizit als Motivkonstrukt, aber zumindest implizit in Form von „Machtausübung“ bzw. „Einfluss“ in einigen Studien der

KGF Berücksichtigung findet. Werden die Befunde diverser Studien (s. FLEISCHER, 2001, S. 120) berücksichtigt, so scheint in Gruppen folgender Antagonismus zu bestehen: Die individuelle Zufriedenheit korreliert positiv mit dem Ausmaß an individueller Machtausübung in Gruppen.⁶⁶ Ein hohes Maß an individueller Machtausübung führt jedoch zu einem schlechten „Gruppenklima“, da die Stimmung in Gruppen positiv mit dem Ausmaß einer *gleichen* Machtverteilung auf alle Gruppenmitglieder korreliert. Dass Aspekte von Macht und Einfluss nicht nur die Zufriedenheit innerhalb von Lern- und Arbeitsgruppen beeinflussen, sondern diese eine besondere Relevanz für die Leistungsergebnisse von Gruppen besitzen, wird oftmals betont; entsprechende Untersuchungen sind bisher jedoch kaum durchgeführt worden. Zu beachten ist, dass nicht nur das Streben nach Macht Einfluss auf den Gruppenprozess nehmen wird, sondern auch weitere Motive von besonderer Bedeutung sind und daher bei Analysen zur psychodynamischen Wirkung von Interaktionen berücksichtigt werden sollten.

Aufgrund der vorangegangenen Erörterungen zur KGF kann folgendes Fazit gezogen werden: Es existieren inzwischen diverse Befunde darüber, unter welchen Randbedingungen (z.B. Aufgabentyp und Gruppenstruktur) die Wahrscheinlichkeit steigt, dass der Prozessverlust durch Gruppenarbeit geringer ausfällt. Anhaltspunkte dafür, unter welchen Voraussetzungen Prozessgewinne in Form der oftmals postulierten Synergie-Effekte erzielt werden können, liegen bisher kaum vor (zusammenfassend s. ZYSNO, 1998a, b). Auch ist noch nicht geklärt, warum verschiedene Gruppen, trotz vergleichbarer Zusammensetzung, beispielsweise hinsichtlich intellektueller Fähigkeiten und Vorwissen der Gruppenmitglieder, bei ein und derselben Aufgabenstellung sehr unterschiedlich abschneiden (s. HUBER, A., 1999). Die zentralen Aufgabe bzw. Fragestellungen der Kleingruppenforschung (s. Punkt 4) sind somit nach wie vor nicht gelöst bzw. beantwortet. Bei weiteren Studien sollte beachtet werden, dass die Gruppenleistung nicht nur durch *Inputvariablen* beeinflusst wird, sondern vielmehr *Prozessvariablen* zur Erklärung von unterschiedlichen Leistungsergebnissen berücksichtigt werden müssen (BOOS et al., 1990, S. 53). Um Erkenntnislücken der Forschung zur Bedeutung sozialer Einflussfaktoren für Gruppenleistungen und Lernerfolg in Gruppen schließen zu können, ist speziell eine stärkere Berücksichtigung emotionaler und motivationaler Prozesse erforderlich, da diese eine herausragende Stellung für das Lern- bzw. Leistungsergebnis in Gruppen einnehmen (PEKRUN, 1992; SCHERER, 1996). Das emotionale Erleben wiederum wird wesentlich von den Interaktionserfahrungen beeinflusst. Ein differenziertes Verständnis von Interaktionsprozessen und denen ihnen zugrunde liegenden dynamischen Kräften könnte somit (indirekt) zur Erklärung von unterschiedlichen Gruppenleistungen beitragen.

⁶⁶ Dieser Befund kann die Grundannahmen dieser Arbeit zum Zusammenhang von motivbefriedigenden Interaktionen und emotionaler Befindlichkeit stützen, wenn davon ausgegangen wird, dass alle Individuen eine (mehr oder weniger stark ausgeprägte) aufsuchende Komponente des Machtmotivs besitzen (s. Punkt 3.5.1).

4.3 Interaktionsprozesse in Gruppen

Interaktionsprozesse in Gruppen sind sowohl für das emotionale Erleben respektive die Zufriedenheit der Gruppenmitglieder als auch für die Effektivität von Gruppen von besonderer Bedeutung. Entsprechend können Analysen von Interaktionen „...als Zugang zum emotionalen, motivationalen und kognitiven Geschehen in der Gruppe sowohl unter strukturellen als auch prozessualer Betrachtung als unverzichtbarer Bestandteil der Kleingruppenforschung angesehen werden“ (STEMPFLE & BADKE-SCHAUB, 2002, S. 58). Die Relevanz von Interaktionsprozessen für die KGF wird dadurch verstärkt, dass diese relativ unabhängig von sonstigen strukturellen Gruppenmerkmalen (s. Punkt 4.2) Einfluss auf das Leistungsergebnis nehmen. So lassen die Ergebnisse von empirischen Studien den Schluss zu, dass *unabhängig* von der Gruppenstruktur anhand von Interaktionsmustern erfolgreiche von nicht-erfolgreichen Problemlösegruppen differenziert werden können (vgl. ENDRES & PUTZ-OSTERLOH, 1994; PUTZ-OSTERLOH & PREUBLER, 1998). FLEISCHER (2001) zieht nach Sichtung diverser einschlägiger Studien das Fazit, dass die Befundlage die zentrale Bedeutung von Interaktionsprozessen in Gruppen bestätigt und Interaktionen „...als einer der entscheidenden – wenn nicht sogar als *der* entscheidende Faktor – für die Qualität der Entscheidungsfindung in Gruppen...“ (S.25) zu betrachten ist. Ein Beispiel aus der Praxis kann diese Relevanz von Interaktionen gut verdeutlichen: So sind die schwersten Flugzeugunfälle nicht auf mangelnde (fliegerische) Fähigkeiten oder technische Fehler zurückzuführen, sondern auf Kommunikationsprobleme (WITTE, 1995, S. 12).

Die derzeitige Befundlage empirischer Studien zum Zusammenhang zwischen Gruppenleistungen und Interaktionsprozessen ist noch in der Art inkonsistent, dass bis heute keine oder nur sehr begrenzte Handlungsempfehlungen für das Arbeiten und Lernen in Gruppen hieraus abgeleitet werden konnten. Als Ursache für divergierende Befunde kann die auch in diesem Teilgebiet der KGF existierende ausgeprägte Heterogenität der Studien angeführt werden. Es liegen aber auch Befunde vor, die als Hinweis darauf anzusehen sind, dass Kommunikation in Abhängigkeit von anderen Merkmalen (z.B. Arbeitsphase) zur einer unterschiedlichen Beeinflussung des Leistungsergebnisses führt: So ist die Kommunikation beim Problemlösen⁶⁷ in der Planungsphase relevanter für das Leistungsergebnis als die Kommunikation in der Ausführungsphase (REIMER, 2001).

Aufgrund der besonderen Relevanz von Interaktionsprozessen in Gruppen werden Interaktionen auch als Kernbereich der gesamten KGF bezeichnet (MCGRATH, 1997). Eine solche Fokussierung auf den Interaktionsprozess erscheint aufgrund der zuvor skizzierten Befundlage angemessen. Bei Sichtung der einschlägigen Fachliteratur ist jedoch festzustellen, dass Analysen von Interaktionsprozessen in der KGF nicht im Mittelpunkt stehen, vielmehr bilden diese ein relativ eigenständiges Forschungsgebiet: Die Interaktionsanalyse, auch als Interaktionsprozessdiagnostik bzw. Interaktionsdiagnostik, Interaktionsprozessforschung bzw. Interak-

⁶⁷ Als Problemlöseaufgabe fungiert in der zitierten Studie der „Turm von Hanoi“, so dass eine Planungs- von einer Durchführungsphase gut differenziert werden konnte.

tionsforschung bezeichnet.⁶⁸ Vor dem Hintergrund der Grundannahmen der vorliegenden Arbeit werden anschließend relevante Aspekte dieses Forschungsgebietes erörtert.

4.3.1 Interaktionsprozessforschung

Dass die Interaktionsprozessforschung ein relativ autonomes Forschungsgebiet ist, spiegelt sich darin wider, dass die Analyse von Interaktionsprozessen in sehr unterschiedlichen inhaltlichen Kontexten durchgeführt wird: Von Problemlösen und Entscheidungsfindung in Gruppen, über Beratungs- und Familiengespräche bis hin zu Assessment-Centern, Psychotherapie- und Entcounter-Gruppen findet die Interaktionsdiagnostik Verwendung (vgl. SCHARPF & FISCH, 1991). Im Rahmen der allgemeinen KGF werden die aufgeführten Inhaltsbereiche hingegen – wenn überhaupt – zumeist getrennt voneinander betrachtet. Weiterhin ist zu vermuten, dass Interaktionsprozessforschung in der allgemeinen KGF aufgrund des immensen Durchführungs- und Auswertungsaufwandes (im Vergleich zu anderen Zugänge bzw. Methoden) so selten praktiziert wird.

Bevor nachfolgend unterschiedliche Aspekte der Interaktionsprozessforschung thematisiert werden, ist vorab auf Folgendes hinzuweisen: Der Begriff „Interaktionsprozessanalysen“ wird von einigen Autoren (s. BECKER-BECK, 1997) nur dann verwendet, wenn die aus dem Interaktionsprozess resultierenden Daten zeitreihenanalytisch (prozessorientiert) ausgewertet werden. Werden dieselben Daten hingegen in aggregierter Form untersucht, sich der Zeitverlauf also nicht mehr abbilden lässt, sprechen diese Autoren von „Interaktionsstrukturanalysen“. Innerhalb der Interaktionsprozessforschung werden dementsprechend Interaktionsmuster und Zyklen etc. teilweise auch als „...Strukturmerkmale des Gruppeninteraktionsprozesses“ (BECKER-BECK, 1997, S. 25) bezeichnet. Eine Unterscheidung zwischen Struktur und Prozess allein aufgrund der Auswertungsmethode hat sich bisher in der einschlägigen Fachliteratur nur begrenzt durchgesetzt. Um Missverständnisse zu vermeiden, wird im Rahmen dieser Arbeit auf eine solche Differenzierung verzichtet. Wird nachfolgend von Interaktionsprozessanalysen gesprochen, so gilt dieser Begriff auch für Analysen, in denen aggregierte Daten verwendet werden.

4.3.1.1 Methoden der Interaktionsprozessforschung

Nachfolgend werden zwei methodische Zugänge skizziert, die im Rahmen der Interaktionsprozessforschung von besonderer Relevanz sind. Für eine Übersicht über Methoden zur Analyse von Gruppenstrukturen wird auf andere Autoren (z.B. BISCHOFF, 1982; DOLLASE, 1976; FORGAS, 1999) verwiesen.

Werden innerhalb der KGF Studien durchgeführt, die explizit die Interaktionsprozesse untersuchen, beschränken sich diese oftmals auf „Wer-zu-wem“-Analysen (vgl. BECK & ORTH, 1995; DANN, HAAG & DIEGRITZ, 2000; KOHLER, 1994). Eine Berücksichtigung inhaltlicher Aspekte findet nicht statt, da ausschließlich die Quantität der gesendeten und empfangenden

⁶⁸ Die Begriffe werden nachfolgend synonym verwendet.

Äußerungen erfasst wird. Diese „Wer-zu-wem“-Kodierungen werden unter anderem dafür genutzt, Erkenntnisse über die hierarchische Ordnung innerhalb der Gruppe zu gewinnen. Oftmals werden hierfür die von BALES, STRODTBECK, MILLS und ROSEBOROUGH (1951) aufgrund von empirischen Untersuchungen postulierten drei Kriterien verwendet, um den Status einzelner Personen innerhalb einer Gruppe bestimmen zu können. Unter Punkt 7.1.1 werden diese Kriterien näher erläutert. Weiterhin wird oftmals geprüft, ob signifikante Abweichungen zwischen beobachteten und erwarteten Sender-Empfänger-Häufigkeiten bestehen. Das heißt, es wird geprüft, ob die Interaktionshäufigkeit zwischen zwei Personen bzw. einer Person und der Gruppe als zufällig bezeichnet werden kann oder ob signifikante Abweichungen von einer zufälligen Verteilung der Interaktionshäufigkeit bestehen. Hierzu werden die Wahrscheinlichkeiten für die Häufigkeit des Eintreffens bestimmter Ereignisse berechnet und mit der beobachteten Häufigkeit des Eintreffens dieser Ereignisse verglichen. Bei der Berechnung der erwarteten Häufigkeiten mittels Binomialtest wird von einer zweidimensionalen Kontingenztafel, wie in Tabelle 5 dargestellt, ausgegangen (vgl. BORTZ, LIENERT & BOEHNKE, 1990). Im vorliegenden Fall werden unter „Merkmal A“ die Sender von Äußerungen vermerkt, unter „Merkmal B“ die Empfänger der jeweiligen Äußerungen. Die Summe der Zeile unter Merkmal A gibt somit an, wie viele Äußerungen eine Person insgesamt gesendet hat, die Summe der Spalte enthält hingegen die Anzahl der insgesamt von einer Person empfangenen Interakte. Mit „Interakt“ wird im Rahmen dieser Arbeit die kleinste zu kodierende inhaltliche Einheit von Interaktionen bezeichnet. Je nach Verfahren können dies mehrere Sätze, einzelne Sätze aber auch einzelne Wörter bzw. non-verbale Verhaltensweisen (z.B. Kopfnicken) sein. Anhand einer solchen zweidimensionalen Kontingenztafel lässt sich so für jede Sender-Empfänger-Kombination berechnen, wie viele Interakte zu erwarten wären, wenn das Zufallsprinzip gelten würde. Für alle Gruppenmitglieder kann so geprüft werden, ob diese bestimmte Personen bevorzugt als Interaktionspartner wählen oder bestimmte Personen als Interaktionspartner meiden.

Zu berücksichtigen ist, dass eine Person nie an sich selbst senden kann. Für die Berechnung der zufällig zu erwartenden Häufigkeiten ergibt sich somit folgende Formel (vgl. Lisch, 1979 zitiert nach BECKER-BECK, 1997, S. 148):

$$e_{ij} = f_i * (f_j / (G - f_i))$$

Merkmal A	Merkmal B						Σ
	B ₁	B ₂	..	B _j	..	B _m	
A ₁	f ₁₁	f ₁₂		f _{1j}		f _{1m}	f _{1.}
A ₂	f ₂₁	f ₂₂		f _{2j}		f _{2m}	f _{2.}
:	:	:	:	:	:	:	:
:	:	:	:	:	:	:	:
A _i	f _{i1}	f _{i2}		f _{ij}		f _{im}	f _{i.}
:	:	:	:	:	:	:	:
:	:	:	:	:	:	:	:
A _k	f _{k1}	f _{k2}		f _{kj}		f _{km}	f _{k.}
Σ	f _{.1}	f _{.2}		f _{.j}		f _{.m}	G

Tabelle 5: Schema einer zweidimensionalen k x m-Kontingenztafel
nach BECKER-BECK (1997, S. 148)

Die Begrenzung auf solche quantitative Beschreibungen, ohne die *Qualität* der Interaktion zu analysieren, verhindert einen tiefgehenden Einblick in die Dynamik von Interaktionsprozessen, durch den Aussagen zur (leistungsrelevanten) *Wirkung* der Interaktionsprozesse getroffen werden könnten. Die Ergebnisse von „Wer-zu-wem“-Analysen sollten daher nur als erster Hinweis verstanden werden, aufgrund dessen dann gezielt weitere Analysen durchgeführt werden sollten. Würden sich beispielsweise bei verschiedenen Gruppenmitgliedern Abweichungen zu den nach dem Zufallsprinzip zu erwartenden Interaktionshäufigkeiten zeigen, sollte anschließend analysiert werden, welche *Ursachen* hierfür verantwortlich sind.

Soll der zeitliche Verlauf von Interaktionen detailliert analysiert werden, sind Sequenzanalysen als geeignete Methode anzusehen. Hierzu zählen unter anderem Verfahren auf Basis von Hidden-Markov-Modellen (s. GOTTMANN & ROY, 1990) oder „lag sequential“-Analysen (s. SACKETT, 1980, 1987). Die Gemeinsamkeit dieser Verfahren besteht darin, dass durch diese Übergangswahrscheinlichkeiten zwischen verschiedenen Kategorien – zumeist kategorisierte Verhaltensweisen – berechnet werden und beispielsweise Aussagen darüber möglich sind, wie Gruppenmitglieder im Prozess der Interaktion aufeinander reagieren und ob eine vorher-sagbare Struktur des Interaktionsverhaltens existiert. Ein wesentlicher Unterschied der beiden sequenzanalytischen Verfahren liegt in der unterschiedlichen Größe der Kontingenzta-bellen, die in die Analyse einbezogen werden (s. BECKER-BECK, 1997, S. 152 ff.). So entspricht die Größe der Kontingenzta-bellen bei Hidden-Markov-Modellen jeweils der Anzahl der zu be-rücksichtigenden Ereignisse (lags): Würden z.B. vier aufeinander folgende lags analysiert werden, würde hieraus eine vierdimensionale Kontingenzta-belle resultieren. Bei „lag sequen-tial“-Analysen wird hingegen eine ganz Reihe von lags sukzessive berücksichtigt. Es werden folglich zu jedem Zeitpunkt nur zwei aufeinander folgende lags analysiert, so dass stets nur *zweidimensionalen* Kontingenzta-bellen berücksichtigt werden. Die Relevanz dieser unter-schiedlichen Größe der zu analysierenden Kontingenzta-bellen besteht darin, dass für die An-

wendung von Hidden-Markov-Modellen eine wesentlich größere Menge an kodierten Daten vorliegen muss als für „lag sequential“-Analysen. So führt BECKER-BECK (1997, S. 166) aus, dass für Sequenzanalysen mittels Hidden-Markov-Modelle bereits für ein Kategoriensystem mit 12 Kategorien ca. 1300 *kodierte* Interakte vorliegen müssen, für ein Kategoriensystem mit 20 Kategorien ca. 3600 *kodierte* Interakte. Ursache hierfür ist, dass die für diese Analysen erforderliche ausreichend gleichverteilte Zellbesetzung der Matrix erst bei hinreichend großer Anzahl der kodierten Interakte erreicht werden kann. Auch wenn „lag sequential“-Analysen wesentlich geringere Datenmenge erfordern, ist auch hier eine große Anzahl von *kodierten* Interakten erforderlich.

Dass sequenzanalytische Verfahren eine immense Datenmenge erfordern, ist durchaus problematisch, da die Datengewinnung bei Interaktionsanalysen mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden ist. Folgende Berechnung auf Basis einer zuvor durchgeführten Interaktionsprozessstudie (BRÄUER, 1999; SCHUMACHER, 2002) kann dies verdeutlichen: Aus insgesamt 32 Zeitstunden Gruppeninteraktion wurden durch Transkription insgesamt ca. 14.300 Interakte gewonnen, von denen im Durchschnitt ca. 10% kodiert wurden. Für die Datengewinnung durch zwei Kodierer waren insgesamt ungefähr 200 Zeitstunden erforderlich. Bei einem Kategoriensystem mit 20 Kategorien müssten insgesamt 36.000 Interakte zur Verfügung stehen, um die benötigte Anzahl kodierter Interakte zu erhalten. Dies bedeutet, dass insgesamt über 500 Arbeitsstunden nur für die Datengewinnung erforderlich wären. Nicht berücksichtigt ist hierbei der immense zusätzliche Zeitaufwand für die Transkription der Interaktionen und die Schulung der Kodierer. Dass im Rahmen der KGF sequenzanalytische Verfahren bisher eher selten eingesetzt werden, kann somit auch auf ökonomische Gründe zurückgeführt werden.

Der Einsatz von Sequenzanalysen ist nicht zwingend erforderlich, um tiefere Erkenntnisse zu (leistungsrelevanten) *Wirkungen* der Interaktionsprozesse gewinnen zu können. Wichtiger als ein bestimmtes methodisches Vorgehen ist es, die geeignete Ebene des Interaktionsprozesses zu berücksichtigen. Nachfolgend wird dies näher erläutert.

4.3.1.2 Analyseebenen der Interaktionsprozessforschung

Im Rahmen von Interaktionsanalysen können zwei grundlegende Ebenen differenziert werden. Dieser Unterscheidung liegt ein spezielles Verständnis von Interaktion zugrunde, welches nachfolgend dargelegt wird. Als Basis fungiert das bereits erwähnte Kommunikationsmodell von WATZLAWICK et al. (1969). Die für diese Arbeit relevanten Kernaussagen dieses Modells können wie folgt skizziert werden:

1. Jede Interaktion besteht aus zwei Komponenten, der Sendung und dem Empfang einer Nachricht. Diese werden jeweils als interpersonelle Aktion (Sendung bzw. Empfang) bezeichnet.
2. Interaktionen können nur als Prozess wechselseitiger Beeinflussung beschrieben werden, da jede Mitteilung gleichzeitig als Reiz für Nachfolgendes und als Reaktion auf Vorhergegangenes anzusehen ist.

3. Jede Mitteilung enthält einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt.⁶⁹

Für eine Unterscheidung des Interaktionsprozesses in unterschiedliche Ebenen ist die letzte Aussage von besonderer Relevanz.

WATZLAWICK et al. (ebd.) gehen davon aus, dass der Inhaltsaspekt eine rein inhaltliche (objektive) Aussage enthält und überwiegend durch verbale Äußerungen übermittelt wird. Analog hierzu wird in psycholinguistischen Theorien von denotativer Semantik gesprochen. Sprachwissenschaftlich wird das Denotat als begrifflicher Inhalt eines sprachlichen Zeichens im Gegensatz zu den emotionalen Nebenbedeutungen (Konnotat) bezeichnet (s. KNAPP, K., 2004). Auf der Inhaltsebene werden somit Mitteilungen transportiert, die aufgrund (kulturell) identischer und generell feststehender Begriffsdefinitionen kaum eine individuelle Interpretation seitens des Empfängers erfordern. Die Aussage auf der Inhaltsebene einer bestimmten Mitteilung bleibt stets gleich und ist unabhängig von den an der Interaktion beteiligten Individuen. Durch die (kulturell) feststehende Definition der verwendeten Begriffe wird die Bedeutung einer Aussage auf der Inhaltsebene auch nicht durch die jeweilige Situation verändert. SCHULZ VON THUN (1981) verwendet den Begriff „Sachinhalt“ um diese personen- und kontextunabhängige, feststehende Bedeutung von Äußerungen auf der Inhaltsebene zu beschreiben.

Folgendes Beispiel soll den Inhaltsaspekt einer Mitteilung verdeutlichen: In der Aussage „Diese Uhr gefällt mir“ bringt der Sender seine persönliche Einschätzung eines Zeitmessgeräts zum Ausdruck. Weder durch die Situation, in der die Äußerung getätigt wurde (z.B. Einkaufsbummel, Gruppendiskussion, Geburtstagsfeier) noch durch die an der Kommunikation beteiligten Personen (z.B. Verkäufer, Mitarbeiter, Freunde) wird der Inhaltsaspekt dieser Aussage verändert: Aufgrund feststehender Begriffsdefinitionen (Uhr= Zeitmessgerät; gefallen = individuelle positive Einschätzung) werden theoretisch alle Individuen eines Kulturkreises den Inhaltsaspekt dieser Aussage übereinstimmend und losgelöst vom situativen Kontext als positive Äußerung über ein Zeitmessgerät auffassen. Die Aussage „Diese Uhr gefällt mir“ kann zusätzlich noch eine andere Botschaft enthalten, wobei diese *nicht* unabhängig vom Kontext zutreffend zu interpretieren ist. Wird diese Aussage beispielsweise einem Verkäufer eines Uhrgeschäftes gegenüber beim Betrachten verschiedener Uhren in einer Vitrine geäußert, wird der Verkäufer vermutlich die bezeichnete Uhr aus der Vitrine heraus nehmen und die Vorzüge dieser Uhr erläutern. Der Lebenspartner hingegen könnte diese Uhr kaufen, wenn die Äußerung an ihn gerichtet war und die Person in Kürze Geburtstag hat. Ursache für die unterschiedliche Reaktion auf die identische Aussage ist, dass die beiden Personen die Aussage unterschiedlich interpretiert haben. Die Art und Weise der Interpretation wird von der jeweiligen Situation, der Beziehung zum Sender etc. beeinflusst. Kongruenz besteht jedoch dahingehend, dass beide Empfänger davon ausgehen, dass der Sender eine *bestimmte* Interpretation wünscht; es werden folglich Rückschlüsse auf die Intention des Senders gezogen. Die unterschiedliche Interpretation der Äußerung ist als Ursache für die unterschiedliche Re-

⁶⁹ Die Begriffe *Inhaltsebene* und *Inhaltsaspekt* werden synonym verwendet; die Begriffe *Beziehungsebene* und *Beziehungsaspekt* werden ebenfalls synonym verwendet.

aktion der Empfänger anzusehen. Es ist davon auszugehen, dass der Sender tatsächlich nicht nur seine persönliche Einschätzung eines Zeitmessgerätes zum Ausdruck bringen wollte (Inhaltsaspekt), sondern durch unterschiedliche *zusätzliche* Botschaften tatsächlich ein bestimmtes Verhalten der unterschiedlichen Empfänger erreichen wollte. Diese zusätzlich übermittelten Botschaften kennzeichnen die *Beziehungsebene* von Äußerungen. Neben Hinweisen darauf, wie der Empfänger die Mitteilung verstehen soll, enthält diese Ebene ebenfalls die vom Sender vorgenommene Definition der Beziehung zum Empfänger (inferiore oder superiore Position; sympathisch oder unsympathisch etc.). Botschaften auf der Beziehungsebene werden vornehmlich durch paraverbale (Betonung, Sprechpausen etc.) und extraverbale (Gestik, Mimik etc.) Zeichen gesendet und enkodiert. Da diese weniger eindeutig sind als Botschaften auf der Inhaltsebene, ist ein größerer Interpretationsspielraum vorhanden. Die Interpretation der Botschaft auf der Beziehungsebene wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst (situativer Kontext, Beziehung zwischen Sender und Empfänger etc.). Der Empfänger konstruiert die Botschaft auf der Beziehungsebene auf Basis seiner bisherigen Erfahrungen, Dispositionen und aktuellen Motivlagen.

Dazu folgendes Beispiel: Innerhalb einer Abteilung muss geklärt werden, wer von zwei formal hierarchisch gleichgestellten Büroangestellten eine bestimmte Aufgabe übernimmt. Einer der beiden äußert innerhalb dieser Diskussion „Sie können das besser als ich“. Welche Intention für die Aussage „Sie können das besser als ich“ vorlag und wie diese Aussage interpretiert wird, kann nur durch die Berücksichtigung verschiedener Faktoren analysiert werden: Bezieht sich diese Aussage auf eine schwierige Aufgabe, die Fachwissen erfordert, definiert der Sender seine Position als inferior, die des Empfängers als superior. Seine Intention könnte darin liegen, dass der Empfänger die Aufgabe bearbeiten soll, damit ein besseres Ergebnis erzielt wird. Der Empfänger könnte bei einer solchen Interpretation des Beziehungsaspektes dieser Aussage sowohl diese Aufforderung als auch die ihm zugeschriebene superiore Position wahrnehmen. Bezieht sich die Aussage hingegen auf eine sehr einfache und unbeliebte Arbeit, kehrt sich die Zuschreibung der inferioren bzw. superioren Position um, da der Sender den Empfänger indirekt beauftragt, diese unangenehme Aufgabe zu übernehmen. Weiterhin würde diese Aussage, wenn sie von einem Kopfnicken begleitet und in einem sachlichen Tonfall vorgenommen wird, eine andere Bedeutung erlangen, als wenn sie in einem ironischen, fragenden Tonfall und überheblicher Mimik seitens des Senders übermittelt würde. Diese Aussage würde im ersten Fall vermutlich eher positiv, im zweiten eher negativ vom Empfänger bzgl. der ihm zugesprochenen fachlichen Kompetenz interpretiert werden. Würde ein Außenstehender nur den Inhaltsaspekt der Aussage „Sie können das besser als ich“ berücksichtigen, könnte er weder die Aufforderung und Intention seitens des Senders noch die mögliche negative Interpretation seitens des Empfängers verstehen.

Auch innerhalb der Interaktionsforschung wird eine ähnliche Unterscheidung (Inhalts- und Beziehungsaspekt) getroffen, jedoch wird ein anderer Terminus benutzt. So differenziert BISCHOFF (1982) zwischen „...offensichtlichen Prozessen (overt behavior)...“, die deskriptiv ohne interpretatorische Leistung abgebildet werden können und „...motivationalen, intentionalen verdeckten Prozessen (covert behavior)...“ (S. 15), die nur durch interpretative oder analy-

tische Verfahren aufgedeckt werden können. Bei einer Fokussierung auf offensichtliche Prozesse der Interaktion wird hauptsächlich die *Inhaltsebene* der Kommunikation berücksichtigt, also der semantische Gehalt einer Äußerung. Hinweise auf individuelle Motive und Zielsetzungen der Personen sowie innerpsychische Prozesse, die wesentlichen Einfluss auf die Interaktion nehmen, können hingegen durch die Analyse der Beziehungsebene bzw. der verdeckten Prozesse gewonnen werden.

Die meisten – zumindest deutschsprachigen Verfahren – zur Interaktionsanalyse⁷⁰ berücksichtigten keine verdeckten Prozesse im Sinne von motivationalen, intentionalen Prozessen. So bilden eine Vielzahl von Verfahren nur mehr oder weniger offensichtliche Prozesse ab (SCHARPF & FISCH, 1991). Dies trifft auch auf die häufig verwendete „Interaktionsprozessanalyse“ (IPA)⁷¹ von BALES (BALES, 1950; BALES & COHEN, 1982) zu, der auch nur ein überwiegend deskriptiver Wert zugeschrieben werden kann. Als Ursache für die seltene Analyse verdeckter Prozesse ist unter anderem anzugeben, dass Interaktionsprozessanalysen bereits viel zeitintensiver sind als Studien, denen ein Input-Outcome-Modell (s. Punkt 4.2) zugrunde liegt. Zusätzlich ist für die Analyse verdeckter Prozesse im Vergleich zur Analyse von offenen Prozessen nochmals mit einem immensen zeitlichen Mehraufwand zu rechnen, da für die Analyse verdeckter Prozesse hohe Interpretationsleistungen der Kodierer erforderlich sind. Um aufzuzeigen, dass trotz des immensen Zeitaufwandes der Einsatz interpretativer Verfahren zur Interaktionsanalyse für einen wirklichen Erkenntnisfortschritt unabdingbar ist (und somit auch dem Gütekriterium der Forschungsökonomie entspricht), wird nachfolgend die Relevanz von intentionalen Prozessen herausgestellt.

4.3.1.3 Relevanz der Beziehungsebene von Interaktionen

Bereits seit längerer Zeit wird gefordert, bei Interaktionsanalysen eine Fokussierung auf die Beziehungsebene der Kommunikation vorzunehmen (vgl. BISCHOFF, 1982; PIONTKOWSKI, 1973). Da auf dieser Ebene die psychodynamische Wirkung (s.u.) bestimmt wird, können durch Analysen des Beziehungsaspektes bedeutsamere Aussagen zur Dynamik von Interaktionsprozessen gemacht werden und auch relevantere Befunde zu Zusammenhängen zwischen Gruppenleistung und Interaktionsprozess gewonnen werden. So konnte z.B. BISCHOFF (ebd.) belegen, dass durch eine Analyse der Mitteilung auf der Beziehungsebene, im Vergleich zu einer rein inhaltsorientierten Betrachtungsweise, zusätzliche erklärende, vervollständigende oder sogar korrigierende Erkenntnisse über Wechselwirkungen innerhalb von Kommunikationsverläufen gewonnen werden können. Dies ist verständlich, wenn berücksichtigt wird, dass durch die Analyse der Inhaltsebene keine Erklärungen 2. Ordnung⁷² gewonnen werden können. Dies kann wie folgt verdeutlicht werden: Durch die Analyse offensichtlicher Prozesse können Erkenntnisse über bestimmte Strukturen oder Muster innerhalb der Interaktion ge-

⁷⁰ Für eine Übersicht über unterschiedliche Verfahren wird auf SCHARPF und FISCH (1991) sowie BISCHOFF (1982) verwiesen.

⁷¹ In diesem Fall bezeichnet der Begriff „Interaktionsprozessanalyse“ ein spezielles Instrument.

⁷² Erklärungen 1. Ordnungen können nur einen Zusammenhang zwischen Variablen aufzeigen. Aufgrund welcher Faktoren dieser Zusammenhang existiert, kann nur mit Erklärungen 2. Ordnungen belegt werden.

wonnen werden (vgl. BECK & ORTH, 2001). Da durch diese Verfahren die Frage nach dem „Warum“ des Interaktionsverhaltens nicht beantwortet werden kann, können solche deskriptiven Verfahren im engeren Sinne nur Erklärungen 1. Ordnung liefern. In Anlehnung an Ergebnisse von BECKER-BECK (1994) soll dies durch folgendes fiktives Beispiel verdeutlicht werden: Die Analyse der Interaktion hat ergeben, dass auf Vorschläge überzufällig oft aufmerksamkeitsbezeugende Zuhörerreaktionen oder freundlich-zustimmende Verhaltensweisen folgen. Durch die Interaktionsanalyse ist folglich die Frage beantwortet, *wie* andere Personen wahrscheinlich auf einen Vorschlag reagieren (overt behavior); *warum* sie so reagieren oder auch keine Reaktion zeigen (covert behavior), lässt daraus jedoch nicht ableiten.

Im Rahmen der „Objektiven Hermeneutik“ (OEVERMANN, ALLERT, KONAU & KRAMBECK, 1979) wird den verdeckten Prozessen im Vergleich zu offensichtlichen Prozessen ebenfalls eine herausragende Stellung für den gesamten Interaktionsprozess zugesprochen. So wird davon ausgegangen, dass „latente Sinnstrukturen“ (vergleichbar mit dem Beziehungsaspekt bzw. verdeckten Prozessen) von Äußerungen den *wesentlichen* Einflussfaktor für den Kommunikationsverlauf darstellen. Diese latenten Sinnstrukturen können nur durch interpretative Verfahren analysiert werden, wobei interpretative Verfahren von ihnen „...als die fundamentalen, die Präzision und Objektivität der Analyse erst sichernden Erkenntnisinstrumente der Sozialwissenschaften“ (OEVERMANN ET AL., 1979, S. 352) angesehen werden.

Die wechselseitige Beeinflussung von Interaktionsverhalten, emotionalem Befinden und motivationalen Aspekten konstituiert die Dynamik der Interaktionsprozesse, die wiederum von besondere Relevanz für Lernerfolge und Leistungsergebnisse angesehen wird. Hieraus resultiert die seit längerem bestehende Forderung, bei der Analyse von Interaktionen explizit emotionale und motivationale Prozesse zu berücksichtigen (s. BOOS & MEIER, 1993). Wird dieser Forderung entsprochen, muss eine Fokussierung auf die Beziehungsebene von Interaktionen vorgenommen werden, da die auf dieser Ebene gesendeten Botschaften in einem deutlich engeren Zusammenhang mit emotionalen und motivationalen Prozessen stehen als Botschaften auf der Inhaltsebene. Dieser enge Zusammenhang zwischen Botschaften auf der Beziehungsebene und emotionalen, motivationalen Prozessen kann wie folgt verdeutlicht werden:

Auf der Beziehungsebene werden z.B. Selbst- und Fremdefinitionen bzgl. der inferioren bzw. superioren Position (s. Punkt 4.3.1.2) innerhalb der Interaktion vorgenommen (WATZLAWICK ET AL., 1969). Definieren die Beteiligten ihre diesbezügliche Positionen nicht kongruent, entsteht eine symmetrische Konstellation, die bei längerer Dauer zu einer „symmetrische Eskalation“ führt. Eine solche Eskalation führt wiederum dazu, dass eine effiziente inhaltliche Auseinandersetzung nicht mehr stattfindet, da das Interesse der Beteiligten nicht mehr darin besteht, inhaltliche Fortschritte zu erreichen, sondern darin, die superiore Position zu erlangen.⁷³ Um diese Position zu erlangen, werden oftmals nur noch Scheinargumente ausgetauscht; Problemlösungen oder Entscheidungsfindungen werden somit blockiert (SEIBT, 1987; WATZLAWICK et al., 1969). Die symmetrische Eskalation und deren Auswirkungen soll

⁷³ Hier zeigt sich eine Entsprechung zur aufsuchenden Komponente des Machtmotivs, da das Streben nach der superioren Position dem Streben nach Einflussnahme bzw. Machtausübung gleicht.

in Anlehnung an SEIBT (ebd.) durch folgendes Beispiel verdeutlicht werden: Innerhalb einer kontrovers geführten Diskussion beendet eine Person A (Sender) seine Argumentation mit der Aussage „Da können Sie mir doch nur zustimmen“. Die Äußerung enthält, dass der Sender seine Position als superior, die seines Gesprächspartner B (Empfänger) als inferior definiert. Da B jedoch die superiore Position für sich in Anspruch nimmt, stimmt die Definition der Beteiligten (bzgl. ihrer Position) nicht überein; es wird von einer „symmetrischen Konstellation“ gesprochen. In diesem Fall wird B inhaltlichen Widerspruch anmelden, auch wenn er die vorgetragene Argumente akzeptiert. Würde B nicht widersprechen, würde er die superiore Position von A und seine ihm zugeschriebene inferiore Position anerkennen. Statt einer Zustimmung wird B vielmehr scheinbar sachliche Gegenargumente anführen, um seinen Anspruch auf die superiore Position hervorzuheben. B könnte seine Antwort beispielsweise mit folgender Aussage beginnen: „Sie können das vielleicht aufgrund ihrer unzureichenden Informationen so einseitig sehen, ich weise jedoch darauf hin, dass auch noch der Aspekt XY berücksichtigt werden muss.“ Diese Äußerung verdeutlicht A, dass B sich in der superioren Position sieht. Da A dieser Positionszuschreibung nicht zustimmen kann, wird seine nächste Äußerung wiederum die Botschaft enthalten, dass er (A) sich in der superioren Position sieht. Um diesen Anspruch zu betonen, könnte A den von B genannten Aspekt XY als völlig irrelevant einstufen, obwohl A diesen Aspekt selbst als nächstes anführen wollte. Eine inhaltliche Auseinandersetzung findet folglich nur noch scheinbar statt, da die Äußerungen nicht mehr zur Entscheidungsfindung beitragen, sondern nur noch als Mittel zur Erreichung der superioren Position dienen. Die Mitteilungen auf der Beziehungsebene werden nicht nur den weiteren Interaktionsverlauf beeinflussen, sondern gleichzeitig auch das emotionale Erleben der Beteiligten. So ist kaum vorstellbar, dass die oben beschriebene Interaktion *keine* emotionale Reaktion bei A und B auslöst hat.

Durch das Beispiel wird deutlich, dass Botschaften auf der Beziehungsebene bzw. die verdeckten Prozesse Einfluss auf die Inhaltsebene nehmen. WATZLAWICK et al. (1969) gehen davon aus, dass die Beziehungsebene die Inhaltsebene dominiert und Botschaften auf der Beziehungsebene im besonderen Maße die psychodynamische Wirkung von Interaktionen determinieren. Botschaften auf der Beziehungsebene wirken sich auf motivationale Prozesse aus, ebenfalls beeinflussen sie das emotionale Erleben und in der Folge das Verhalten.

Da emotionale und motivationale Prozesse von besonderer Relevanz für Lern- und Leistungsprozesse sind, sollte bei Interaktionsanalysen eine Fokussierung auf die Beziehungsebene vorgenommen werden. Der hohe zeitliche Aufwand für solche Analysen verdeckter Prozesse ist unumgänglich und erforderlich, da die für Lern- und Arbeitsleistungen relevanten intra- und interindividuellen Prozesse *während* des Lernens und Arbeitens in Gruppen noch weitgehend unerforscht sind. Verfahren zur Analyse von verdeckten Prozessen werden in vielfältiger Weise mehr oder weniger fundiert kritisiert. Da auch im Rahmen dieser Arbeit auf verdeckte Prozesse fokussiert wird, werden verschiedene Verfahren nachfolgend diskutiert.

4.3.2 Verfahren zur Analyse der Beziehungsebene von Interaktionen

Für eine Analyse des „covert behaviors“ muss die denotative Funktion von Sprache bzw. der Beziehungsaspekt von Äußerungen in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden (s. Punkt 4.3.1.2). Da hierfür das beobachtbare Verhalten der Individuen *interpretiert* werden muss, werden solche Interaktionsanalysen auch als *analytische* Interaktionsanalysen oder als analytische *Inhaltsanalysen* bezeichnet (BISCHOFF, 1982, S. 42f.). Die Begriffe „Inhaltsanalyse“, „Kommunikationsanalyse“ und „Interaktionsanalyse“ werden oftmals synonym verwendet (LISCH & KRIZ, 1978). Im Folgenden wird der Begriff „Inhaltsanalyse“ verwendet, wobei dieser Begriff beinhaltet, dass als Basis für die Analyse *Aufzeichnungen* der realen Interaktionen genutzt werden. Der immense Vorteil der Verwendung von Aufzeichnungen der Interaktionen – im Vergleich zu Verfahren der Beobachtung – ist darin zu sehen, dass die Interaktion deutlich geringer durch den Vorgang der Analyse beeinflusst wird. Auch kann die Analyse durch verschiedene, voneinander unabhängige Personen zu unterschiedlichen Zeiten vorgenommen werden. Die Analyse von Aufzeichnungen der Interaktionen hat weiterhin den Vorzug, dass eine wiederholte Betrachtung der Interaktionen möglich ist, und somit alle relevanten Aspekte der schnell ablaufenden Interaktionen erfasst werden können. Für die Analyse von Gruppenprozessen ist die Nutzung von Videodaten im besonderen Maß geeignet und anderen Verfahren gegenüber zu bevorzugen. Für eine diesbezügliche detaillierte Erläuterung wird auf AUFSCHNAITER und WELZEL (2001) verwiesen. Ein weiterer wesentlicher Vorteil von Videodaten besteht darin, dass Interaktionen von *realen* Gruppen in *realen* Situationen berücksichtigt werden können; erforderliche Aufzeichnungsgeräte sind inzwischen ohne großen Aufwand und Störungen zu installieren. Somit könnte der Forderung von Vertretern der Kleingruppenforschung, der Lernforschung und von Emotions- und Motivationsforschern entsprochen werden, das Verhalten und Erleben von Individuen in *realen* Situationen zu untersuchen (s. Punkt 4.2.3.1 und Punkt 2.7.2).

An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die fortschreitende Technisierung (s. Punkt 1.1) auch zu Konsequenzen für die sozialwissenschaftliche Forschung führt. Durch die moderne Multimedia-Technologie ist nicht nur die Aufzeichnung von Interaktionen wesentlich ökonomischer zu bewältigen, auch für die Auswertungen stehen zunehmend Softwareprogramme zur Verfügung (s. KOCH & ZUMBACH, 2002). Durch diese kann zum einen der Zeitwand für die Transkription und die Analyse minimiert werden, zum anderen wird eine weitere Zeitersparnis dadurch erzielt, dass ein direkter Transfer der Kodierungen in statistische Auswertungsprogramme möglich ist. Zur detaillierten Erörterung bisheriger und zukünftiger Konsequenzen durch den technischen Fortschritt und eine Übersicht über computergestützte Verfahren wird auf IRION (2002) sowie KÖRSCHEN, POHL, SCHMITZ und SCHULTE (2002) verwiesen. Auch wird die Entwicklung bedienerfreundlicher Software für die Durchführung von Sequenzanalysen (s. Punkt 4.3.1.1) vorangetrieben (vgl. BECKER-BECK, 1997), so dass die Analyse des zeitlichen Verlaufs von Interaktionen zunehmend vereinfacht wird. Insgesamt kann das Fazit gezogen werden, dass durch die fortschreitende Technik und daraus resultierende Möglichkeiten ein Innovationsschub für die gesamte Gruppenforschung erwartet wird (BOOS, 2003).

4.3.2.1 Inhaltsanalysen als wissenschaftliche Verfahren

Obwohl die Inhaltsanalyse von einigen Autoren als „...das zentrale Modell zur Erfassung (bzw. Konstituierung) sozialwissenschaftlicher Realität...“ (LISCH & KRIZ, 1978, S. 11) angesehen wird und durch eine solche qualitative Methode wichtige Erkenntnisse insbesondere über bisher wenig bekannte Untersuchungsgegenstände gewonnen werden können (TREUMANN, 1998), wird das interpretative Verfahren der Inhaltsanalyse von empirisch ausgerichteten Forschern oft als mangelhaft bewertet (vgl. MAYRING, 2001). Der Hauptkritikpunkt ist hierbei, dass aufgrund der notwendigen Interpretation der Kodierer die Ergebnisse nur die subjektiven Einschätzungen dieser wiedergeben würden, die Ergebnisse daher nicht allgemeingültig seien und somit Inhaltsanalysen wesentliche Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung nicht erfüllen würden. Weiterhin wird kritisiert, dass bei den meisten Veröffentlichungen von Ergebnissen inhaltsanalytischer Studien oftmals überhaupt keine Angaben über die Güte des Instrumentes zu finden sind (MAYRING, 1988). Für eine Analyse des dynamischen Zusammenwirkens von Verhalten, Motiven und emotionalem Erleben sind analytische Verfahren erforderlich. Da durch den Einsatz dieser qualitativen Verfahren im Vergleich zu quantitativen Verfahren zusätzliche wichtige Erkenntnisse über den Prozess der Interaktion gewonnen werden können (s. Punkt 4.3.1.3), kann auf den Einsatz von Inhaltsanalysen nicht verzichtet werden, wenn blinde Flecken in der Kleingruppenforschung eliminiert werden sollen. Für einen tatsächlichen Erkenntnisgewinn ist es jedoch erforderlich, dass die eingesetzten Verfahren den wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechen.

Für eine Güteprüfung von inhaltsanalytischen Instrumenten sind aufgrund der Spezifika von Inhaltsanalysen klassische Gütekriterien (wie für standardisierte Messinstrumente) nicht schlüssig anzuwenden. Dies kann wie folgt skizziert werden: Zu den klassischen Methoden zur Reliabilitätsbestimmung zählen Retests, Paralleltests und Split-half-Verfahren (s. BORTZ & LIENERT, 1998). Bei der Analyse realer Interaktionen mittels Inhaltsanalysen sind diese Methoden zur Bestimmung der Reliabilität nicht einsetzbar bzw. nicht angemessen: Bei der Anwendung der Testhalbierungsmethode (Split-half-Verfahren) müsste das gesamte kodierte „Objekt“ in zwei gleichwertige Hälften geteilt werden und die Ergebnisse (Kodierungen) der einzelnen Hälften miteinander verglichen werden. Da soziale Interaktionen jedoch in jeder Sequenz sehr unterschiedlich verlaufen, kann eine Unterteilung des Objektes in zwei gleichwertige Hälften nicht vorgenommen werden. Für die Durchführung von Paralleltests müsste dasselbe Objekt von denselben Kodierern anhand eines anderen, äquivalenten Kategoriensystems kodiert werden. Wenn aber die einzelnen Kategorien inhaltlich identisch sein müssen, könnte nur eine andere Formulierung für die einzelnen Kategorien gewählt werden. Da jedoch in einer Kodieranleitung die einzelnen Kategorien detailliert beschrieben und mit Beispielen versehen werden (s. Punkt 6.2.3.1) und somit bereits unterschiedliche Formulierungen gewählt werden, erscheint die Anwendung von Paralleltests bei Inhaltsanalysen ebenfalls nicht sinnvoll. Auch die nochmalige Kodierung desselben Objektes durch dieselben Kodierer (Retest) ist als Methode zur Reliabilitätsbestimmung aus mehreren Gründen problematisch. Durch den hohen Zeit- und Personalaufwand bei analytischen Interpretationsverfahren würde die Verwendung von Retest-Verfahren im Widerspruch zum Nebengütekriterium „Ökono-

mie“ stehen. Auch kann es bei der nochmaligen Anwendung des Instruments zu Wiederholungseffekten kommen, die das Reliabilitätsergebnis beeinflussen. Als Ursache hierfür kann ein „Lernzuwachs“ seitens der Beobachter gelten: Interagierende überprüfen während des Kommunikationsprozesses ständig ihre bisherige Deutung hinsichtlich der Intention und Motive der beteiligten Personen und gelangen durch Einbeziehung der Reaktionen der Interaktionspartner zu einer immer exakteren Interpretation. Dies trifft auch für die Kodierer zu, da diese durch die Einbeziehung vorangegangener Äußerungen und Verhaltensweisen am Ende einer Interaktionsaufzeichnung die Intentionen und Motive exakter deuten können als die ersten Interaktionen der Interagierenden. Da die Kodierer hinter diesen Erkenntnisstand nicht zurücktreten können, wirken sich diese Erfahrungen und Informationen bei einer erneuten Interpretation desselben Materials aus. So ist damit zu rechnen, dass die Interpretationen beim Retest zutreffender sind, jedoch im Ergebnis von der ersten Analyse abweichen und somit nur ein geminderter Stabilitätskoeffizient erreicht wird (vgl. BISCHOFF, 1982; WIRTZ & CASPER, 2002). Da die Reliabilitätsbestimmung durch Retest-Verfahren wenig sinnvoll ist, wenn die erste Durchführung die zweite stark beeinflusst (SELG, KLAPPROTT & KAMENZ, 1992), und zudem Retests bei Inhaltsanalysen meistens ökonomisch kaum zu rechtfertigen sind, sollte auf Restests bei inhaltsanalytischen Verfahren verzichtet werden. Aus den zuvor dargelegten Gründen wird zumeist die Intercoderreliabilität als angemessenste Form zur Reliabilitätsbestimmung bei inhaltsanalytischen Verfahren angesehen. Weitere Erörterungen hierzu folgen unter Punkt 4.3.2.2.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass sich reale Interaktionen stets prozessual ausbilden und durch verschiedenste Faktoren beeinflusst werden (z.B. wie Situation, beteiligte Personen sowie deren Dispositionen, s. auch Punkt 4.4.2). Dadurch sind konkrete Interaktionen per se nicht reproduzierbar oder vergleichbar. Dies hat zur Folge, dass nicht einzelne Einheiten bzw. Interakte verschiedener Interaktionsprozesse verglichen werden können und spezifische Aussagen nur über die jeweilige Interaktion getroffen werden können. Wird jedoch geprüft, ob analysierte generelle Strukturen und Verläufe auch bei anderen Interaktionen auftreten, können auch allgemeine Gesetzmäßigkeiten durch Inhaltsanalysen belegt werden.

Aufgrund der Spezifika von inhaltsanalytischen Verfahren ist es auch problematisch, *Objektivität* als angemessenes Gütekriterium für diese Verfahren zu benennen. Dies kann wie folgt verdeutlicht werden: Generell kann durch einen hohen Grad an Standardisierung eine hohe Objektivität gewährleistet werden. Daher werden bei herkömmlichen Pencil-Paper-Verfahren zur Erfassung von Personenmerkmalen, Einstellungen usw. sowohl die Durchführung der Datenerhebung als auch die Auswertung und die Interpretation standardisiert, wodurch eine Einflussnahme der Versuchsleiter bzw. Diagnostiker auf die Versuchspersonen ausgeschlossen wird. Kann bei diesen Verfahren zwischen Messinstrumenten und Versuchsleitern unterschieden werden, ist dies bei Inhaltsanalysen nicht möglich, da der Beobachter *zusammen* mit dem Kategoriensystem das Messinstrument bildet. Da der Beobachter durch seine Interpretation des Verhaltens der Versuchspersonen direkten Einfluss auf die Datengewinnung nimmt, ist die klassische Definition von *Objektivität* – als den Grad der Einflussnahme des Versuchs-

leiters auf die Datengewinnung – bei der Verwendung von inhaltsanalytischen Kategoriensystemen nicht schlüssig anwendbar.

Bei der Bestimmung der Validität von inhaltsanalytischen Verfahren können weitgehend klassische, testtheoretische Validitätskriterien (Inhalts- und Vorhersagegültigkeit sowie kriteriumsbezogene Validität) berücksichtigt werden. Da diese als bekannt vorausgesetzt werden, wird auf eine spezifische Erörterung verzichtet. Hinzuweisen ist jedoch auf ein Dilemma bei den Zielen reliabler und valider inhaltsanalytischer Verfahren: Die Notwendigkeit von *Interpretationen* des Verhaltens der Interagierenden durch die Kodierer führt dazu, dass bei Inhaltsanalysen oftmals geringere Reliabilitätswerte (bestimmt durch die Intercoderreliabilität, s. Punkt 4.3.2.2) erreicht werden als bei standardisierten Tests (vgl. LISCH & KRIZ, 1978). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Fehlinterpretationen der Kodierer nicht ausgeschlossen werden können, Fehlinterpretationen jedoch auch in realen Interaktionen von den Interagierenden vorgenommen werden können. Erreichte Reliabilitätskoeffizienten werden bei wissenschaftlichen Veröffentlichungen oftmals als entscheidend angesehen. Kategoriensysteme zur Inhaltsanalyse werden daher mit dem Ziel der Reliabilitätserhöhung häufig solange modifiziert, bis nur noch wenige Kategorien übrig bleiben, die zudem eine geringere Interpretationsleistung der Kodierer erfordern. Bei der Anwendung des so modifizierten Kategoriensystems können zwar entsprechend höhere Reliabilitätswerte erreicht werden, jedoch lassen die so gewonnenen Daten aufgrund der Reduzierung auf leicht zu erfassende Verhaltensweisen kaum noch Aussagen über die *komplexen* Prozesse *realer* Interaktionen zu. Daher kann die Validität des so modifizierten Kategoriensystems für die Analyse *komplexer* realer Prozesse nur als mangelhaft bezeichnet werden. Hier deutet sich ein „Reliabilitäts-Validitäts-Dilemmata“ an: Die Analyse komplexer Prozesse erfordert eine höhere Interpretationsleistung, die zumeist zu geringeren Reliabilitätswerten führt. Werden nur Fragmente des komplexen Prozesses berücksichtigt, wird dies zu einer höheren Reliabilität führen, jedoch gleichzeitig zu einer verringerten Validität, wenn Aussagen über die komplexen Prozesse getroffen werden sollen.

Trotz der oben geschilderten Problematik sollte auf einen Gütenachweis bei Inhaltsanalysen nicht verzichtet werden. Oftmals wird auf einen umfassenden Gütenachweis verzichtet; zumindest werden oftmals keine Angaben zu Gütekriterien gemacht (vgl. KÖRSCHEN et al., 2002; MAYRING, 1988). Falls eine Überprüfung der Validität und Reliabilität durchgeführt wird, besteht die Problematik darin, dass die Verfahren zur Güteprüfung relativ uneinheitlich sind (MERTEN, K., 1983) und somit ein Gütevergleich unterschiedlicher Kategoriensysteme kaum möglich ist. Dass trotz der geschilderten Problematik ein angemessener Gütenachweis für Interaktionsanalysen möglich ist, wird nachfolgend dargestellt.

4.3.2.2 Gütekriterien für inhaltsanalytische Verfahren

Soll eine Güteprüfung von inhaltsanalytischen Verfahren möglichst umfassend sein, so empfiehlt sich die Verwendung des von KRIPPENDORFF (1980) aufgestellten Kriteriumskatalogs. Dieses Modell (s. Abbildung 6) wird gewählt, da es im Vergleich mit anderen aufgestellten Kriteriumskatalogen eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte berücksichtigt.

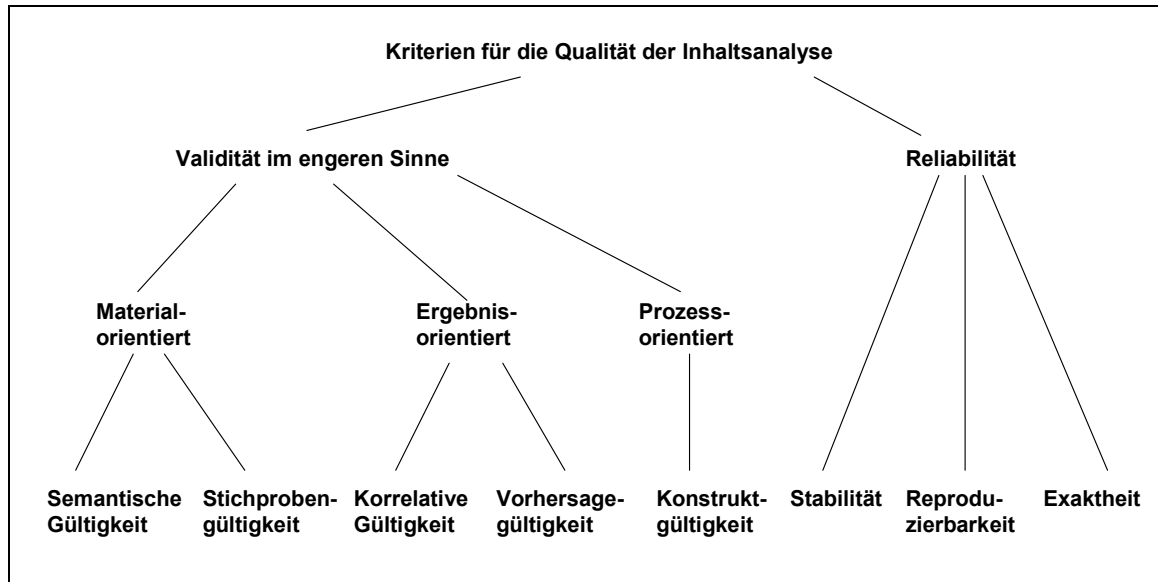


Abbildung 6: Inhaltsanalytische Gütekriterien
(in Anlehnung an KRIPPENDORFF 1980, S. 158)

Dabei meint die

- *semantische Gültigkeit* die Richtigkeit der Bedeutungsrekonstruktionen,
- *Stichprobengültigkeit* die Verallgemeinbarkeit des Materials,
- *korrelative Gültigkeit* den Vergleich mit Ergebnissen anderer Analysen zur gleichen Fragestellung,
- *Vorhersagegültigkeit* das Eintreffen von aus den Ergebnissen abgeleiteten Prognosen,
- *Konstrukt-gültigkeit* die Theoriegeleitetheit der Analyse,
- *Stabilität* die nochmalige Anwendung des Instruments mit gleichen Ergebnissen,
- *Reproduzierbarkeit* eine ausreichende Übereinstimmung der beteiligten Inhaltsanalytiker (Intercoderreliabilität) und
- *Exaktheit* eine ausreichende Abgrenzung einzelner Kategorien voneinander

Für die Reliabilität von Inhaltsanalysen kommt der Intercoderreliabilität eine besondere Bedeutung zu, da sowohl die Reproduzierbarkeit als auch die Exaktheit durch eine ausreichende Intercoderreliabilität als belegt angesehen werden kann. Werden in Veröffentlichungen Angaben zur erreichten Übereinstimmung der Kodierer gemacht, fehlt oftmals die Angabe des für die Berechnung der Intercoderreliabilität verwendeten Koeffizienten und die Berechnungsgrundlage (berücksichtigte Interakte), so dass die Aussagekraft dieser Angaben aus folgendem Grund gen Null tendiert: Je nach gewähltem Koeffizienten für die Berechnung der Inter-

codierreliabilität kann sich für dieselbe Analyse gar keine oder eine hohe Übereinstimmung ergeben: So können die Ergebnisse der Intercoderreliabilität zwischen $r = -.034$ und $r = .81$ bei der Anwendung dreier unterschiedlich aufgebauter Koeffizienten variieren (SEMBILL & WESELOH, 1978, zitiert nach SEMBILL, 1982, S. 155). So ist es entscheidend, ob eine Summen- oder Platzübereinstimmung berechnet wird, wobei durch die Berechnung der absoluten Verteilung der Kodierungen (marginal agreement) wesentlich höhere Werte erzielt werden können als bei der Berechnung von Platzübereinstimmungen (BISCHOFF, 1982). Ebenfalls können erhebliche Unterschiede hinsichtlich der erzielten Werte daraus resultieren, ob *alle* kodierfähigen Interakte in die Berechnung einbezogen werden oder nur Interakte, die von allen Kodierern tatsächlich kodiert wurden bzw. einer Kategorie zugeordnet wurden.

Wenn sich in seltenen Fällen bei Veröffentlichungen Angaben zum gewählten Koeffizienten und der Berechnungsgrundlage (berücksichtigte Interakte) finden lassen, besteht folgende Problematik: Aufgrund unterschiedlicher verwendeter Koeffizienten ist ein Vergleich der Reliabilität verschiedener Kategoriensysteme kaum möglich. Weiterhin finden sich in der einschlägigen Literatur kaum allgemeingültige Bewertungsgrundlagen für erreichte Übereinstimmungswerte unterschiedlicher Koeffizienten. Eine Ausnahme bildet die Veröffentlichung von RUSTEMEYER (1992).

Von KRIPPENDORFF (1980) wird weiterhin die *Stabilität* als inhaltsanalytisches Reliabilitätskriterium genannt, wobei die nochmalige Anwendung des Kategoriensystems auf dasselbe Material durch dieselben Personen zu einem gleichen Ergebnis führen muss. Da während der Analyse jedoch mit Lernzuwächsen hinsichtlich einer zutreffender Kodierung bei den Beurteilern zu rechnen ist (s. Punkt 4.3.2.1), ist eine Anwendung solcher Retest-Verfahren für inhaltsanalytische Kategoriensystem problematisch. Die *Stichprobengültigkeit* von inhaltsanalytischen Instrumenten bezieht sich neben der Repräsentativität der Personen der Stichprobe auch auf die Repräsentativität der für die Analyse ausgewählten Interaktionen. Da der zeitliche Aufwand der Datengewinnung durch Inhaltsanalysen immens ist, ist eine solche Auswahl zumeist unumgänglich. Wenn sich jedoch die Hypothesen auf den Interaktionsprozess und dessen Wirkung auf die beteiligten Personen beziehen, können diese Annahmen durch Prozessanalysen an jedem Einzelfall – Gruppe bzw. Individuum – geprüft werden, so dass auch durch die Analyse von zeitlich begrenzten Interaktionen generelle Gesetzmäßigkeiten analysiert werden können. Der Nachweis der *semantischen Gültigkeit* inhaltsanalytischer Gütekriterien bezieht sich auf die Richtigkeit der Bedeutungsrekonstruktionen, welche hauptsächlich durch die Qualität der Kategoriedefinitionen bestimmt wird. Da diese durch einen Pretest mit unabhängigen Experten relativ leicht geprüft werden kann, hierfür standardisierte Verfahren eindeutig definiert und leicht anzuwenden sind, wird diese Gültigkeitskontrolle bei Inhaltsanalysen häufig durchgeführt (BOS, 1989). Die Definition der *korrelativen Gültigkeit*, der *Vorhersagegültigkeit* und der *Konstruktgültigkeit* inhaltsanalytischer Instrumente unterscheidet sich nicht wesentlich von den klassischen Definitionen der Validitätskriterien für standardisierte Messinstrumente, so dass auf eine Erörterung dieser verzichtet werden kann.

Abschließend sei noch auf die *kommunikative Validierung* hingewiesen, da dieses Gütekriterium im Rahmen der Validierung von Inhaltsanalysen in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts von einigen Wissenschaftlern vehement gefordert wurde (vgl. HEINZE & THIEMANN, 1982). Der Grundgedanke der kommunikativen Validierung ist, dass bei der eigentlichen Analyse nur Kodierungen berücksichtigt werden sollten, über welche in einem Diskurs zwischen Beurteilern und Beforschten eine kongruente Interpretation erzielt werden konnte. Stehen jedoch intentionale, motivationale Aspekte im Mittelpunkt der Analyse, ist dieses Verfahren aus folgenden Gründen nicht geeignet: Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass die Interagierenden aufgrund ihrer „alltagspraktischen Befangenheit“ ihrer Intentionen oftmals nicht bewusst sind und somit keine Angaben darüber machen können (GRUSCHKA, 1982), siehe hierzu auch die Ausführungen unter Punkt 3.4.3. Zum anderen ist es fraglich, ob die Beforschten retrospektiv valide Angaben über ihre Intentionen *während* der Interaktion machen können oder ob diese Angaben nicht eher das Ergebnis der zum Zeitpunkt der Befragung vorgenommenen *Interpretation* der Beforschten zu ihren Intentionen darstellen. Weiterhin ist zu beachten, dass die kommunikative Validierung keinen symmetrischen Kommunikationsprozess zweier gleichberechtigter Partner darstellt, da sich die Forscher in einer überlegenden Position befinden. Sollen intentionale, motivationale Aspekte der Kommunikation analysiert werden, ist daher von einer kommunikativen Validierung abzuraten, zumal diese zeitlich fast unüberschaubare Dimensionen annehmen würde.

Bevor nachfolgend Motive in sozialen Interaktionen thematisiert werden, wird abschließend darauf hingewiesen, dass unter Berücksichtigung der zuvor dargestellten Gütekriterien eine umfassende Güteprüfung des im Rahmen dieser Arbeit eingesetzten Kategoriensystems von der Autorin dieser Arbeit durchgeführt wurde (1999). Aufgrund der Ergebnisse kann das Kategoriensystem als reliables und valides Instrument angesehen werden.

4.4 Motive in sozialen Interaktionen

Eine ausführliche Erörterung des Konstruktes „Motiv“ sowie eine Darstellung ausgewählter Motive wurde bereits in Kapitel 3 vorgenommen. Ergänzende Ausführungen an dieser Stelle sind erforderlich, um zu verdeutlichen, welche herausragende Relevanz Motive in sozialen Interaktionen besitzen; Überschneidungen zu bereits vorangegangenen Ausführungen sind nicht zu vermeiden.

Wie unter Punkt 3.2 näher erörtert wird, verfügen alle Menschen über soziale Bedürfnisse bzw. Motive,⁷⁴ deren Befriedigung als letztendliches Ziel von menschlichen Handlungen anzusehen ist. Da für die Befriedigung sozialer Motive Rückmeldungen von anderen Personen erforderlich sind, werden soziale Motive im besonderen Maße in Gruppensituationen angeregt. In Gruppen – auch in Arbeits- und Lerngruppen – werden somit nicht nur Informationen ausgetauscht und mit nüchterner Rationalität Aufgaben bearbeitet, sondern das Verhalten von Individuen in Gruppen wird auch stets auf die Befriedigung sozialer Motive gerichtet sein.

⁷⁴ Die Begriffe Motiv und Bedürfnis werden in diesem Kapitel synonym verwendet. Für eine Differenzierung zwischen Motiv und Bedürfnis wird abermals auf Punkt 3.1 verwiesen.

Entsprechend wird das Verhalten der Interaktionspartner daraufhin geprüft, ob dieses Signale enthält, die eine Befriedigung von sozialen Bedürfnissen erlauben oder dieser entgegenstehen bzw. Motive wecken. Bevor hierauf näher eingegangen wird, wird nochmals darauf hingewiesen, dass reales Verhalten durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird. Um zu verdeutlichen, dass Motiven im Rahmen von Verhaltenssteuerung eine exponierte Stellung zugeschrieben wird, die vielfältigen weiteren möglichen Einflussfaktoren jedoch nicht gänzlich ausblendet werden dürfen, werden diese nachfolgend skizziert. Für eine weitere Erörterung moderierender Variablen wird auf Punkt 5.1 verwiesen.

Interpersonelle kommunikative Handlungen werden im Wesentlichen durch folgende drei Komponenten beeinflusst:

- durch Persönlichkeitsmerkmale wie Einstellungen, Dispositionen, Erwartungen und Motive, die teilweise genetisch determiniert sind, größtenteils durch bisherige Erfahrungen bestimmt werden. Diese Faktoren können als zeitlich relativ stabil und situationsunabhängig bezeichnet werden.
- durch wahrgenommene situative Einflüsse, auf die das Individuum nur indirekt Einfluss nehmen kann. Dazu zählen das Verhalten anderer Personen sowie der Kontext und die Rahmenbedingungen, in der die Interaktion stattfindet.
- durch innerpsychische Prozesse, wie physiologische Erregungszustände und emotionales Erleben. Diese können als relativ schnell veränderliche und situationsabhängige Zustände angesehen werden.

Diese drei Faktoren können nur zur theoretischen Erörterung getrennt voneinander betrachtet werden, da das tatsächliche Verhalten durch eine Interaktion dieser Komponenten bestimmt wird. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass zusätzlich zwischen diesen drei Komponenten und daraus resultierenden Verhaltensweisen Rückkopplungsprozesse bestehen. Dies kann wie folgt verdeutlicht werden: Innerpsychische Prozesse, Persönlichkeitsmerkmale und die Wahrnehmung situativer Gegebenheiten beeinflussen sich wechselseitig. Durch die wahrgenommenen situativen Bedingungen (z.B. das Verhalten anderer Personen) wird die *Relevanz* von Motiven und Einstellungen etc. für die jeweilige Situation bestimmt, wodurch das Verhalten mit beeinflusst wird. Das Verhalten wiederum kann beispielsweise Einfluss auf innerpsychische Prozesse nehmen. Reales Verhalten, nicht nur in Interaktionen, wird folglich durch das dynamische Zusammenwirken unterschiedlicher Komponenten beeinflusst. Motiven kann innerhalb dieses komplexen Wirkungsgefüges eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden, da das Verhalten letztendlich auf die Befriedigung von individuellen Motiven abzielt.

Dass individuelle Motive für soziale Interaktionen bzw. das Interaktionsverhalten eine besondere Bedeutung besitzen, wird durch Annahmen und Befunde unterschiedlicher Forschungsrichtungen gestützt (s. Punkt 2.4.3 und Punkt 3.2). Auch im Rahmen von Interaktionstheorien finden Motive eine besondere Berücksichtigung. Vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Befunde zu Gruppenleistungen (s. Punkt 4.2.1) wird dies nachfolgend verdeutlicht.

4.4.1 Die Gruppe als Ort der Befriedigung sozialer Bedürfnisse

Würden Individuen detailliert über nachteilige Leistungseffekte von Gruppen (s. Punkt 4.2.1) aufgeklärt und dann vor die Entscheidung gestellt werden, entweder weiter in Gruppen zu arbeiten oder alleine, würden sich vermutlich die meisten tendenziell für die erste Alternative entscheiden. Für diese Annahme spricht Folgendes: Der Erfolg spezieller Methoden, mit denen eine zum Teil erhebliche Steigerung von Gruppenleistungen bzw. eine Verringerung von Prozessverlusten erzielt werden kann, basiert oftmals auf einer drastischen Reduzierung der Interaktionsmöglichkeiten (s. WITTE, 2001a). Für eine Leistungssteigerung beim Brainstorming trifft dies z.B. auf die Methoden „Brainwriting“ und das „635-Brainstorming“ zu (s. ZYSNO, 1998a; ZYSNO, 1998b); für Aufgaben des Problemlösens und der Entscheidungsfindung können beispielhaft die Moderationstechniken FORMOD und PROMOD genannt werden (vgl. LECHER & WITTE, 2003). Um die wesentlichen Merkmale beider zuletzt genannten Methoden zu charakterisieren, sprechen WITTE und ENGELHARD (1998) in diesem Zusammenhang von „Gruppenlösungen ohne Gruppe“, da überwiegend die Personen alleine mit der Problemlösung beschäftigt sind und nicht mit anderen Personen interagieren. Alle genannten Methoden werden jedoch oftmals von Individuen abgelehnt, auch wenn ihnen die Vorteile dieser Methoden dargelegt werden; als Begründung wird zumeist das Fehlen der sozio-emotionalen Aktivitäten und das Vermissen einer Gruppenatmosphäre genannt (vgl. DIEHL & STROEBE, 1987; LECHER & WITTE, 2003).

Für die obige Annahme spricht weiterhin, dass negative Leistungsauswirkungen von Gruppenarbeiten nahezu vehement geleugnet bzw. ignoriert werden (vgl. STROEBE & NIJSTAD, 2004). ZYSNO (1998b) formuliert dies wie folgt:

„Wo immer ich über den Effizienzverlust von Gruppen referiert habe, sei es in Hörsälen, vor betrieblichen Arbeitsgruppen oder vor Konferenzteilnehmern, stets trat mir eine breite Front der Abwehr entgegen....Es scheint, als berühre der Zweifel an dem automatischen Erfolg der tätigen Gruppe eine soziale Wertennorm.“ (S. 203).

Es scheint, dass Individuen – mehr oder weniger bewusst – Leistungseinbussen in Kauf nehmen, wenn sie dafür in der Gemeinschaft lernen und arbeiten dürfen. Da insbesondere die Arbeitswelt stark leistungsorientiert ist und eine optimale Ausschöpfung des (eigenen) Leistungspotentials auch vor dem Hintergrund der Arbeitsplatzsicherheit als unabdingbar angesehen werden kann, ist diese Aussage erst einmal erstaunlich und nicht ohne weitere theoretische Fundierung plausibel. Wird von ZYSNO (1998b) in diesem Zusammenhang von einer „sozialen Wertennorm“ als Ursache für die nahezu unerschütterliche Vorliebe für Gruppenarbeiten angesehen, geht die Autorin dieser Arbeit davon aus, dass eine generelle Präferenz für Gruppen evolutionsbiologisch begründet werden kann:

In der Phylogenese hat der Zusammenschluss von Individuen zu Gruppen einen deutlichen Überlebensvorteil bedeutet (vgl. DUGATKIN, 1997). In Gruppen konnte beispielsweise besser Nahrung angebaut bzw. gejagt werden; auch die Bedingungen, um Nachwuchs großzuziehen, waren in Gruppen deutlich besser. Gemäß der Evolutionstheorie von DARWIN (s. KOESTLER, 1978) entwickelte sich ein kultur- und gesellschaftsunabhängiges Bedürfnis nach Zugehörig-

keit. Dieses äußert sich einerseits in dem Streben danach, Beziehungen mit anderen Menschen einzugehen bzw. in der Präferenz, Tätigkeiten in der Gemeinschaft und nicht alleine ausführen zu wollen. Andererseits beinhaltet dieses Motiv auch, sich der Auflösung von Gruppen zu widersetzen (ARONSON, WILSON & AKERT, 2004, S. 320). Neben diesem Zugehörigkeitsmotiv existieren weitere soziale Bedürfnisse bzw. Motive, die nur in der Interaktion mit anderen Individuen befriedigt werden können oder zumindest eine Rückmeldung Anderer für eine Befriedigung erfordern (s. Punkt 3.5). Gruppen sind somit erforderlich, um unterschiedliche soziale Bedürfnisse befriedigen zu können. Die Auffassung, dass Gruppen als Ort für die Befriedigung sozialer Bedürfnisse anzusehen sind, wird – mehr oder weniger explizit – von einer Vielzahl von Autoren vertreten (vgl. ENGELHARDT & WITTE, 1998; REIMER, 2001; SADER, 1991b; SCHERM, 1998).

Wird dies berücksichtigt, erscheint das Ignorieren von negativen Effekten durch Gruppenarbeit in einem anderen Licht: Würden ausschließlich die Befunde der sozialwissenschaftlichen KGF berücksichtigt werden, müsste vom Lernen und Arbeiten in Gruppen eher abgeraten werden. Oder es müssten Gruppensettings konzipiert werden, die von den Teilnehmenden nicht mehr als „Gruppe“ bzw. „Gruppenarbeit“ definiert werden würden (siehe oben). Kooperative Arbeits- und Lernformen dürften kaum mehr Verwendung finden, wenn ausschließlich auf das Leistungsergebnis fokussiert wird.⁷⁵ Würden alle Aufgaben weitgehend in Einzelarbeit erbracht, würde dies neben einer potentiellen Leistungssteigerung auch bedeuten, dass eine Befriedigung sozialer Bedürfnisse nicht oder nur sehr bedingt möglich wäre. Nach Auffassung der Autorin dieser Arbeit werden folglich Individuen Gruppen gegenüber Einzelarbeit trotz möglicher Leistungseinbußen deshalb bevorzugen, weil in Einzelarbeit eine Befriedigung sozialer Motive, nach der Individuen stets streben, nicht möglich ist.

Für diese Annahme spricht, dass bei der Entscheidung, Gruppen beizutreten und Mitglied dieser zu bleiben, letztendlich die *subjektiv* wahrgenommene Kosten/Nutzen-Bilanz der Individuen entscheidend ist (vgl. FLEISCHER, 2001). Der *individuelle* Nutzen einer Leistungssteigerung – erzielt durch verminderte Interaktion während der Gruppenarbeit – wird eher gering ausfallen, zumal wenn die individuelle Leistung nicht honoriert wird bzw. gar nicht identifizierbar ist. Dies ist in realen Gruppen – speziell beim Problemlösen und bei Entscheidungsfindungen – zumeist der Fall. Die *individuellen* Kosten sind bei Leistungssteigerungen, die durch beschränkte Interaktionsmöglichkeiten „erkauft“ werden, hingegen hoch: Individuelle Motive können nicht befriedigt werden, dies geht mit einem schlechteren emotionalen Befinden bzw. höherer Unzufriedenheit einher (s. Punkt 2.3.3). Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass eine Leistungssteigerung, die durch Beschränkung der traditionellen Gruppenarbeit erzielt wird, *nicht* mit einer Steigerung der Zufriedenheit einher geht (s. Punkt 4.2.2). Bei einer stark aufgabenorientierten, kommunikationsreduzierten Arbeitsweise können soziale Motive nicht mehr befriedigt werden, so dass die Gruppenmitglieder, trotz einer Steigerung

⁷⁵ Von Arbeits- und Organisationspsychologen wird darauf hingewiesen, dass durch langfristige arbeitenden Arbeitsgruppen indirekte Leistungsvorteile erzielt werden können, z.B. in Form von gegenseitiger Unterstützung und Zusammenhalt der Gruppe, welches langfristig zu Leistungsvorteilen führen soll (SCHULER, 2004).

des Leistungsergebnisses, unzufriedener sein werden als bei einer Arbeitsweise, die potentiell eine Befriedigung sozialer Bedürfnisse eher ermöglicht.

Explizit wird von CROTT (1979) und FISCHER (1996) darauf hingewiesen, dass Zufriedenheit in Gruppen auch davon abhängt, in welchem Maße individuelle Bedürfnisse wie beispielsweise das Zugehörigkeitsmotiv, das Machtmotiv und das Anerkennungsmotiv durch die Interaktionen in den Gruppen befriedigt werden können. Nachfolgend wird dargelegt, dass die im Rahmen dieser Arbeit vertretene Annahme der besonderen Relevanz von Motiven für soziale Interaktionen auch durch unterschiedliche Interaktionstheorien gestützt wird.

4.4.2 Zur Relevanz von Motiven in Interaktionstheorien

Um vorwegzunehmen: Fast alle Kommunikations- und Interaktionstheorien⁷⁶ enthalten explizit oder implizit die Annahme, dass Interaktionen durch individuelle Motive wesentlich beeinflusst werden. Durch die nachfolgenden Ausführungen wird verdeutlicht, dass bei Theorien zur Erklärung von Interaktionsverhalten – zumindest implizit – individuelle Motive der Interagierenden einbezogen werden und die Bedeutung von emotionalen und motivationalen Prozessen berücksichtigt wird.

Interaktions- bzw. Kommunikationstheorien versuchen, das Verhalten von Individuen in Interaktionen bzw. die Dynamik und Struktur von Kommunikationsprozessen zu erklären. Im Rahmen dieser Theorien werden individuelle Motive insbesondere zur Erklärung kommunikativen Handelns herangezogen (GRAUMANN, 1972). Das gemeinsame Postulat verschiedener psychologischer und soziologischer Kommunikationstheorien kann wie folgt beschrieben werden (vgl. FORGAS, 1999): Individuen versuchen stets, den Kommunikationsverlauf so zu beeinflussen, dass diese Kommunikation positiv erlebt wird.⁷⁷ Dabei kann der Befriedigungsgrad für individuelle Motive der jeweiligen Person als Beurteilungskriterien für „positiv“ bzw. „negativ“ erlebte Kommunikation dienen (ARGYLE, 1972/1969; HOMANS, 1960/1950; THIBAUT & KELLEY, 1959). Interaktionstheorien rekurren somit auf das Konstrukt „Motiv“, wenn die Frage nach dem „Warum“ des individuellen Verhaltens innerhalb der Interaktion beantwortet werden soll. Die nachfolgenden Darstellungen zu exemplarisch ausgewählten Interaktionstheorien können dies verdeutlichen.

Die Theorie des sozialen Austauschs bzw. die Theorie der grundlegenden sozialen Prozesse von HOMANS (1968) lehnt sich an behavioristische Lerntheorien an, da seine vier Haupthypothesen eine Entsprechung zu den Prinzipien der Reizgeneralisierung aufweisen. Vor dem Hintergrund der Interaktion können die Grundannahmen wie folgt dargestellt werden: Es wird eine Wirkung der Häufigkeit der Verstärkung postuliert. Je häufiger die Tätigkeit einer Person belohnt worden ist, desto wahrscheinlicher wird sie diese Tätigkeit ausüben, wobei „Tätigkeit“ mit „Sendung einer Nachricht“ übersetzt werden kann. Auch wird von einer Wirkung der Menge und des subjektiven Wertes der Verstärkung ausgegangen. Je wertvoller für eine

⁷⁶ Zwar werden die unterschiedlichen Begriffe verwendet, jedoch können beide Begriffe aufgrund der Ähnlichkeit der Phänomene, mit denen sich die Theorien befassen, synonym verwendet werden.

⁷⁷ Hier findet sich eine Entsprechung zum unter Punkt 3.3 diskutierten hedonistischen Prinzip.

Person eine Rückmeldung ist, die sie von einer anderen Person erhält (Belohnung), desto häufiger wird sich die Person der Aktivität zuwenden, durch welche die positive Rückmeldung des Gegenübers „verursacht“ wurde. Schließlich wird auch von einem Sättigungseffekt ausgegangen. So wird mit steigender Häufigkeit der wertvollen Rückmeldungen (Belohnungen) innerhalb kurzer Zeit der Wert bzw. die Bedeutung der Belohnungen abnehmen. HOMANS (ebd.) geht weiterhin davon aus, dass Interaktionen in Gruppen dem Grundsatz der distributiven Gerechtigkeit („Equality“-Prinzip) folgen. Die individuellen Belohnungen und Kosten, gemessen an den individuellen Investitionen⁷⁸, sollen bei allen Gruppenmitgliedern bzw. Interaktionspartnern gleichverteilt sein. Zwar würde nach HOMANS (ebd.) in Interaktionen gelegentlich gegen dieses Equality-Prinzip verstoßen werden, generell würde dieses Prinzip jedoch von allen Beteiligten anerkannt werden.

Relevant für diese Arbeit wird diese Theorie zusätzlich dadurch, dass mit „Belohnung“ nicht nur eine objektiv nachvollziehbare Belohnung gemeint ist (z.B. Sachleistungen), sondern auch die Interaktionen selbst bzw. die Rückmeldungen der Interaktionspartner als Belohnung angesehen werden können. BLAU (1968), ein prominenter Vertreter dieser Theorie, bezeichnet diese Art der Belohnung als „intrinsically rewarding“. Eine solches „intrinsically rewarding“ kann unter anderem dadurch empfunden werden, dass die Reaktion des Empfängers bzw. dessen verbale oder nonverbale Rückmeldung individuelle Bedürfnisse befriedigt. Ob eine Tätigkeit subjektiv als lohnend angesehen wird, wird nach dieser Theorie durch das Ergebnis des Vergleichs des tatsächlichen Verhaltens des Empfängers mit der erwünschten Reaktion determiniert, wobei die erwünschten Reaktionen durch Personenmerkmale bestimmt werden. Stimmen tatsächliches und erwünschtes Verhalten überein, wird der Sender diese Interaktion als lohnend empfinden. Sehr vereinfacht kann diese Grundannahme in Anlehnung an BLAU (ebd.) wie folgt verdeutlicht werden: Der Sender möchte sein Bedürfnis nach Geselligkeit⁷⁹ befriedigen und versucht, mit anderen Personen ins Gespräch zu kommen. Die gewünschte Reaktion besteht darin, dass die anderen Personen sich mit ihm unterhalten, da der Sender durch diese Unterhaltung sein Bedürfnis nach Geselligkeit befriedigen kann. Verhalten sich die anderen Personen kongruent zu dem erwünschten Verhalten, wird der Sender diese Interaktion als lohnend betrachten, wobei die Befriedigung seines Bedürfnisses als Belohnung anzusehen ist. Explizit werden innerhalb dieser Theorie die *Bedürfnisse nach Liebe, Geselligkeit und sozialer Anerkennung* genannt (BLAU 1968, 453ff). HOMANS (1968) ist weiterhin der Auffassung, dass ein Verstoß gegen das Equality-Prinzip (s.o.) in Interaktionen zu Ärger bzw. Schuldgefühlen bei den Beteiligten führe. Je krasser das Gesetz der ausgleichenden Gerechtigkeit zum Nachteil einer Person verletzt wird, desto wahrscheinlicher wird sie ein „ärgerliches Verhalten“ an den Tag legen. Schuldgefühle entstehen hingegen bei der Person, die durch die Verletzung des Equality-Prinzips einen Vorteil erhält. Ursache hierfür ist, dass alle

⁷⁸ Als Investition bezeichnet HOMANS (ebd.) beispielsweise Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Rasse, Bildung und Ausbildung. Investitionen sind somit als relativ stabile und relativ interaktionsunabhängige Ausgangsvoraussetzungen anzusehen.

⁷⁹ Durch die Verwendung des Begriffs „Geselligkeitsmotiv“ im Original wird deutlich, dass im Rahmen von Interaktionstheorien oftmals Erkenntnisse und Termini der motivationspsychologischen Forschung nicht oder nur unzureichend berücksichtigt werden.

Beteiligten eine distributive Gerechtigkeit als gültige Interaktionsnorm akzeptieren und Verstöße gegen diese Norm mit den jeweiligen Emotionen einhergehen.

Vom Soziologen GOFFMAN (1959/1969) werden in seinem dramaturgischen Interaktionsmodell („Wir alle spielen Theater“) andere Motive als besonders interaktionsbestimmend benannt. Er geht unter anderem davon aus, dass der Sender einer Nachricht stets bemüht ist, von anderen Personen anerkannt und geschätzt zu werden. Nach dieser Theorie versucht der Sender ebenfalls, Kontrolle über das Verhalten der anderen Interaktionspartner zu gewinnen. Motivationspsychologisch betrachtet kann dies als *Motiv nach Anerkennung* bzw. *Motiv nach Kontrolle oder Macht* übersetzt werden. GOFFMAN (ebd.) unterscheidet weiterhin zwei Arten von Kommunikation, die der Differenzierung zwischen einer Inhalts- und Beziehungsebene ähnlich sind (s. Punkt 4.3.1.2).

Das von THIBAUT und KELLEY (1959; 1969) aufgestellte Interaktionsmodell lässt sich, wie das Modell von HOMANS (1961/1968), als Austauschtheorie bezeichnen. Im Unterschied zu HOMANS (ebd.) betonen THIBAUT und KELLEY (ebd.) stärker die Relevanz von individuellen *Erwartungen*. So werden Individuen ihr Verhalten danach ausrichten, welche Erwartungen sie in Bezug auf mögliche Belohnungen und mögliche Kosten (negative Konsequenzen in Form von Hass, Abneigung, Interferenzen oder Unsicherheit) hegen. Hierin spiegelt sich die grundlegende Annahme dieser Austauschtheorie wider: Individuen streben danach, ihre Nettobelohnung (Bruttobelohnung minus Kosten) zu maximieren und die Interaktion aufzunehmen bzw. fortzusetzen, von der die höchste Nettobelohnung erwartet wird. Als Determinanten für die Bewertung von Belohnung und Kosten werden von THIBAUT und KELLEY (ebd.) ebenfalls individuelle Bedürfnisse der Interagierenden bzw. deren Befriedigung angesehen. Explizit nennen sie dabei das *Bedürfnis nach Macht*(steigerung), da nach ihrer Theorie der Sender stets versucht, durch die Art seiner Kommunikation Einfluss und Kontrolle über andere Personen zu erhalten. THIBAUT und KELLEY (ebd.) führen weiter aus, dass auch ein Informationsgewinn an sich eine Belohnung darstellen kann, so dass eine Ableitung eines Motivs nach *Wissenszuwachs* (bzw. eines Lernmotivs) vorgenommen werden kann. Aus dieser Theorie ergibt sich weiterhin Folgendes: Motive, insbesondere das Bedürfnis nach Macht und Wissenszuwachs, beeinflussen die Interaktion in der Form, dass der Sender einer Nachricht die Interaktion aufrecht erhalten wird, wenn er eine Befriedigung dieser Bedürfnisse durch die Interaktion vermutet. Der Sender wird sich hingegen einem anderen Empfänger zuwenden, wenn er sich von dieser alternativen Interaktion einen größeren Nettogewinn (sprich Bedürfnisbefriedigung, die mit weniger Kosten zu erreichen ist) verspricht. Allerdings wird von THIBAUT und KELLEY (ebd.) nicht berücksichtigt, dass interindividuelle Unterschiede bzgl. der Motivausprägungen existieren und situative Einflüsse die Relevanz der Motive bestimmen können. Ebenfalls wird bei diesem kognitivistisch-orientierten Modell der Einfluss von Emotionen auf die Interaktion unberücksichtigt gelassen. So gehen sie nicht – wie HOMANS (1961/1968) – davon aus, dass negative individuelle Interaktionsbilanzen zu Ärger führen. Ihren Annahmen zufolge würden Individuen im Falle einer negativen Interaktionsbilanz nach Möglichkeit alternative Interaktionspartner wählen oder – falls dies nicht möglich oder nicht viel versprechend – den Einsatz erhöhen, um hiernach eine angemessene Belohnung zu erzie-

len. Dass die Interaktionserfahrungen mit Veränderungen des emotionalen Erlebens einhergehen, wird von ihnen nicht postuliert.

Eine Fokussierung auf andere Aspekte zur Erklärung von Interaktionen liefert das Fertigkeitenmodell von ARGYLE (1969/1972). Die Grundannahme lautet hier, dass individuelles Verhalten innerhalb sozialer Interaktionen als motorische Fertigkeit zu betrachten ist. Das Individuum erlangt die Fertigkeit des Interagierens dadurch, dass andere Personen durch Rückmeldungen und Korrekturen anzeigen, welches die sozial angemessenen Reaktionen sind. Ähnlich wie bei sensumotorischen Leistungen, wie Radfahren oder Laufen, lernt das Individuum, auf bestimmte Reize mit den gelernten Reaktionen zu reagieren. Die Relevanz dieser Theorie für diese Arbeit liegt darin, dass individuelle Motive als wesentliches Element berücksichtigt werden. In seinem Modell spricht ARGYLE (ebd.) in diesem Zusammenhang von „Zielen“, die als Ausgangsbasis für eine Interaktionsaufnahme angesehen werden. Von besonderer Bedeutung ist dabei seine These, dass sowohl Motive als auch die Reaktionen auf die Sendung einer Nachricht die weitere Interaktion wie folgt bestimmen würden: Als Ausgangsbasis für das Verhalten eines Senders (A) können dessen Motive gelten. Reagiert der Empfänger (B) nicht in der von A gewünschten Weise (es findet keine Befriedigung des Motivs statt), wird A sein Verhalten gegenüber B ändern. Somit nehmen individuelle Motive des Senders und Reaktionen der Interaktionspartner Einfluss auf den weiteren Interaktionsverlauf. Die individuellen Motive werden ihrerseits auch durch die Interaktion beeinflusst: Wenn die Rückmeldung von B dem von A gewünschten Verhalten entspricht (zur Befriedigung des Motivs führt), kann sich dadurch die Relevanz dieses Motivs für A ändern, d.h. die Dringlichkeit der Befriedigung anderer Motive steigt (vgl. ARGYLE, ebd.). Diese Theorie beinhaltet folglich, dass die vorangegangene Interaktion die Relevanz der individuellen Motive innerhalb der Kommunikation beeinflusst und die Relevanz der individuellen Motive wiederum Einfluss auf die weitere Interaktion nimmt, so dass Rückkopplungsprozesse zwischen Motiven und Interaktionsverhalten bestehen.

Die vorgestellten Kommunikations- und Interaktionstheorien enthalten explizit oder implizit die Annahme, dass individuelle Motive des Senders Einfluss auf dessen interpersonelle Aktionen nehmen und dadurch den weiteren Interaktionsprozess beeinflussen. Im Rahmen von Interaktionstheorien erfolgt die Auswahl der Motive zumeist mehr oder weniger willkürlich; die Motive werden oftmals nicht unter Berücksichtigung von Erkenntnissen der Motivationspsychologie ausgewählt bzw. nicht theoretisch begründet. Das Fehlen einer interdisziplinären Theorie zur Relevanz von Motiven in Interaktionsprozessen wurde bereits 1979 beklagt (vgl. CROTT, 1979), jedoch ist in den letzten 25 Jahren kein nennenswerter Fortschritt zu verzeichnen. Obwohl je nach Interaktionstheorie unterschiedliche Begriffe verwendet werden und auf eine Definition teilweise verzichtet wird, können bestimmte Motive identifiziert werden. Vor dem Hintergrund der Ausführung unter Punkt 3.5 können folgende Motive bzw. Bedürfnisse genannt werden:

- Bedürfnisse nach Liebe,
- Bedürfnis nach Geselligkeit,
- Bedürfnis nach (sozialer) Anerkennung,
- Bedürfnis nach Kontrolle oder Macht,
- Bedürfnis nach Wissenszuwachs.

Motive, denen im Rahmen dieser Arbeit eine besondere Bedeutung zugesprochen wird, werden in unterschiedlichen Interaktionstheorien ebenfalls als besonders relevant für interaktives Handeln von Individuen angesehen. Anzumerken ist, dass auch in Interaktionstheorien individuelle Motive nicht als alleinig verhaltenssteuernd angesehen werden, jedoch als wesentliche verhaltensbeeinflussende Faktoren betrachtet werden. Auch zeigt sich eine weitere Übereinstimmung zu den Grundannahmen dieser Arbeit: So wird in fast allen Ansätzen auf die *Reziprozität* des Verhaltens innerhalb sozialer Interaktion hingewiesen.

Befunde empirischer experimenteller Studien und Interaktionsanalysen können insbesondere die Grundannahmen von Austauschtheorien belegen (CROTT, 1979; FLEISCHER, 2001), wobei durch diese jedoch nicht alle Fragestellungen beantwortet werden können. So bleibt es hier nach unklar, warum beispielsweise ein identisches Lob von einer fremden Person oftmals für den Empfänger bedeutsamer ist (höhere Belohnung), als das Lob des (Ehe-) Partners. Die Ergänzung um eine explizite „Wert“-Komponente könnte eine sinnvolle Erweiterung für Austauschtheorien darstellen. Die Annahme der Reziprozität des Verhaltens in Interaktionen ist weitgehend bestätigt (vgl. ABELE & RANK, 1993).

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass Motive nicht nur im Rahmen der zuvor dargelegten spezifischen Interaktionstheorien Berücksichtigung finden. In der einschlägigen Fachliteratur zur Kommunikation und Interaktion werden Motive – zumindest implizit – in ähnlicher Weise stets als wesentlicher verhaltensbeeinflussender Faktor thematisiert. So wird die Befriedigung von Individualbedürfnissen als eine notwendige Bedingung für die Aufrechterhaltung von Kommunikation angesehen (SCHNEIDER, H.-D., 1975). WATZLAWICK et al. (1967/1969) führen aus, dass zur Erklärung von Interaktionsverläufen auch individuelle Bedürfnisse berücksichtigt werden müssen. Dass auch Motive, die dem Sender selbst nicht bewusst sind, das Interaktionsverhalten beeinflussen, wird von OEVERMANN et al. (1979) betont.⁸⁰ Auch in aktuellen Veröffentlichungen findet der Begriff „Motiv“ wieder häufiger Berücksichtigung, wenn Interaktionsverhalten analysiert werden soll bzw. Ursachen für bestimmtes Verhalten in Interaktionen identifiziert werden sollen (vgl. ANGEHRN, 2004; MARTIN, 1998).

Auf eine zusammenfassende Darstellung der bisherigen Ausführung wird an dieser Stelle verzichtet, da eine entsprechende Zusammenfassung im nächsten Kapitel vorgenommen wird.

⁸⁰ Hier zeigt sich eine Parallele zu der unter Punkt 3.4.3 geführten Diskussion zu impliziten und expliziten Motiven.

5. Zielsetzung und Fragestellung der Arbeit

Wie bereits in der Problemstellung (s. Kapitel 1) dargelegt, besitzt die vorliegende Studie explorativen Charakter. Zwar basieren die grundlegenden Annahmen dieser Arbeit auf fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen, jedoch reicht der derzeitige Forschungsstand nicht aus, um konkrete Hypothesen für die Fragestellungen dieser Arbeit formulieren zu können. Die übergeordnete Zielsetzung dieser Arbeit ist es daher, Ergebnisse zu gewinnen, aus denen Hypothesen zur Relevanz von Motiven⁸¹ in Interaktionsprozessen und zu den Wirkzusammenhängen zwischen emotionaler Befindlichkeit und Interaktionserfahrungen abgeleitet werden können.

5.1 Hypothesengenerierung

In der vorliegenden Arbeit wird analysiert, inwieweit ausgewählte soziale Motive das Verhalten von Personen in Interaktionsprozessen beeinflussen. Weiterhin wird untersucht, ob die emotionale Befindlichkeit von Individuen durch nicht-motivbefriedigende bzw. motivbefriedigende Reaktionen der Interaktionspartner beeinflusst wird. Bevor nachfolgend konkrete Fragestellungen formuliert werden, werden zunächst die zentralen Annahmen dieser Arbeit, die bereits zuvor teilweise erörtert wurden, zusammenfassend dargelegt.

In Anlehnung an die Handlungsregulationstheorie wird davon ausgegangen, das Handeln grundsätzlich zielgerichtet ist. Dabei kann die Befriedigung von individuellen Bedürfnissen als letztendliches Ziel eines Subjektes angesehen werden. Daraus lässt sich ableiten, dass das Individuum auf Veränderungen in der sozialen und physikalischen Umwelt bzw. auf Reaktionen dieser abzielt, die es als Befriedigung eines bestehenden Bedürfnisses interpretieren kann. Die Wahrnehmung der Reaktionen der Umwelt kann zu einer Veränderung des emotionalen Befindens führen: Wird die Interaktion als nicht-befriedigend bewertet – die Bedürfnisse können nicht befriedigt werden – geht dies mit einer Verschlechterung des emotionalen Befindens einher, befriedigende Interaktionen – die Bedürfnisse werden befriedigt – führen hingegen zu einer Verbesserung des emotionalen Befindens. Diese Veränderungen des emotionalen Befindens in Verbindung mit kognitiven Prozessen können ihrerseits wiederum das Verhalten des Individuums beeinflussen: Ein positives emotionales Erleben wird eher dazu führen, dass das aktuelle Verhalten beibehalten wird, ein negatives emotionales Erleben beinhaltet hingegen die Tendenz, die Interaktion mit der sozialen Umwelt in der Art zu verändern, dass eine Befriedigung des aktualisierten Motivs möglich und dadurch ein positives emotionales Erleben erreicht wird. Scheitert auch ein zweiter Versuch, bedürfnisbefriedigende Reaktionen der Umwelt zu erhalten, wird es zu einer Steigerung des negativen emotionalen Befindens kommen. Als Folge des Scheiterns und der damit einher gehenden negativen emotionalen Befindlichkeit könnte es entweder zu einer vermehrten Anstrengung oder aber zur Resignation kommen. Wird nach vermehrter Anstrengung doch noch eine motivbefriedigende Reaktion erzielt, wird diese – so die Annahme – zu einem intensiveren positiven emo-

⁸¹ Auch in diesem Kapitel werden die Begriffe „Motiv“ und „Bedürfnis“ synonym verwendet. Für eine mögliche Differenzierung zwischen Motiven und Bedürfnissen wird wiederum auf Punkt 3.1 verwiesen.

tionalen Erleben führen als es bei einer sofortigen positiven Rückmeldung der Fall wäre. Im Fall der Resignation wird ein Individuum nicht weiter versuchen, motivbefriedigende Reaktionen zu erhalten, da es sich nicht in der Lage sieht, seine Umwelt zu solchen Reaktionen zu bewegen. In diesem Fall könnte ein Motivwechsel vom Individuum vorgenommen werden, das heißt, es wird versuchen, für ein anderes Motiv von der sozialen Umwelt befriedigende Rückmeldungen zu erhalten. Eine weitere Alternative besteht darin, dass das Individuum den Interaktionspartner wechselt, wenn die Interaktion mit dem bisherigen Interaktionspartner kein Befriedigungspotential geboten hat. In diesem Fall wird die Person die Interaktion mit einer Person fortsetzen, bei der sie motivbefriedigende Rückmeldungen für wahrscheinlicher hält.

Durch diese Ausführung wird deutlich, dass bei den postulierten Wirkzusammenhängen verschiedene moderierende Variablen Einfluss nehmen. Der Zusammenhang zwischen sozialen Interaktionen und der emotionalen Befindlichkeit ist folglich nicht durch die einfache Gleichung „positive Rückmeldung = positive emotionale Befindlichkeit“ bzw. „negative Rückmeldung = negative emotionale Befindlichkeit“ darzustellen, vielmehr muss von wesentlich komplexeren Wirkungsgefügen ausgegangen werden. Mit „positiven Rückmeldungen“ bzw. „positiven Feedbacks“ werden Reaktionen der sozialen Umwelt bezeichnet, die zur Befriedigung aktualisierter Motive beitragen können. Mit „negativen Rückmeldungen“ bzw. „negativen Feedbacks“ werden Reaktionen der sozialen Umwelt bezeichnet, die einer Befriedigung aktualisierter Motive entgegenstehen bzw. Motive „wecken“.

Nachfolgend werden mögliche Moderatorvariablen zusammenfassend diskutiert, denen für die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Interaktionsprozessen und dem emotionalen Befinden eine besondere Relevanz zugesprochen wird. Bei der nachfolgenden separaten Erörterung verschiedener Moderatorvariablen ist zu beachten, dass diese nicht unabhängig voneinander wirken, sondern sich ebenfalls wechselseitig beeinflussen können.

Die *aktuelle Motivlage* und *Motivstärke* des Individuums bestimmt die Wirkung von Interaktionen auf dessen emotionale Befindlichkeit. Die aktuelle bzw. aktualisierte Motivlage bezeichnet das Motiv, deren Befriedigung in einer Situation am dringlichsten angestrebt wird und welches daher am stärksten das Verhalten beeinflusst (s. Punkt 3.2). Die aktualisierte Motivlage wird nicht ausschließlich von situativen Merkmalen beeinflusst werden, sondern ebenfalls von individuellen Dispositionen (lebensgeschichtlichen Erfahrungen, stabilen individuelle Motivausprägungen etc.), dem bisherigen Interaktionsverlauf und den daraus resultierenden Erfahrungen sowie den nachfolgend erörterten Moderatorvariablen. Ebenfalls werden in realen Situationen zumeist mehrere Motive gleichzeitig aktualisiert sein, wobei jedoch die Intensität, mit der eine Befriedigung der jeweiligen Motive angestrebt wird (aktuelle Motivstärke), variieren wird.

Übertragen auf die in dieser Arbeit gegebene schulische Lernsituation kann dies wie folgt verdeutlicht werden: Während einer längeren Gruppenarbeitsphase könnte das Bedürfnis, als Gruppenmitglied anerkannt und in die Gruppenaktivitäten einbezogen zu werden, relevant sein, also das Motiv nach Zugehörigkeit aktualisiert sein. Hingegen könnte während einer

Präsentationsphase im Plenum, bei der z.B. auch eine Benotung der Arbeit durch die Lehrkraft stattfindet, das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung vordringlicher sein als das Motiv nach Zugehörigkeit. Motivrelevante Rückmeldungen für das Zugehörigkeitsmotiv werden vermutlich in der ersten geschilderten Situation (Gruppenarbeitsphase) einen größeren Einfluss auf die emotionale Befindlichkeit des Individuums nehmen als in der zweiten geschilderten Situation. Motivrelevante Rückmeldungen für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung werden hingegen in der ersten Situation, in der das Motiv nach Zugehörigkeit aktualisiert ist, einen deutlich geringeren Einfluss auf das emotionale Erleben des Individuums nehmen als motivbefriedigende bzw. nicht-befriedigende Rückmeldungen für das Zugehörigkeitsmotiv.

Welche aktuelle Motivlage und welche Motivstärke bei den jeweiligen Individuen vorliegen, sollte bei der Analyse von Zusammenhängen zwischen Interaktionsprozessen und dem emotionalen Erleben stets berücksichtigt werden. An dieser Stelle wird nochmals darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Studie soziale Motive berücksichtigt werden. Bei diesen Motiven kann davon ausgegangen werden, dass diese selten als vollständig befriedigt bzw. selten als überhaupt nicht aktualisiert gelten können. Dies beinhaltet, dass positive bzw. negative Rückmeldungen nur selten ganz ohne Wirkung auf das emotionale Erleben bleiben werden.⁸² Eine selten erhaltene positive Rückmeldung für ein bestimmtes Motiv wird somit auch dann zu einer positiven emotionalen Reaktion führen, wenn das entsprechende Motiv im Moment der Rückmeldung nicht verhaltenswirksam aktualisiert ist. Als Erklärung hierfür gilt die Annahme, dass eine solche positive Rückmeldung durch Lernprozesse zu einem konditionierten Reiz für eine emotionale Reaktion geworden ist. Die Wirkung von motivrelevanten Rückmeldungen auf das emotionale Erleben wird jedoch intensiver sein, wenn sich diese Rückmeldungen auf *aktualisierte* Motive beziehen, die das momentane Verhalten der Individuen (mit-) bestimmen.

Die *vorangegangenen motivrelevanten Rückmeldungen* werden ebenfalls die Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Erleben und den Interaktionsprozessen moderieren. In Abhängigkeit von der Stärke der aktualisierten Motive und den vorangegangenen Rückmeldungen werden nachfolgende motivbefriedigende bzw. nicht-befriedigende Rückmeldungen im unterschiedlichen Maß auf die emotionale Befindlichkeit wirken. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen: Während einer Gruppenarbeitsphase ist bei einem Individuum das Motiv nach Zugehörigkeit häufig aktualisiert. Es erhält für dieses Motiv über längere Zeit ausschließlich negative Rückmeldungen, das heißt, das Motiv kann über längere Zeit nicht befriedigt werden. Erst nach einiger Zeit gelingt es dem Individuum, positive Rückmeldungen für das Zugehörigkeitsmotiv zu erhalten. Diese positiven Rückmeldungen nach langen erfolglosen Bemühungen werden einen größeren Einfluss auf die emotionale Befindlichkeit nehmen als sofortige motivbefriedigende Rückmeldungen. Erhält die Person hingegen über eine längere

⁸² Voraussetzung hierfür ist, dass die Rückmeldungen von den jeweiligen Personen überhaupt ein Befriedigungspotential für den Empfänger dieser Rückmeldung bieten (s.u.).

Zeit häufig positive Rückmeldungen, werden zusätzliche positive Rückmeldungen nur zu einem geringen Anstieg der emotionalen Befindlichkeit führen.

Als weitere Moderatorvariable kann die individuelle *Einschätzung der Wahrscheinlichkeit* hinsichtlich *bestimmter motivrelevanter Rückmeldungen* angesehen werden. Diese Einschätzung führt zu Erwartungen darüber, welche Rückmeldungen die soziale Umwelt senden wird. Diese Annahme rekurriert auf Grundannahmen kognitiver Motivationstheorien, nach dem ein Individuum vor einer Handlung stets eine Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit für das Erreichen der angestrebten Motivbefriedigung vornimmt. Die individuellen Erwartungen nehmen Einfluss darauf, in welchem Ausmaß die tatsächlichen Rückmeldungen die emotionale Befindlichkeit von Individuen beeinflussen. Von besonderer Relevanz ist die subjektive wahrgenommene Diskrepanz zwischen erwarteter und tatsächlicher Reaktion. Je größer der Unterschied ausfällt, desto intensiver werden sich die Rückmeldungen auf das emotionale Erleben auswirken. Dieser Zusammenhang wird unabhängig davon bestehen, ob *positive* Rückmeldungen erwartet werden und tatsächlich *negative* Rückmeldungen erhalten werden oder *negative* Rückmeldungen erwartet werden und in der realen Situation *positive* Rückmeldungen erhalten werden. Es wird davon ausgegangen, dass je unerwarteter positive Rückmeldungen sind, desto stärker ist der Anstieg des positiven Erlebens und desto unerwarteter negative Rückmeldungen sind, desto stärker fällt die Verschlechterung des emotionalen Befindens aus. Zu beachten ist, dass das Individuum bei der Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit eine Vielzahl von Faktoren berücksichtigen wird, unter anderem auch bisherige Erfahrungen bzw. bisher erhaltene Rückmeldungen (s.o.). Somit sind die individuellen Erwartungen nicht unabhängig von anderen Moderatorvariablen zu sehen. Dies kann anhand des folgenden Beispiels, welches auf die in dieser Arbeit untersuchte Lernsituation abgestimmt ist, verdeutlicht werden:

Eine Schülerin S hat in vorangegangenen Interaktionen von ihrer Gruppe durchweg Rückmeldungen erhalten, die zur Befriedigung ihres Machtmotivs (s. Punkt 3.5.1) beitragen konnten. So hat sie jedem Gruppenmitglied bestimmte Aufgaben zugeteilt, die nicht zur Bearbeitung der gestellten Aufgaben gehörten: Eine Person sollte ihren Müll entsorgen, eine andere ihr ein Getränk aus dem Schulkiosk bringen, eine dritte Person sollte ihr ihren Platz am PC zur Verfügung stellen. Alle drei Gruppenmitglieder haben den Anweisungen direkt und ohne Widerspruch Folge geleistet. Diese Erfahrungen haben dazu beigetragen, dass Schülerin S damit rechnet, dass ihre Anweisungen und Befehle auch in Zukunft unmittelbar befolgt werden. Anders formuliert: Sie schätzt die Wahrscheinlichkeit hoch ein, auch in Zukunft Rückmeldungen zu erhalten, die zur Befriedigung ihres Machtmotivs beitragen können. Schülerin B hingegen hat bisher trotz vieler Versuche noch keine Rückmeldungen aus der Gruppe erhalten, die zur Befriedigung ihres Machtmotivs beitragen konnten. Noch hat sie nicht resigniert und versucht in der Interaktion mit den Gruppenmitgliedern weiter, Rückmeldungen zu erhalten, die eine Befriedigung des Machtmotivs erlauben. Die Wahrscheinlichkeit motivbefriedigender Rückmeldungen wird von Schülerin B jedoch eher gering eingeschätzt. In den nachfolgenden Interaktionen erhalten Schülerin S und Schülerin B positive Rückmeldungen für das Machtmotiv, das heißt Rückmeldungen, die von ihnen als motivbefriedigend wahrgen-

nommen werden. Bei Schülerin S werden diese positiven Rückmeldungen zwar nach wie vor zur Bedürfnisbefriedigung beitragen, werden aber nur im geringen Maß zur Steigerung ihrer emotionalen Befindlichkeit führen, da die motivbefriedigenden Rückmeldungen nur eine Bestätigung ihrer Erwartungen darstellen. Für Schülerin B sind die Rückmeldungen hingegen überraschend bzw. relativ unerwartet; die Diskrepanz zwischen erwarteten und tatsächlich erhaltenen Rückmeldungen ist relativ groß. Bei Schülerin B werden die positiven Rückmeldungen daher zu einem stärkeren Anstieg des positiven emotionalen Erlebens führen als bei Schülerin S. Im umgekehrten Fall, beide Schülerinnen erhalten Rückmeldungen, die *nicht* zur Befriedigung des Machtmotivs beitragen können, werden sich diese bei Schülerin B deutlich moderater auf die emotionale Befindlichkeit auswirken als bei Schülerin S. Dieses Beispiel verdeutlicht die Annahme, dass sowohl erwartete Erfolge als auch erwartete Misserfolge einen deutlich geringeren Einfluss auf das emotionale Befinden nehmen als *unerwartete* Erfolge und Misserfolge.

Bei den zuvor erörterten individuellen Erwartungen ist zu berücksichtigen, dass in Interaktionsprozessen weniger eine globale Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit für die Befriedigung eines bestimmten Motivs vorgenommen wird, sondern vielmehr für jeden Interaktionspartner unterschiedliche Erwartungen vorliegen. Diese *personenspezifischen Erwartungen* werden dazu führen, dass bestimmte Personen für die Befriedigung bestimmter Motive präferiert bzw. gemieden werden und entsprechend mit bestimmten Personen mehr oder weniger häufig interagiert wird. Hat die Interaktion mit einer Person z.B. bisher dazu beigetragen, ein bestimmtes Motiv häufig befriedigen zu können, wird diese Person vermutlich bevorzugt werden, wenn wiederum nach der Befriedigung dieses Motivs gestrebt wird. Ursache hierfür ist, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit für weitere positive Rückmeldungen hoch eingeschätzt wird. Ist die Befriedigung eines bestimmten Motivs in der Interaktion mit einer bestimmten Person hingegen bisher überhaupt nicht gelungen, wird diese Person vermutlich gemieden werden, wenn die Interaktion zur Befriedigung dieses bestimmten Motivs führen soll. Verantwortlich hierfür wäre eine gering eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit. Das Ausmaß, in dem bestimmte Personen für die Befriedigung bestimmter Motive gemieden bzw. präferiert werden, wird wesentlich dadurch mitbestimmt werden, ob alternative Interaktionspartner zur Verfügung stehen und falls ja, welche Rückmeldungen von diesen erwartet werden. Erhält beispielsweise eine Person A einer Dreiergruppe von beiden anderen Gruppenmitgliedern B und C nur negative Rückmeldungen oder nur positive Rückmeldungen für ein bestimmtes Motiv, wird Person A keines der anderen Gruppenmitglieder im Vergleich zu den jeweils anderen als besonders geeignet bzw. ungeeignet für die Befriedigung dieses Motivs ansehen. Das Verhalten der Person A in der Interaktion mit beiden anderen Personen wird somit vermutlich im gleichen Ausmaß auf die Befriedigung dieses Motivs abzielen. Erlebt hingegen Person A die Interaktion mit der Person B als durchweg positiv hinsichtlich der Befriedigung eines bestimmten Motivs und die Interaktion mit der Person C als durchweg negativ, wird Person A eher in der Interaktion mit Person B versuchen, dieses Motiv zu befriedigen als in der Interaktion mit Person C. Wie stark bestimmte, zur Verfügung stehende Interaktionspartner für die Befriedigung bestimmter Motive bevorzugt bzw. gemieden wer-

den, wird vom Ausmaß der Differenz der Rückmeldungen der unterschiedlichen Interaktionspartner abhängen: Je größer die Unterschiede zwischen den Interaktionspartnern bei positiven und negativen Rückmeldungen ausfallen, desto stärker werden bestimmte Personen für die Befriedigung bestimmter Motive bevorzugt bzw. gemieden werden.

Die Häufigkeit, mit der bestimmte Personen als Interaktionspartner gewählt werden, wird nicht nur durch das Befriedigungspotential der Interaktion mit dieser Person für ein *bestimmtes* Motiv beeinflusst werden, sondern durch die positiven bzw. negativen Rückmeldungen für *verschiedene* Motive. Dies wird im Sinne einer „Bilanzierung“ der gesamten Interaktion mit den jeweils unterschiedlichen Interaktionspartnern erfolgen. Dabei ist nicht davon auszugehen, dass die Rückmeldungen für alle Motive im gleichen Ausmaß Einfluss darauf nehmen, wie häufig bzw. selten bestimmte Personen als Interaktionspartner gewählt werden. Vielmehr werden die aktuelle Motivlage und die individuelle Motivstärke (s.o.) für unterschiedliche Motive dazu beitragen, dass die Rückmeldungen für spezifische Motive die Interaktionshäufigkeit mit bestimmten Personen stärker beeinflussen. Ist beispielsweise bei einer Person das Machtmotiv und das Lernmotiv stark ausgeprägt und häufig aktualisiert, werden die Rückmeldungen verschiedener Personen für diese Motive im größeren Ausmaß die Interaktionshäufigkeit mit den Personen bestimmen als die Rückmeldungen für andere Motive, auf deren Befriedigung das Verhalten der Person deutlich seltener abzielt. Zu beachten ist, dass auch hier vorausgesetzt werden muss, dass unterschiedliche Interaktionspartner zur Verfügung stehen bzw. unterschiedliche „Bilanzen“ der Rückmeldungen vorliegen.

Bei den vorangegangenen Ausführungen wurden die Rückmeldungen unterschiedlicher Personen dahingehend unterschieden, für welche Motive diese erhalten wurden und ob diese zur Befriedigung bestimmter Motive beitragen können oder dieser entgegenstehen. Zusätzlich muss berücksichtigt werden, dass identische Rückmeldungen verschiedener Personen eine unterschiedliche Relevanz für den Empfänger dieser Rückmeldungen besitzen können. Identische Rückmeldungen für ein Motiv werden je nach Sender dieser Rückmeldungen im unterschiedlichen Ausmaß das emotionale Befinden beeinflussen, folglich kann von einer *sender-spezifischen Bedeutung* der Rückmeldungen gesprochen werden. Dabei kann bei bestimmten Motiven davon ausgegangen werden, dass – in einer hierarchisch strukturierten sozialen Umwelt – zumeist die Rückmeldungen von ranghöheren Personen einen größeren Einfluss auf das emotionale Erleben nehmen als die Rückmeldungen von gleichgestellten oder rangniedrigeren Personen. So wird beispielsweise bei einer Schülerin eine Rückmeldung der Lehrkraft, die zur Befriedigung des Motivs nach leistungsbezogener Anerkennung beiträgt, einen größeren Effekt auf die emotionale Befindlichkeit nehmen als eine identische Rückmeldung einer Mitschülerin. Auch bei hierarchisch formal gleichgestellten Personen werden *informelle* „Status“-Unterschiede dazu führen, dass je nach Interaktionspartner die Rückmeldungen einen unterschiedlichen Effekt auf das emotionale Erleben haben. So wird beispielsweise die Zusage, als Gruppenmitglied einer Gruppe anerkannt zu sein, deren Zugehörigkeit seit langem angestrebt wird, je nach Sender dieser Zusage im unterschiedlichen Ausmaß auf die emotionale Befindlichkeit wirken. Wird diese Zusage von der (informellen) Führungsperson der Gruppe gemacht, wird diese Zusage einen stärkeren Effekt haben als die Zusage eines „nor-

malen“ Gruppenmitglieds. Einen noch geringeren Einfluss auf das emotionale Erleben wird eine solche Zusage haben, wenn diese von einer Person gemacht wurde, die als Außenseiter innerhalb der Gruppe gilt. Neben der hierarchischen Position des Senders werden in Abhängigkeit von den Motiven, für die eine Rückmeldung erhalten wird, weitere unterschiedliche Aspekte zur Gewichtung der erhaltenen Rückmeldungen beitragen. Innerhalb von Lerngruppen wird beispielsweise eine Rückmeldung für das Leistungsmotiv auch in Abhängigkeit von der Kompetenz, die dem Interaktionspartner zugesprochen wird, einen unterschiedlichen Effekt auf das emotionale Erleben der Person haben. So könnte beispielsweise die Interaktion mit einem Außenseiter der Gruppe bzw. dessen Rückmeldung eher zur Befriedigung des Lernmotivs beitragen als die Rückmeldung der Führungsperson der Gruppe, wenn der Außenseiter bzgl. der zu bearbeitenden Aufgabe als wesentlich kompetenter eingeschätzt wird als die Führungsperson. Das Motiv nach Zuneigung (s. Punkt 3.5.4) wird nur dann durch positive Rückmeldungen befriedigt werden können – und somit das emotionale Erleben der Person beeinflussen – wenn diese Feedbacks von der Person gesendet werden, nach deren positiven Rückmeldungen der Empfänger gestrebt hat. Werden die Rückmeldungen hingegen von einer Person gesendet, an deren Zuneigung dem Empfänger nichts gelegen ist, werden diese kaum zu einem positiveren emotionalen Erleben führen.

Zusätzlich muss der *situative Kontext* als Einflussfaktor für eine unterschiedliche Gewichtung identischer Rückmeldungen berücksichtigt werden. So können identische Rückmeldungen beispielsweise in Abhängigkeit von der Anzahl der anwesenden Personen einen unterschiedlich intensiven Einfluss auf das emotionale Erleben nehmen. Wird eine Schülerin beispielsweise von einem Mitschüler vor der ganzen Klasse als wenig kompetent dargestellt, wird dies vermutlich einen größeren Einfluss auf das Befinden dieser Schülerin nehmen, als wenn die gleiche Rückmeldung ohne die Anwesenheit anderer Personen erfolgt.

Bei der Analyse von realen Interaktionen sollte das komplexe Zusammenspiel der verschiedenen Einflussfaktoren stets so weit wie möglich berücksichtigt werden. Alle *Facetten* des Interaktionsprozesses und alle möglichen wechselseitigen Beeinflussungen detailliert und im gleichen Ausmaß zu berücksichtigen, ist nur begrenzt möglich. Dies kann wie folgt verdeutlicht werden: Die obigen Ausführungen beschreiben den Einfluss von Rückmeldungen der sozialen Umwelt auf das emotionale Erleben. Dass emotionale Erleben von Individuen wird jedoch auch Einfluss auf ihr Verhalten nehmen und infolge dessen die Wahrscheinlichkeit bestimmter Reaktionen der Umwelt beeinflussen. So werden sich positiv gestimmte Personen ihrer sozialen Umwelt gegenüber „positiver“ verhalten und – ausgehend von der Reziprozitätsnorm sozialer Interaktion (s. Punkt 4.4.2) – als Folge dessen auch häufiger positive Rückmeldungen von der sozialen Umwelt erhalten als bei einem „negativen“ Verhalten. Folgendes alltagsnahe Beispiel kann diesen Zusammenhang verdeutlichen.⁸³ Person A ist in gehobener Stimmung, dies wirkt sich auf die Art und Weise ihres morgendlichen Grußes im Büro aus. So wird A alle Kollegen mit einem Lächeln und einem sehr freundlichen „Guten Morgen“

⁸³ Für eine weitere Erörterung des Einflusses von emotionalem Befinden auf Verhalten wird auf Punkt 2.5 verwiesen.

begrüßen. Als Reaktion wird A sehr freundlich von ihren Kollegen zurück begrüßt und zu einer Tasse Kaffee eingeladen. Person B ist hingegen sehr schlecht gelaunt als sie das Büro betritt und begrüßt ihre Kollegen mit einem kurzen „Morgen“, begleitet von einem „unfreundlichen“ Gesichtsausdruck. Person B wird – anders als Person A – von ihren Kollegen nicht besonders freundlich zurück begrüßt und auch nicht zu einer Tasse Kaffee eingeladen.

Ergänzend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass das emotionale Erleben einer Person zusätzlich ihre Wahrnehmung und Interpretation der erhaltenen Rückmeldungen beeinflusst. Die Zusammenhänge zwischen emotionalem Zustand und dem Wahrnehmungsergebnis können dabei vereinfacht wie folgt beschrieben werden (vgl. ABELE, 1999; ABELE & BECKER, 1991; BLESS, 1997; JAEKEL, 1997): Traurig gestimmte Personen nehmen die Umwelt relativ flach, farblos und trübe wahr, welches sich auch in der umgangssprachlichen Äußerung „Ich sah alles in den schwärzesten Farben, weil ich so traurig war“ widerspiegelt. In dieser Stimmung werden Rückmeldungen wahrscheinlich weniger positiv interpretiert als in einer gehobenen Stimmung, in der die Umwelt tendenziell als positiv und belebend wahrgenommen wird. Daraus lässt sich ableiten: Je positiver die Personen gestimmt sind, desto eher werden Reaktionen der Umwelt als positiv wahrgenommen bzw. interpretiert. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass unterschiedliche Befindlichkeiten zu einer verstärkten oder abgeschwächten Wahrnehmung im Sinne einer selektiven Aufmerksamkeit (bzw. Unaufmerksamkeit) für bestimmte Aspekte bzw. Reaktionen der sozialen Umwelt führen (vgl. KUHLE, 1983b; LANTERMANN, 1983) und somit ebenfalls die Interpretation der erhaltenen Rückmeldungen beeinflussen werden (s. hierzu Punkt 2.5). Folgendes Beispiel kann dies verdeutlichen: Ein Individuum könnte in einer sehr gehobenen emotionalen Befindlichkeit eine kritische Äußerung über seine Fähigkeiten einfach „überhören“ bzw. gar nicht bewusst wahrnehmen oder nicht als negative Rückmeldung für ihr Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung interpretieren. Die Äußerung hätte somit keinen Einfluss auf das emotionale Befinden. Befindet sich das Individuum hingegen in einer sehr gedrückten emotionalen Stimmung, könnte dieselbe kritische Äußerung als deutlich negative Leistungsrückmeldung aufgefasst werden und zu einer weiteren Verschlechterung des emotionalen Erlebens führen.

Die vorangegangenen Ausführungen dieses Kapitels verdeutlichen das dynamische Wirkungsgefüge zwischen motivrelevanten Rückmeldungen, Verhalten und individuellen emotionalen Erleben. Die vielschichtigen Wechselwirkungen und Einflussvariablen können, wie in allen Studien zu Gruppenprozessen, auch in der vorliegenden Untersuchung nur begrenzt berücksichtigt werden. Eine Fokussierung auf bestimmte Aspekte ist erforderlich. Im Rahmen dieser Arbeit stehen Fragestellungen im Mittelpunkt, die sich auf die unter Punkt 5.1 formulierten Grundannahmen dieser Arbeit beziehen.

5.2 Fragestellungen

Je nach gewählter Datengrundlage können in der vorliegenden Untersuchung unterschiedliche Fragestellungen bearbeitet werden. Nachfolgend werden zuerst Fragestellungen dargelegt, die durch eine Analyse der Interaktionsdaten (s. Punkt 6.2.3.1) bearbeitet werden können. Es schließen sich Fragestellungen an, die auf den Zusammenhang zwischen den Interaktionsprozessen und der emotionalen Befindlichkeit fokussieren. Abschließend werden Fragestellungen formuliert, die sich auf Zusammenhänge zwischen im Prozessverlauf aktualisierten Motiven, Lernmotivationsarten und zeitlich stabilen Motivausprägungen beziehen. Erinnerung wird an dieser Stelle nochmals daran, dass aufgrund des derzeitigen Forschungsstandes keine konkreten Hypothesen formuliert werden können.

5.2.1 Interaktionsprozessdaten

Durch das Kategoriensystem MemI (s. Punkt 6.2.3.1) wird erfasst, welche der unterschiedlichen Motive im Interaktionsverlauf das Verhalten der jeweiligen Individuen bestimmen und welche Rückmeldungen die Personen für die jeweiligen Motive erhalten. Weiterhin wird eine „Wer-zu-wem“-Kodierung für alle Interaktionen vorgenommen. Die durch das Kategoriensystem MemI gewonnenen Daten werden nachfolgend als Interaktions- bzw. Interaktionsprozessdaten bezeichnet. Durch die Auswertung der „Wer-zu-wem“-Kodierungen kann geprüft werden, welche Kommunikationsstrukturen in den beiden Gruppen vorliegen. Diese Ergebnisse können mit Befunden der Kleingruppenforschung in Beziehung gesetzt werden. So wird untersucht, ob sich typische Muster in den Sende- bzw. Empfangsanteilen zeigen, die Rückschlüsse auf den Status der jeweiligen Person innerhalb der Gruppe erlauben. Durch die Einbeziehung der kodierten *motivrelevanten* Interaktionen wird geprüft, ob in Abhängigkeit von den jeweiligen Interaktionspartnern jeweils unterschiedliche Motivindikatoren gesendet werden. Es wird auch analysiert, ob sich die Interaktionshäufigkeit mit den verschiedenen Interaktionspartnern durch die von diesen empfangenen motivspezifischen Feedbacks erklären lässt. Zusammenfassend können die Fragestellungen wie folgt formuliert werden:

- Zeigen sich typische Muster in den von den Gruppenmitgliedern gesendeten und empfangenen Interaktionen, die Hinweise auf die Gruppenhierarchie liefern?
- Hängt die aktualisierte Motivlage eines Individuums von den jeweiligen Interaktionspartnern ab?
- Besteht ein Zusammenhang zwischen der Interaktionshäufigkeit mit den verschiedenen Interaktionspartnern und der Anzahl und Qualität der von diesen Personen erhaltenen Feedbacks?

5.2.2 Interaktionsprozessdaten und Daten zum emotionalen Erleben

Es wird untersucht, ob Hinweise für die Gültigkeit der Annahme vorliegen, dass positive Feedbacks zu einer Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit führen, negative Feedbacks hingegen zu einer Verschlechterung der emotionalen Befindlichkeit beitragen. Zusätzlich soll analysiert werden, ob Feedbacks von einzelnen Gruppenmitgliedern im unterschiedlichen Maß auf die emotionale Befindlichkeit wirken.

- Besteht ein Zusammenhang zwischen den individuell erhaltenen motivspezifischen Feedbacks und der Veränderung der emotionalen Befindlichkeit?
- Wirken sich erhaltene Feedbacks in Abhängigkeit vom Sender dieser Feedbacks in unterschiedlicher Weise auf die emotionale Befindlichkeit des Empfängers aus?

5.2.3 Interaktionsprozessdaten und motivationsrelevante Produktdaten

Die vorliegende Studie dient vornehmlich der Hypothesengenerierung, so dass zusätzlich zu den zuvor formulierten und im Mittelpunkt dieser Arbeit stehenden Fragestellungen ergänzende Auswertungen durchgeführt werden. Hierdurch sollen Zusammenhänge zwischen motivationalen Prozessen bzw. stabilen Motivausprägungen und Verhaltensweisen in Interaktionen analysiert werden. Weiterhin können diesbezügliche Ergebnisse zur Validierung des eingesetzten Kategoriensystems verwendet werden. So wird geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen den Motivlagen, die im Interaktionsprozess das Verhalten bestimmen, und stabilen Motivausprägungen der Gruppenmitglieder besteht. Hierzu werden die während des Interaktionsprozesses mit dem Kategoriensystem MemI erfassten aktualisierten Motivlagen in Beziehung zu mittels Fragebogen erfassten stabilen Motivausprägungen der Gruppenmitglieder gesetzt. Weiterhin wird untersucht, ob Zusammenhänge zwischen der mittels Fragebogen erhobenen Lernmotivation und aktualisierten Motivlagen bestehen. Entsprechend werden folgende Fragestellungen bearbeitet:

- Besteht ein Zusammenhang zwischen den im Interaktionsprozess aktualisierten Motivlagen und stabilen Motivausprägungen?
- Besteht ein Zusammenhang zwischen den im Interaktionsprozess aktualisierten Motivlagen und unterschiedlichen Lernmotivationsarten?

6. Beschreibung der Untersuchung

Die vorliegende Studie ist eingebettet in das Gesamtprojekt „Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens II“ (SoLe II).⁸⁴ Dieses Gesamtprojekt wird zunächst kurz skizziert, bevor anschließend die vorliegende Studie detailliert dargestellt wird.

6.1 Das Gesamtprojekt „Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens II“

Das Gesamtprojekt SoLe II geht der Frage nach, inwieweit selbstorganisiertes Lernen im Vergleich zu traditionellem Lernen die Problemlösefähigkeit und die selbstbestimmte Motivation der Lernenden fördert. Vor diesem Hintergrund wurde von SEMBILL (1992) eine „Gestaltungsmatrix Selbstorganisierten Lernens zur Generierung innovationsfähiger Wissens- und Handlungsstrukturen“ entwickelt. Als grundlegende Komponente dieses SoLe-Konzeptes ist die weitgehende Autonomie der Lernenden anzusehen, das heißt, durch dieses Lehr-Lern-Arrangement soll es den Lernenden ermöglicht werden, den Lernprozess weitgehend selbst organisieren und kontrollieren zu können. Entsprechend der Fragestellung des Gesamtprojektes sind *Problemlösefähigkeit* und *Handlungskompetenz* die Zielgrößen dieses Lehr-Lern-Arrangements. Um die Problemlösefähigkeit und Handlungskompetenz zu fördern, wird selbstorganisiertes Lernen als komplexer Problemlöseprozess angelegt, der folgende vier Grunddimensionen beinhaltet:

1. Lernen für sich: Lernen zwischen Reflexion von Sinn und Zweck einer geplanten Handlung und der persönlichen Werteverantwortung gegenüber anderen.
2. Lernen mit Risiko: Lernen durch Sich-Einlassen auf die extern vorgefundene bzw. vorgegebene Komplexität.
3. Lernen mit anderen: Lernen zwischen eigener Relevanzeinschätzung vorgefundener bzw. vorgegebener Gegenstandsbereiche und aktivem Relevanzaustausch.
4. Lernen für andere: Lernen zwischen subjektiver Bedeutungserschließung und -bewertung einerseits und der Externalisierung erworbener (kognitiver, emotionaler und motivationaler) Kompetenz andererseits.

Aus diesen vier Grunddimensionen wurde eine Gestaltungsgrundlage für eine selbstorganisationsoffene Lernumgebung entwickelt, die aus neun wechselseitig aufeinander bezogenen und nebeneinander gleichberechtigten *Merkmalsbereichen Selbstorganisierten Lernens* besteht. Diese Gestaltungsgrundlage wird in Abbildung 7 dargestellt.

⁸⁴ Das Gesamtforschungsprojekt „Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens“ (SoLe-Projekt) wurde von der DFG im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der Kaufmännischen Erstausbildung“ unter Nummer Az.: SE 573/4-1 gefördert

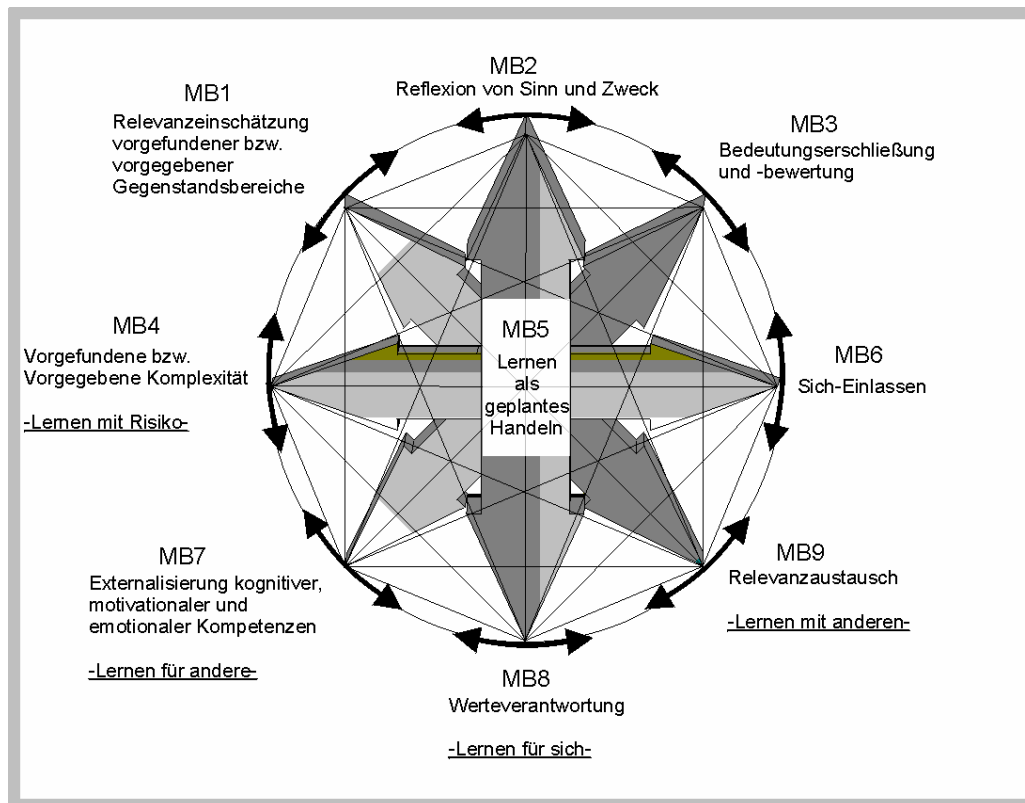


Abbildung 7: Grunddimensionen und Merkmalsbereiche eines komplexen Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung selbstorganisierten Lernens (nach SEMBILL, 1997, S. 4)

Da eine detaillierte Erörterung den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde, wird für eine ausführliche Herleitung dieser Gestaltungsmatrix sowie eine Erläuterung der einzelnen Merkmalsbereiche auf SEMBILL (1992; 1997) verwiesen. Im Rahmen des Gesamtprojektes „Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens“ sind bisher zwei Untersuchungen an einer kaufmännischen Berufsschule durchgeführt worden. Die Analyse der Interaktionsprozesse für die vorliegende Arbeit erfolgte in der zweiten Untersuchung (SoLe II), die nachfolgend näher erörtert wird.

6.1.1 Design

Bei der SoLe II-Studie handelt es sich um eine quasi-experimentelle Feldstudie, angelegt als Längsschnittuntersuchung, bei der eine Experimentalgruppe einer Kontrollgruppe gegenübergestellt wird. Sowohl die Kontrollgruppe als auch die Experimentalgruppe besteht aus einer Berufsschulklasse von jeweils 15 angehenden Bürokaufleuten. Beide Klassen beschäftigten sich thematisch mit dem Aufgabenfeld „betriebliches Personalwesen“ über einen Zeitraum von 80 Unterrichtsstunden.

Die Klasse, die als Kontrollgruppe fungiert, wurde über den gesamten Zeitraum traditionell unterrichtet (TraLe-Klasse). Dabei ist zu beachten, dass mit „traditionell“ gemeint ist, dass der Unterricht überwiegend als Lehrgespräch strukturiert war. Der Frontalunterricht wurde aber immer wieder auch von Gruppenarbeiten unterbrochen, bei der die Schülerinnen und

Schüler auch eigenständig arbeiten konnten. Im Unterschied zur Kontrollklasse wurde in der Experimentalklasse (SoLe-Klasse) der herkömmliche 45-Minuten-Rhythmus aufgebrochen und die 80 Unterrichtsstunden auf insgesamt 20 Unterrichtstage á vier Unterrichtsstunden verteilt (ein Unterrichtstag pro Woche). Die Bearbeitung des Aufgabenfeldes erfolgte in der SoLe-Klasse anhand komplexer und praxisnaher Problemstellungen. Das Lehr-Lern-Arrangement ermöglichte es den Lernenden, diese Problemstellungen unter eigener Verantwortung in selbstorganisierter Kleingruppenarbeit zu bearbeiten. Die gesamte Unterrichtseinheit beinhaltete vier Phasen. Die erste Phase (8 Stunden) bestand aus einer kurzen Einarbeitung und endete mit einer Präsentation. In der zweiten Phase (16 Stunden) wurde in der SoLe-Klasse das Themen- und Aufgabenfeld „betriebliches Personalwesen“ bearbeitet, wobei sich traditionelle und selbstorganisierte Unterrichtsphasen abwechselten. Die dritte Phase (28 Stunden) war durch ein überwiegend selbstorganisiertes Lehr-Lern-Arrangement gekennzeichnet. Im Anschluss an die dritte Phase erfolgte eine Präsentation erster Ergebnisse. In der vierten Phase (28 Stunden) arbeiteten die Schülerinnen und Schüler wiederum in einem selbstorganisierten Lehr-Lern-Arrangement in Kleingruppen, wobei dieser Unterricht zusätzlich durch eine multimediale Lernumgebung (EduSerf) unterstützt wurde (vgl. WOLF, 1999, 2000). Diese letzte Phase endete ebenfalls mit einer Präsentation der Ergebnisse und einer Besprechung und Bewertung des Projektes.

Die SoLe-II-Studie wurde im Schuljahr 1998/1999 an der Max-Weber-Schule in Gießen in Zusammenarbeit mit den beteiligten Lehrkräften durchgeführt.

Die unabhängige Variable war das Treatment mit den beiden Stufen „Selbstorganisiertes Lernen“ (SoLe) und „Traditionelles Lernen“ (TraLe). Die fachspezifische Problemlösefähigkeit war die zentrale abhängige Variable. Für Ergebnisse der SoLe-II-Studie wird auf SEMBILL, SCHUMACHER, WOLF, WUTTKE & SANTJER-SCHNABEL (2001) verwiesen.

Das Erhebungsdesign sieht insgesamt vier Erhebungszeitpunkte vor. In Abbildung 8 werden die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte graphisch veranschaulicht.

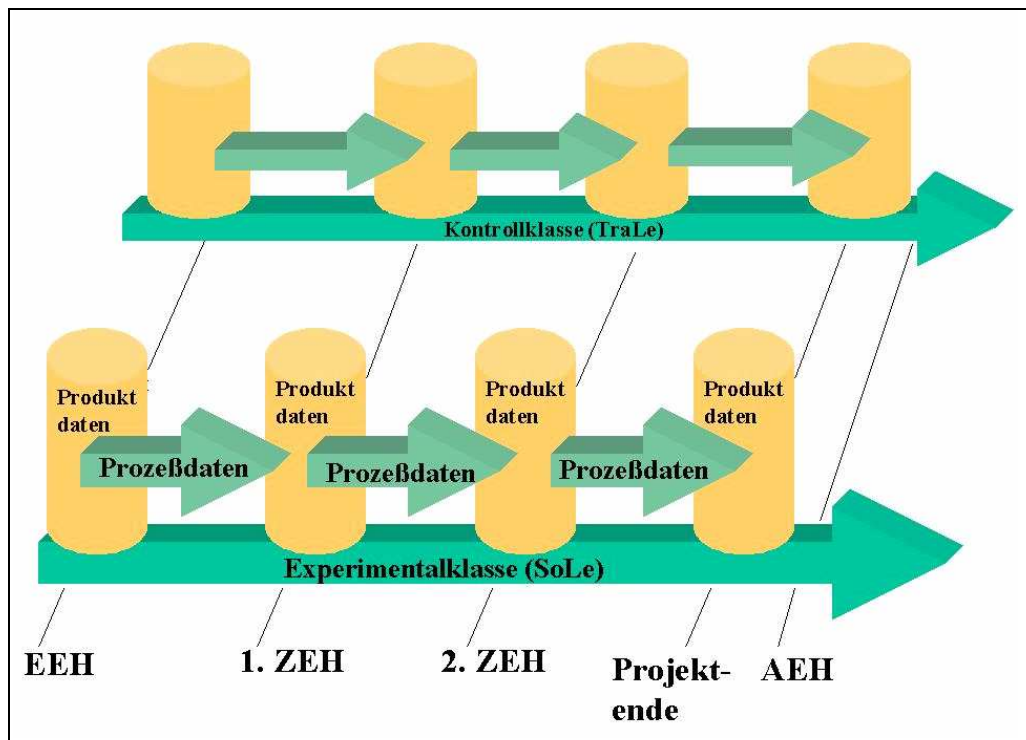


Abbildung 8: Schematische Darstellung des Erhebungsdesigns der SoLe-II-Studie

In beiden Klassen wurden vor Beginn der Unterrichtseinheit „betriebliches Personalwesen“ in der Eingangserhebung (EEH) neben biographischen Angaben auch lernrelevante Variablen wie z.B. Vorwissen (allgemeine Wirtschaftslehre und Personalwirtschaft), Intelligenz, Motivation sowie die allgemeine Problemlösefähigkeit erhoben. Nach der ersten Unterrichtsphase der SoLe-Klasse wurden in einer ersten Zwischenerhebung (1. ZEH) in beiden Klassen erneut Angaben zu diesen lernrelevanten Variablen erhoben sowie zusätzlich die inhaltspezifische Problemlösefähigkeit erfasst. Dieselben Produktdaten wurden nach Abschluss der zweiten Phase in der SoLe-Klasse in einer zweiten Zwischenerhebung (2. ZEH) wiederum in beiden Klassen erhoben. Acht Wochen nach Beendigung der Untersuchung erfolgte eine Ausgangserhebung (AEH), in der im Wesentlichen dieselben Variablen berücksichtigt wurden wie zu den vorherigen Messzeitpunkten; zusätzlich wurde wie in der Eingangserhebung die allgemeine Problemlösefähigkeit erhoben. Für eine detaillierte Aufstellung der zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten eingesetzten Fragebögen wird auf SEMBILL, SCHUMACHER, WOLF, WUTTKE und SANTJER-SCHNABEL (2001) verwiesen. Werden erhobene Produktdaten im Rahmen dieser Arbeit berücksichtigt, so erfolgt eine Erörterung der entsprechenden Instrumente unter Punkt 6.2.3.3.

Zusätzlich zu den Produktdaten wurden in beiden Klassen während der gesamten 80 Unterrichtsstunden in Fünf-Minuten-Intervallen Angaben zum kognitiven, emotionalen und motivationalen Erleben (MDE-Daten) der Schülerinnen und Schüler erhoben. Eine Darstellung der Operationalisierung erfolgt unter Punkt 6.2.3.2.

Der gesamte Unterricht in beiden Klassen wurde mit Video- und Audioaufnahmegeräten aufgezeichnet. In der SoLe-Klasse wurden in der letzten Arbeitsphase zusätzlich weitere Prozessdaten in Form von Arbeitsprotokollen und Computernutzungsdateien erhoben.

6.1.2 Stichprobe

Die Experimentalklasse und die Kontrollklasse umfassen jeweils 15 Schülerinnen bzw. Schüler, so dass an der SoLe-II-Studie insgesamt 30 Schülerinnen und Schüler teilnahmen. Alle Teilnehmenden sind angehende Bürokaufleute und befanden sich im ersten Ausbildungsjahr. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Zusammensetzung der Gesamtstichprobe.

	Geschlecht	Altersspanne	Durchschnittsalter	Bisherige Schulbildung
Experimental- klasse (SoLe)	12 weiblich 3 männlich	16-22 Jahre	18,93 Jahre	1 ohne Abschluss 1 Hauptschulabschluss 10 Realschulabschluss 1 höhere Handelsschule 1 allgemeine Hochschulreife 1 Berufsfachschule
Kontrollklasse (TraLe)	12 weiblich 3 männlich	16-21 Jahre	18,13 Jahre	1 Hauptschulabschluss 11 Realschulabschluss 2 Fachoberschulreife 1 allgemeine Hochschulreife

Tabelle 6: Zusammensetzung der Gesamtstichprobe SoLe II

6.2 Beschreibung der vorliegenden Studie

Die vorliegende Studie ist in die zuvor erörterte SoLe-II-Studie eingebettet. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf der Analyse von Zusammenhängen zwischen Interaktionsprozessdaten und Daten zum emotionalen Erleben.

6.2.1 Design

Die vorliegende Untersuchung kann als korrelative Feldstudie bezeichnet werden. Sowohl die Untersuchung der Interaktionsprozessdaten als auch die Untersuchung der Zusammenhänge der Interaktionsprozessdaten mit den Daten zum emotionalen Erleben werden als Einzelfallanalysen durchgeführt. Zusätzlich werden Analysen auf aggregiertem Datenniveau durchgeführt, um interindividuelle Unterschiede betrachten zu können und um Zusammenhänge zwischen Interaktionsprozessdaten und weiteren Produktdaten untersuchen zu können.

6.2.2 Stichprobe

In der vorliegenden Arbeit wird die emotionale Wirkung sozialer Interaktionsprozesse in *Lerngruppen* untersucht. Da nur die Schülerinnen und Schüler der SoLe-Klasse *überwiegend* in Lerngruppen gearbeitet haben, können nur Personen der Experimentalklasse berücksichtigt werden. Aus ökonomischen Gründen werden zwei Gruppen der SoLe-Klasse für die Analyse ausgewählt. Weiterhin werden drei Unterrichtstage für die Analyse ausgewählt: Der erste für diese Untersuchung ausgewählte Unterrichtstag ist der zweite Unterrichtstag der SoLe-Klasse und fällt in die Einführungsphase (s. Punkt 6.1.1). Ebenfalls wird der nachfolgende SoLe-

Unterrichtstag für die Interaktionsanalyse ausgewählt, der in die zweite SoLe-Phase fällt. Der dritte ausgewählte Unterrichtstag fällt in die dritte SoLe-Phase und ist insgesamt gesehen der 12 SoLe-Unterrichtstag. Zwischen dem zweiten und dritten für diese Untersuchung ausgewählten Unterrichtstag liegen acht Unterrichtstage bzw. – bedingt durch Ferienzeiten – ca. drei Monate. In Tabelle 7 werden die Angaben zur Zusammensetzung der Stichprobe der vorliegenden Arbeit zusammenfassend dargestellt.

	Teilnehmer- Nummer	Geschlecht	Alter	Bisherige Schulbildung	ausgewählte Unterrichts- tage (beide Gruppen)
SoLe- Gruppe 1	TN 17	weiblich	18 Jahre	höhere Handelsschule	1. Tag: 2. SoLe-Tag 2. Tag: 3 SoLe-Tag (vor 1. Zwischenerhebung)
	TN 24	männlich	21 Jahre	Realschule	
	TN 25	männlich	22 Jahre	Berufsfachschule	
SoLe- Gruppe 5	TN 21	weiblich	20 Jahre	Realschule	3. Tag: 12 SoLe-Tag (vor 2. Zwischenerhebung)
	TN 29	weiblich	20 Jahre	Realschule	
	TN 30	männlich	17 Jahre	Realschule	

Tabelle 7: Zusammensetzung der Stichprobe für die Interaktionsanalyse

Für die Gruppe 1 konnten für die ersten 45 Minuten des dritten Unterrichtstags aufgrund fehlender Video- und Audioaufnahmen keine Transkripte (s. Punkt 6.2.3.1) erstellt werden, so dass für Gruppe 1 weniger Interaktionen berücksichtigt werden können als für die Gruppe 5. Anzumerken ist, dass die SoLe-Gruppen innerhalb einer Unterrichtseinheit ihre Pausen relativ frei wählen konnten. Die Pausen, für die keine Prozessdaten und keine aufgezeichneten Interaktionen vorliegen, weisen für die beiden Gruppen eine unterschiedliche zeitliche Erstreckung auf.

6.2.3 Operationalisierung

Nachfolgend wird zuerst die Gewinnung der Interaktionsprozessdaten beschrieben, im Anschluss werden die im Rahmen dieser Studie verwendeten Test- und Fragebogenverfahren dargestellt, die zu den in Abbildung 8 dargestellten Erhebungszeitpunkten eingesetzt wurden.

6.2.3.1 Interaktionsprozessdaten

Grundlage für die Gewinnung der Interaktionsprozessdaten sind die Video- und Audioaufnahmen, die im Rahmen des Gesamtprojektes SoLe II gewonnen wurden. Für die beiden ausgewählten Gruppen wird die Kommunikation der drei ausgewählten Unterrichtstage aufgrund der Audio- und Videoaufzeichnungen transkribiert. Zusätzlich zu allen verbalen Äußerungen werden in den Transkripten auch nonverbale Verhaltensweisen (Mimik, Gestik etc.) sowie paraverbale und extraverbale Merkmale (z.B. Sprechpausen, Betonungen, Lautstärke) erfasst, die als relevant für den Interaktionsprozess angesehen werden konnten. Kurze Situationsbeschreibungen ergänzen die Ausführungen der Transkripte. So ist den Transkripten auch zu entnehmen, in welchem situativen Kontext (z.B. Anwesenheit der Personen, gemeinsame Betrachtung von Unterlagen) die verbalen Äußerungen stehen. Weiterhin werden die Videoaufzeichnungen digitalisiert und auf CD-ROM's gespeichert.

Zur Gewinnung der Interaktionsprozessdaten werden die aufgezeichneten Interaktionen mittels des Kategoriensystems zur Erfassung von *Motiven* und *emotional-motivational* wirkenden *Interaktionen* (MemI) (BRÄUER, 1999; SCHUMACHER, 2002) kodiert. Durch dieses Kategoriensystem soll einerseits die aktuelle Motivlage der beobachteten Individuen erfasst werden, andererseits Reaktionen bzw. Verhaltensweisen anderer Personen, die beim Individuum eine Motivbefriedigung ermöglichen oder dieser entgegenstehen bzw. diese Motive „wecken“. Berücksichtigt werden folgende fünf Motive, denen eine besondere Relevanz innerhalb von Gruppenprozessen zugesprochen werden kann (s. Punkt 3.5 und Punkt 4.4).

- Machtmotiv
- Lernmotiv
- Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung
- Zuneigungsmotiv
- Zugehörigkeitsmotiv

Verhaltensweisen, die als Ausdruck eines dieser Motive angesehen werden können bzw. durch die eine Befriedigung dieser Motive angestrebt wird, werden als *Indikatoren* bezeichnet. Diese werden nur dann kodiert, wenn die gezeigten Verhaltensweisen als selbstbestimmte, eigenständig initiierte Handlungen des Individuums zu verstehen sind.

Als *positive Feedbacks* werden Verhaltensweisen eines Interaktionspartners kodiert, die beim Individuum potentiell eine Befriedigung eines der oben genannten Motive erlauben. Als *negative Feedbacks* werden Verhaltensweisen kodiert, die einer Befriedigung des Motivs entgegenstehen bzw. dieses aktualisieren.

Das Kategoriensystem enthält für jedes Motiv Verhaltensweisen, die als Indikatoren angesehen werden können sowie Reaktionen, die als positive und negative Feedbacks gewertet werden können. In den nachfolgenden Tabellen (Tabelle 8 bis Tabelle 12) werden die Kategorien des Kategoriensystems MemI dargestellt.

Machtmotiv	
Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> • lehnt andere Vorschläge unbegründet ab • trifft Entscheidungen alleine • erteilt Befehle/Anweisungen, kontrolliert andere GM⁸⁵ • diszipliniert andere GM
Positive Feed-backs	<ul style="list-style-type: none"> • GM akzeptieren unbegründete Ablehnung von Vorschlägen • GM akzeptieren allein getroffene Entscheidungen • GM befolgen Befehle/Anweisungen, lassen Kontrollversuche zu • GM nehmen Disziplinierung kommentarlos hin • GM erkennen die Person als Führungsperson an
Negative Feed-backs	<ul style="list-style-type: none"> • GM akzeptieren die unbegründete Ablehnung eines Vorschlags nicht • GM akzeptieren getroffene Entscheidungen nicht • GM widersprechen Befehlen/Anweisungen bzw. ignorieren diese, lassen Kontrollversuche nicht zu • GM lassen sich nicht disziplinieren • GM zeigen einen Verhaltensindikator für eine hohe Ausprägung eines Machtmotivs als direkte Reaktion

Tabelle 8: Kategorien des MemI für das Machtmotiv

Lernmotiv	
Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> • macht Lösungsvorschläge • stellt problembezogene Fragen an GM • nimmt sachliche Analysen vor/strukturiert Beiträge • nutzt zusätzliche Informationsquellen • versucht, GM zur Problembearbeitung zu motivieren
Positive Feed-backs	<ul style="list-style-type: none"> • GM machen Lösungsvorschläge/geben Antwort • GM stellen problembezogene Fragen • GM nehmen sachliche Analysen vor/strukturieren Beiträge • GM nutzen zusätzliche Informationsquellen • GM versuchen, die Gruppenaktivitäten auf die Problemlösung zu konzentrieren
Negative Feed-backs	<ul style="list-style-type: none"> • GM zeigen störende, ablenkende Aktivitäten während konzentrierter Aufgabenbearbeitung • GM lassen sich nicht zur Problembearbeitung motivieren • GM zeigen mangelndes Engagement für die Problembearbeitung

Tabelle 9: Kategorien des MemI für das Lernmotiv

⁸⁵ Die Abkürzung „GM“ steht für „Gruppenmitglieder“.

Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung	
Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> demonstriert/suggestiert Wissen/Kompetenz nimmt Vergleich mit anderen vor und betont Wissens- und Kompetenzüberlegenheit betont eigenen Beitrag zur Gruppenleistung
Positive Feedbacks	<ul style="list-style-type: none"> GM trauen der Person die Lösung schwieriger und wichtiger Aufgaben zu GM bitten um fachliche/inhaltliche Meinung, Bewertung oder Unterstützung GM erkennen Vorschläge als lösungsrelevant/ als konstruktive Anregung an GM geben positives Leistungsfeedback
Negative Feedbacks	<ul style="list-style-type: none"> GM betrauen Person nur mit einfachen Aufgaben GM lehnen Angebote zur Übernahme schwieriger Aufgaben ab (ignorieren diese) GM geben negatives Leistungsfeedback/zweifeln Richtigkeit von demonstriertem Wissen an

Tabelle 10: Kategorien des MemI für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung

Zuneigungsmotiv	
Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> signalisiert Interesse an persönlichen Angelegenheiten anderer GM erzählt von sich aus Privates; spricht über/zeigt seine Gefühle macht Komplimente bietet anderem GM persönliche Unterstützungsleistungen an
Positive Feedbacks	<ul style="list-style-type: none"> GM zeigt Interesse an persönlichen Angelegenheiten/Gefühlen GM erzählt von sich aus Privates/bringt der Person gegenüber Gefühle zum Ausdruck GM macht Komplimente GM bietet persönliche Unterstützungsleistungen an
Negative Feedbacks	<ul style="list-style-type: none"> GM ignorieren Äußerungen über persönliche Angelegenheiten/Gefühle, werten diese Äußerungen ab GM nehmen Angebote persönlicher Unterstützungsleistungen nicht an GM äußern sich negativ/abwertend über die Person GM gewähren persönliche Unterstützungsleistungen nicht/ignorieren solche Bitten

Tabelle 11: Kategorien des MemI für das Motiv nach Zuneigung

Zugehörigkeitsmotiv	
Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> • äußert Wunsch, an Gruppenaktivitäten/sozialer Interaktion beteiligt zu werden • betont die Überlegenheit der eigenen Gruppe • verteidigt Interessen der Gruppe und GM nach außen • nimmt Abgrenzungen zu anderen Gruppen vor • übernimmt Gruppenregeln/reagiert negativ auf Abgrenzung anderer GM • bezeichnet sich selbst und andere als GM
Positive Feedbacks	<ul style="list-style-type: none"> • GM beziehen Person bei Aufgabeneinteilung/sozialer Interaktion mit ein • GM verteidigen Person nach außen • GM bezeichnen Person/ sich selbst als Gruppenmitglied
Negative Feedbacks	<ul style="list-style-type: none"> • GM teilen Person keine Aufgaben/ Funktionen zu oder grenzen sie von sozialer Interaktion aus • GM verteidigen die Person nicht nach außen • GM reagieren nicht auf Vorschläge/Äußerungen • GM zeigen Desinteresse bzgl. der eigenen Gruppe • GM schließen die Person bei „Wir-Äußerungen“ explizit aus

Tabelle 12: Kategorien des MemI für das Zugehörigkeitsmotiv

Indikatoren können nur jeweils für die Gruppenmitglieder der Gruppe und innerhalb der Gruppe nur für den Sender verbaler und nonverbaler Äußerungen kodiert werden. Feedbacks können nur für den Empfänger verbaler oder nonverbaler Äußerungen kodiert werden. Äußerungen von Gruppenfremden können auch als Feedback für die Gruppenmitglieder kodiert werden, da auch diese Äußerungen zur Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung der individuellen Motive der Gruppenmitglieder beitragen können. Ein und die gleiche Äußerung kann zweimal kodiert werden: Für den Sender der Äußerung als Motivindikator und für den Empfänger der Äußerung entsprechend als Feedback. Nicht-kodierte Interakte werden in einer zusätzlichen 0-Kategorie erfasst.

Als zu kodierende Interaktionen gelten jeweils einzelne Sinneinheiten (Interakte). Als Sinneinheit gelten nicht nur grammatikalisch vollständige Sätze, sondern auch einzelne Wörter oder Gesten, da auch kleinste Äußerungen für die Interagierenden relevant sein können. Teilweise wird erst durch die Aufsummierung von Interaktionen eine Interpretation im Rahmen des Kategoriensystems möglich, so dass auch Sequenzen der Kommunikation zu einer Sinneinheit zusammengefasst werden können. Interakte können somit eine unterschiedliche Anzahl von verbalen bzw. nonverbalen Äußerungen umfassen.

Für jeden Interakt wird unabhängig von den inhaltlichen Kodierungen zusätzlich festgehalten, welche Person den Interakt gesendet hat und welche Person diesen empfangen hat.⁸⁶ Dabei können mehrere Personen als Empfänger kodiert werden. Spricht z.B. die Lehrkraft alle Mitglieder einer Gruppe an, werden alle Gruppenmitglieder als Empfänger kodiert. Ist der Sender oder der Empfänger von Interakten nicht identifizierbar, wird ein „unbekannt“ vermerkt.

⁸⁶ Transkribiert wurden alle Äußerungen, somit auch an die Projektmitarbeiter gerichtete Äußerungen, die sich zur Kontrolle der Aufzeichnungsgeräte zeitweise im Unterrichtsraum befanden.

Durch diese detaillierte „Wer-zu-wem“-Erfassung wird es möglich, einen Einblick in die Kommunikationsstruktur der beiden Lerngruppen zu gewinnen.

Zur Verdeutlichung der Operationalisierung werden in Tabelle 13 fiktive Äußerungen aufgeführt, die unter der Kategorie „Motivindikator für das Machtmotiv“, „positives Feedback für das Machtmotiv“ bzw. „negatives Feedback für das Machtmotiv“ kodiert werden müssten. Äußerung 2 und Äußerung 3 stellen jeweils mögliche Antworten auf Äußerung 1 dar.

Äußerung	Beschreibung des Kategoriensystems	Kodierung
1. Peter an Klaus: „Schreib jetzt einfach das, was ich gesagt habe, los jetzt!“	<ul style="list-style-type: none"> GM erteilt Befehle/ Anweisungen, kontrolliert andere GM 	Indikator für das Machtmotiv von Peter
2. Klaus an Peter „Okay, ich schreib schon.“	<ul style="list-style-type: none"> GM befolgen Befehle/Anweisungen, lassen Kontrollversuche zu 	Positives Feedback für das Machtmotiv von Peter
3. Klaus an Peter „Ich schreibe das nicht, mach ich einfach nicht.“	<ul style="list-style-type: none"> GM widersprechen Befehlen/Anweisungen, lassen Kontrollversuche nicht zu 	Negatives Feedback für das Machtmotiv von Peter

Tabelle 13: Beispiele für Äußerungen, die in Kategorien für das Machtmotiv eingeordnet werden

Die ausgewählten Interaktionen (s. Punkt 6.2.2) werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung mittels des Kategoriensystems MemI durch drei, teilweise durch vier Kodierer unabhängig voneinander kodiert. Aufgrund der hohen Komplexität des Kategoriensystems durchliefen zwei Kodierer, die noch nicht mit dem Kategoriensystem vertraut waren, zuvor eine Kodiererschulung, in der das Instrument vorgestellt wurde und interaktionsdiagnostisch relevante Aspekte (z.B. Wahrnehmungstendenzen) erörtert wurden. Anschließend nahmen die Kodierer getrennt voneinander Probekodierungen anhand von transkribierten Interaktionen vor, die *nicht* aus der SoLe-II-Studie stammen. Abschließend wurden die Probekodierungen aller Kodierer im Plenum besprochen. Insgesamt umfasste die Kodiererschulung ca. zehn Zeitstunden. Hierbei ist zu beachten, dass bei einer zeitintensiveren Schulung für ein spezielles Kategoriensystem mit negativen Effekten hinsichtlich der Validität der Ergebnisse zu rechnen ist (s. RUSTEMEYER, 1992).

Für die Kodierungen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erhielten die Kodierer neben dem Kategoriensystem MemI einen Kodierleitfaden,⁸⁷ in dem die zuvor besprochenen Richtlinien für die Kodierungen schriftlich fixiert sind. Weiterhin erhielten die Kodierer die Transkripte, die so aufbereitet waren, dass sowohl die Empfänger von Äußerungen als auch Feedbackkategorien und Indikatorenkategorien auf diesen vermerkt werden konnten. Die Transkripte enthielten den Sender jeder Äußerung sowie eine Zeitangabe und eine fortlaufende Nummerierung. Neben diesen Unterlagen und Transkripten erhielten die Kodierer CD-Rom's, auf denen alle Interaktionen als Videodatei gespeichert sind. Somit konnten die Kodierer die Interaktion in Echtzeit betrachten und alle verbalen Äußerungen zusätzlich den

⁸⁷ Der Kodierleitfaden befindet sich im Anhang.

Transkripten entnehmen. Die Kodierer wurden angewiesen, nur dann Kodierungen vorzunehmen, wenn sie eine eindeutige Zuordnung zu einer Indikatoren- oder Feedbackkategorie vornehmen können. In Zweifelsfällen sollte keine Kodierung erfolgen. Zur Veranschaulichung wird in Tabelle 14 ein Ausschnitt aus einem Originaltranskript der Gruppe 1 wiedergegeben.

Lfd. Nr.	Uhrzeit	Sender	Interakt	Empfänger	Indikator	Feedback
330	8:33	J.:	Aufgabenblätter.			
331	8:33	T.:	Ei, das sind die. (<i>zeigt auf die Blätter.</i>)			
332	8:33	J.:	Ei, die brauchen wir ja nicht. + Brauch ja nicht jeder mitnehmen, oder? + Das sind jetzt meine hier.			
333	8:33	T.:	Nein, das sind meine.			
334	8:33	J.:	Du hast doch.			
335	8:33	T.:	(<i>unterbricht</i>) Nein, das sind meine.			
336	8:33	M.:	Willst Du wohl die Finger. (<i>symbolisiert einen Klaps auf ihre Hände, T. lacht daraufhin.</i>)			
338	8:33	J.:	Das sind meine Blätter, ich glaube Deine liegen dahinten unter Deinem (...).			
339	8:33	T.:	Stimmt. (<i>lacht</i>)			

Tabelle 14: Ausschnitt des Transkriptes der zweiten ausgewählten Unterrichtsstunde, Gruppe 1

Die von den Kodierern unabhängig voneinander vorgenommenen Zuordnungen der Interakte zu den Kategorien des MemI wurden abschließend miteinander verglichen. Wichen die Kodierungen einzelner Kodierer voneinander ab, musste jeder Kodierer seine Interpretationsentscheidung begründen. Durch einen solchen argumentativen Diskurs wurde versucht, eine übereinstimmende Kodierung für diesen Interakt herzustellen. Um dies zu erreichen, wurden teilweise bei der Erstellung der Konsensfassung nochmals die Videoaufnahmen einbezogen. Konnte für bestimmte Kodierungen kein Konsens zwischen den Kodierern hergestellt werden, wurde keine Kodierung vorgenommen. Alle Kodierungen, für die ein Konsens bestand oder hergestellt wurde, wurden in einer so genannten Konsensfassung dokumentiert. Diese Kodierungen bildeten die Grundlage für die weiteren Auswertungen. Die mittels des Kategoriensystems MemI gewonnenen Daten werden nachfolgend als Interaktionsdaten bzw. Interaktionsprozessdaten bezeichnet.

Eine umfassende Güteprüfung des Kategoriensystems MemI wurde durchgeführt (BRÄUER, 1999); die Ergebnisse zeigen, dass es sich bei dem Kategoriensystem um ein reliables und valides Instrument handelt. Zu einer ähnlichen Einschätzung des Kategoriensystems kommt SCHUMACHER (2002).

Die Berechnung der InterCODerrelIabilität (ICR) für die in der vorliegenden Arbeit untersuchten bzw. kodierten Interaktionen wurde wie folgt durchgeführt. Berücksichtigt für die Berechnung der ICR werden die Kodierungen eines Unterrichtstages der drei Kodierer, die alle Transkripte kodiert haben. Für die Berechnung der ICR für drei Beobachter wird empfohlen,

den Median der drei Kappawerte der drei möglichen Dyaden zu bilden (s. WIRTZ & CASPER, 2002). Dieses Vorgehen wurde im Rahmen dieser Arbeit gewählt. Für die Berechnungen der Intercoderreliabilität für zwei Kodierer konnten jeweils nur die Kategorien berücksichtigt werden, die von beiden Kodieren mindestens einmal für den identischen Interakt verwendet wurden. Ein direkter Vergleich mit Intercoderreliabilitätsangaben anderer Analyseverfahren ist aufgrund der Verwendung unterschiedlicher Koeffizienten nur begrenzt möglich. Wird die Platzübereinstimmung der Kodierungen der drei Kodieren berechnet, variieren die Werte zwischen $r = .85$ und $r = .92$ (Cohens Kappa). Berücksichtigt wurden nur Interakte, die von beiden Kodierern kodiert wurden. Auch wenn bei dieser Auswahl für die Berechnung der ICR generell höhere Kappa-Werte erzielt werden als bei der Einbeziehung aller Interakte, können die vorliegenden Kappa-Werte als sehr hoch eingeschätzt werden.

6.2.3.2 Erfassung des emotionalen Erlebens

Nachfolgend wird erörtert, wie im Rahmen der SoLe-II-Studie das emotionale Erleben bzw. die emotionale Befindlichkeit erfasst wird. Zur Bedeutung und Definition der emotionalen Befindlichkeit im Rahmen dieser Arbeit wird auf Kapitel 2 verwiesen. Unter Punkt 2.6 wurde bereits diskutiert, wie eine Erfassung der emotionalen Befindlichkeit generell erfolgen kann, so dass nachfolgend nur die gewählte Operationalisierung erläutert wird.

Zur Erfassung der emotionalen Befindlichkeit im *Prozessverlauf* wird die „continuous state sampling method“ gewählt: Während der gesamten Unterrichtseinheiten werden im Fünf-Minuten-Takt von den Schülern Angaben zu je zwei kognitiven, emotionalen und motivationalen Items erhoben. Dazu wurden so genannte „Personal Digital Assistants“ (Apple Newton) eingesetzt (s. Abbildung 9), für welche ein spezielles Datenerfassungsprogramm entwickelt wurde. Diese Geräte werden auch als *mobile Datenerfassungsgeräte* bezeichnet, woraus sich die verwendete Abkürzung „MDE“ ableitet bzw. die Bezeichnung „MDE-Daten“ für die so erhobenen Daten.

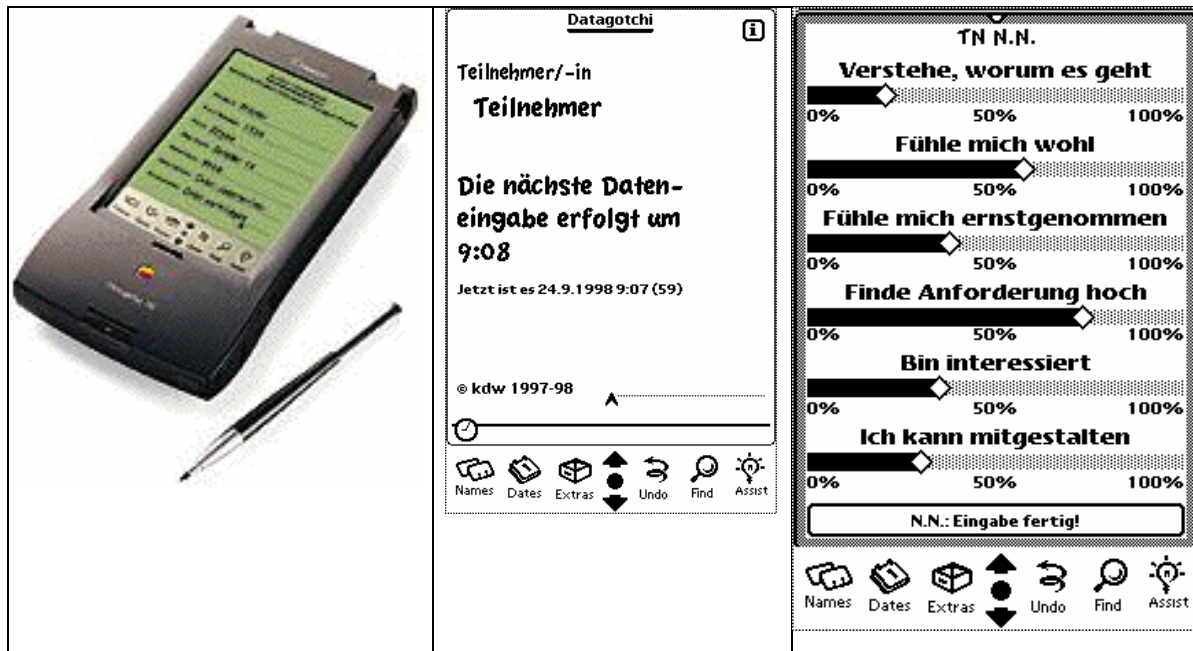


Abbildung 9: Das Datenerfassungsgerät Apple Newton MP 130 (links); der Statusbildschirm zwischen den Dateneingaben (Mitte), Eingabemaske für die sechs Items (rechts)

Die Teilnehmer hatten die Möglichkeit, ihre individuellen Einschätzungen zu den sechs Items mit Hilfe eines Schiebereglers auf einem Balken zwischen zwei Polen frei zu wählen. Zur besseren Orientierung war der Anfangspol dieser stufenlosen Skala mit „0%“ gekennzeichnet, der Endpol mit „100%“ sowie die Mitte zwischen diesen beiden Polen mit „50%“. Bei der Festlegung der Taktung der Datenerfassungsgeräte wurde berücksichtigt, dass eine sehr hohe Abfragefrequenz als zu große Störung des Unterrichts- und Interaktionsgeschehens angesehen werden kann. Eine zu niedrige Abfragefrequenz beinhaltet hingegen die Gefahr, dass kurzfristige Stimmungswechsel und somit die emotionalen Prozesse nicht adäquat erfasst werden, welches leicht zu irreführenden Resultaten und Schlussfolgerungen führen könnte (s. GERBER & ALISCH, 2001). Da mit einer Fünf-Minuten-Taktung bei der Erfassung des emotionalen Erlebens in einer vorangegangenen Untersuchung (SEMBILL, 1997) gute Erfahrungen gemacht wurden, wird für die Erfassung der Erlebenszustände ein Fünf-Minuten-Rhythmus gewählt. Die Aufforderung zur Eingabe wurde mittels Klingelton angezeigt.

Bereich	Items
Emotionaler Bereich	"fühle mich wohl" (internal) "fühle mich ernst genommen" (external)
Motivationaler Bereich	"bin interessiert" (internal) "kann mitgestalten" (external)
Kognitiver Bereich	"verstehe, worum es geht" (internal) "finde Anforderungen hoch" (external)

Tabelle 15: Items der mobilen Datenerfassungsgeräte

Die Teilnehmer sollten jeweils Angaben zu den sechs in Tabelle 15 dargestellten Items vornehmen, die einen Einblick in innerphysische Prozesse erlauben sollen. Jeweils ein Item pro Bereich bezieht sich auf eine Einschätzung des internen *Zustands* (internal), ein weiteres Item pro Bereich bezieht sich auf subjektive Wahrnehmungen der aktuellen *Situation* (external).

Zur Erfassung des emotionalen Befindens dient das Item „Fühle mich wohl“. Das Item „Fühle mich ernstgenommen“ kann hingegen Hinweise auf die subjektive Wahrnehmung der aktuellen Situation liefern, die Einfluss auf das emotionale Erleben nimmt. Da das „ernstgenommen fühlen“ in Verbindung mit den mittels des Kategoriensystems erfassten Feedbacks stehen könnte, wird dieses Item bei Analysen zum Zusammenhang zwischen Interaktionsdaten und Erlebensdaten (s. Punkt 7.2) berücksichtigt.

Für die drei ausgewählten Unterrichtstage ergeben sich durch die Erhebung im Fünf-Minuten-Rhythmus insgesamt 117 Erhebungszeitpunkte.

6.2.3.3 Produktdaten

Zu den unter Punkt 6.1.1 dargestellten Erhebungszeitpunkten wurde eine Vielzahl von Variablen erfasst. Nachfolgend werden die Instrumente bzw. Variablen berücksichtigt, die in der vorliegenden Arbeit Verwendung finden.

6.2.3.3.1 Fragebogen zur positiven und negativen Affektivität

Eingesetzt wird die deutsche Adaption (KROHNE, EGLOFF, KOHLMANN & TAUSCH, 1993) des Fragebogens „Positive and Negative Affect Schedule“ (PANAS) von WATSON, CLARK & TELLEGEN (1988). Der PANAS ist ein Selbstbeschreibungsinstrument, das aus 20 Adjektiven besteht, von denen je 10 eher positive und 10 eher negative Empfindungen beschreiben (s. Punkt 2.6.2.3). Für die Einschätzung der Intensität der 20 Empfindungen steht den Probanden eine fünfstufige Antwortskala („ganz oder gar nicht“, „ein bisschen“, „einigermaßen“, „erheblich“ und „äußerst“) zur Verfügung. Für die faktorenanalytisch begründeten Skalen „positiver Affekt“ (PA) und „negativer Affekt“ (NA) wird aus den einzelnen Angaben jeweils ein Skalenwert berechnet. Ein hoher PA steht für Energie, Konzentration und freudiges Engagement, ein niedriger PA ist hingegen durch Lethargie und Traurigkeit gekennzeichnet. Ein hoher NA repräsentiert hingegen Gereiztheit, Nervosität oder Angst, ein niedriger NA Ruhe und Ausgeglichenheit (WATSON & CLARK, 1992; WATSON & TELLEGEN, 1985).

Der PANAS-Fragebogen wird in der SoLe-Klasse jeweils zu Beginn (8.00 Uhr) und am Ende (11.00 Uhr) eines SoLe-Unterrichtstages eingesetzt, wobei jeweils die *aktuelle* Affektivität („Geben Sie bitte an, wie Sie sich im Moment fühlen“) erfragt wird. Streng genommen wären diese Daten zur Affektivität wie die MDE-Daten (s. Punkt 6.2.3.2) auch als Prozessdaten bzw. als State-Messungen zu bezeichnen. Für eine eindeutige sprachliche Unterscheidung von den MDE-Daten werden die PANAS-Daten nachfolgend als *Produktdaten* bezeichnet, da sie – anders als die MDE-Daten – nicht *während* des Interaktionsprozesses erfasst werden.

6.2.3.3.2 Fragebogen zu Lernmotivationsarten

Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von DECI und RYAN (1985; 1993) sowie theoretischen Überlegungen zum Interessenkonstrukt (KRAPP & PRENZEL, 1992; PRENZEL, KRAPP & SCHIEFELE, 1986) wurde von PRENZEL (1994) ein Fragebogen entwickelt, der unter anderem das situationsspezifische motivationale Erleben erfasst. PRENZEL (ebd.) unterscheidet sechs unterschiedliche Lernmotivationsarten; diese lassen sich in Anlehnung an PRENZEL und DRECHSLER (1996) folgendermaßen skizzieren:

- *amotiviert*: Eine Motivation zum zielgerichteten Handeln besteht nicht. Ein Beispielitem lautet: „Im Lehrgang Personalwirtschaft versuchte ich mich zu drücken.“
- *externale* Motivation: Die Motivation besteht darin, in Aussicht gestellte Belohnungen zu erreichen bzw. Bestrafungen zu vermeiden (positive und negative Verstärkung), wobei das Individuum keinen direkten Einfluss auf die Vorkommnisse hat, die sein Verhalten regulieren. Ein Beispielitem lautet: „Im Lehrgang Personalwirtschaft hätte ich ohne Druck von außen nichts getan.“
- *introjizierte* Motivation: Das Verhalten resultiert aus einem inneren Druck, wobei die Person das Verhalten zeigt, welches in der jeweiligen sozialen Umwelt als angemessen angesehen wird bzw. von der sozialen Umwelt erwartet wird. Ein Beispielitem lautet: „Im Lehrgang Materialwirtschaft versuchte ich, alles so zu erledigen, wie es von mir erwartet wird.“
- *identifizierte* Motivation: Das Verhalten wird gezeigt, da es vom Individuum zur Erreichung selbstgesetzter Ziele als notwendig angesehen wird. Der Inhalt bzw. das Verhalten selbst wird dabei nicht als reizvoll erlebt. Das Individuum identifiziert sich jedoch mit den Handlungszielen und den zugrunde liegenden Werten. Ein Beispielitem lautet: „Im Lehrgang Materialwirtschaft war mir klar, dass ich das für meinen Beruf können muss.“
- *intrinsische* Motivation: Das Verhalten selbst entspricht den Wünschen und Zielen des Individuums, die Handlungen werden als frei gewählt (selbstbestimmt) und als befriedigend erlebt. Ein Beispielitem lautet: „Im Lehrgang Materialwirtschaft hat das Lernen/Arbeiten richtig Spaß gemacht“.
- *Interesse*: Das Individuum möchte sich längerfristig mit den Inhalten beschäftigen, da es diese als anregend und spannend erlebt. Ein Beispielitem lautet: „Im Lehrgang Materialwirtschaft stieß ich auf anregende Themen, über die ich mit anderen sprechen will.“

Die Angaben zu den jeweiligen Items werden mittels einer sechsstufigen Antwortskala (von „nie“ bis „sehr häufig“) erhoben.

Zusätzlich umfasst der Fragebogen von PRENZEL (1994) weitere Items, die eine Erfassung von Bedingungsfaktoren für die Entstehung selbstbestimmter Motivation erlauben. Diese Angaben werden nachfolgend nicht berücksichtigt, so dass auf eine weitere Erörterung verzichtet wird. Für die verschiedenen Skalen liegen befriedigende Reliabilitätswerte vor, die interne Konsistenz, gemessen mit Cronbachs alpha, liegen zwischen .73 und .93. (PRENZEL, KRISTEN, DENGLER, ETTLE & BEER, 1996). Der eingesetzte Fragebogen befindet sich im Anhang.

Der Fragebogen ermöglicht eine situationsspezifische Messung der Lernmotivation und der Bedingungsfaktoren, da sich die jeweiligen Items auf eine konkrete Lernsituation beziehen. Im Rahmen dieser Studie wurden die Schüler gefragt, wie oft sie die beschriebenen Erlebens-

zustände in Lehrgang „betriebliches Personalwesen“ erlebt haben. In der vorliegenden Studie konnte der Fragenbogen somit erstmals im Rahmen der ersten Zwischenerhebung eingesetzt werden. Diese Angaben werden jedoch nicht ausgewählt, da nur zwei der drei für diese Studie ausgewählten Unterrichtstage vor der ersten Zwischenerhebung liegen. Für die Prüfung von Zusammenhängen zwischen Interaktionsdaten und Lernmotivationsarten werden vielmehr die Ergebnisse der zweiten Zwischenerhebung berücksichtigt, da alle drei für diese Studie ausgewählten Unterrichtstage vor dieser Erhebung liegen. Die Daten der Zwischenerhebung werden den Daten der Ausgangserhebung vorgezogen, da die zeitliche Distanz zwischen den drei Unterrichtstagen und der Zwischenerhebung wesentlich geringer ist, als die Distanz der drei Unterrichtstage zu der Ausgangserhebung (s. Punkt 6.2.2).

6.2.3.3 Das Multi-Motiv-Gitter

Das Multi-Motiv-Gitter (MMG) von SCHMALT, SOKOLOWSKI und LANGENS (1994) ist ein semi-projektives Verfahren zur Erfassung der drei (impliziten) Motive „Anschluss“, „Leistung“ und „Macht“. Bei diesem Instrument werden Merkmale projektiver Verfahren und Fragebogenverfahren folgendermaßen kombiniert: Es werden vierzehn mehrdeutige Alltagssituationen bildlich dargestellt. Anders als bei projektiven Verfahren sollen die Probanden nicht frei assoziieren. Vielmehr sollen die Probanden zu jeder bildlich dargestellten Situation einen Satz von vorgegebenen Aussagen auf einer bipolaren Skala (ja/nein) bewerten. Die vorgegebenen Aussagen spiegeln wichtige Komponenten der drei Motive wider, wobei auch das emotionale Erleben der Protagonisten als Hinweis für die Ausprägung eines bestimmten Motivs angesehen wird. Für jede Motivthematik wird die Ausprägung der aufsuchenden und der meidenden Komponente erfasst, so dass nach Verrechnung der Einzelantworten Werte zu den in Tabelle 16 dargestellten sechs Motivkomponenten vorliegen.

Motiv	aufsuchende Komponente	meidende Komponente
Anschlussmotiv	Hoffnung auf Anschluss (HA)	Furcht vor Zurückweisung (FZ)
Leistungsmotiv	Hoffnung auf Erfolg (HE)	Furcht vor Misserfolg (FM)
Machtmotiv	Hoffnung auf Kontrolle (HK)	Furcht vor Kontrollverlust (FK)

Tabelle 16: Durch das Multi-Motiv-Gitter erfasste Motivkomponenten

Die Konsistenzschätzungen mittels Cronbachs alpha liegen in zwei Studien (s. SCHMALT et al., 2000) zwischen $\alpha = .61$ und $\alpha = .72$ ($N = 280$ resp. 1216). Die Retest-Korrelationen (Zeitintervall 40 Minuten) liegen für die drei Hoffnungskomponenten zwischen $r = .88$ und $r = .92$ und für die Furchtkomponenten zwischen $r = .77$ und $r = .80$. Keiner der MMG-Kennwerte korreliert mit „Sozialer Erwünschtheit“. Die interne und externe Validität des MMG konnte in einer ganzen Reihe von Studien bestätigt werden; die sechsfaktorielle Struktur des MMG ließ sich mittels konformatorischer Faktorenanalyse sichern. Weiterhin stehen die Motivkennwerte in theoriekonsistenter Weise zu einer ganzen Reihe von Erlebnis- und Verhaltensdaten in Beziehung (s. SOKOLOWSKI et al., 2000; WEGGE, KLEINBECK & QUÄCK, 1995).

Eingesetzt wird das MMG in der SoLe-II-Studie ausschließlich in der ersten Zwischenerhebung, so dass die MMG-Daten aus der ersten Zwischenerhebung resultieren.

6.2.4 Analyseverfahren im Überblick

In Tabelle 17 werden die in dieser Arbeit berücksichtigten Daten zusammenfassend dargestellt.

Art	Daten resultieren aus...
Interaktionsprozessdaten	allen drei ausgewählten Unterrichtstagen
MDE-Daten	allen drei ausgewählten Unterrichtstagen, Fünf-Minuten-Rhythmus
PANAS-Daten	allen drei ausgewählten Unterrichtstagen, jeweils 8.00 Uhr und 11.00 Uhr Erhebung
Lernmotivation	2. ZEH
Multi-Motiv-Gitter	1. ZEH

Tabelle 17: Zusammenfassung der berücksichtigten Daten

Zur Auswertung der berücksichtigten Daten werden je nach Fragestellung und Datengrundlage unterschiedliche Analyseverfahren eingesetzt. Die Auswertung der Interaktionsprozessdaten erfolgt überwiegend deskriptiv. Korrelationsanalysen werden angewandt, wenn Zusammenhänge zwischen Variablen aufgedeckt werden sollen. Es werden keine Produkt-Moment-Korrelationen berechnet, da zwar die Interaktionsdaten und die Erlebensdaten als intervallskaliert gelten können, jedoch jeweils keine Normalverteilung aufweisen. Werden Analysen auf höher aggregiertem Datenniveau durchgeführt (s. Punkt 5.2) sind parametrische Verfahren generell aufgrund der geringen Fallzahl ($n = 6$) als ungeeignet anzusehen. Auch Rangkorrelation nach Spearman (ρ) sind nicht angemessen, um die vorliegenden Daten auf Zusammenhänge hin zu prüfen. Da der Korrelationskoeffizient ρ sehr sensitiv gegenüber Ausreißerdifferenzen ist, kann es sowohl zu einer Überschätzung als auch Unterschätzung von tatsächlichen Zusammenhängen kommen (BORTZ & LIENERT, 1998, S. 237). Da Spearmans ρ unter bestimmten Voraussetzungen kontraindiziert ist, wird nachfolgend der Korrelationskoeffizient (τ) von KENDALL (1970) verwendet. Kendalls τ nutzt im Unterschied zum Korrelationskoeffizienten von Spearman lediglich die ordinalen Informationen, die sich daraus ableiten lassen, welches von je zwei Individuen die höhere Merkmalsausprägung aufweist. Somit lassen sich durch Kendalls τ „echte“ Rangkorrelationen berechnen.

Zusätzlich zu den Korrelationsberechnungen werden bei Untersuchungen zu Zusammenhängen zwischen den Zeitreihen zur emotionalen Befindlichkeit und zu den Interaktionserfahrungen Regressionsanalysen durchgeführt. Durch Regressionsanalysen können Aussagen darüber getroffen werden, welche unabhängigen Variablen die abhängige Variable am besten vorher sagen können. Anders als bei der Berechnung von Korrelationen wird bei Regressionsanalysen die Möglichkeit von Interkorrelationen (s. Punkt 7.2.3) zwischen den Prädiktoren zumindest teilweise berücksichtigt. Eine weitere Erörterung im Hinblick auf die vorliegenden Daten wird unter Punkt 7.2.3 vorgenommen.

Die statistischen Berechnungen werden mit SPSS für Windows, Version 12.0 durchgeführt. Für die durchgeführten Analysen wird, soweit nicht anders vermerkt, das übliche Signifikanzniveau von 5% festgelegt. Bei allen Regressionsanalysen wird das Signifikanzniveau für die Aufnahme der unabhängigen Variablen als Prädiktor auf .10 und für den Ausschluss auf .15 festgelegt, um auch tendenzielle Zusammenhänge bzw. eine tendenzielle Vorhersagekraft berücksichtigen zu können. Ergebnisse mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von maximal 5% werden mit * gekennzeichnet und als „signifikant“ bezeichnet, Ergebnisse mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von maximal 1% mit ** gekennzeichnet und als „hoch signifikant“ bezeichnet. Von „tendenziellen“ Ergebnissen wird bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von maximal 10% gesprochen, wobei diese Ergebnisse nicht gesondert gekennzeichnet werden.

7. Ergebnisse

Im ersten Teil dieses Kapitels werden Ergebnisse zu den Interaktionsprozessdaten dargestellt, die mittels des Kategoriensystems MemI gewonnen wurden. Mit Hilfe der „Wer-zu-wem“-Kodierungen können Aussagen zur Kommunikationsstruktur getroffen werden, die wiederum Rückschlüsse auf die hierarchische Position der Gruppenmitglieder ermöglichen. Weiterhin kann durch die Auswertung der motivrelevanten Feedbacks und Indikatoren Aufschluss über die Qualität bzw. die tiefere Struktur der Interaktionsprozesse gewonnen werden. Im zweiten Teil werden zunächst Einblicke in die Daten zum emotionalen Erleben der Teilnehmer gegeben. Anschließend wird der Frage nachgegangen, ob und wenn ja welche Zusammenhänge zwischen den Interaktionsdaten und den Daten zum emotionalen Erleben bestehen. Im letzten Abschnitt wird untersucht, ob die Motivlagen, die im Interaktionsprozess das Verhalten bestimmen, im Zusammenhang mit stabilen Motivausprägungen und der Lernmotivation stehen.

Bei den Ergebnisdarstellungen werden zum Teil Rückgriffe auf vorangegangene theoretische Überlegungen vorgenommen, obwohl der Autorin bekannt ist, dass eine solche Vermischung von Ergebnisdarstellung und Interpretationen unüblich ist. Im Rahmen dieser Arbeit wird dieses Vorgehen jedoch aus folgendem Grund als zulässig erachtet: Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine explorative Studie, bei der folglich nicht die Prüfung bestimmter Hypothesen im Vordergrund steht. Vielmehr sollen, wie bei explorativen Studien üblich, die im Rahmen dieser Studie gewonnenen Ergebnisse zur Hypothesengenerierung dienen. Bei der Datenanalyse kann es daher sein, dass die Interpretationen eines Ergebnisses weitere Auswertungen nach sich ziehen.

Eine statistische Prüfung der Grundannahmen kann aufgrund der geringen Fallzahl nur im begrenzten Umfang vorgenommen werden, so dass häufig deskriptive Auswertungen vorgenommen werden.

7.1 Analysen der Interaktionsdaten

Nachfolgend wird dargestellt, welche Aussagen zur Qualität⁸⁸ der Interaktionsprozesse und zur Quantität der Interaktionen getroffen werden können. Die Ergebnisse zu den beiden Gruppen werden jeweils getrennt voneinander dargestellt. Sollte ein Vergleich beider Gruppen relevant sein, wird dieser im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse für beide Gruppen vorgenommen.

⁸⁸ Die „Qualität“ der Interaktion wird in dieser Arbeit durch die motivspezifischen Indikatoren und Feedbacks beschrieben.

7.1.1 Deskriptive Analyse der „Wer-zu-wem“-Kodierungen

In der Kleingruppenforschung werden „Wer-zu-wem“-Kodierungen unter anderem dafür genutzt, Erkenntnisse über die hierarchische Ordnung innerhalb der Gruppe zu gewinnen. Oftmals werden hierfür die von BALES, STRODTBECK, MILLS und ROSEBOROUGH (1951) aufgrund von empirischen Untersuchungen postulierten drei Kriterien verwendet, um den Status einzelner Personen innerhalb einer Gruppe bestimmen zu können (s. Punkt 4.3.1.1).

Für das *erste Kriterium* wird jeweils die Kommunikation in den verschiedenen Dyaden der jeweiligen Gruppe betrachtet, wobei die Differenz zwischen gesendeten und empfangenen Interakten Ausschluss über die hierarchische Position gibt. Empfängt eine Person von einer anderen Person mehr Interakte, als sie selbst an die andere Person gesendet hat, so nimmt sie eine höhere Rangposition ein. Die ranghöchste Person innerhalb einer Gruppe müsste somit von allen anderen Gruppenmitgliedern mehr Interakte empfangen haben als sie selbst an diese gesendet hat.

Das *zweite Kriterium* bezieht sich auf die Anzahl der an die gesamte Gruppe gesendeten Interakte. Die ranghöchste Person in einer Gruppe spricht diesem Kriterium zufolge häufiger die Gesamtgruppe an, als dies die übrigen Gruppenmitglieder tun.

Die Anzahl der insgesamt gesendeten Interakte bildet die Basis für das *dritte Kriterium*. Danach sendet eine Person umso mehr Interakte, je höher ihre Stellung innerhalb der Gruppe ist. Die ranghöchste Person würde folglich insgesamt die meisten Interakte senden. Dieses Kriterium wird am häufigsten von Kleingruppenforschern als Bestimmungsmerkmal für die hierarchische Struktur innerhalb der Gruppe verwendet (BECKER-BECK, BECK & EBERHARDT, 1998; FISCH, RUDOLF, 1994).

Für die Identifizierung der Führungsperson in Schülerarbeitsgruppen kann zusätzlich zu den Kriterien von BALES et al. (1951) ein *viertes Kriterium* berücksichtigt werden. So zeigt eine Studie von FÜRST (1999), dass in Schülerarbeitsgruppen die Schülerinnen bzw. die Schüler, die den höchsten Status in ihrer Gruppe einnehmen, von der Lehrkraft signifikant häufiger angesprochen werden als Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigeren Status. Dieses vierte Kriterium wird daher zusätzlich zur Identifikation der ranghöchsten Person innerhalb der Gruppe verwendet.

Nachfolgend wird geprüft, ob sich in den beiden Lerngruppen die hierarchische Ordnung anhand der zuvor genannten Kriterien eindeutig bestimmen lässt. Hierzu werden „Wer-zu-wem“-Matrizen ermittelt, die angeben, welche Anzahl von Interakten eine Person an eine andere Person gesendet und von dieser empfangen hat. Berücksichtigt werden auch Äußerungen, die an den Lehrer oder an Mitschüler anderer Gruppen (nachfolgend als „Fremd“ bezeichnet) adressiert wurden. Unberücksichtigt bleiben bei dieser Analyse Interakte, für die der Empfänger oder Sender nicht ermittelt werden konnte und Äußerungen, die an Projektmitarbeiter gerichtet wurden.⁸⁹ Damit eine Analyse aufgrund des zweiten Kriteriums durchgeführt

⁸⁹ Erinnert wird daran, dass alle Äußerungen transkribiert wurden, somit auch an die Projektmitarbeiter gerichtete Äußerungen, die sich zur Kontrolle der Aufzeichnungsgeräte zeitweise im Unterrichtsraum befanden.

werden kann, wird zusätzlich die Empfängerkategorie „Gruppe“ gebildet. Ist eine Äußerung an die gesamte Gruppe gerichtet, wird diese Kategorie verwendet; eine zusätzliche Kodierung für die einzelnen Gruppenmitglieder wird in diesem Fall nicht vorgenommen.

Mittels Binomialtest wird geprüft, ob signifikante Abweichungen zwischen beobachteten und erwarteten Sender-Empfänger-Häufigkeiten bestehen. Dass heißt, es wird geprüft, ob die Interaktionshäufigkeit zwischen zwei Personen bzw. einer Person und der Gruppe als zufällig bezeichnet werden kann oder ob signifikante Abweichungen zu einer zufälligen Interaktionshäufigkeit bestehen (s. Punkt 4.3.1.1). In Tabelle 18 und Tabelle 19 werden mit „+“ diejenigen Sender-Empfänger-Häufigkeiten gekennzeichnet, die als überzufällig hoch zu bezeichnen sind und mit „-“ diejenigen Sender-Empfänger-Häufigkeiten, die als überzufällig niedrig anzusehen sind. Besteht keine Abweichung der tatsächlichen Sender-Empfänger-Häufigkeiten von den nach dem Zufallsprinzip zu erwartenden Häufigkeiten, entfällt eine Kennzeichnung. Um der Spezifika des Binomialtests gerecht zu werden, wird das Signifikanzniveau auf $\alpha/2 = .025$ festgelegt (vgl. BECKER-BECK, 1997).

7.1.1.1 Gesendete und empfangende Interakte – Gruppe 1

Für Gruppe 1 können insgesamt 4032 Interakte berücksichtigt werden, wie Tabelle 18 zu entnehmen ist. Zusätzlich zu den absoluten Zahlen wird angegeben, wie viel Prozent der von einer Person innerhalb der Gruppe gesendeten Interakte auf die jeweiligen Empfänger (einzelne Gruppenmitglieder und Gruppe) entfallen.

Sender	Empfänger				Summe an GM	Empfänger		Summe gesamt
	TN 25	TN 24	Tnin 17	Gruppe		Lehrer	Fremd	
TN 25	- -	211 - (22,6%)	612 + (65,6%)	110 - (11,8%)	933 (100,0%)	62	56	1051
TN 24	195 - (21,5%)	- -	564 + (62,0%)	150 (16,5%)	909 (100,0%)	81	29	1019
TNin 17	579 + (48,2%)	497 (41,3%)	- -	126 - (10,5%)	1202 (100,0%)	140	105	1447
Summe von GM	774	708	1176	386	3044	-	-	-
Lehrer	80	58	135	60	333	-	-	333
Fremd	40	22	99	21	182	-	-	182
Summe gesamt	894	788	1410	467	3559	283	190	4032

Tabelle 18: „Wer-zu-wem“-Matrix, Gruppe 1

Wird das *erste Kriterium* (Differenz von gesendeten und empfangenen Interakten in einer Dyade) zugrunde gelegt, ist Teilnehmerin 17 die ranghöchste Person in der Gruppe. Sie wird von beiden Teilnehmern häufiger angesprochen als sie selbst Interakte an diese sendet. Teilnehmer 25 sendet hingegen an beide Personen mehr Interakte als er jeweils erhält und ist nach diesem Kriterium folglich das rangniedrigste Gruppenmitglied. Dem *zweiten Kriterium* zufolge (Anzahl der an die Gruppe gesendeten Interakte) wäre Teilnehmer 24 und nicht Teilneh-

merin 17 die ranghöchste Person, da Teilnehmer 24 häufiger die Gruppe anspricht als Teilnehmerin 17; Teilnehmer 25 wäre auch hiernach wiederum das rangniedrigste Gruppenmitglied, da er die Gruppe am seltensten anspricht. Wird das *dritte Kriterium* zugrunde gelegt (Anzahl der insgesamt gesendeten Interakte), wäre – wie dem ersten Kriterium zu Folge – Teilnehmerin 17 die ranghöchste Person, da sie insgesamt die meisten Interakte sendet; das rangniedrigste Gruppenmitglied wäre dem dritten Kriterium zufolge nicht Teilnehmer 25 sondern Teilnehmer 24, da Teilnehmer 24 insgesamt am wenigsten Interakte sendet. Das *vierte Kriterium* weist Teilnehmerin 17 eindeutig als Gruppenführerin aus, da sie häufiger von der Lehrkraft angesprochen wird als die beiden anderen Gruppenmitglieder.

Eine eindeutige Bestimmung der Rangfolge für Teilnehmer 24 und 25 ist anhand der drei Kriterien von BALES et al. (1951) nur begrenzt möglich, zumal nur geringe Unterschiede zwischen Teilnehmer 24 und 25 bestehen: Wird nur die Kommunikation zwischen diesen beiden Teilnehmern betrachtet, so beträgt die Differenz zwischen den an die jeweils andere Person gesendeten bzw. von dieser empfangenen Interakte nur 16 Interakte (erstes Kriterium). Auch sendet Teilnehmer 25 insgesamt nur 24 Interakte mehr als Teilnehmer 24 (drittes Kriterium).

Als ranghöchste Person in der Gruppe wird Teilnehmerin 17 eindeutig durch das erste, dritte und vierte Kriterium ausgewiesen. Das zweite Kriterium weist ihr nur den mittleren Rangplatz in der Gruppe zu. Zu berücksichtigen ist, dass Teilnehmer 24, gemessen an den insgesamt gesendeten Interakten, nur geringfügig mehr Interakte an die Gruppe sendet als Teilnehmerin 17. Weiterhin muss beachtet werden, dass die genannten Kriterien aus Untersuchungen resultieren, in denen die Gruppen für einen vergleichsweise kurzen Zeitraum zusammen einfache Aufgaben bearbeitet haben. In der vorliegenden Studie arbeiten die Gruppen hingegen über einen deutlich längeren Zeitraum zusammen (20 Tage á vier Unterrichtsstunden), auch ist die Aufgabenstellung sehr komplex. Ebenfalls ist zu berücksichtigen, dass die Gruppe eine Aufgabenteilung vorgenommen haben könnte, die zu einer Untergruppenbildung führt bzw. zu einer Einzelarbeit einer Person bei einer Gruppe aus drei Personen. Die Gruppe als Ganzes würde bei einer Untergruppenbildung seltener angesprochen werden, gleichzeitig würde sich die Kommunikationsaktivität derjenigen Gruppenmitglieder verringern, die vermehrt alleine arbeiten. Nur das erste und vierte Kriterium würde von einer Untergruppenbildung nicht beeinflusst werden, da das relative Verhältnis von gesendeten und empfangenen Interakten in den Dyaden bzw. die Ansprache durch die Lehrkraft erfasst wird. Daher wird das erste und vierte Kriterium als am besten geeignet angesehen, um die hierarchische Position innerhalb der Gruppe abzubilden. Für eine weitere Erörterung zur Bestimmung der Statuspositionen der Gruppenmitglieder bzw. zur Relevanz der Kriterien von BALES et al. (1951) wird auf Punkt 8.1.1 verwiesen.

In Abbildung 10 wird die Kommunikationsstruktur der Gruppe 1 graphisch dargestellt. Die Anzahl der insgesamt empfangenen und gesendeten Interakte der Teilnehmer wird durch die unterschiedliche Größe der jeweiligen Kreise berücksichtigt. Die Pfeilstärke verdeutlicht, wie viele Interakte von den jeweiligen Personen an die jeweils anderen Gruppenmitglieder bzw. die Gruppe gesendet wurden. Anders als bei den Kreisen für die einzelnen Teilnehmer wurde

die Größe des Fünfecks willkürlich gewählt; die Länge der Pfeile hat ebenfalls keine inhaltliche Bedeutung.

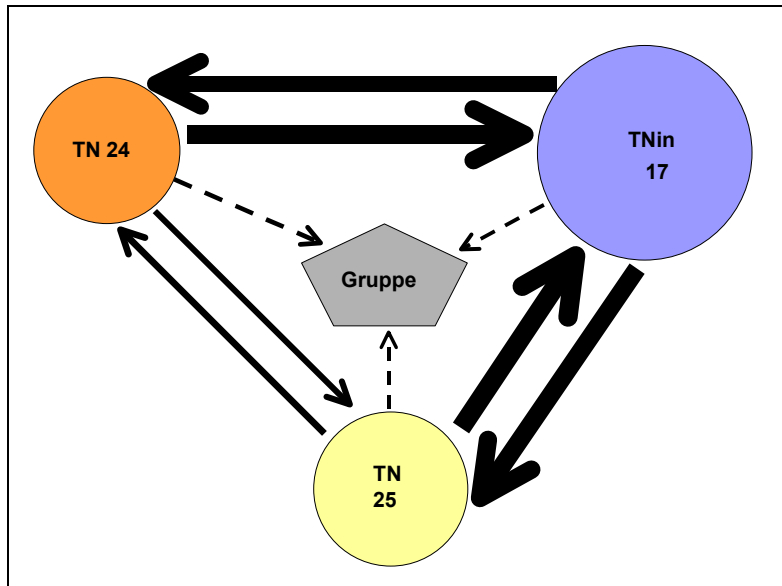


Abbildung 10: Kommunikationsstruktur Gruppe 1 (Kreisgröße: Summe der gesendeten und empfangenen Interakte; Pfeilstärke: Summe der gesendeten Interakte)

Die Kommunikationsstruktur (Abbildung 10) verdeutlicht, dass die Kommunikationsintensität in den Dyaden von Teilnehmerin 17 und den beiden anderen Gruppenmitgliedern besonders hoch ist. Die Ergebnisse des Binomialtests (s. Tabelle 18) zeigen, dass sowohl Teilnehmer 24 als auch Teilnehmer 25 Teilnehmerin 17 überzufällig häufig ansprechen, sie sich gegenseitig hingegen überzufällig selten als Interaktionspartner wählen. Teilnehmerin 17 spricht nur Teilnehmer 25 signifikant häufiger an, als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre, Teilnehmer 24 wird von ihr hingegen mit erwarteter Häufigkeit angesprochen. Die Gruppe wird sowohl von Teilnehmerin 17 als auch von Teilnehmer 25 signifikant seltener als zufällig zu erwarten wäre, angesprochen, von Teilnehmer 24 hingegen signifikant häufiger als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre.

Insgesamt zeigen die „Wer-zu-wem“-Analysen, dass zum Teil signifikante Abweichungen von der zufällig zu erwartenden Interaktionsintensität vorliegen. Wird eine der Grundannahmen dieser Arbeit berücksichtigt – die Qualität der Interaktionen beeinflusst die Interaktionshäufigkeit zwischen einzelnen Personen – müssten die Teilnehmer in den verschiedenen Dyaden im unterschiedlichen Ausmaß positive bzw. negative motivrelevante Feedbacks gesendet bzw. empfangen haben. Dieser Grundannahme zufolge müssten insbesondere qualitative Unterschiede in der Interaktion zwischen Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 und den Interaktionen dieser Teilnehmer mit Teilnehmerin 17 vorliegen. Die unter Punkt 7.1.2.1 dargestellten Ergebnisse der Analysen zur Qualität der Interaktionen bestätigen diese Annahme.

7.1.1.2 Gesendete und empfangende Interakte – Gruppe 5

Die Angaben zur Interaktionshäufigkeit für die Teilnehmer der Gruppe 5 werden in Tabelle 19 dargestellt. Insgesamt können für die Gruppe 5 für die „Wer-zu-wem“-Analyse 3973 gesendete Interakte berücksichtigt werden.

Sender	Empfänger				Summe an GM	Empfänger		Summe gesamt
	TNin 21	TN 30	TNin 29	Gruppe		Lehrer	Fremd	
TNin 21	- -	156 - (21,7%)	453 + (62,9%)	111 - (15,4%)	720 (100,0%)	123	57	900
TN 30	165 - (19,5%)	- -	493 + (58,3%)	187 (22,1%)	845 (100,0%)	23	89	957
TNin 29	454 + (41,2%)	466 + (42,3%)	- -	181 - (16,4%)	1101 (100,0%)	196	90	1387
Summe von GM	619	622	946	479	2666	-	-	-
Lehrer	133	49	165	151	498	-	-	498
Fremd	56	74	77	24	231	-	-	231
Summe gesamt	808	745	1188	654	3395	342	236	3973

Tabelle 19: „Wer-zu-wem“-Matrix, Gruppe 5

Wird das *erste Kriterium* (Differenzen von gesendeten und empfangenen Interakten in einer Dyade) zugrunde gelegt, ist Teilnehmer 30 das rangniedrigste Gruppenmitglied; er sendet an beide anderen Gruppenmitglieder mehr Interakte als er von diesen jeweils empfangen hat. Allerdings ist die Differenz zu Teilnehmerin 21 mit 9 Interakten eher gering. Mit einer Differenz von nur einem Interakt (in der Dyade) besteht zwischen Teilnehmerin 29 und Teilnehmerin 21 ebenfalls kaum ein Unterschied. Aufgrund des *ersten Kriteriums* lässt sich somit nur relativ eindeutig bestimmen, dass Teilnehmerin 29 eine ranghöhere Position in der Gruppe einnimmt als Teilnehmer 30. Teilnehmer 30 richtet am häufigsten Äußerungen an die gesamte Gruppe und wäre dem *zweiten Kriterium* zu Folge die ranghöchste Person innerhalb der Gruppe. Werden die Videoaufnahmen der Interaktionen berücksichtigt, so muss die häufige Ansprache der gesamten Gruppe von Teilnehmer 30 nicht zwingend als Indiz für die ranghöchste Position in der Gruppe gelten. So spricht Teilnehmer 30 zumeist die beiden anderen Gruppenmitglieder an, wenn diese intensiv zusammenarbeiten und er von beiden Teilnehmerinnen nicht in die Kommunikation einbezogen wird.⁹⁰ Dass Teilnehmer 30 in diesen Fällen seine Äußerung nicht explizit an eine Person richtet, könnte darauf hinweisen, dass er überhaupt in die Interaktion einbezogen werden möchte und es ihm relativ gleichgültig ist, von welcher Person er einbezogen wird. Für diese mögliche Interpretation sprechen auch die unter Punkt 7.1.2.4 dargestellten Ergebnisse. Das *dritte Kriterium* (Anzahl gesamt gesendeter Interakte) weist Teilnehmerin 29 als ranghöchstes Gruppenmitglied, Teilnehmerin 21 als rangniedrigstes aus. Teilnehmerin 29 wird häufiger von der Lehrkraft angesprochen als die übrigen Gruppenmitglieder, so dass auch das vierte Kriterium Teilnehmerin 29 als Gruppenführerin

⁹⁰ Dies trifft nicht für Teilnehmer 24 der Gruppe 1 zu, der ebenfalls am häufigsten die Gruppe anspricht.

ausweist. Wie unter Punkt 7.1.1.1 erörtert, wird das erste Kriterium zusammen mit dem vierten Kriterium als am geeignetsten angesehen, um Aussagen über die hierarchische Position der Gruppenmitglieder der Gruppe 5 treffen zu können. Hiernach ist Teilnehmerin 29 das ranghöchste Gruppenmitglied, gefolgt von Teilnehmerin 21; Teilnehmer 30 wäre das rangniedrigste Gruppenmitglied.

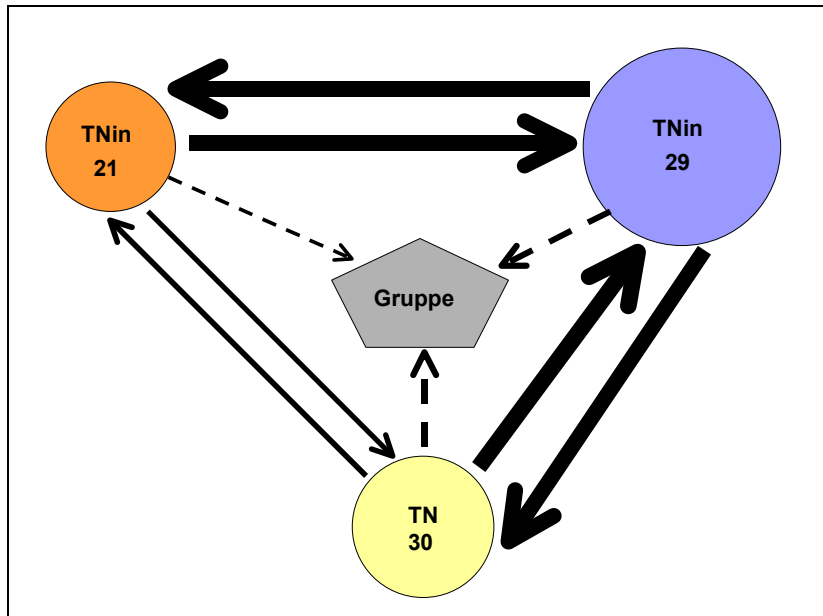


Abbildung 11: Kommunikationsstruktur Gruppe 5 (Kreisgröße: Summe der gesendeten und empfangenen Interakte; Pfeilstärke: Summe der gesendeten Interakte)

In Abbildung 11 wird die Kommunikationsstruktur der Gruppe 5 graphisch dargestellt. Die Anzahl der insgesamt empfangenen und gesendeten Interakte der Teilnehmer wird wie in Abbildung 10 durch die unterschiedliche Größe der jeweiligen Kreise berücksichtigt; die Größe des Fünfecks sowie die Länge der Pfeile wurde hingegen willkürlich gewählt. Die Pfeilstärke verdeutlicht, wie viele Interakte von den jeweiligen Personen an die jeweils anderen Gruppenmitglieder bzw. die Gruppe gesendet wurden.

Es wird deutlich, dass Teilnehmerin 29 und Teilnehmerin 21 häufig miteinander interagieren, ebenfalls Teilnehmer 30 und Teilnehmerin 29. Eine Kommunikation zwischen Teilnehmerin 21 und Teilnehmer 30 findet hingegen seltener statt. Die Ergebnisse der Binomialtests (s. Tabelle 19) bestätigen diese Unterschiede: Teilnehmerin 21 und Teilnehmerin 29 wählen sich signifikant häufiger als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre als Interaktionspartner; dies trifft auch auf Teilnehmerin 29 und Teilnehmer 30 zu. Teilnehmerin 21 und Teilnehmer 30 sprechen sich hingegen signifikant seltener als zu erwarten wäre an. Die Gruppe wird sowohl von Teilnehmerin 21 als auch von Teilnehmerin 29 signifikant seltener als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre, angesprochen. Lediglich bei Teilnehmer 30 liegt keine Abweichung von den an die Gruppe tatsächlich gesendeten Interakten von der erwarteten Anzahl der an die Gruppe gesendeten Interakte vor. Entsprechend einer der Grundannahmen dieser Arbeit müssten insbesondere die Interaktionen zwischen Teilnehmer 30 und Teilnehmerin 21 untereinander

der eine andere Qualität aufweisen als die Interaktionen dieser beiden Personen mit Teilnehmerin 29. Die unter Punkt 7.1.2.4 dargestellten Ergebnisse können diese Annahme bestätigen.

7.1.1.3 Zusammenfassung

Werden die beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Interaktionshäufigkeit verglichen, ist zu beachten, dass für Gruppe 1 ca. eine Zeitstunde weniger berücksichtigt werden konnte als für Gruppe 5 (s. Punkt 6.2.2). In Gruppe 1 können trotzdem mehr gesendete Interakte registriert werden als in Gruppe 5. Dies zeigt, dass die Teilnehmer der Gruppe 1 an den drei Unterrichtstagen intensiver miteinander kommuniziert haben als die Teilnehmer der Gruppe 5. Auffällig ist, dass die aufgrund der bisherigen Ausführungen bestimmte Führungsperson in beiden Gruppen nicht das zweite Kriterium nach Bales et al. (1951) zur Identifizierung der Führungsperson erfüllt: Nicht sie sondern jeweils ein anderes Gruppenmitglied spricht am häufigsten die gesamte Gruppe an. Dies findet eine Entsprechung in den Ergebnissen der Binomialtests, da die Führungspersonen beider Gruppen die Gruppe signifikant seltener als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre, ansprechen.

In beiden Gruppen ist weiterhin jeweils eine weibliche Teilnehmerin diejenige, die mit deutlichem Abstand die meisten Interakte sendet; dies entspricht dem Ergebnis anderer Gruppenprozessstudien (BECKER-BECK, 1997, S. 247ff.). Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Interaktionen in beiden Gruppen überwiegend in Dyaden stattfinden; also Zweiergespräche die Kommunikation dominieren und selten alle drei Gruppenmitglieder miteinander kommunizieren. Ebenfalls fällt auf, dass in beiden Gruppen jeweils zwei Personen miteinander relativ selten kommunizieren, eine Person hingegen jeweils mit den beiden anderen Gruppenmitgliedern häufig und im ähnlichen Verhältnis interagiert. Dabei ist in beiden Gruppen jeweils die mutmaßliche Führungsperson die Person, die mit beiden anderen Gruppenmitgliedern häufig interagiert. Eine Kommunikation zwischen dem jeweils rangniedrigsten Gruppenmitglied und dem Gruppenmitglied, das die mittlere Position einnimmt, findet relativ selten statt.

Eine Erklärung dafür, warum eine Person von beiden anderen Gruppenmitgliedern als Interaktionspartnerin favorisiert wird, kann durch „Wer-zu-wem“-Analysen nicht gewonnen werden. Die Ursache hierfür müsste entsprechend einer der Grundannahmen dieser Arbeit in der unterschiedlichen Qualität der Interaktionen zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern – gemessen an motivrelevanten Feedbacks und Motivindikatoren – liegen. Durch die nachfolgenden deskriptiven Auswertungen wird analysiert, ob sich die Interaktionen in den verschiedenen Dyaden qualitativ unterscheiden.

7.1.2 Deskriptive Analysen zu den Motivindikatoren und den Feedbacks

Die Analyse der Motivindikatoren und motivrelevanten Feedbacks soll Hinweise auf die Qualität der Interaktionen in beiden Gruppen liefern. Bei den nachfolgenden Auswertungen wird zunächst geprüft, ob die inhaltlichen Kodierungen die hierarchische Struktur der Gruppe laut „Wer-zu-wem“-Kodierungen (s. Punkt 7.1.1.1 bzw. 7.1.1.2) widerspiegeln. Für die Gruppenmitglieder, für welche die hierarchische Position innerhalb der Gruppe nicht eindeutig be-

stimmt werden kann, wird weiterhin geprüft, ob diese durch die Berücksichtigung der inhaltlichen Kodierungen präzisiert werden kann. Ferner wird analysiert, ob durch die gesendeten Motivindikatoren und erhaltenen Feedbacks Hinweise darüber gewonnen werden können, warum mit unterschiedlicher Häufigkeit mit bestimmten Personen interagiert wird. Ob sich Hinweise auf eine Reziprozität der innerhalb einer Dyade erhaltenen und gesendeten motivspezifischen Feedbacks finden lassen, wird unter Punkt 7.1.3.2.3 erörtert.

Nachfolgend werden zuerst die Ergebnisse für die Teilnehmer der Gruppe 1 dargestellt, im Anschluss daran die der Gruppe 5. Dabei erfolgt jeweils zuerst eine Auswertung der empfangenen motivrelevanten Feedbacks, anschließend die Auswertung der gesendeten motivrelevanten Indikatoren. Damit ein Vergleich der jeweiligen Gruppenmitglieder hinsichtlich motivrelevanter Interaktionen möglich ist, wird nachfolgend nicht die absolute Anzahl der gesendeten Indikatoren und erhaltenen Feedbacks erörtert. Vielmehr wird für die jeweiligen motivspezifischen Feedbacks und Indikatoren angegeben, wie hoch ihr prozentualer Anteil an den insgesamt von einer Person gesendeten Indikatoren bzw. erhaltenen Feedbacks ist.

Bei den Formulierungen der nachfolgenden Interpretationen der Ergebnisse ist zu beachten, dass deskriptive Auswertungen vorgenommen wurden, um einen detaillierten Eindruck über die Qualität der Interaktionsprozesse gewinnen zu können. Daher ist z.B. eine Aussage, dass „deutliche“ Unterschiede bestehen, nicht im signifikanzstatistischen Sinn zu interpretieren. Entsprechende signifikanzstatistische Analysen werden unter Punkt 7.1.3.2 vorgenommen.

7.1.2.1 Empfangene positive und negative Feedbacks – Gruppe 1

Insgesamt erhalten die Gruppenmitglieder 170 positive und 210 negative Feedbacks. In Tabelle 20 werden in den Spalten die empfangenen motivspezifischen Feedbacks für jeden Teilnehmer dargestellt; in der Spalte ganz rechts die insgesamt für die Teilnehmer der Gruppe 1 kodierten Feedbacks. In der Zeile „Bilanz“ wird jeweils der prozentuale Anteil positiver und negativer Feedbacks an den insgesamt für ein Motiv erhaltenen Feedbacks abgebildet. Negative Bilanzen, die grau unterlegt sind, bedeuten entsprechend, dass mehr negative als positive Feedbacks erhalten wurden. Es wird deutlich, dass die verschiedenen Teilnehmer sowohl insgesamt als auch motivspezifisch einen unterschiedlichen Anteil an positiven und negativen Feedbacks empfangen.

Motiv		Empfänger						Gesamt	
		TN 25		TN 24		TN 17			
Macht	positiv	0	0,0%	1	0,9%	22	14,0%	23	6,1%
	negativ	15	13,3%	14	12,7%	27	17,2%	56	14,7%
	Bilanz	-15	0% 100%	-13	6,7% 93,3%	-5	44,9% 55,1%	-33	29,1% 70,9%
Gesamt für Motiv		15	13,3%	15	13,6%	49	31,2%	79	20,8%
Lernen	positiv	34	30,1%	17	15,5%	49	31,2%	100	26,3%
	negativ	4	3,5%	3	2,7%	18	11,5%	25	6,6%
	Bilanz	30	89,5% 10,5%	14	85,0% 15,0%	31	73,1% 26,9%	75	80,0% 20,0%
Gesamt für Motiv		38	33,6%	20	18,2%	67	42,7%	125	32,9%
Anerkennung	positiv	12	10,6%	8	7,3%	4	2,5%	24	6,3%
	negativ	24	21,2%	26	23,6%	28	17,8%	78	20,5%
	Bilanz	-12	33,3% 66,7%	-18	23,5% 76,5%	-24	12,5% 87,5%	-54	23,5% 76,5%
Gesamt für Motiv		36	31,9%	34	30,9%	32	20,4%	102	26,8%
Zuneigung	positiv	1	0,9%	3	2,7%	4	2,5%	8	2,1%
	negativ	12	10,6%	5	4,5%	0	0,0%	17	4,5%
	Bilanz	-11	7,7% 92,3%	-2	37,5% 62,5%	4	100% 0,0%	-9	32,0% 68,0%
Gesamt für Motiv		13	11,5%	8	7,3%	4	2,5%	25	6,6%
Zugehörigkeit	positiv	5	4,4%	6	5,5%	4	2,5%	15	3,9%
	negativ	6	5,3%	27	24,5%	1	0,6%	34	8,9%
	Bilanz	-1	45,5% 54,5%	-21	18,2% 81,8%	3	80,0% 20,0%	-19	30,6% 69,4%
Gesamt für Motiv		11	9,7%	33	30,0%	5	3,2%	49	12,9%
Insgesamt	positiv	52	46,0%	35	31,8%	83	52,9%	170	44,7%
	negativ	61	54,0%	75	68,2%	74	47,1%	210	55,3%
	Bilanz	-9		-40		9		-40	
	Gesamt	113	100,0%	110	100,0%	157	100,0%	380	100,0%

Tabelle 20: Empfangene Feedbacks, Gruppe 1

Teilnehmerin 17, die aufgrund der „Wer-zu-wem“-Kodierungen als Gruppenführerin gelten kann, erhält insgesamt als einziges Gruppenmitglied mehr positive als negative Feedbacks. Werden die Feedbacks für die einzelnen Motive betrachtet, wird deutlich, dass diese positive Bilanz hauptsächlich aus den Feedbacks für das Lernmotiv resultiert: Für dieses Motiv erhält Teilnehmerin 17 prozentual die meisten Feedbacks, wobei sie deutlich mehr positive als negative Rückmeldungen hierfür empfängt. Bei den Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv und das Zuneigungsmotiv erzielt Teilnehmerin 17 zwar ebenfalls eine positive Bilanz, jedoch entfallen jeweils weniger als 5% ihrer insgesamt erhaltenen Rückmeldungen auf eines dieser Motive. Für das Anerkennungsmotiv erhält Teilnehmerin 17 im Vergleich zu den beiden übrigen Gruppenmitgliedern deutlich weniger positive Feedbacks, dafür aber auch – zumindest im Verhältnis zu den insgesamt erhaltenen Feedbacks – weniger negative Rückmeldungen als die beiden anderen Gruppenmitglieder. Für das Machtmotiv erhält Teilnehmerin 17 mehr negative als positive Feedbacks. Da sie das einzige Gruppenmitglied ist, das überhaupt eine nennenswerte Anzahl von positiven Rückmeldungen für das Machtmotiv empfängt, stellt die-

se negative Bilanz für das Machtmotiv keinen Widerspruch zu den Ergebnissen der „Wer-zu-wem“-Analysen (s. Punkt 7.1.1.1) dar, die sie als Gruppenführerin ausweisen.

Teilnehmer 25 erhält insgesamt mehr negative als positive Feedbacks, die Differenz des prozentualen Anteils negativer und positiver Feedbacks fällt eher gering aus. Am häufigsten empfängt er Feedbacks für das Lern- und Anerkennungsmotiv, wobei er nur für das Lernmotiv mehr positive als negative Rückmeldungen erhält. Für das Zuneigungs- und Zugehörigkeitsmotiv erhält Teilnehmer 25 deutlich seltener Rückmeldungen; nur bei den Feedbacks für das Zuneigungsmotiv besteht eine deutlich negative Bilanz. Dass Teilnehmer 25 nicht als Führungsperson gelten kann, findet eine Entsprechung in den Feedbacks für das Machtmotiv, da er hierfür ausschließlich negative Feedbacks empfängt.

Teilnehmer 24 weist insgesamt eine deutlich negative Bilanz erhaltener Feedbacks auf. Zwar erhält er für das Lernmotiv mehr positive als negative Feedbacks, jedoch beziehen sich seine insgesamt erhaltenen Feedbacks deutlich seltener auf das Lernmotiv als bei den beiden anderen Teilnehmern. Für alle anderen Motive erhält Teilnehmer 24 deutlich mehr negative als positive Feedbacks. Werden die Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv berücksichtigt, scheint Teilnehmer 24 eine Außenseiterposition einzunehmen: Zwar beziehen sich seine erhaltenen Feedbacks relativ häufig auf das Zugehörigkeitsmotiv (30% der insgesamt erhaltenen Feedbacks), jedoch sind 80% dieser Rückmeldungen negativ, das heißt, diese Rückmeldungen signalisieren ihm, dass er nicht als Gruppenmitglied anerkannt wird. Dies spricht dafür, dass Teilnehmer 24 innerhalb der Gruppe das rangniedrigste Gruppenmitglied ist.

Insgesamt fällt auf, dass alle Teilnehmer eine positive Feedbackbilanz für das Lernmotiv aufweisen. Für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung erhalten hingegen alle deutlich mehr negative als positive Feedbacks. Eine Betrachtung auf Gruppenebene zeigt, dass von den insgesamt in der Gruppe erhaltenen Feedbacks mit 21% ein relativ hoher Anteil auf negative Feedbacks für das Anerkennungsmotiv entfällt. Ein höherer Anteil (26%) entfällt lediglich auf positive Feedbacks für das Lernmotiv.

Um weitere Erkenntnisse über die Qualität der Interaktionsprozesse zwischen einzelnen Teilnehmern gewinnen zu können, wird nachfolgend aufgeschlüsselt, von welcher Person die Gruppenmitglieder welche motivspezifischen Feedbacks erhalten haben. Dabei wird vermutet, dass die einzelnen Personen nicht von allen Gruppenmitgliedern Feedbacks im gleichen Ausmaß für alle Motive erhalten, sondern von bestimmten Personen besonders häufig oder besonders selten positive bzw. negative Feedbacks für ein bestimmtes Motiv erhalten. Dies würde dafür sprechen, dass die Interaktion mit bestimmten Gruppenmitgliedern als besonders geeignet oder ungeeignet erlebt wird, um bestimmte Motive befriedigen zu können. Dies sollte sich wiederum auf die Interaktionsintensität mit den jeweiligen Gruppenmitgliedern auswirken: So sollte mit einer Person, von der mehr negative als positive Rückmeldungen empfangen werden, seltener interagiert werden und entsprechend häufiger mit einer Person, von der mehr positive als negative Feedbacks empfangen werden.

Nachfolgend wird geprüft, ob die einzelnen Teilnehmer in Abhängigkeit von den jeweiligen Interaktionspartnern im unterschiedlichen Ausmaß positive und negative Feedbacks empfangen und sich dies in der Interaktionshäufigkeit widerspiegelt. Ob die erhaltenen Feedbacks auch im Zusammenhang mit den gesendeten Indikatoren stehen, wird unter Punkt 7.1.2.2 erörtert. Zu beachten ist, dass nachfolgend nur Feedbacks berücksichtigt werden, die von anderen Gruppenmitgliedern empfangen wurden; in Tabelle 20 wurden auch Feedbacks berücksichtigt, die von Gruppenfremden (z.B. der Lehrkraft) empfangen wurden. Auch werden bei der nachfolgenden Differenzierung nach Sendern Feedbacks zum Teil doppelt gezählt: Sendet z.B. ein Teilnehmer durch ein und dieselbe Äußerung ein Feedback an zwei Personen, so wird dieses für beide Personen, die dieses Feedback erhalten, aufgeführt. In den folgenden Abbildungen (Abbildung 12 bis Abbildung 14) wird graphisch veranschaulicht, wie viel Prozent der insgesamt von einer Person erhaltenen Feedbacks auf die einzelnen Feedbackkategorien entfallen. Die absoluten Zahlen können dem Anhang – Tabelle A- 1 – entnommen werden.

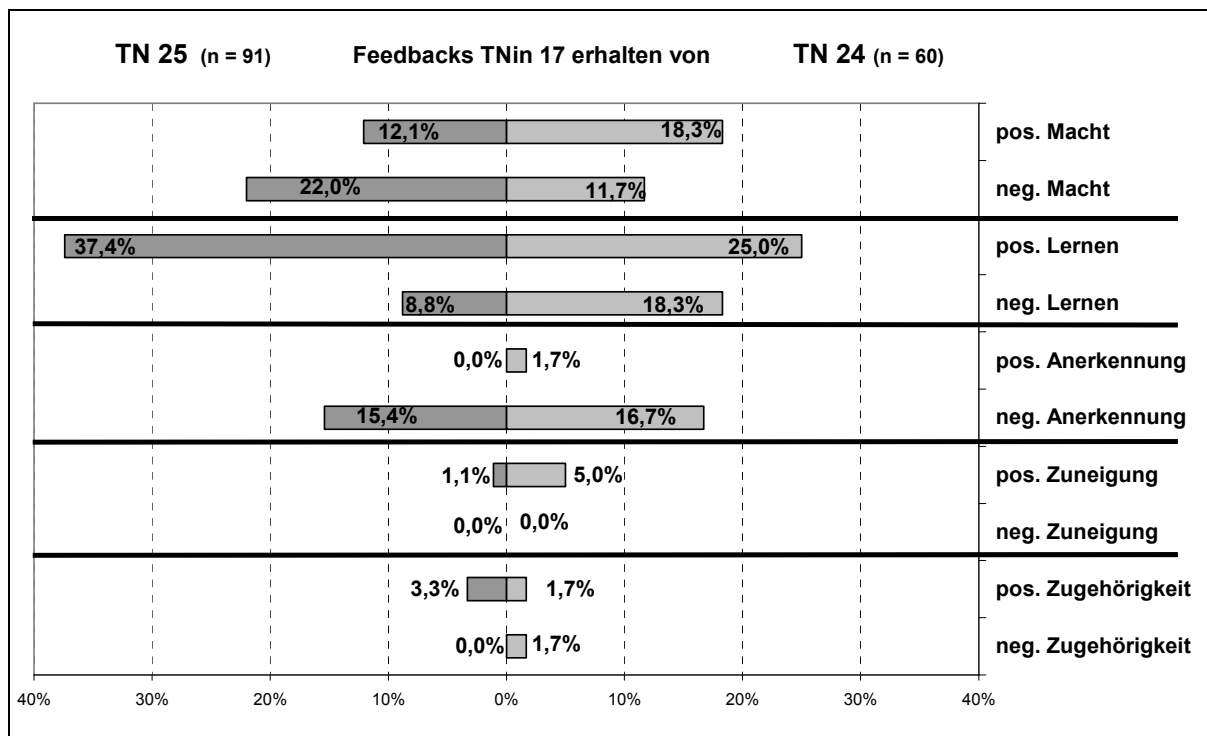


Abbildung 12: Erhaltene Feedbacks TNin 17, prozentualer Anteil an den insgesamt von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, Gruppe 1

Teilnehmerin 17 erhält von beiden Teilnehmern insgesamt mehr positive als negative Feedbacks (s. Tabelle A- 1), jedoch bestehen motivspezifisch unterschiedliche Bilanzen. So zeigt Abbildung 12, dass Teilnehmerin 17 insbesondere für das Macht- und für das Lernmotiv von Teilnehmer 25 und Teilnehmer 24 im unterschiedlichen Ausmaß positive und negative Feedbacks erhält. Von Teilnehmer 25 erhält sie prozentual wesentlich mehr positive als negative Rückmeldungen für das Lernmotiv, bei den von Teilnehmer 24 empfangenen Feedbacks für dieses Motiv besteht eine ausgeglichene Bilanz. Für das Machtmotiv erhält Teilnehmerin 17 hingegen prozentual mehr positive als negative Feedbacks von Teilnehmer 24; bei den von Teilnehmer 25 erhaltenen Feedbacks für das Machtmotiv besteht hingegen eine negative Bi-

lanz. Zu berücksichtigen ist, dass Teilnehmerin 17 laut der „Wer-zu-wem-Kodierung“ (s. Punkt 7.1.1.1) relativ eindeutig die Führungsposition einnimmt und Teilnehmer 25 die mittlere Position einzunehmen scheint. Dass sie von Teilnehmer 25 prozentual gesehen fast doppelt so viel negative wie positive Rückmeldungen für das Machtmotiv erhält, könnte darauf hindeuten, dass Teilnehmer 25 im Gegensatz zu Teilnehmer 24 Teilnehmerin 17 nicht uneingeschränkt als Führungsperson anerkennt. Erhebt Teilnehmer 25 tatsächlich selbst Anspruch auf die Führungsposition, müsste sich dieses darin widerspiegeln, dass er sowohl an Teilnehmerin 17 als auch an Teilnehmer 24 relativ häufig Indikatoren für das Machtmotiv sendet. Die unter Punkt 7.1.2.2 dargestellten Ergebnisse zeigen jedoch, dass ein deutlich größerer Anteil der von Teilnehmer 25 an Teilnehmer 24 gesendeten Indikatoren auf das Machtmotiv entfällt als bei den Indikatoren, die Teilnehmer 25 an Teilnehmerin 17 sendet. Für das Anerkennungsmotiv erhält Teilnehmerin 17 von beiden Teilnehmern gleichermaßen deutlich mehr negative als positive Feedbacks im ähnlichen Ausmaß. Auf positive bzw. negative Feedbacks für das Zugehörigkeit- und Zuneigungsmotiv entfallen bei Teilnehmerin 17 jeweils nicht mehr als 5% der von einer Person erhaltenen Feedbacks.

Zwar erzielt Teilnehmerin 17 insgesamt eine positive Bilanz erhaltener Feedbacks für das Lernmotiv (s. Tabelle 20), jedoch müsste die Interaktion mit Teilnehmer 25 aufgrund der deutlicheren positiven Bilanz eher dazu beitragen können, ihr Lernmotiv zu befriedigen als die Interaktion mit Teilnehmer 24. Zur Befriedigung des Machtmotivs von Teilnehmerin 17 müsste hingegen die Interaktion mit Teilnehmer 24 eher beitragen können, da sie nur in der Interaktion mit diesem eine positive Bilanz erhaltener Feedbacks hierfür erzielt. Zur Befriedigung des Motivs nach leistungsbezogener Anerkennung müsste die Interaktion mit beiden Teilnehmern von Teilnehmerin 17 als eher ungeeignet eingestuft werden, da sie von beiden deutlich mehr negative als positive Feedbacks hierfür erhält. Zu berücksichtigen ist, dass Teilnehmerin 17 signifikant häufiger als erwartet Teilnehmer 25 als Interaktionspartner wählt, Teilnehmer 24 hingegen mit erwarteter Häufigkeit anspricht. Entsprechend der Grundannahme über den Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und motivrelevanten Interaktionen könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass Teilnehmerin 17 eher nach Befriedigung des Lernmotivs strebt als nach der Befriedigung des Machtmotivs. Die unter Punkt 7.1.2.2 dargestellten Ergebnisse scheinen dies zu bestätigen, da Teilnehmerin 17 deutlich mehr Indikatoren für das Lernmotiv zeigt als für das Machtmotiv.

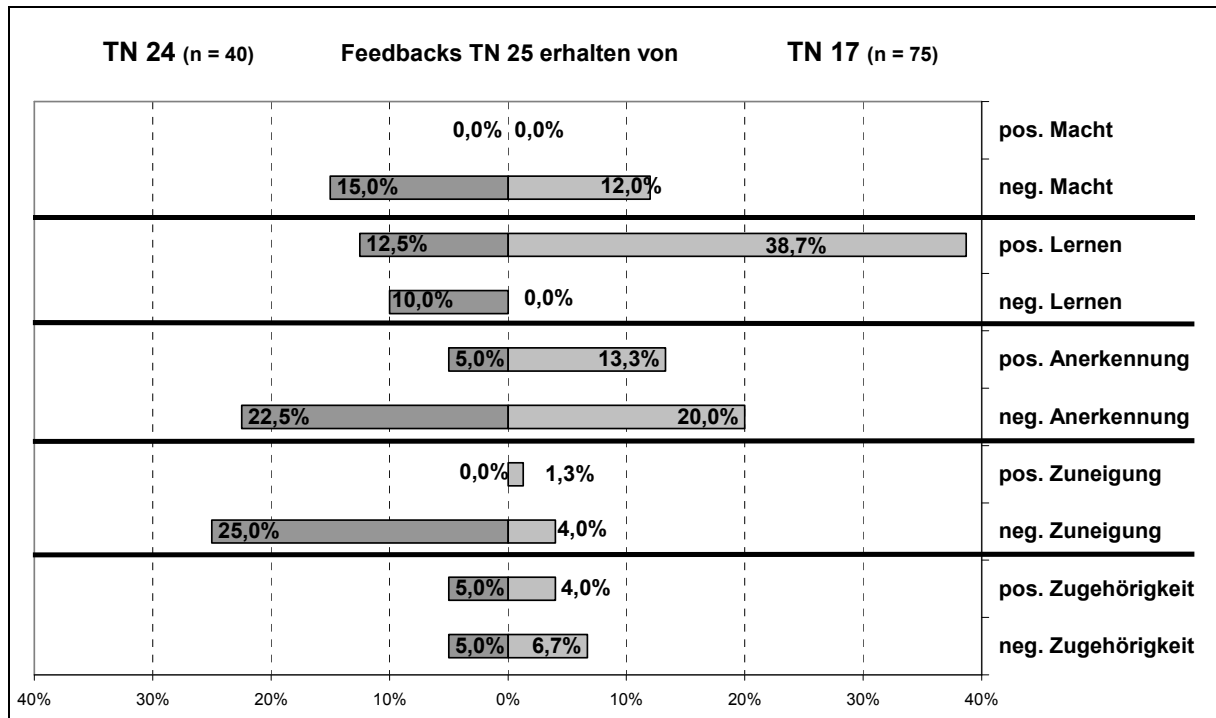


Abbildung 13: Erhaltene Feedbacks TN 25, prozentualer Anteil an den insgesamt von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, Gruppe 1

Entsprechend der obigen Annahme hat Teilnehmer 25 von seinem bevorzugten Interaktionspartner, Teilnehmerin 17, mehr positive als negative Feedbacks erhalten, von Teilnehmer 24 hingegen deutlich mehr negative (78%) als positive (22%) Feedbacks (s. Tabelle A- 1). Allerdings resultiert die positive Bilanz der von Teilnehmerin 17 erhaltenen Feedbacks ausschließlich aus den positiven Feedbacks für das Lernmotiv, die über ein Drittel aller insgesamt von ihr erhaltenen Feedbacks darstellen (s. Abbildung 13). Zur Befriedigung des Lernmotivs müsste Teilnehmer 25 somit Teilnehmerin 17 favorisieren, zumal er von Teilnehmer 24 für dieses Motiv negative und positive Feedbacks im ähnlichen Ausmaß empfängt. Positive Feedbacks für andere Motive im nennenswerten Umfang erhält Teilnehmer 25 weiterhin nur für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung von Teilnehmerin 17. Allerdings ist für Teilnehmer 25 auch hier, wie für alle übrigen Motive, keine positive Bilanz zu verzeichnen. Für das Zuneigungsmotiv und das Zugehörigkeitsmotiv erhält Teilnehmer 25 von Teilnehmerin 17 relativ wenig Rückmeldungen. Bei den von Teilnehmer 24 erhaltenen Feedbacks entfällt hingegen ein Viertel der Feedbacks auf negative Feedbacks für das Zuneigungsmotiv, positive Feedbacks für dieses Motiv erhält Teilnehmer 25 gar nicht von Teilnehmer 24. Deutlich wird die unterschiedliche Qualität der Rückmeldung von Teilnehmerin 17 und Teilnehmer 24, wenn berücksichtigt wird, dass Teilnehmer 25 von Teilnehmer 24 mit 31 negativen Rückmeldungen fast genauso viele negative Rückmeldung wie von Teilnehmerin 17 erhält, jedoch von Teilnehmerin 17 sieben mal häufiger positive Rückmeldungen empfängt als von Teilnehmer 24 (s. Tabelle A- 1). Die Interaktion mit Teilnehmer 24 müsste den Grundannahmen dieser Arbeit zufolge von Teilnehmer 25 als ausgesprochen unbefriedigend erlebt werden, welches als Ursache dafür angesehen werden könnte, dass Teilnehmer 25 Teilnehmer 24

signifikant seltener als Interaktionspartner wählt, als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre.

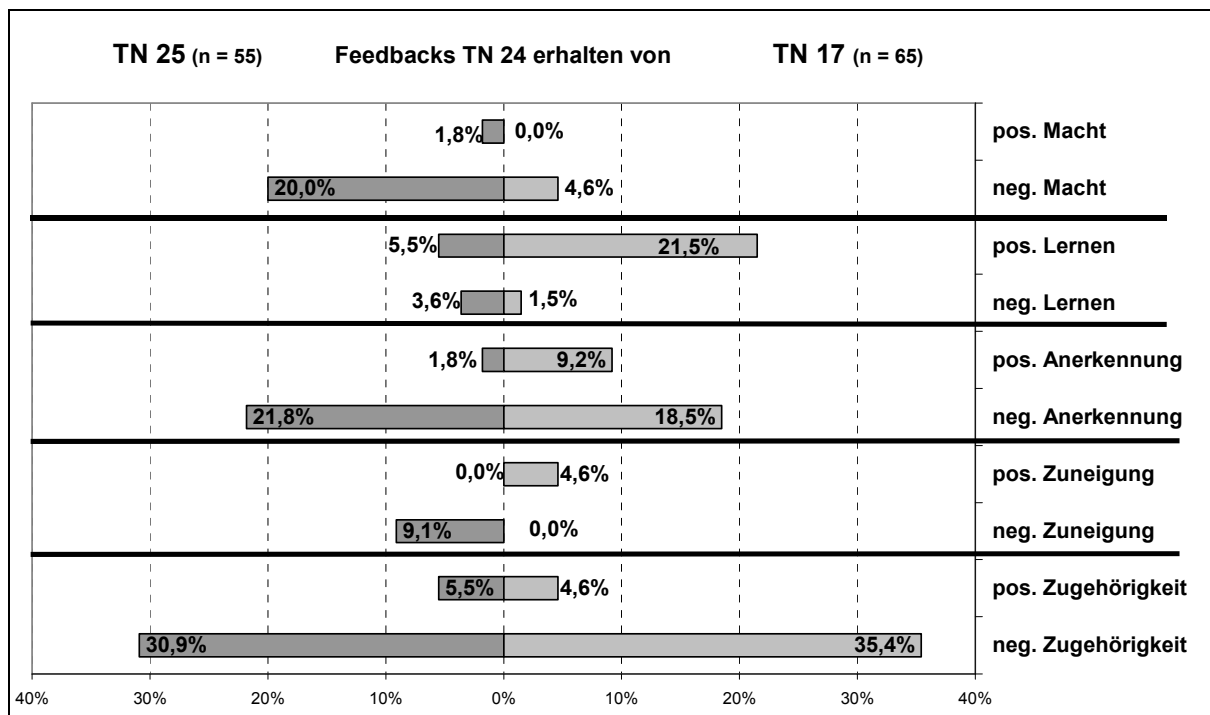


Abbildung 14: Erhaltene Feedbacks TN 24, prozentualer Anteil an den insgesamt von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, Gruppe 1

Teilnehmer 24 erhält als einziges Gruppenmitglied von beiden anderen Teilnehmern mehr negative als positive Feedbacks (s. Tabelle A- 1). Allerdings ist der Anteil positiver Feedbacks an den von Teilnehmer 25 insgesamt erhaltenen Feedbacks mit 15% deutlich geringer als der Anteil positiver Feedbacks, die er insgesamt von Teilnehmerin 17 erhält (40%). Differenziert nach Motiven zeigt sich (s. Abbildung 14), dass Teilnehmer 24 die einzige deutlich positive Bilanz bei den von Teilnehmerin 17 erhaltenen Feedbacks für das Lernmotiv erzielt. Bei den Feedbacks für das Machtmotiv und das Anerkennungsmotiv erhält er von Teilnehmerin 17 wie von Teilnehmer 25 zwar mehr negative als positive Feedbacks, jedoch fallen die Bilanzen der von Teilnehmer 25 erhaltenen Feedbacks für diese beiden Motive deutlich negativer aus. Auffällig ist, dass der größte Anteil an den insgesamt erhaltenen Feedbacks – sowohl bei den von Teilnehmerin 17 als auch von Teilnehmer 25 erhaltenen – auf negative Rückmeldungen für das Zugehörigkeitsmotiv entfällt. Jeweils über 30% aller motivelevanten Rückmeldungen der beiden anderen Gruppenmitglieder signalisieren Teilnehmer 24, dass er nicht als Gruppenmitglied anerkannt wird. Dass er von beiden anderen Gruppenmitgliedern diese negativen Rückmeldungen erhält, kann die Vermutung bekräftigen, dass Teilnehmer 24 eine Außenseiterposition innerhalb der Gruppe einnimmt.

Teilnehmerin 17 müsste aufgrund der von ihr erhaltenen Feedbacks zumindest für die Befriedigung des Lernmotivs von Teilnehmer 24 als bevorzugte Interaktionspartnerin gewählt werden. Die Interaktion mit Teilnehmer 25 hingegen wird für alle Motive vermutlich nicht sehr befriedigend verlaufen, da Teilnehmer 24 für alle Motive – mit Ausnahme des Lernmotivs –

von Teilnehmer 25 deutlich mehr negative als positive Feedbacks erhält. Insgesamt scheint sich somit auch bei Teilnehmer 24 die unterschiedliche Qualität der Interaktion auf die Wahl der Interaktionspartner auszuwirken. So spricht er Teilnehmerin 17 signifikant häufiger als zufällig zu erwarten wäre an, Teilnehmer 25 hingegen signifikant seltener als zu erwarten wäre.

7.1.2.2 Gesendete Motivindikatoren – Gruppe 1

Nachfolgend wird der prozentuale Anteil der Indikatoren für jedes Motiv, bezogen auf die insgesamt von der jeweiligen Person gesendeten Indikatoren, berichtet. Hierdurch kann besser als bei der Darstellung der absoluten Anzahl der Indikatoren Aussage darüber getroffen werden, welche Motive das Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder am stärksten bestimmt haben.

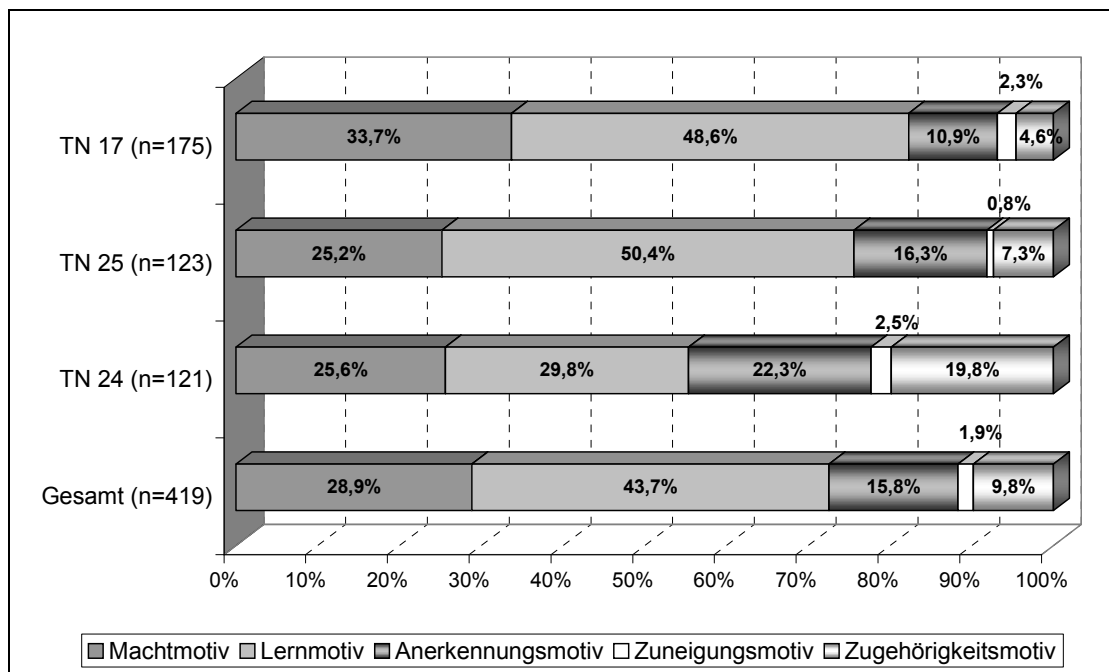


Abbildung 15: Prozentuale Verteilung der gesendeten Motivindikatoren für die einzelnen Gruppenmitglieder, Gruppe 1, n = Gesamtzahl gesendeter Indikatoren

In Abbildung 15 wird die prozentuale Verteilung der gesendeten Motivindikatoren für die Teilnehmer der Gruppe 1 dargestellt. Berücksichtigt werden bei dieser Darstellung nicht nur Indikatoren, die an andere Gruppenmitglieder gesendet werden, sondern auch Indikatoren, die an Gruppenfremde (z.B. Lehrkraft) gesendet werden, wobei nur sehr wenige Indikatoren an Gruppenfremde gesendet wurden. Indikatoren, die an mehr als eine Person gesendet werden, werden nur einmal berücksichtigt.

In der Gruppe 1 werden insgesamt am häufigsten Indikatoren für das Lernmotiv gezeigt. Mit deutlichem Abstand folgen Indikatoren für das Machtmotiv und wieder mit deutlichem Abstand Indikatoren für das Anerkennungsmotiv. Motivrelevante Feedbacks auf der Gruppenebene (s. Tabelle 20) beziehen sich wie bei den Indikatoren zwar auch am häufigsten auf das

Lernmotiv, jedoch werden – anders als bei den Indikatoren – am zweithäufigsten Feedbacks für das Machtmotiv gesendet, gefolgt vom Anerkennungsmotiv, wobei die Unterschiede der prozentualen Anteile bei den Feedbacks deutlich geringer ausfallen als bei den Indikatoren. Wie bei den Feedbacks beziehen sich auch Indikatoren insgesamt selten auf das Zugehörigkeitsmotiv und fast gar nicht auf das Zuneigungsmotiv.

Beim Vergleich der Teilnehmer zeigt sich, dass sich Teilnehmer 25 und Teilnehmer 24 hinsichtlich der Anzahl der insgesamt gesendeten Indikatoren (s. Tabelle 21), als auch hinsichtlich der Gesamtzahl gesendeter Interakte (s. Tabelle 18) und erhaltener Feedbacks (s. Tabelle 20) nur geringfügig voneinander unterscheiden. Das Verhalten des Teilnehmers 25 zielt jedoch im Unterschied zu Teilnehmer 24 deutlich häufiger auf die Befriedigung des Lernmotivs: Hierfür werden die Hälfte aller von Teilnehmer 25 gesendeten Indikatoren (s. Abbildung 15) kodiert. Deutlich seltener zeigt Teilnehmer 25 Indikatoren für das Machtmotiv, wobei sich noch ein Viertel der von ihm gezeigten motivrelevanten Verhaltensweisen darauf bezieht. Nach leistungsbezogener Anerkennung strebt Teilnehmer 25 den gezeigten Indikatoren zufolge seltener. Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Zuneigung scheint das Verhalten des Teilnehmers 25 kaum zu beeinflussen, wie aus dem geringen Anteil der hierfür gesendeten Indikatoren geschlossen werden kann.

Bei Teilnehmer 24 zeigt sich eine ausgewogenere Verteilung der Indikatoren: Am häufigsten zielt sein Verhalten zwar – wie bei allen Gruppenmitgliedern – auf die Befriedigung des Lernmotivs. Die Unterschiede zwischen den prozentualen Anteilen der Indikatoren für die einzelnen Motive sind jedoch, mit Ausnahme der Indikatoren für das Zuneigungsmotiv, relativ gering. So zeigt Teilnehmer 24 auch relativ häufig Verhaltensweisen, die auf die Befriedigung des Machtmotivs sowie des Zugehörigkeits- und Anerkennungsmotiv abzielen. Auffällig ist, dass er der einzige Teilnehmer ist, bei dem sich ein relativ hoher Anteil der gesendeten Indikatoren auf das Zugehörigkeitsmotiv bezieht.

Wie für die anderen beiden Teilnehmer werden auch für Teilnehmerin 17 am häufigsten Indikatoren für das Lernmotiv kodiert. Für die Annahme, dass Teilnehmerin 17 nicht nur die Führungsposition einnimmt, sondern sie auch danach strebt, spricht, dass im Vergleich zu den anderen Teilnehmern ein höherer Anteil ihrer Indikatoren auf das Machtmotiv entfällt. Auf Indikatoren für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung entfällt ein deutlich geringerer Anteil der insgesamt kodierten Indikatoren als bei den beiden anderen Teilnehmern. Die Motive nach Zuneigung und Zugehörigkeit scheinen bei Teilnehmerin 17 kaum aktualisiert zu sein, da sie hierfür kaum Indikatoren zeigt.

Insgesamt fällt auf, dass nicht nur bei Teilnehmerin 17 sondern auch bei Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 ein relativ hoher Anteil von Indikatoren auf das Machtmotiv entfällt. Dass Teilnehmer 25 und Teilnehmer 24 trotz der relativ eindeutigen Führungsposition von Teilnehmer 17 häufig Indikatoren für das Machtmotiv senden, könnte durch die uneindeutige Position innerhalb der Gruppe für Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 (s. Punkt 7.1.1.1) motiviert sein, wenn die häufig gesendeten Indikatoren für das Machtmotiv als Ausdruck eines „Kampfes“ um die mittlere Rangposition innerhalb der Gruppe 1 angesehen werden. Außerdem wird

die subjektiv eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit das Zeigen von Verhaltensweisen, die auf die Befriedigung eines Motivs gerichtet sind, beeinflussen (s. Punkt 5.1). Da Teilnehmerin 17 die Führungsposition einnimmt und diese auch anstrebt, wird es vermutlich als wenig wahrscheinlich von den anderen Teilnehmern angesehen, dass sie von ihr Rückmeldungen erhalten, die signalisieren, dass Teilnehmerin 17 sie als Führungsperson anerkennt. Würden die obigen Annahmen zutreffen, so müssten Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 Indikatoren für das Machtmotiv überwiegend untereinander gesendet haben und deutlich weniger an Teilnehmerin 17. Um dies zu prüfen, wird eine „Wer-zu-wem“-Matrix der gesendeten Indikatoren erstellt (s. Tabelle 21).

Verteilung der gesendeten Indikatoren nach Motiven und Empfänger												
TN 25 sendet an	Machtmotiv		Lernmotiv		Anerkennungsmotiv		Zuneigungsmotiv		Zugehörigkeitsmotiv		Gesamt	
TN 24	15	36,6%	14	34,1%	5	12,2%	0	0,0%	7	17,1%	41	100,0%
TNin 17	17	19,1%	47	52,8%	16	18,0%	1	1,1%	8	9,0%	89	100,0%
Gesamt	32	24,6%	61	46,9%	21	16,2%	1	0,8%	15	11,5%	130	100,0%
TN 24 sendet an	Machtmotiv		Lernmotiv		Anerkennungsmotiv		Zuneigungsmotiv		Zugehörigkeitsmotiv		Gesamt	
TN 25	21	38,2%	10	18,2%	9	16,4%	1	1,8%	14	25,5%	55	100,0%
TNin 17	12	14,3%	28	33,3%	18	21,4%	3	3,6%	23	27,4%	84	100,0%
Gesamt	33	23,7%	38	27,3%	27	19,4%	4	2,9%	37	26,6%	139	100,0%
TNin 17 sendet an	Machtmotiv		Lernmotiv		Anerkennungsmotiv		Zuneigungsmotiv		Zugehörigkeitsmotiv		Gesamt	
TN 25	36	35,3%	53	52,0%	9	8,8%	1	1,0%	3	2,9%	102	100,0%
TN 24	25	31,6%	43	54,4%	5	6,3%	3	3,8%	3	3,8%	79	100,0%
Gesamt	61	33,7%	96	53,0%	14	7,7%	4	2,2%	6	3,3%	181	100,0%
Ins-gesamt	126	28,0%	195	43,3%	62	13,8%	9	2,0%	58	12,9%	450	100,0%

Tabelle 21: „Wer-zu-wem“-Matrix der gesendeten Motivindikatoren, aufgeschlüsselt für die einzelnen Motive, Gruppe 1

Bei Tabelle 21 ist zu beachten, dass zum einen nur Indikatoren berücksichtigt werden, die an ein anderes Gruppenmitglied gerichtet sind; Indikatoren an sonstige Personen, die zuvor berücksichtigt wurden, werden nicht einbezogen. Zum anderen werden Indikatoren, die an die gesamte Gruppe – also an zwei Personen – gerichtet sind, auch zweimal – jeweils einmal für den jeweiligen Empfänger – aufgeführt. Bei der vorherigen Darstellung wurden an die Gruppe gesendete Indikatoren nur einmal für den Sender gezählt. Es ergeben sich somit bei Tabelle 21 Abweichungen in der Zahl der insgesamt gesendeten Indikatoren im Vergleich zu der in Abbildung 15 aufgeführten Zahlen.

Bezogen auf den prozentualen Anteil an den insgesamt an die jeweils anderen Gruppenmitglieder gesendeten Indikatoren zeigen Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 deutlich häufiger untereinander als jeweils Teilnehmerin 17 gegenüber Verhaltensweisen, die auf die Befriedigung des Machtmotivs abzielen. Dies ist einerseits konform zu der Annahme, dass die Wahrscheinlichkeit von beiden Teilnehmern als gering eingeschätzt wird, positive Rückmeldungen

für das Machtmotiv von der Führungsperson zu erhalten. Andererseits kann dieses Ergebnis auch die Annahme bekräftigen, dass Teilnehmer 25 und Teilnehmer 24 einen Kampf um die mittlere Position innerhalb der Gruppe austragen. Teilnehmerin 17 sendet hingegen an beide anderen Gruppenmitglieder im prozentual ähnlichen Ausmaß Indikatoren für das Machtmotiv. Werden die erhaltenen Feedbacks berücksichtigt, so müsste die Interaktion mit Teilnehmer 24 eher zur Befriedigung ihres Machtmotivs beitragen, da sie nur von ihm mehr positive als negative Feedbacks erhält. Auch bei den anderen Motiven lässt sich kaum eine unterschiedliche Verteilung der von Teilnehmerin 17 an Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 gesendeten Indikatoren feststellen. Am häufigsten zielt ihr Verhalten in der Interaktion mit beiden Teilnehmern auf die Befriedigung des Lernmotivs ab. Indikatoren für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung, Zuneigung und Zugehörigkeit zeigt Teilnehmerin 17 hingegen kaum. Das Lernmotiv steht bei Teilnehmerin 17 somit in der Interaktion mit beiden Teilnehmern deutlich im Vordergrund. Sie erhält zwar von beiden Teilnehmern mehr positive als negative Feedbacks für dieses Motiv, jedoch fällt die Bilanz für die von Teilnehmer 25 erhaltenen Feedbacks deutlich positiver aus als die Bilanz für die von Teilnehmer 24 empfangenen Lernmotivfeedbacks.

Teilnehmerin 17 selbst wird von beiden anderen Teilnehmern als Interaktionspartner zur Befriedigung des Lernmotivs favorisiert. Dies trifft insbesondere auf Teilnehmer 25 zu, dessen an Teilnehmerin 17 gesendeten Indikatoren sich zu 53% auf die Befriedigung des Lernmotivs beziehen. Auch insgesamt entfällt mit deutlichem Abstand der größte Anteil der von Teilnehmer 25 gezeigten Indikatoren auf das Lernmotiv; dieses steht somit auch bei ihm, wie bei Teilnehmerin 17, im Vordergrund. Zu berücksichtigen ist, dass Teilnehmer 25 nur von Teilnehmerin 17 mehr positive als negative Feedbacks für dieses Motiv erhält. Wenn die subjektiv eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit berücksichtigt wird, könnte dies die Ursache dafür sein, dass die an Teilnehmerin 17 gesendeten Indikatoren sich häufiger auf die Befriedigung des Lernmotivs beziehen als die an Teilnehmer 24 gesendeten.

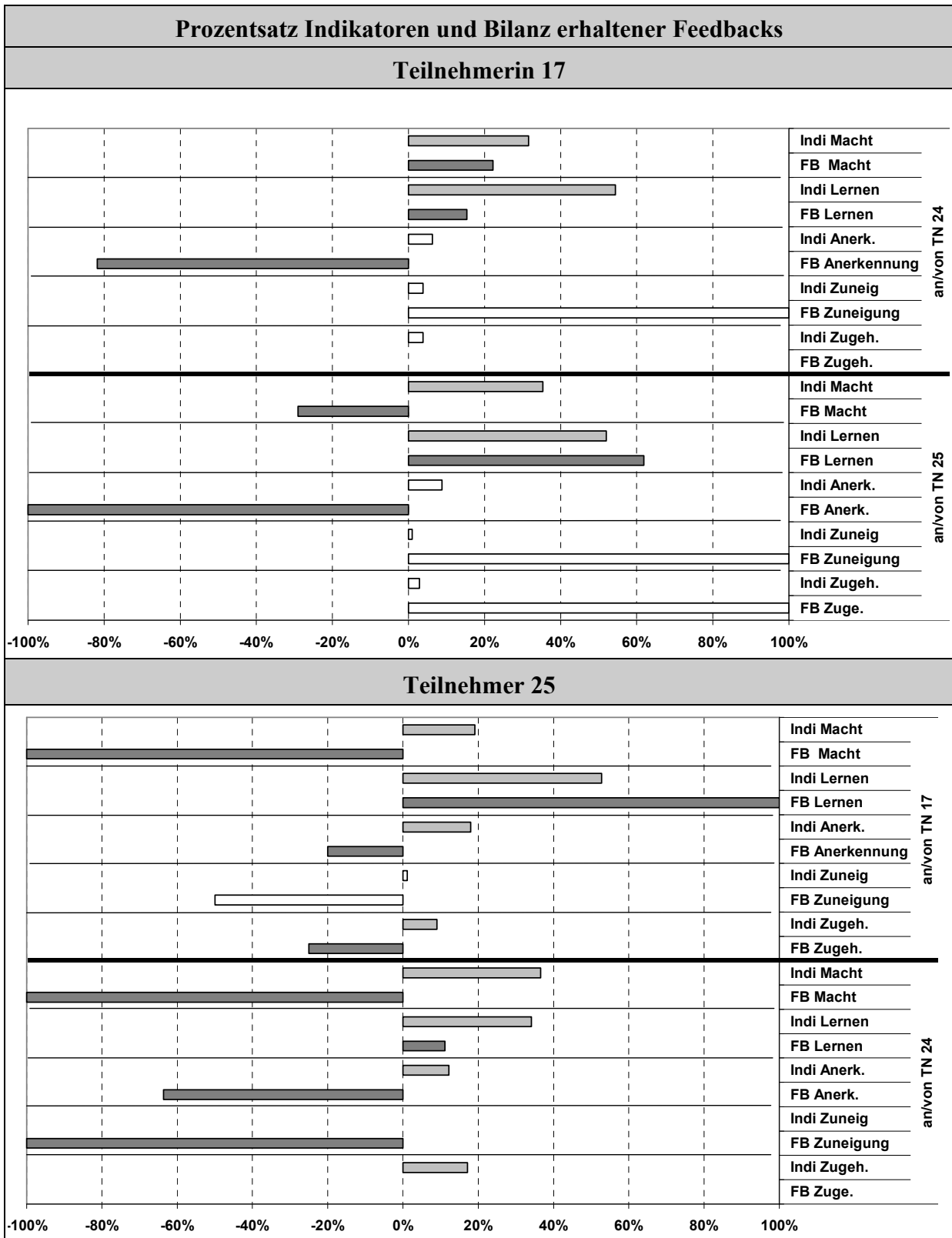
Für Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 gilt, dass sie jeweils einen höheren Anteil ihrer Indikatoren für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung an Teilnehmerin 17 richten als sie sich gegenseitig senden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass je nach hierarchischer Position in der Gruppe die Feedbacks von den Personen unterschiedliche Relevanz für den Empfänger besitzen werden. So würden vermutlich positive Rückmeldungen für das Anerkennungsmotiv von Teilnehmer 24 aufgrund seiner Außenseiterposition weniger stark ins Gewicht fallen (s. Punkt 5.1). Positive Rückmeldungen von der Führungsperson sollten hingegen von stärkerer Relevanz sein. Folglich müssten Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 eher in der Interaktion mit Teilnehmerin 17 Indikatoren für das Anerkennungsmotiv senden, um positive Rückmeldungen mit Befriedigungspotential zu erhalten. Hinzukommt, dass die Chance, das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung zu befriedigen, für die Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 in der Interaktion mit Teilnehmerin 17 größer ist als in der Interaktion untereinander, da die von ihnen erhaltenen positiven Feedbacks für dieses Motiv überwiegend von Teilnehmerin 17 stammen (s. Tabelle A- 1).

Die Außenseiterposition von Teilnehmer 24 spiegelt sich in den gesendeten Indikatoren und erhaltenen Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv wider. Sowohl in der Interaktion mit Teilnehmerin 17 als auch in der Interaktion mit Teilnehmer 25 zielt über ein Viertel der motivrelevanten Verhaltensweisen von Teilnehmer 24 auf die Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs ab. Allerdings erhält er von beiden anderen Teilnehmern hierfür fast ausschließlich negative Rückmeldungen. Auffällig ist, dass Teilnehmer 25 – trotz der Außenseiterposition von Teilnehmer 24 – diesem gegenüber deutlich häufiger als Teilnehmerin 17 gegenüber Verhaltensweisen zeigt, die ebenfalls auf die Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs abzielen. Ursache hierfür könnte sein, dass Teilnehmerin 17 insgesamt kaum Indikatoren hierfür zeigt und somit vermutlich signalisiert, dass ihr an der Zugehörigkeit zur Gruppe relativ wenig gelegen ist. Die Wahrscheinlichkeit, positive Rückmeldungen von ihr zu erhalten, müsste somit von Teilnehmer 25 eher gering eingeschätzt werden. Dies könnte wiederum dazu führen, dass Teilnehmer 25 in der Interaktion mit Teilnehmerin 17 relativ selten Verhaltensweisen zeigt, die auf die Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs gerichtet sind.

7.1.2.3 Zusammenfassung Gruppe 1

Bei der nachfolgenden Zusammenfassung ist zu berücksichtigen, dass nur erste Hinweise für die Gültigkeit der Grundannahmen gewonnen werden können, da zuvor nur deskriptive Auswertungen vorgenommen wurden. Ergebnisse signifikanzstatistischer Prüfungen zum Zusammenhang zwischen Feedbacks und Indikatoren werden unter Punkt 7.1.3.2.2 erörtert, Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen gesendeten und erhaltenen Feedbacks unter Punkt 7.1.3.2.3.

In der nachfolgenden Abbildung 16 werden die zuvor dargestellten Ergebnisse zusammenfassend graphisch verdeutlicht. Dabei wird der prozentuale Anteil der von einer Person an eine andere Person gesendeten Indikatoren zu den von dieser anderen Person erhaltenen Feedbacks in Bezug gesetzt. Der dargestellte Prozentsatz der Indikatoren bildet dabei ab, wie viel Prozent der insgesamt an diese Person gesendeten Indikatoren auf das jeweilige Motiv entfallen. Die entsprechenden Balken werden hellgrau dargestellt. Für die erhaltenen Feedbacks ist die Differenz aus dem Prozentsatz der erhaltenen positiven und negativen Feedbacks, bezogen auf die insgesamt für dieses Motiv von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, dargestellt. Balken im negativen Bereich bedeuten somit, dass mehr negative als positive Feedbacks erhalten wurden, Balken im positiven Bereich bedeuten entsprechend, dass mehr positive als negative Feedbacks erhalten wurden. Je länger der Balken ist, desto größer ist die Differenz zwischen den prozentualen Anteilen positiver und negativer Feedbacks für das jeweilige Motiv. Die Balken für die Feedbackbilanzen werden dunkelgrau dargestellt. Transparente Balken in den Abbildungen deuten an, dass weniger als 10% der insgesamt von einer Person erhaltenen Feedbacks bzw. an eine Person gesendete Indikatoren auf das jeweilige Motiv entfallen. Wird kein Balken für Feedbacks dargestellt, so wurde ein identischer Anteil von positiven und negativen Feedbacks erhalten. Wird kein Balken für Indikatoren dargestellt, so wurden keine Indikatoren für das entsprechende Motiv an die jeweilige Person gesendet.



(Fortsetzung der Abbildung auf der nächsten Seite)

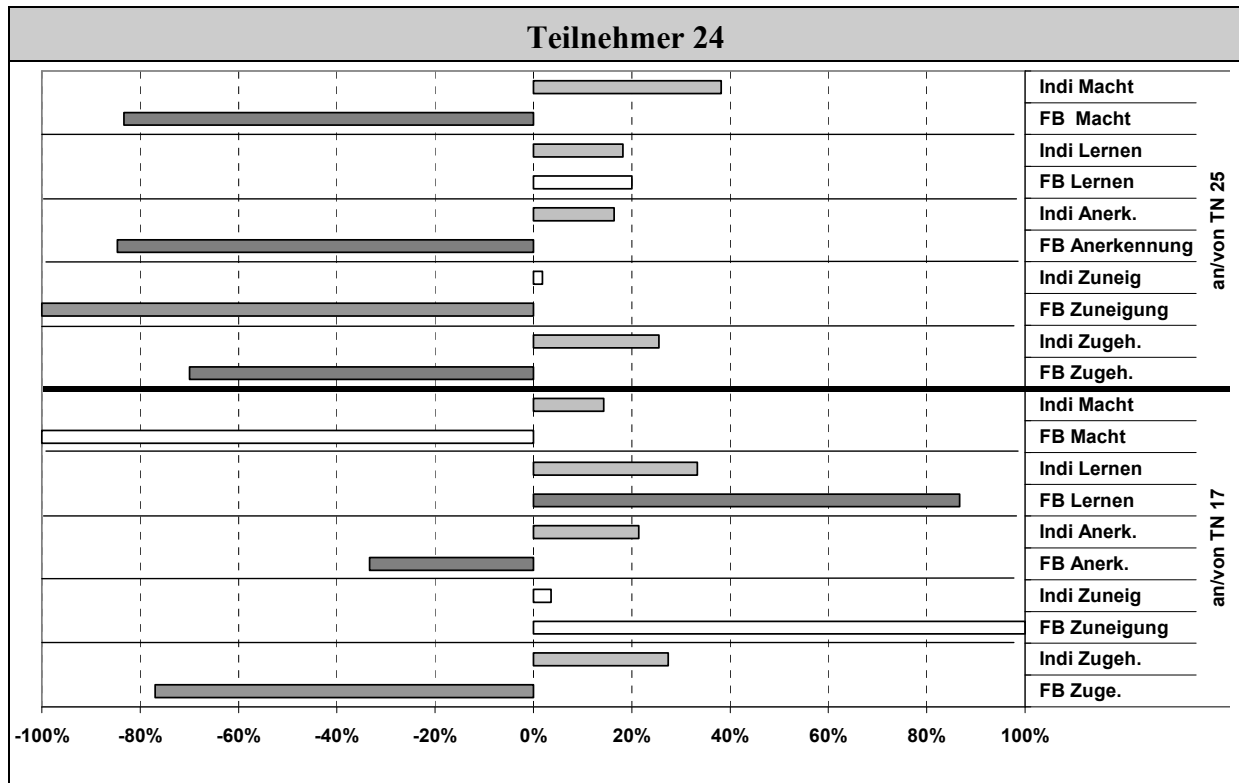


Abbildung 16: Prozentsatz gesendeter Indikatoren und Bilanz erhaltener Feedbacks der verschiedenen Dyaden der Gruppe 1 (FB = Feedbackbilanz, Indi = Indikatoren)

Anhand der Ergebnisse für Teilnehmerin 17 wird beispielhaft erörtert, wie die Abbildung 16 zu interpretieren ist: Weniger als 10% der Indikatoren, die Teilnehmerin 17 an Teilnehmer 24 sendet, beziehen sich auf das Anerkennungs-, Zuneigungs- und Zugehörigkeitsmotiv, die Balken für die Indikatoren sind daher transparent dargestellt. Für das Zuneigungsmotiv erhält sie von Teilnehmer 24 ausschließlich positive Feedbacks. Da weniger als 10% der von ihm überhaupt erhaltenen Feedbacks auf das Zuneigungsmotiv entfallen, ist der 100%-Balken hierfür transparent dargestellt. Für das Anerkennungsmotiv erhält Teilnehmerin 17 von Teilnehmer 24 deutlich mehr negative als positive Feedbacks, dies wird durch den relativ langen Balken im negativen Bereich deutlich. Von Teilnehmer 24 sowie von Teilnehmer 25 erhält sie mehr positive als negative Feedbacks für das Lernmotiv, die Balken für die Feedbacks von beiden Teilnehmern sind folglich im positiven Bereich. Der Balken für die Feedbacks von Teilnehmer 25 ist länger als der Balken für die Feedbacks von Teilnehmer 24, da sie von Teilnehmer 25 deutlich mehr positive als negative Feedbacks erhält, der Unterschied zwischen den von Teilnehmer 24 erhaltenen positiven und negativen Feedbacks fällt hingegen geringer aus.

Für die Teilnehmer der Gruppe scheint die Annahme bestätigt, dass die teilnehmerspezifische Bilanz erhaltener positiver und negativer Feedbacks – im Zusammenspiel mit den gesendeten Indikatoren – im Zusammenhang mit der Interaktionshäufigkeit mit den jeweiligen Teilnehmern steht: So erhält Teilnehmerin 17 zwar von beiden Teilnehmern insgesamt mehr positive als negative Feedbacks, dennoch spricht sie nur Teilnehmer 25 signifikant häufiger an, als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre. Ursache hierfür könnte sein, dass das Verhalten

von Teilnehmerin 17 sowohl insgesamt als auch in der Interaktion mit beiden Teilnehmern am häufigsten auf die Befriedigung des Lernmotivs abzielt und diese häufiger in der Interaktion mit Teilnehmer 25 erzielt wird: So fällt ihre Bilanz erhaltener Feedbacks für das Lernmotiv bei Teilnehmer 25 deutlich günstiger aus als die Bilanz der von Teilnehmer 24 erhaltenen Feedbacks für dieses Motiv.

Teilnehmer 25 und Teilnehmer 24 erhalten voneinander deutlich mehr negative als positive Feedbacks. Insbesondere für die Motive, auf deren Befriedigung ihr Verhalten in der Interaktion mit dem jeweils anderen Gruppenmitglied am häufigsten abzielt, erhalten sie überwiegend deutlich mehr negative als positive Feedbacks. Erwartungsgemäß wählen sich Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 signifikant seltener als Interaktionspartner, als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre. Signifikant häufiger als zufällig zu erwarten sprechen hingegen beide Teilnehmer Teilnehmerin 17 an. Teilnehmer 25 erhält von Teilnehmerin 17 für das Lernmotiv, auf welches über 50% der insgesamt von ihm an Teilnehmerin 17 gesendeten Indikatoren entfallen, ausschließlich und im großen Umfang positive Feedbacks. Für das Anerkennungsmotiv, für welches Teilnehmer 25 ebenfalls Indikatoren im bedeutsamen Umfang zeigt, erhält er nur von Teilnehmerin 17 im nennenswerten Umfang positive Rückmeldungen, wobei er mehr negative als positive Feedbacks für dieses Motiv von Teilnehmerin 17 empfängt. Insgesamt fallen die Bilanzen bei den von Teilnehmerin 17 – seiner bevorzugten Interaktionspartnerin – erhaltenen Feedbacks positiver aus als die Bilanzen für die von Teilnehmer 24 erhaltenen Feedbacks. Teilnehmer 24 erhält von Teilnehmerin 17 wie auch von Teilnehmer 25 mehr negative als positive Feedbacks. Dies trifft auch auf die Motive zu, auf dessen Befriedigung sein Verhalten in der Interaktion mit dem jeweiligen anderen Teilnehmer am häufigsten abzielt. Allerdings fällt die Bilanz für die von Teilnehmerin 17 erhaltenen Feedbacks deutlich positiver aus als die Bilanz für die von Teilnehmer 25 empfangenen Feedbacks. Gemäß der obigen Grundannahme wäre Teilnehmerin 17 für Teilnehmer 24 trotz der negativen Bilanz im Vergleich zu Teilnehmer 25 als Interaktionspartner die bessere Alternative. Bei den Ergebnissen ist zu berücksichtigen, dass auch – nicht berücksichtigte – stabile interindividuell Unterschiede in den Motivausprägungen das Verhalten der Personen bzw. die Sendung von Motivindikatoren beeinflussen.

Die Ergebnisse scheinen die Annahme zu bestätigen, dass sich die auf Basis der „Wer-zu-wem“-Kodierungen bestimmte Gruppenhierarchie in den von den Teilnehmern erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren widerspiegelt. Hinweise hierzu liefern zum einen die Kodierungen für das Machtmotiv: So ist Teilnehmerin 17 die einzige in der Gruppe, die überhaupt einen nennenswerten Anteil positiver Feedbacks hierfür erhält. Ebenfalls versucht sie, Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 mit ähnlicher Häufigkeit zu dominieren, welches durch die von ihr gesendeten Indikatoren für das Machtmotiv deutlich wird. Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 versuchen hingegen seltener Teilnehmerin 17 zu dominieren als die jeweils andere Person, gemessen am prozentualen Anteil der Machtmotivindikatoren an den von ihnen insgesamt an die jeweiligen anderen Teilnehmer gesendeten Indikatoren. Die anhand der „Wer-zu-wem“-Kodierungen postulierte Führungsposition von Teilnehmerin 17 scheint somit eine Entsprechung in den von ihr erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren zu finden.

Weiterhin können die kodierten Feedbacks und Indikatoren zusätzliche Hinweise auf die hierarchische Position der Gruppenmitglieder liefern. So kann die Rangfolge für Teilnehmer 25 und Teilnehmer 24 innerhalb der Gruppe aufgrund der „Wer-zu-wem“-Kodierung nicht eindeutig bestimmt werden. Dass Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 sich relativ häufig gegenseitig negative Feedbacks für das Machtmotiv geben, scheint diese unklare Rangfolge zu bestätigen. Ebenfalls senden sie deutlich häufiger untereinander Indikatoren für das Machtmotiv als an Teilnehmerin 17. Durch die Berücksichtigung der negativen Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv kann die hierarchische Rangfolge präzisiert werden: So erhält Teilnehmer 24 sowohl von Teilnehmerin 17 als auch von Teilnehmer 25 als einziges Gruppenmitglied für das Zugehörigkeitsmotiv relativ häufig negative Rückmeldungen. Dies trifft auf 31% bzw. 35% der von den jeweiligen Teilnehmern erhaltenen motivrelevanten Rückmeldungen zu. Teilnehmer 24 wird somit von beiden anderen Teilnehmern relativ häufig signalisiert, dass er nicht als Gruppenmitglied anerkannt ist. Dies lässt den Schluss zu, dass Teilnehmer 24 eine Außenseiterposition einnimmt und das rangniedrigste Gruppenmitglied ist.

Aufgrund der zuvor dargestellten Ergebnisse kann folgendes Fazit gezogen werden: Für die Gruppe 1 scheint sich die Annahme zu bestätigen, dass sich die hierarchische Position, bestimmt durch die „Wer-zu-wem“-Kodierungen, in den motivspezifisch erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren der einzelnen Teilnehmer widerspiegelt. Weiterhin können durch die qualitativen Kodierungen zusätzliche Erkenntnisse über die hierarchische Struktur der Gruppe gewonnen werden. Die dargestellten deskriptiven Ergebnisse lassen weiterhin den Schluss zu, dass für die Interaktionsprozesse der Gruppe 1 die Annahme über den Zusammenhang zwischen der Qualität der Interaktionen und der Interaktionshäufigkeit zutrifft. So interagieren die Gruppenmitglieder jeweils mit der Person am häufigsten, für die das Verhältnis empfangener positiver zu negativer Feedbacks am günstigsten ausfällt. Dabei scheinen insbesondere die Bilanzen erhaltener Rückmeldungen für Motive, auf deren Befriedigung das Verhalten der Teilnehmer überwiegend abzielt, die Wahl der Interaktionspartner zu beeinflussen.

7.1.2.4 Empfangene positive und negative Feedbacks – Gruppe 5

Vor der Darstellung der erhaltenen Feedbacks für die Gruppe 5 sei darauf hingewiesen, dass sich aufgrund der „Wer-zu-wem“-Kodierungen keine absolut eindeutige Rangfolge der Teilnehmer bestimmen lässt; aufgrund des ersten und vierten Kriteriums kann jedoch Teilnehmerin 29 als Gruppenführerin angesehen werden und Teilnehmer 30 als rangniedrigstes Gruppenmitglied (s. Punkt 7.1.1.2). Nachfolgend wird, wie zuvor wie für Gruppe 1, der prozentuale Anteil der für ein Motiv erhaltenen Feedbacks – gemessen an den von einer Person insgesamt erhaltenen Feedbacks – erörtert (s. Punkt 7.1.2).

Die Gruppenmitglieder der Gruppe 5 empfangen insgesamt 245 positive und 164 negative Feedbacks. Dass die verschiedenen Teilnehmer sowohl insgesamt als auch motivspezifisch im unterschiedlichen Ausmaß positive und negative Feedbacks erhalten, wird durch die in Tabelle 22 dargestellten Werte deutlich. Negative Feedbackbilanzen sind grau unterlegt.

Motiv		Empfänger						Gesamt	
		TNin 21		TN 30		TNin 29			
Macht	positiv	5	3,5%	2	1,7%	37	24,7%	44	10,8%
	negativ	1	0,7%	2	1,7%	4	2,7%	7	1,7%
	Bilanz	4	83,3% 16,7%	0	50% 50%	33	90,2% 9,8%	37	86,3% 13,7%
Gesamt für Motiv		6	4,3%	4	3,4%	41	27,3%	51	12,5%
Lernen	positiv	22	15,6%	18	15,3%	37	24,7%	77	18,8%
	negativ	30	21,3%	3	2,5%	8	5,3%	41	10,0%
	Bilanz	-8	42,3% 57,7%	15	85,7% 14,3%	29	82,2% 17,8%	36	65,3% 34,7%
Gesamt für Motiv		52	36,9%	21	17,8%	45	30,0%	118	28,9%
Anerkennung	positiv	26	18,4%	11	9,3%	28	18,7%	65	15,9%
	negativ	28	19,9%	28	23,7%	21	14,0%	77	18,8%
	Bilanz	-2	48,1% 51,9%	-17	28,2% 71,8%	7	57,1% 42,9%	-12	45,8% 54,2%
Gesamt für Motiv		54	38,3%	39	33,1%	49	32,7%	142	34,7%
Zuneigung	positiv	3	2,1%	19	16,1%	11	7,3%	33	8,1%
	negativ	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,2%
	Bilanz	2	75,0% 25,0%	19	100% 0,0%	11	100% 0,0%	32	97,1% 3,8%
Gesamt für Motiv		4	2,8%	19	16,1%	11	7,3%	34	8,3%
Zugehörigkeit	positiv	11	7,8%	12	10,2%	3	2,0%	26	6,4%
	negativ	14	9,9%	23	19,5%	1	0,7%	38	9,3%
	Bilanz	-3	44,0% 56,0%	-11	34,3% 65,7%	2	75,0% 25,0%	-12	40,6% 59,4%
Gesamt für Motiv		25	17,7%	35	29,7%	4	2,7%	64	15,6%
Insgesamt	positiv	67	47,5%	62	52,5%	116	77,3%	245	59,9%
	negativ	74	52,5%	56	47,5%	34	22,7%	164	40,1%
	Bilanz	-7		6		82		81	
	Gesamt	141	100,0%	118	100,0%	150	100,0%	409	100,0%

Tabelle 22: Empfangene Feedbacks, Gruppe 5

Teilnehmerin 29 erzielt für alle Motive positive Feedbackbilanzen: Sie erhält für alle Motive deutlich mehr positive als negative Feedbacks. Für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung erhält sie insgesamt am häufigsten Rückmeldungen, wobei sie nur für dieses Motiv auch negative Rückmeldungen im nennenswerten Umfang erhält. Der hohe Anteil positiver Feedbacks für das Machtmotiv scheint zu bestätigen, dass Teilnehmerin 29 die Führungsperson der Gruppe 5 ist, zumal die anderen beiden Gruppenmitglieder kaum einen relevanten Anteil positiver Feedbacks hierfür erhalten. Wie für das Machtmotiv empfängt Teilnehmerin 29 auch für das Lernmotiv fast ausschließlich und in erheblichem Ausmaß positive Feedbacks. Rückmeldungen für das Zugehörigkeits- und Zuneigungsmotiv erhält Teilnehmerin 29 hingegen nur in sehr geringem Umfang.

Teilnehmerin 21 erhält insgesamt geringfügig mehr negative als positive Feedbacks. Nur für das Macht- und Zuneigungsmotiv erzielt sie eine positive Bilanz, wobei Feedbacks für diese beiden Motive von Teilnehmerin 21 vergleichsweise selten empfangen werden. Für alle drei Motive, auf die ein nennenswerter Anteil erhaltener Feedbacks entfällt, erzielt sie eine negative Bilanz. Allerdings ist die Differenz zwischen negativen und positiven Feedbacks für diese

drei Motive eher gering. Auffällig ist, dass sich die von Teilnehmerin 21 erhaltenen positiven Feedbacks am häufigsten auf das Anerkennungsmotiv beziehen. Zu berücksichtigen ist, dass positive Feedbacks für das Anerkennungsmotiv beispielsweise dann kodiert werden, wenn ein Teilnehmer von anderen Gruppenmitgliedern um fachliche Unterstützung gebeten wird oder der Person die Lösung wichtiger und schwieriger Aufgaben übertragen wird (s. Punkt 6.2.3.1, Tabelle 10). Somit erhält Teilnehmerin 17 am häufigsten positive Rückmeldung, gemessen an den von ihr insgesamt erhaltenen positiven Rückmeldungen, die ihr signalisieren, dass sie von den anderen Gruppenmitgliedern als kompetent eingeschätzt wird.

Teilnehmer 30, der als rangniedrigstes Gruppenmitglied angesehen wird, erhält insgesamt etwas häufiger positive als negative Feedbacks. Diese positive Bilanz resultiert auch aus den ausschließlich positiven Rückmeldungen für das Zuneigungsmotiv, für das er als einziges Gruppenmitglied im bedeutsamen Umfang Rückmeldungen erhält. Auch für das Lernmotiv erzielt er eine deutlich positive Bilanz erhaltener Feedbacks. Allerdings beziehen sich die von ihm erhaltenen Feedbacks deutlich seltener auf das Lernmotiv als bei den beiden anderen Teilnehmern. Für das Anerkennungs- und Zugehörigkeitsmotiv erhält er am häufigsten Feedbacks, wobei er für beide Motive deutlich mehr negative als positive Rückmeldungen erhält. Ein relevanter Anteil der von ihm erhaltenen Feedbacks signalisiert ihm somit, dass er als nicht kompetent eingeschätzt wird und dass er nicht als Gruppenmitglied anerkannt ist.

Insgesamt zeigt sich, dass die Gruppenmitglieder motivspezifisch in sehr unterschiedlichem Ausmaß positive und negative Feedbacks erhalten. Von welchen Teilnehmern die jeweiligen Gruppenmitglieder welche motivspezifischen Feedbacks erhalten, wird nachfolgend dargestellt. Im Vergleich zu den insgesamt erhaltenen Feedbacks (s. Tabelle 22) ergeben sich Abweichungen, da nachfolgend nur Feedbacks berücksichtigt werden, die von Gruppenmitgliedern gesendet werden und Feedbacks doppelt aufgeführt werden, die eine Person durch eine Äußerung an beide anderen Gruppenmitglieder sendet. Die absoluten Zahlen sind im Anhang – Tabelle A- 2 – dargestellt.

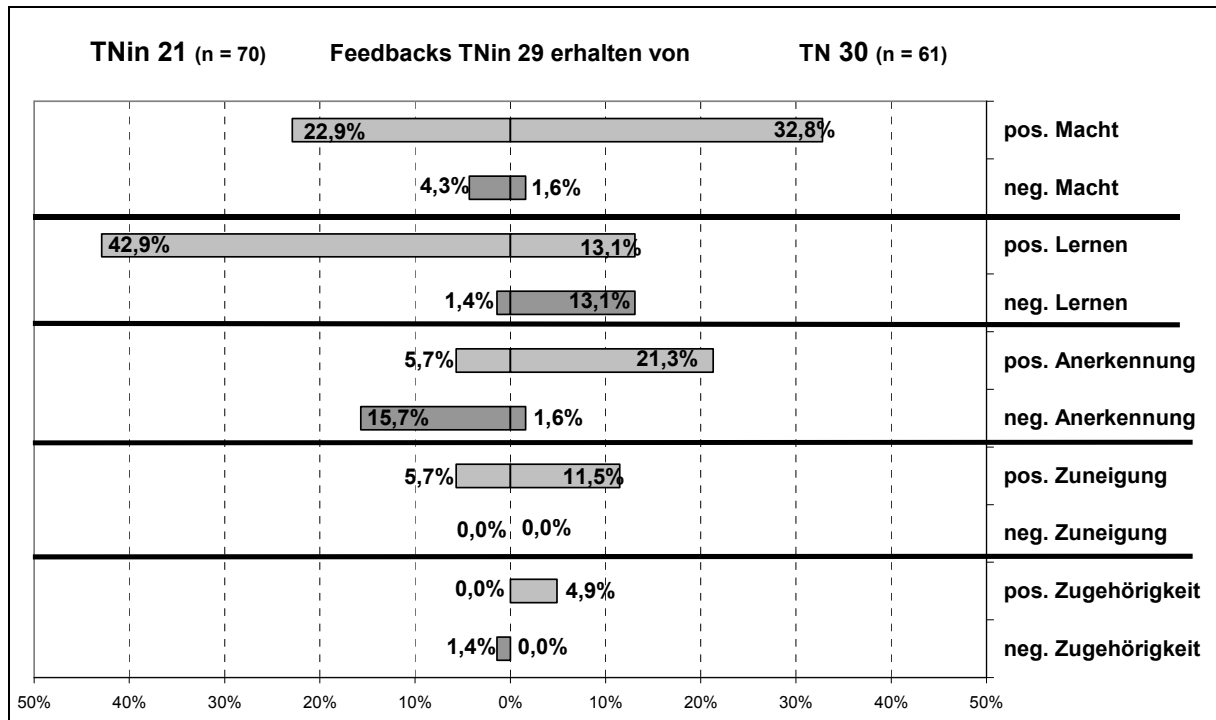


Abbildung 17: Erhaltene Feedbacks TNin 29, prozentualer Anteil an den insgesamt von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, Gruppe 5

Teilnehmerin 29 erzielt insgesamt für alle Motive positive Feedbackbilanzen, jedoch zeigt Abbildung 17, dass sie von den beiden anderen Teilnehmern zum Teil motivspezifisch sehr unterschiedliche Rückmeldungen erhält. So erzielt sie bei den von den beiden Teilnehmern erhaltenen Feedbacks für das Machtmotiv zwar eine deutlich positive Bilanz, jedoch entfällt ein deutlich höherer Anteil der von Teilnehmer 30 erhaltenen Feedbacks auf positive Feedbacks für das Machtmotiv. Insgesamt können diese fast ausschließlich positiven Feedbacks für das Machtmotiv ihre Führungsposition bestätigen, die ihr laut „Wer-zu-wem-Analysen“ innerhalb der Gruppe zugeschrieben werden kann. Für das Lernmotiv und das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung erhält sie von den beiden Teilnehmern – gemessen an den insgesamt von ihnen erhaltenen Feedbacks – sehr unterschiedliche Rückmeldungen. Von Teilnehmer 30 erhält sie für das Lernmotiv positive und negative Feedbacks im gleichen Ausmaß. Von Teilnehmerin 21 empfängt sie hingegen für das Lernmotiv fast ausschließlich positive Feedbacks, wobei diese Feedbacks den größten Anteil der von Teilnehmerin 21 erhaltenen Feedbacks stellen. Für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung erhält Teilnehmerin 29 noch unterschiedlichere Rückmeldungen von den beiden anderen Teilnehmern: So bekommt sie von Teilnehmer 30 fast ausschließlich positive Rückmeldungen, von Teilnehmerin 21 hingegen überwiegend negative Rückmeldung für dieses Motiv. Für das Zuneigungsmotiv empfängt sie von beiden Teilnehmern ausschließlich positive Feedbacks, wobei nur bei den von Teilnehmer 30 erhaltenen Feedbacks ein nennenswerter Anteil auf dieses Motiv entfällt. Weder von Teilnehmerin 21 noch von Teilnehmer 30 empfängt sie für das Zugehörigkeitsmotiv Rückmeldungen im bedeutsamen Ausmaß. Auffällig ist, dass Teilnehmerin 29 von Teilnehmer 30 mit Ausnahme des Lernmotivs für alle Motive fast keine negativen Rückmeldungen bekommt. Entsprechend der Grundannahmen müsste die Interaktion mit

Teilnehmer 30 für Teilnehmerin 29 befriedigend verlaufen und insbesondere zur Befriedigung des Macht- und Anerkennungsmotivs beitragen können. Die Interaktion mit Teilnehmerin 21 müsste hingegen eher zur Befriedigung des Lernmotivs beitragen können. Da Teilnehmerin 29 insgesamt von den beiden anderen Teilnehmern für fast alle Motive mehr positive als negative Feedbacks empfängt, und die Interaktion mit jeweils einem Teilnehmer für die Befriedigung bestimmter Motive besonders geeignet zu sein scheint, sollten sich keine großen Unterschiede in der Interaktionshäufigkeit zeigen. Werden die Angaben aus Tabelle 19 berücksichtigt, so bestätigt sich dies: Teilnehmerin 29 richtet ihre Äußerungen in fast identischem Ausmaß an Teilnehmer 30 und an Teilnehmerin 21.

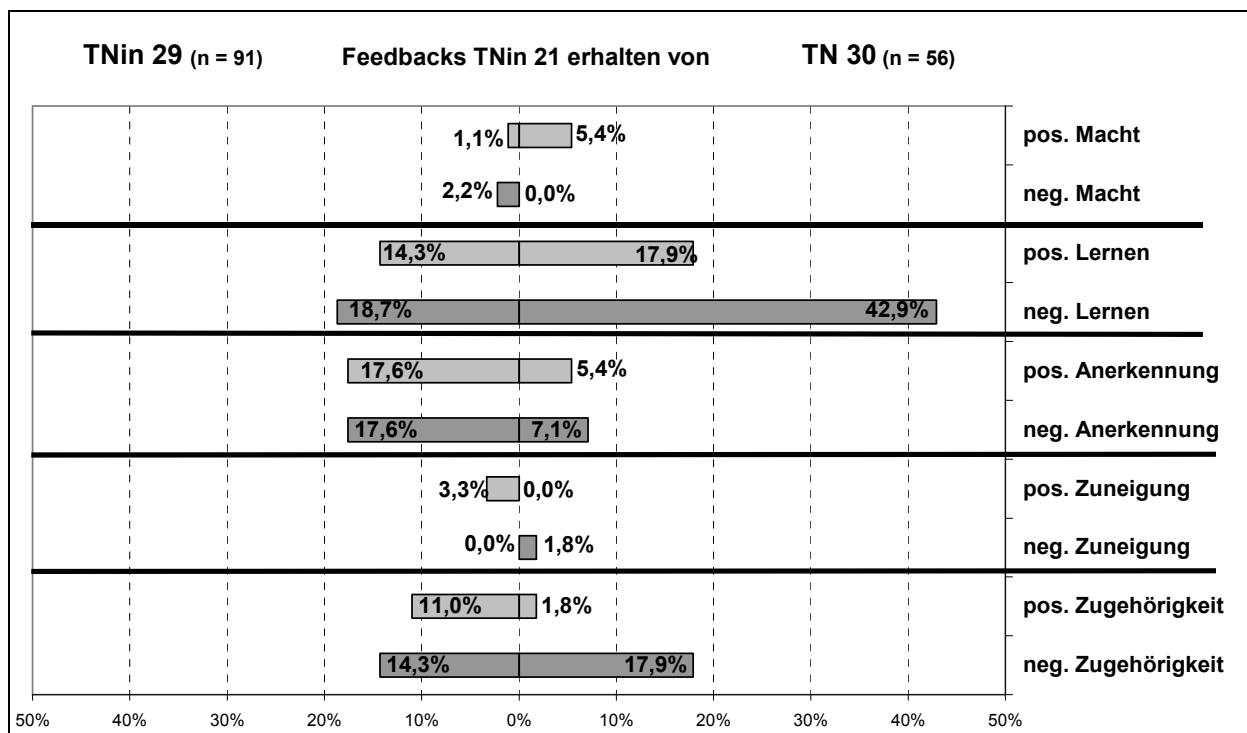


Abbildung 18: Erhaltene Feedbacks TNin 21, prozentualer Anteil an den insgesamt von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, Gruppe 5

Teilnehmerin 21 erhält insgesamt von beiden anderen Teilnehmern mehr negative als positive Feedbacks (s. Tabelle A- 2). Es zeigen sich jedoch zum Teil deutliche Unterschiede, wenn die von den beiden anderen Teilnehmern erhaltenen Feedbacks getrennt voneinander dargestellt werden (s. Abbildung 18). So erzielt sie bei den von Teilnehmer 30 erhaltenen Feedbacks deutlich negativere Bilanzen als bei den von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks. Dies trifft am stärksten auf die Rückmeldungen für das Lernmotiv zu. So entfällt der größte Anteil der überhaupt von Teilnehmer 30 erhaltenen Feedbacks auf negative Feedbacks für das Lernmotiv, wobei der Anteil für positive Feedbacks deutlich geringer ausfällt. Die Feedbackbilanz für die von Teilnehmerin 21 für das Lernmotiv erhaltenen Feedbacks fällt zwar ebenfalls negativ aus, jedoch ist die Differenz zwischen dem prozentualen Anteil positiver und negativer Feedbacks deutlich geringer. Für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung erzielt sie bei den von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks eine ausgeglichene Bilanz, wobei ein deutlich höherer Anteil der insgesamt von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks auf

dieses Motiv entfällt als bei den von Teilnehmer 30 erhaltenen Feedbacks. Von Teilnehmer 30 bekommt Teilnehmerin 21 für das Zugehörigkeitsmotiv fast ausschließlich negative Feedbacks, von Teilnehmerin 29 empfängt sie hingegen für dieses Motiv positive und negative Feedbacks im ähnlichen Ausmaß. Insgesamt dürfte Teilnehmerin 21 weder die Interaktion mit Teilnehmer 30 noch die Interaktion mit Teilnehmerin 29 als besonders geeignet zur Befriedigung eines der Motive erleben. Im Vergleich zu Teilnehmer 30 erzielt sie jedoch insgesamt so wie für einzelne Motive in der Interaktion mit Teilnehmerin 29 positivere Bilanzen für die empfangenen Feedbacks. Wird berücksichtigt, dass alternative Interaktionspartner in der Gruppe nicht zur Verfügung stehen, müsste Teilnehmerin 21 gemäß den Grundannahmen dieser Arbeit häufiger mit Teilnehmerin 29 interagieren als mit Teilnehmer 30. Dies entspricht den Auswertungen der Interaktionshäufigkeiten, da Teilnehmerin 21 Teilnehmerin 29 signifikant häufiger als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre anspricht, Teilnehmer 30 hingegen signifikant seltener als zu erwarten wäre (s. Tabelle 19).

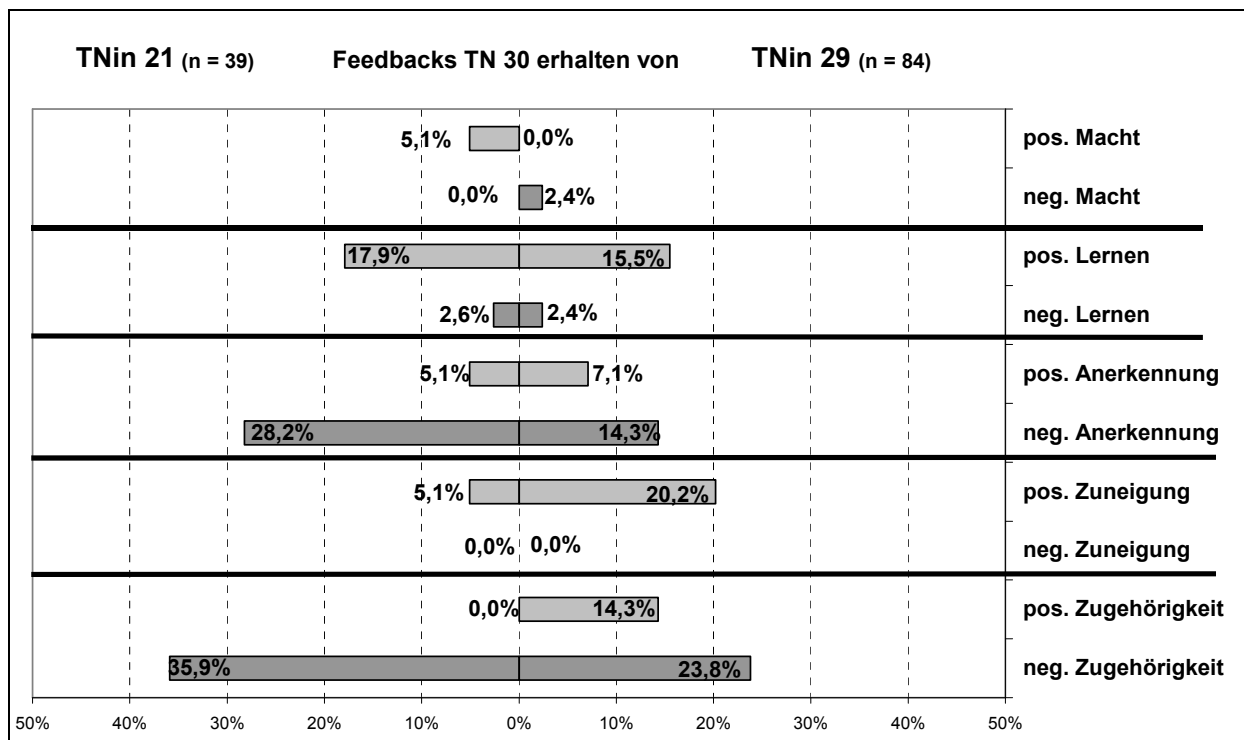


Abbildung 19: Erhaltene Feedbacks TN 30, prozentualer Anteil an den insgesamt von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, Gruppe 5

Teilnehmer 30 empfängt insgesamt häufiger positive als negative Feedbacks (s. Tabelle A- 2), jedoch resultiert dies hauptsächlich aus den von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks (s. Abbildung 19). So bekommt Teilnehmer 30 von Teilnehmerin 21 insgesamt deutlich mehr negative als positive Feedbacks. Über ein Drittel der von ihr erhaltenen Feedbacks signalisieren Teilnehmer 30, dass sie ihn nicht als Gruppenmitglied akzeptiert; positive Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv empfängt er von Teilnehmerin 21 gar nicht. Ein großer Anteil der von ihr erhaltenen Feedbacks sind weiterhin negative Feedbacks für das Anerkennungsmotiv, die ihm signalisieren, dass Teilnehmerin 21 ihn für wenig kompetent hält. Positive Feedbacks im bedeutsamen Ausmaß bekommt Teilnehmer 30 von Teilnehmerin 21 nur für das Lernmo-

tiv. Bei den von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks entfällt ein deutlich höherer Anteil auf positive Rückmeldungen. So erzielt er bei den von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks deutlich positive Bilanzen für das Lernmotiv und für das Zuneigungsmotiv. Auf positive Rückmeldungen für das Zugehörigkeitsmotiv entfällt zwar ein nennenswerter Anteil der von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks, jedoch besteht hier eine deutlich negative Bilanz. Für das Anerkennungsmotiv bekommt Teilnehmer 30 von Teilnehmerin 29 so wie von Teilnehmerin 21 deutlich mehr negative als positive Feedbacks, wobei der Anteil an negativen Feedbacks für dieses Motiv bei den von Teilnehmerin 21 empfangenen Feedbacks deutlich höher ausfällt als bei den von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks. Teilnehmer 30 ist weiterhin der einzige in der Gruppe 5, der von beiden anderen Teilnehmern häufig negative und dabei deutlich mehr negative als positive Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv erhält. Dies scheint die dem Teilnehmer 30 aufgrund der „Wer-zu-wem“-Analyse zugewiesene rangniedrigste Position innerhalb der Gruppe zu bestätigen. Insgesamt müsste Teilnehmer 30 den Grundannahmen dieser Arbeit zufolge die Interaktion mit Teilnehmerin 29 als befriedigender erleben als die mit Teilnehmerin 21, da das Verhältnis von positiven zu negativen Feedbacks bei den von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks günstiger ausfällt als bei den von Teilnehmerin 21 empfangenen Feedbacks. Auch hier zeigt sich eine Entsprechung zur Interaktionshäufigkeit, da Teilnehmer 30 Teilnehmerin 29 signifikant häufiger anspricht als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre, Teilnehmerin 21 hingegen signifikant seltener als Interaktionspartnerin wählt als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre.

7.1.2.5 Gesendete Motivindikatoren – Gruppe 5

Auch bei der Erörterung der Motivindikatoren der Gruppe 5 wird jeweils der Prozentsatz der Motivindikatoren – gemessen an den insgesamt gesendeten Indikatoren – verwendet, um Aussagen darüber treffen zu können, welche Motive in welchem Ausmaß das Verhalten der Gruppenmitglieder in der Interaktion beeinflussen. Einbezogen werden bei dieser Darstellung nicht nur Indikatoren, die an andere Gruppenmitglieder gesendet werden, sondern auch Indikatoren, die an Gruppenfremde (z.B. Lehrkraft) gesendet werden. Indikatoren, die an mehr als eine Person gesendet werden, werden nur einmal berücksichtigt.

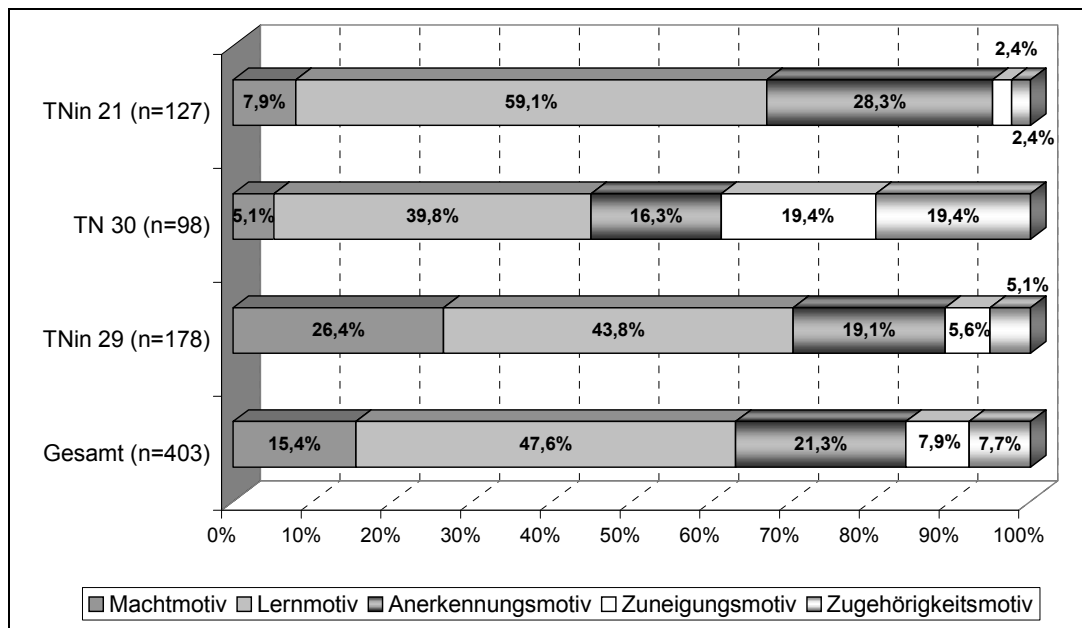


Abbildung 20: Prozentuale Verteilung der gesendeten Motivindikatoren für die einzelnen Gruppenmitglieder, Gruppe 5, n = Gesamtzahl der gesendeten Indikatoren

In Abbildung 20 werden die insgesamt gesendeten Indikatoren graphisch dargestellt. Annähernd die Hälfte aller in der Gruppe 5 gesendeten Indikatoren bezieht sich auf das Lernmotiv. Mit deutlichem Abstand folgen Indikatoren für das Anerkennungsmotiv und Indikatoren für das Machtmotiv. Indikatoren für das Zuneigungs- und Zugehörigkeitsmotiv werden insgesamt in Gruppe 5 eher selten gesendet.

Bei den einzelnen Teilnehmern der Gruppe 5 zeigt sich, dass diese im unterschiedlichen Maß Indikatoren für die jeweiligen Motive gesendet haben. So entfällt zwar bei allen Teilnehmern der größte Anteil an den insgesamt gesendeten Indikatoren auf das Lernmotiv, jedoch fällt der prozentuale Anteil sehr unterschiedlich aus. Bei Teilnehmerin 21 entfällt deutlich über die Hälfte aller gesendeten Indikatoren auf das Lernmotiv. Indikatoren im bedeutsamen Ausmaß zeigt sie weiterhin nur noch für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung. Teilnehmer 30 zeigt eine deutlich ausgewogenere Verteilung der gesendeten Motivindikatoren. So zielt sein Verhalten zwar ebenfalls am häufigsten auf die Befriedigung des Lernmotivs ab, jedoch entfällt auch auf Indikatoren für das Zugehörigkeits- und Zuneigungs- und Anerkennungsmotiv ein relativ hoher Anteil der von Teilnehmer 30 insgesamt gesendeten Indikatoren. Lediglich auf die Befriedigung des Machtmotivs scheint sein Verhalten kaum gerichtet zu sein. Das Verhalten von Teilnehmerin 29 zielt wie bei den beiden anderen Teilnehmern auch am häufigsten auf die Befriedigung des Lernmotivs ab. Weiterhin ist sie die einzige Person in Gruppe 5, die relativ häufig Indikatoren für das Machtmotiv zeigt, wobei sie auch als einziges Gruppenmitglied im beträchtlichen Maß positive Feedbacks für das Machtmotiv erhält. Somit scheint Teilnehmerin 29 nicht nur als Gruppenführerin anerkannt zu sein, sondern auch nach der Führungsposition zu streben. Im nennenswerten Umfang zeigt Teilnehmerin 29 weiterhin nur noch für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung Indikatoren. Das Motiv nach Zugehörigkeit und Zuneigung scheint kaum ihr Verhalten zu bestimmen, da auf diese beiden Motive nur ein geringer Anteil der insgesamt gesendeten Indikatoren entfällt. Da sie eindeutig

als Führungsperson anerkannt zu sein scheint und weiterhin kaum negative Feedbacks für das Motiv nach Zugehörigkeit erhält, wäre es denkbar, dass sie ihre Gruppenmitgliedschaft als ungefährdet betrachtet und sie folglich keine weiteren Aktivitäten zeigt, die auf eine weitere Bestätigung der Gruppenzugehörigkeit zielen.

Um zu prüfen, ob bestimmte Indikatoren mit unterschiedlicher Häufigkeit an bestimmte Personen gesendet werden, wird wiederum eine „Wer-zu-wem“-Matrix der gesendeten Indikatoren erstellt. Die in Tabelle 23 genannten Zahlen weichen von den in Abbildung 20 wiedergegebenen Zahlen ab, da in Tabelle 23 nur Indikatoren berücksichtigt werden, die an andere Gruppenmitglieder gesendet werden und Indikatoren zweimal berücksichtigt werden, die gleichzeitig an zwei Personen gesendet wurden.

Verteilung der gesendeten Indikatoren nach Motiven und Empfänger												
TNin 21 sendet an	Machtmotiv		Lernmotiv		Anerkennungsmotiv		Zuneigungsmotiv		Zugehörigkeitsmotiv		Gesamt	
TN 30	6	12,0%	31	62,0%	8	16,0%	3	6,0%	2	4,0%	50	100,0%
TNin 29	4	4,9%	48	59,3%	24	29,6%	2	2,5%	3	3,7%	81	100,0%
Gesamt	10	7,6%	79	60,3%	32	24,4%	5	3,8%	5	3,8%	131	100,0%
TN 30 sendet an	Machtmotiv		Lernmotiv		Anerkennungsmotiv		Zuneigungsmotiv		Zugehörigkeitsmotiv		Gesamt	
TNin 21	3	6,8%	25	56,8%	6	13,6%	1	2,3%	9	20,5%	44	100,0%
TNin 29	2	2,5%	31	38,8%	13	16,3%	19	23,8%	15	18,8%	80	100,0%
Gesamt	5	4,0%	56	45,2%	19	15,3%	20	16,1%	24	19,4%	124	100,0%
TNin 29 sendet an	Machtmotiv		Lernmotiv		Anerkennungsmotiv		Zuneigungsmotiv		Zugehörigkeitsmotiv		Gesamt	
TNin 21	26	25,5%	52	51,0%	15	14,7%	3	2,9%	6	5,9%	102	100,0%
TN 30	28	31,1%	43	47,8%	3	3,3%	8	8,9%	8	8,9%	90	100,0%
Gesamt	54	28,1%	95	49,5%	18	9,4%	11	5,7%	14	7,3%	192	100,0%
Ins-gesamt	69	15,4%	230	51,5%	69	15,4%	36	8,1%	43	9,6%	447	100,0%

Tabelle 23: „Wer-zu-wem“-Matrix der gesendeten Motivindikatoren, aufgeschlüsselt für die einzelnen Motive, Gruppe 5

Teilnehmerin 29 zielt in der Interaktion mit beiden Teilnehmern mit ähnlicher Häufigkeit auf die Befriedigung des Machtmotivs (s. Tabelle 23). Sie erhält dabei von beiden Teilnehmern fast ausschließlich positive Feedbacks für das Machtmotiv (s. Abbildung 17). Somit bestätigen die Indikatoren und Feedbacks für Teilnehmerin 29, dass diese nach der Führungsposition strebt und beide anderen Gruppenmitglieder sie als Führungsperson anerkennen. Am häufigsten ist ihr Verhalten in der Interaktion mit beiden Teilnehmern auf die Befriedigung des Lernmotivs gerichtet. Dabei erzielt sie nur bei den von Teilnehmerin 21 erhaltenen Feedbacks für das Lernmotiv eine positive Bilanz, von Teilnehmer 30 erhält sie hingegen für das Lernmotiv positive und negative Feedbacks im identischen Ausmaß. An Teilnehmerin 21 sendet Teilnehmerin 29 deutlich häufiger Indikatoren für das Anerkennungsmotiv als an Teilnehmer 30. Dabei erhält sie von Teilnehmerin 21 hierfür deutlich mehr negative als positive Feedbacks. Von Teilnehmer 30 hingegen empfängt Teilnehmerin 29 deutlich mehr positive als negative Feedbacks, wobei ein relativ hoher Anteil der insgesamt von ihm erhaltenen Feed-

backs positive Feedbacks für das Anerkennungsmotiv sind. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Feedbacks der Teilnehmer in Abhängigkeit von Rangposition und sonstigen Einschätzungen unterschiedliche Relevanz für die Befriedigung bestimmter Motive besitzen werden. Zur Befriedigung des Motivs nach leistungsbezogener Anerkennung werden vermutlich eher Rückmeldungen von ranghöheren Personen und von Personen, die von der jeweiligen Person als kompetent eingeschätzt werden, zur Befriedigung des Anerkennungsmotivs beitragen als die anderer Personen (s. Punkt 5.1). Teilnehmer 30 kann aufgrund der negativen Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv einerseits als rangniedrigstes Gruppenmitglied angesehen werden. Andererseits erhält Teilnehmer 30 sowohl von Teilnehmerin 29 als auch von Teilnehmerin 21 deutlich mehr negative als positive Feedbacks für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung. Dies deutet darauf hin, dass Teilnehmer 30 von beiden anderen Teilnehmern als nicht sehr kompetent eingeschätzt wird. Somit kann vermutet werden, dass die positiven Rückmeldungen von Teilnehmer 30 an Teilnehmerin 29 nicht besonders geeignet sind, um ihr Motiv nach Anerkennung zu befriedigen und sie daher nur im geringen Maß Indikatoren für dieses Motiv an Teilnehmer 30 sendet. Auf die Befriedigung des Zugehörigkeits- und Zuneigungsmotiv ist das Verhalten von Teilnehmerin 29 sowohl in der Interaktion mit Teilnehmerin 21 als auch mit Teilnehmer 30 kaum gerichtet.

Teilnehmerin 21 sendet – wie Teilnehmerin 29 und Teilnehmer 30 – an beide anderen Gruppenmitglieder am häufigsten Indikatoren für das Lernmotiv. Jeweils über 59% aller von ihr gezeigten motivrelevanten Verhaltensweisen einer anderen Person gegenüber sind auf die Befriedigung des Lernmotivs gerichtet. Zu beachten ist, dass Teilnehmerin 21 von beiden anderen Teilnehmern für das Lernmotiv jeweils mehr negative als positive Feedbacks erhält. Die Bilanz hierfür erhaltener Feedbacks fällt insbesondere bei den von Teilnehmer 30 erhaltenen Feedbacks negativ aus. Indikatoren für andere Motive in bedeutsamem Ausmaß sendet sie an Teilnehmer 30 nur noch für das Machtmotiv und das Anerkennungsmotiv. Für diese beiden Motive erhält sie von ihm Feedbacks in so geringem Ausmaß, dass diese kaum Relevanz besitzen dürften. In der Interaktion mit Teilnehmerin 29 ist das Verhalten von Teilnehmerin 21 neben der Befriedigung des Lernmotivs nur noch im bedeutsamen Ausmaß auf die Befriedigung des Anerkennungsmotivs gerichtet. Feedbacks von Teilnehmerin 29 erhält Teilnehmerin 21 hierfür zwar relativ häufig, jedoch im identischen Umfang positive und negative Feedbacks. Insgesamt scheint das Verhalten von Teilnehmerin 21 relativ unabhängig vom Interaktionspartner auf die Befriedigung des Lernmotivs gerichtet zu sein. Bei den hierfür erzielten negativen Feedbackbilanzen ist einerseits zu berücksichtigen, dass Teilnehmerin 21 auch für andere Motive keine positiven Feedbackbilanzen im relevanten Ausmaß erzielt. Die Wahrscheinlichkeit, in der Interaktion mit beiden Teilnehmern überhaupt Rückmeldungen zu erreichen, die potentiell eine Befriedigung eines der ausgewählten Motive erlauben würde, müsste somit von Teilnehmerin 21 eher gering eingeschätzt werden. Andererseits sei daran erinnert, dass die Aktualisierung von Motiven nicht nur durch situative Reize bzw. durch erhaltene Feedbacks verursacht wird, sondern auch stabile interindividuelle Unterschiede in der Motivausprägung existieren. So könnte auch eine starke Ausprägung des Lernmotivs bei Teilnehmerin 21 eine Ursache dafür sein, dass trotz der (teilnehmerspezifisch unterschiedli-

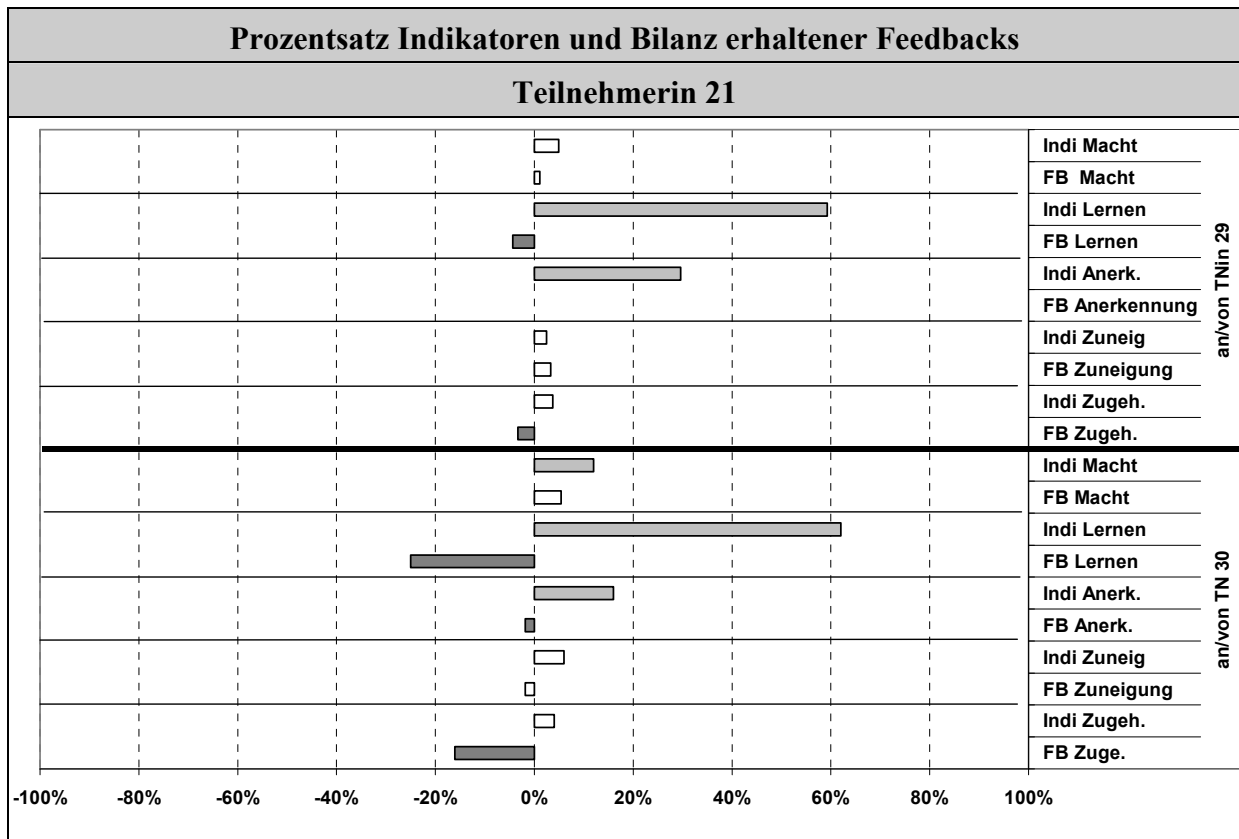
chen) negativen Feedbackbilanzen für das Lernmotiv ihr Verhalten in der Interaktion mit beiden anderen Teilnehmern deutlich am häufigsten auf die Befriedigung des Lernmotivs gerichtet ist. Insgesamt dürfte Teilnehmerin 21 die Interaktion mit beiden anderen Teilnehmern als nicht besonders befriedigend erleben, da sie ebenfalls relativ häufig durch die negativen Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv signalisiert bekommt, dass sie nicht als Gruppenmitglied anerkannt ist.

Teilnehmer 30 ist der Einzige in der Gruppe 5, der im relevanten Umfang Indikatoren für das Zugehörigkeitsmotiv an beide anderen Gruppenmitglieder sendet. Dabei empfängt er sowohl von Teilnehmerin 21 als auch von Teilnehmerin 29 deutlich mehr negative als positive Rückmeldungen für dieses Motiv, wobei diese einen beträchtlichen Anteil an den jeweils insgesamt erhaltenen Feedbacks darstellen. Ob die häufige Aktualisierung des Zugehörigkeitsmotivs bei Teilnehmer 30 eine Reaktion auf zuvor erhaltene negative Feedbacks für dieses Motiv darstellt oder ob auf sein auf die Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs gerichtetes Verhalten negative Rückmeldungen folgen, kann bei dieser deskriptiven Darstellung nicht geprüft werden. Teilnehmer 30 ist der einzige Teilnehmer der Gruppe 5, dessen Verhalten im bedeutsamen Umfang auf die Befriedigung des Zuneigungsmotivs gerichtet ist. Diese Indikatoren sendet er fast ausschließlich an Teilnehmerin 29, von der er hierfür auch positive Rückmeldungen im relevanten Ausmaß erhält. In ähnlichem prozentualen Ausmaß sendet Teilnehmer 30 Indikatoren für das Anerkennungsmotiv an beide anderen Teilnehmer. Er erhält hierfür von beiden anderen Teilnehmern deutlich mehr negative als positive Feedbacks. Am häufigsten ist sein Verhalten in der Interaktion mit Teilnehmerin 21 und Teilnehmerin 29 auf die Befriedigung des Lernmotivs gerichtet, wobei seine an Teilnehmerin 21 gesendeten Indikatoren sich deutlich häufiger auf dieses Motiv beziehen als bei den an Teilnehmerin 29 gesendeten. Zwar beziehen sich die von Teilnehmer 30 erhaltenen Feedbacks im Vergleich zu anderen Motiven eher selten auf das Lernmotiv, jedoch erzielt er bei den von beiden Teilnehmerinnen erhaltenen Feedbacks positive Bilanzen für das Lernmotiv. Somit müsste Teilnehmer 30 insgesamt eher Teilnehmerin 29 als Interaktionspartnerin bevorzugen, da die Interaktion mit dieser sowohl zur Befriedigung des Lernmotivs als auch des Zuneigungsmotivs, auf welches sein Verhalten häufig abzielt, beitragen kann. Diese Annahme bestätigt sich, da Teilnehmer 30 Teilnehmerin 29 signifikant häufiger anspricht als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre, Teilnehmerin 21 hingegen signifikant seltener als Interaktionspartnerin wählt, als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre (s. Tabelle 19).

7.1.2.6 Zusammenfassung Gruppe 5

Nachfolgend werden die zuvor dargestellten deskriptiven Ergebnisse zusammenfassend erörtert. Für signifikanzstatistische Prüfungen der Zusammenhänge zwischen gesendeten Indikatoren und erhaltenen Feedbacks sowie zwischen gesendeten Feedbacks innerhalb der Dyaden wird auf Punkt 7.1.3.2.2 und Punkt 7.1.3.2.3 verwiesen.

In der nachfolgenden Abbildung 21 werden die zuvor berichteten Ergebnisse zur Interaktionsqualität zusammenfassend graphisch dargestellt. Es wird der Anteil der von einer Person an eine andere Person gesendeten Indikatoren mit den von dieser Person erhaltenen Feedbacks in Bezug gesetzt. Für die erhaltenen Feedbacks ist die Differenz aus dem Prozentsatz der erhaltenen positiven und negativen Feedbacks, bezogen auf die insgesamt für das jeweilige Motiv von der jeweiligen Person erhaltenen Feedbacks, dargestellt. Für eine weitere Erläuterung der Abbildung wird auf Punkt 7.1.2.2 verwiesen.



(Fortsetzung der Abbildung auf der nächsten Seite)

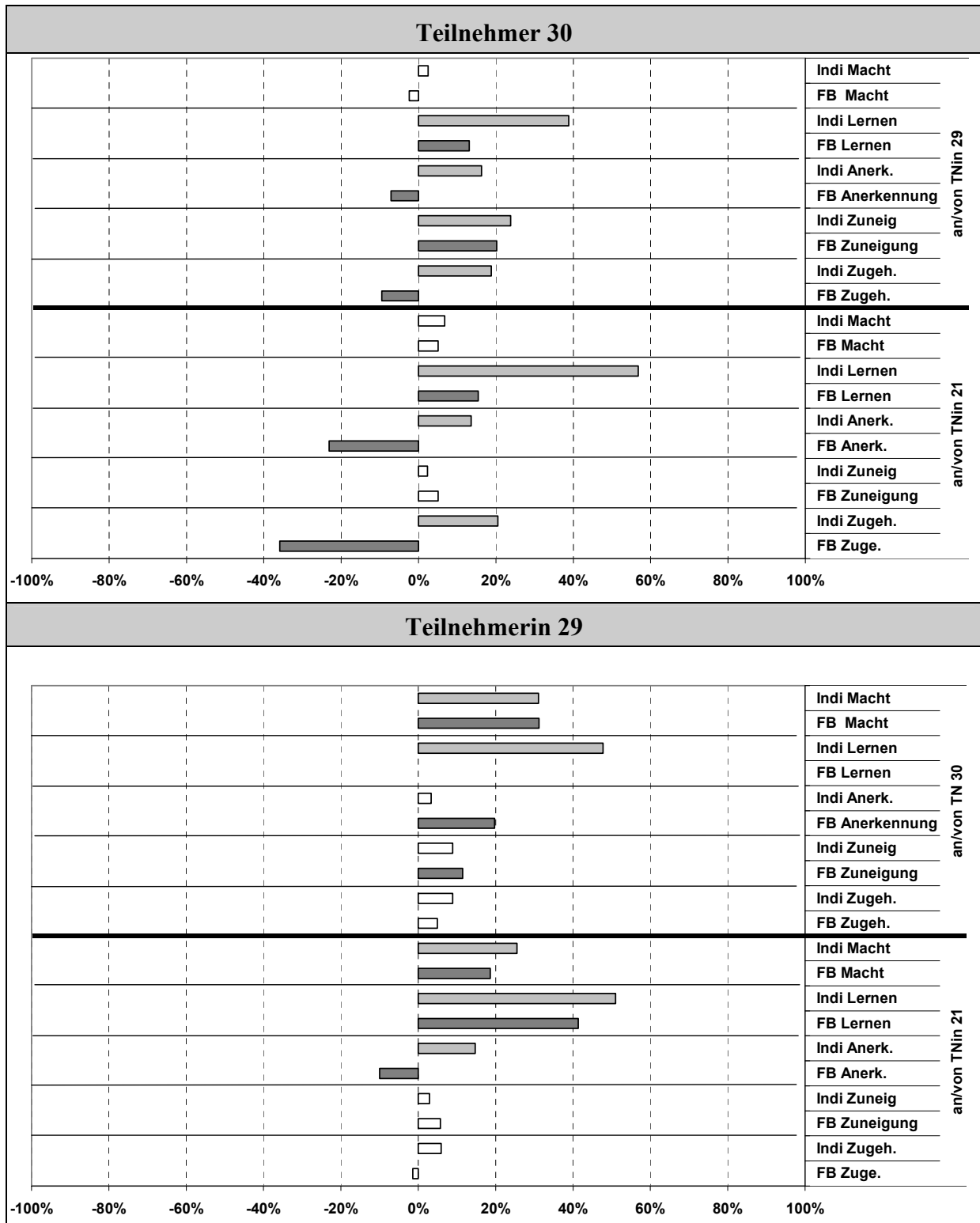


Abbildung 21: Prozentsatz gesendeter Indikatoren und Bilanz erhaltener Feedbacks der verschiedenen Dyaden der Gruppe 5 (FB = Feedbackbilanzen, Indi = Indikatoren)

Der vermutete Zusammenhang zwischen der Interaktionsqualität – erfasst durch die Bilanz positiver und negativer Feedbacks für die verhaltensbestimmenden Motive – und der Interaktionshäufigkeit in den verschiedenen Dyaden scheint sich für die Teilnehmer der Gruppe 5 zu bestätigen. Teilnehmerin 29 spricht beide anderen Teilnehmer mit vergleichbarer Häufigkeit an. Sie erhält von beiden Teilnehmern deutlich mehr positive als negative Feedbacks. Dabei

erzielt sie in der Interaktion mit beiden Teilnehmern für die Motive, auf deren Befriedigung ihr Verhalten überwiegend gerichtet ist, ausschließlich positive Feedbackbilanzen. Die einzige Ausnahme bilden die Feedbacks für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung von Teilnehmerin 21. Teilnehmerin 21 und Teilnehmer 30 sprechen jeweils Teilnehmerin 29 signifikant häufiger, als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre und wählen sich gegenseitig signifikant seltener als Interaktionspartner als zu erwarten wäre. Teilnehmerin 21 erhält nicht nur von Teilnehmer 30, sondern auch von ihrer bevorzugten Interaktionspartnerin – Teilnehmerin 29 – insgesamt mehr negative als positive Feedbacks. Allerdings ist die Differenz zwischen negativen und positiven Feedbacks insgesamt bei den von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks deutlich geringer als bei den von Teilnehmer 30 erhaltenen. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass Teilnehmerin 21 in der Interaktion mit beiden Teilnehmern überwiegend Verhaltensweisen zeigt, die auf die Befriedigung des Lernmotivs abzielen. Dabei erzielt sie bei den von Teilnehmer 30 für das Lernmotiv erhaltenen Feedbacks eine deutlich schlechtere Bilanz als bei den von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks für das Lernmotiv. Somit müsste die Interaktion mit Teilnehmerin 29 für Teilnehmerin 21 zumindest die bessere Alternative zur Interaktion mit Teilnehmer 30 sein, um die Interaktion als befriedigend erleben zu können. Entsprechend den Grundannahmen dieser Arbeit könnte dies die Ursache dafür sein, dass Teilnehmerin 21 deutlich häufiger Teilnehmerin 29 als Interaktionspartnerin wählt als Teilnehmer 30.

Die Gruppe wird von Teilnehmerin 21 – wie von Teilnehmerin 29 – signifikant seltener angesprochen als zu erwarten wäre, wobei sie ebenfalls kaum Verhaltensweisen zeigt, die auf die Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs abzielen. Teilnehmer 30 spricht hingegen die Gruppe mit zu erwartender Häufigkeit an. Dabei ist er der Einzige in der Gruppe, dessen Verhaltensweisen relativ häufig auf die Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs abzielen und der im bedeutsamen Ausmaß negative Feedbacks hierfür erhält. Somit könnte sich ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Ansprache der Gruppe und der Qualität der Interaktionen andeuten: Ist das Motiv nach Zugehörigkeit häufig aktualisiert, kann jedoch in der Interaktion nicht befriedigt werden, wird die Anstrengungsbereitschaft erhöht und durch die häufige Ansprache der Gruppe versucht, doch noch positive Rückmeldungen zu erhalten. Dass Teilnehmer 30 häufiger mit Teilnehmerin 29 als mit Teilnehmerin 21 interagiert, könnte ebenfalls aus der Qualität der Interaktionen resultieren: So erzielt er zumindest für zwei Motive, auf deren Befriedigung sein Verhalten in der Interaktion mit Teilnehmerin 29 abzielt, positive Feedbackbilanzen. In der Interaktion mit Teilnehmerin 21 trifft dies nur auf ein Motiv zu. Auch fallen für zwei weitere Motive die in der Interaktion mit Teilnehmerin 29 erzielten Feedbackbilanzen deutlich positiver aus als die in der Interaktion mit Teilnehmerin 21 erzielten. Somit müsste die Interaktion mit Teilnehmerin 29 für Teilnehmer 30 mehr Befriedigungspotential enthalten als die Interaktion mit Teilnehmerin 21. Bei den Ergebnissen ist zu berücksichtigen, dass nicht nur erhaltene Feedbacks das Verhalten der Personen bzw. die Sendung von Motivindikatoren beeinflussen werden, sondern auch stabile interindividuelle Unterschiede in den Ausprägungen der jeweiligen Motive.

Die teilnehmerspezifisch erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren scheinen die laut „Wer-zu-wem“-Kodierung festgelegte hierarchische Struktur innerhalb der Gruppe zu bestätigen. Teilnehmerin 29, die aufgrund der „Wer-zu-wem“-Kodierung die Führungsposition einnimmt, erhält als einziges Gruppenmitglied im nennenswerten Umfang und von beiden Teilnehmern positive Feedbacks für das Machtmotiv. Auch sendet sie als einzige Teilnehmerin an beide anderen Teilnehmer im bedeutsamen Umfang Indikatoren für das Machtmotiv. Indikatoren für das Machtmotiv im relevanten Ausmaß zeigt auch Teilnehmerin 21, jedoch sendet sie diese nicht an Teilnehmerin 29 sondern an Teilnehmer 30. Teilnehmerin 29 kann somit sowohl aufgrund der „Wer-zu-wem“-Kodierung als auch aufgrund der gesendeten Indikatoren und erhaltenen Feedbacks als anerkannte Führungsperson innerhalb der Gruppe gelten. Die Rangposition zwischen Teilnehmerin 21 und Teilnehmer 30 kann durch die „Wer-zu-wem“-Kodierung nicht eindeutig festgelegt werden. Allerdings kann vermutet werden, dass Teilnehmer 30 die rangniedrigste Position einnimmt. Die erhaltenen Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv scheinen diese Vermutung zu bestätigen. So erhält Teilnehmer 30 als einziger relativ häufig Rückmeldungen von beiden anderen Teilnehmern, die ihm signalisieren, dass er nicht als Gruppenmitglied anerkannt ist.

Für die Gruppe 5 scheint sich die Annahme zu bestätigen, dass sich die hierarchische Position, bestimmt durch die „Wer-zu-wem“-Kodierung, in den motivspezifisch empfangenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren der einzelnen Teilnehmer widerspiegelt. Zusätzlich kann die Qualität der Interaktionen dazu beitragen, weitere Erkenntnisse über die hierarchische Struktur der Gruppe zu gewinnen. Ebenfalls scheint sich der postulierte Zusammenhang zwischen erhaltenen Feedbacks, gesendeten Indikatoren und der Interaktionshäufigkeit zu bestätigen. Dabei scheinen insbesondere die Bilanzen erhaltener Rückmeldungen für Motive, auf deren Befriedigung das Verhalten der Teilnehmer überwiegend abzielt, die Wahl der Interaktionspartner zu beeinflussen.

7.1.3 Interaktionsqualität im Zeitverlauf

Um weitere Erkenntnisse über den Interaktionsprozess gewinnen zu können, ist eine Berücksichtigung des zeitlichen Verlaufs sinnvoll. Auf Sequenzanalysen muss im Rahmen dieser Arbeit verzichtet werden, da die Anzahl der kodierten Interakte zu gering ist, um eine ausreichend gleichverteilte Zellbesetzung zu erzielen, welches für eine Anwendung sequenzanalytischer Verfahren unabdingbar ist (s. Punkt 4.3.1.1). Anhaltspunkte zur Dynamik der Interaktionsprozesse im Zeitverlauf können auch durch folgendes Vorgehen gewonnen werden: Zunächst werden die drei Unterrichtstage getrennt voneinander betrachtet. Durch diese Analysen können unter anderem Hinweise darüber gewonnen werden, ob eine Tendenz zu gleich bleibenden Statuspositionen vorhanden ist oder ob sich diesbezüglich größere Schwankungen innerhalb der drei Unterrichtstage zeigen. Weiterhin werden die Unterrichtsstunden in Fünf-Minuten-Abschnitte unterteilt und die jeweiligen Kodierungen der Feedbacks und Indikatoren auf diesem Niveau aggregiert. Diese Fünf-Minuten-Intervalle werden gewählt, damit Zusammenhänge zwischen den Interaktionsdaten und den Prozessdaten zum emotionalen Erleben

der Teilnehmer – die in Fünf-Minuten-Intervallen erhoben wurden – geprüft werden können (s. Punkt 6.2.3.2).

Nachfolgend werden zuerst Ergebnisse für die drei Unterrichtstage getrennt voneinander dargestellt, im Anschluss daran die Zeitreihen zu den Feedbacks und Indikatoren, die aus der Unterteilung in Fünf-Minuten-Intervalle resultieren.

7.1.3.1 Auswertung differenziert nach Unterrichtstagen

In diesem Abschnitt werden zuerst die Ergebnisse der drei Unterrichtstage daraufhin verglichen, ob die Rangreihe der Teilnehmer variiert oder ob von einem konstanten Statusgefälle ausgegangen werden kann. Anschließend wird erörtert, ob sich Unterschiede in der Interaktionsqualität zwischen den drei Unterrichtstagen zeigen. Erinnerung sei an dieser Stelle daran, dass nur der erste und der zweite Unterrichtstag aufeinander folgende Unterrichtstage innerhalb des SoLe-Projektes sind und zwischen dem zweiten und dritten hier analysierten Unterrichtstag acht Sole-Unterrichtstage liegen (s. Punkt 6.2.2).

7.1.3.1.1 Statuspositionen

Zur Bestimmung der hierarchischen Position innerhalb der Gruppe wird zum einen das erste von BALES et al. (1951) genannte Kriterium verwendet, da dies im Rahmen dieser Arbeit als hierfür am besten geeignet angesehen werden kann (s. Punkt 7.1.1). Dieses Kriterium besagt, dass eine Person eine höhere Rangposition einnimmt, wenn sie mehr Interakte von einer Person empfängt, als sie selbst an diese Person gesendet hat. Zum anderen wird das vierte Kriterium verwendet, das die Person als Führungsperson bestimmt, die von der Lehrkraft am häufigsten angesprochen wird. Zusätzlich wird für alle drei Unterrichtstage mittels Binomialtest geprüft, ob signifikante Abweichungen zwischen der nach dem Zufallsprinzip zu erwartenden Interaktionshäufigkeit für die verschiedenen Sender-Empfänger-Kombinationen und der beobachteten Interaktionshäufigkeit bestehen. In den „Wer-zu-wem“-Matrizen für die drei Unterrichtstage wird eine überzufällig häufige Ansprache wie zuvor mit „+“ gekennzeichnet, eine überzufällige seltenen Ansprache mit „-“. Besteht keine Abweichung zwischen tatsächlicher und nach dem Zufallsprinzip zu erwartender Interaktionshäufigkeit, wird keine besondere Kennzeichnung vorgenommen.

7.1.3.1.1.1 Gruppe 1

In Tabelle 24 werden die Sende- und Empfangsanteile der Teilnehmer der Gruppe 1 dargestellt.

	Sender	Empfänger				Summe an GM		Empfänger		Summe gesamt
		TN 25	TN 24	Tnin 17	Gruppe	Lehrer	Fremd			
Tag 1	TN 25	- -	37 - 12,8%	201 + 69,8%	50 - 17,4%	288	100,0%	26	14	328
	TN 24	33 - 15,7%	- -	124 + 59,0%	53 25,2%	210	100,0%	29	13	252
	TNin 17	195 + 51,0%	129 33,8%	- -	58 - 15,2%	382	100,0%	66	53	501
	Summe von GM	228	166	325	161	880		-	-	-
	Lehrer	24	24	54	21	123		-	-	123
	Fremd	9	11	47	10	77		-	-	77
	Summe	261	201	426	192	1080		121	80	1281
Tag 2	TN 25	- -	140 39,1%	172 48,0%	46 12,8%	358	100,0%	4	12	374
	TN 24	123 - 22,4%	- -	360 + 65,7%	65 - 11,9%	548	100,0%	44	6	598
	TNin 17	180 33,0%	312 + 57,1%	- -	54 - 9,9%	546	100,0%	36	11	593
	Summe von GM	303	452	532	165	1452		-	-	
	Lehrer	6	26	23	34	89		-	-	89
	Fremd	9	2	12	9	32		-	-	32
	Summe	318	480	567	208	1573		84	29	1686
Tag 3	TN 25	- -	34 - 11,8%	239 + 83,3%	14 - 4,9%	287	100,0%	32	30	349
	TN 24	39 - 25,8%	- -	80 53,0%	32 + 21,2%	151	100,0%	8	10	169
	TNin 17	204 + 74,5%	56 20,4%	- -	14 - 5,1%	274	100,0%	38	41	353
	Summe von GM	243	90	319	60	712		-	-	-
	Lehrer	50	8	58	5	121		-	-	131
	Fremd	22	9	40	2	73		-	-	73
	Summe	315	107	417	67	906		78	81	1065

Tabelle 24: „Wer-zu-wem“-Matrix differenziert nach Unterrichtstagen, Gruppe 1 (GM = Gruppenmitglieder)

Am ersten Unterrichtstag ist dem ersten Kriterium zufolge Teilnehmer 24 die Führungsperson, Teilnehmer 25 das rangniedrigste Gruppenmitglied. Allerdings sind die Differenzen zwischen den gesendeten und empfangenen Interakten für alle Dyaden sehr gering. Wird das vierte Kriterium berücksichtigt, ist Teilnehmerin 17 die Führungsperson, da sie von der Lehrkraft deutlich häufiger angesprochen wird als die beiden anderen Gruppenmitglieder. Für den zweiten Unterrichtstag kann aufgrund des ersten Kriteriums keine eindeutige Rangfolge ermittelt werden. So empfangen an diesem Tag alle Gruppenmitglieder nur von einem anderen Gruppenmitglied mehr Interakte als sie an diese gesendet haben, so dass auch die Bestimmung der Führungsperson für diesen Tag anhand des ersten Kriteriums nicht möglich ist. Die Lehrkraft spricht an diesem Tag am häufigsten Teilnehmer 24 an, wobei der Unterschied zu den an Teilnehmerin 17 gesendeten Interakten sehr gering ausfällt. Wie am ersten Unterrichtstag wird Teilnehmerin 17 auch am dritten Unterrichtstag von der Lehrkraft häufiger an-

gesprächen als die beiden anderen Gruppenmitglieder. Ebenfalls weist das erste Kriterium Teilnehmerin 17 als Führungsperson für den dritten Unterrichtstag aus. Anders als für den ersten Unterrichtstag nimmt Teilnehmer 24 die rangniedrigste Position ein, wobei die Differenz erhaltener und gesendeter Interakte zu Teilnehmer 25 eher gering ausfällt.

Insgesamt deuten die Ergebnisse an, dass hinsichtlich der Statusposition während der drei Unterrichtstage Schwankungen auftreten und eine Konstanz des Statusgefälles nicht besteht. Zu berücksichtigen ist, dass die Differenzen zwischen erhaltenen und empfangenen Interakten zum Teil sehr gering ausfallen und für den zweiten Unterrichtstag anhand des ersten Kriteriums keine Rangfolge bestimmt werden kann. Um zusätzliche Hinweise auf die Statusposition der Gruppenmitglieder für die drei Unterrichtstage zu erhalten, werden nachfolgend die erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren nach Unterrichtstag differenziert dargestellt. Zu beachten ist, dass aus der Differenzierung nach Unterrichtstagen bereits eine deutlich geringere Anzahl gesendeter Indikatoren und erhaltener Feedbacks pro Analyseeinheit (Unterrichtstag) resultiert. Daher wird bei den nachfolgenden Auswertungen auf eine weitere personenspezifische Differenzierung („Wer-zu-wem“-Matrix erhaltener Feedbacks bzw. gesendeter Indikatoren) verzichtet.

TN 25								
	Tag 1		Tag 2		Tag 3		Gesamt	
Macht	3	9,4%	18	33,3%	11	25,0%	32	24,6%
Lernen	17	53,1%	23	42,6%	21	47,7%	62	47,7%
Anerkennung	7	21,9%	7	13,0%	7	15,9%	21	16,2%
Zuneigung	0	0,0%	0	0,0%	1	2,3%	1	0,8%
Zugehörigkeit	5	15,6%	6	11,1%	4	9,1%	15	11,5%
Gesamt	32	100,0%	54	100,0%	44	100,0%	130	100,0%
pos. FB Macht	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
neg. FB Macht	1	3,8%	8	16,0%	6	15,4%	15	13,0%
pos. FB Lernen	8	30,8%	10	20,0%	16	41,0%	34	29,6%
neg. FB Lernen	1	3,8%	0	0,0%	3	7,7%	4	3,5%
pos. FB Anerk.	2	7,7%	8	16,0%	2	5,1%	12	10,4%
neg. FB Anerk.	6	23,1%	11	22,0%	7	17,9%	24	20,9%
pos. FB Zuneigung	0	0,0%	0	0,0%	1	2,6%	1	0,9%
neg. FB Zuneigung	1	3,8%	9	18,0%	3	7,7%	13	11,3%
pos. FB Zugehörigk.	3	11,5%	1	2,0%	1	2,6%	5	4,3%
neg. FB Zugehörigk.	4	15,4%	3	6,0%	0	0,0%	7	6,1%
pos. FB gesamt	13	50,0%	19	38,0%	20	51,3%	52	45,2%
neg. FB gesamt	13	50,0%	31	62,0%	19	48,7%	63	54,8%
FB gesamt	26	100,0%	50	100,0%	39	100,0%	115	100,0%
TN 24								
	Tag 1		Tag 2		Tag 3		Gesamt	
Macht	1	3,4%	32	39,0%	0	0,0%	33	23,7%
Lernen	13	44,8%	23	28,0%	2	7,1%	38	27,3%
Anerkennung	6	20,7%	18	22,0%	3	10,7%	27	19,4%
Zuneigung	2	6,9%	0	0,0%	2	7,1%	4	2,9%
Zugehörigkeit	7	24,1%	9	11,0%	21	75,0%	37	26,6%
Gesamt	29	100,0%	82	100,0%	28	100,0%	139	100,0%
pos. FB Macht	0	0,0%	1	1,8%	0	0,0%	1	0,8%
neg. FB Macht	1	3,0%	13	22,8%	0	0,0%	14	11,7%
pos. FB Lernen	7	21,2%	10	17,5%	0	0,0%	17	14,2%
neg. FB Lernen	0	0,0%	3	5,3%	0	0,0%	3	2,5%
pos. FB Anerk.	5	15,2%	2	3,5%	0	0,0%	7	5,8%
neg. FB Anerk.	6	18,2%	13	22,8%	5	16,7%	24	20,0%
pos. FB Zuneigung	0	0,0%	0	0,0%	3	10,0%	3	2,5%
neg. FB Zuneigung	0	0,0%	3	5,3%	2	6,7%	5	4,2%
pos. FB Zugehörigk.	2	6,1%	2	3,5%	2	6,7%	6	5,0%
neg. FB Zugehörigk.	12	36,4%	10	17,5%	18	60,0%	40	33,3%
pos. FB gesamt	14	42,4%	15	26,3%	5	16,7%	34	28,3%
neg. FB gesamt	19	57,6%	42	73,7%	25	83,3%	86	71,7%
FB gesamt	33	100,0%	57	100,0%	30	100,0%	120	100,0%
TNin 17								
	Tag 1		Tag 2		Tag 3		Gesamt	
Macht	25	39,7%	18	26,5%	18	36,0%	61	33,7%
Lernen	32	50,8%	44	64,7%	20	40,0%	96	53,0%
Anerkennung	4	6,3%	4	5,9%	6	12,0%	14	7,7%
Zuneigung	1	1,6%	1	1,5%	2	4,0%	4	2,2%
Zugehörigkeit	1	1,6%	1	1,5%	4	8,0%	6	3,3%
Gesamt	63	100,0%	68	100,0%	50	100,0%	181	100,0%
pos. FB Macht	12	21,8%	3	5,7%	7	16,3%	22	14,6%
neg. FB Macht	8	14,5%	9	17,0%	10	23,3%	27	17,9%
pos. FB Lernen	21	38,2%	22	41,5%	6	14,0%	49	32,5%
neg. FB Lernen	2	3,6%	10	18,9%	7	16,3%	19	12,6%
pos. FB Anerk.	0	0,0%	1	1,9%	0	0,0%	1	0,7%
neg. FB Anerk.	8	14,5%	6	11,3%	10	23,3%	24	15,9%
pos. FB Zuneigung	1	1,8%	1	1,9%	2	4,7%	4	2,6%
neg. FB Zuneigung	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
pos. FB Zugehörigk.	2	3,6%	1	1,9%	1	2,3%	4	2,6%
neg. FB Zugehörigk.	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
pos. FB gesamt	36	65,5%	28	52,8%	16	37,2%	80	53,0%
neg. FB gesamt	19	34,5%	25	47,2%	27	62,8%	71	47,0%
FB gesamt	55	100,0%	53	100,0%	43	100,0%	151	100,0%

Tabelle 25: Indikatoren und Feedbacks differenziert nach Unterrichtstag; Gruppe 1

In Tabelle 25 wird jeweils der Prozentsatz erhaltener positiver und negativer Feedbacks und gesendeter Indikatoren an den insgesamt an einem Tag erhaltenen Feedbacks bzw. gesendeten Indikatoren dargestellt, wobei nur die von einem Gruppenmitglied empfangenen Feedbacks (s. Tabelle A- 1) bzw. an ein Gruppenmitglied gesendeten Indikatoren (s. Tabelle 21) berücksichtigt werden. Da zuvor gezeigt werden konnte, dass insbesondere durch die Berücksichtigung der Kodierungen für das Machtmotiv und das Zugehörigkeitsmotiv zusätzliche Hinweise auf die Statusposition gewonnen werden konnten, werden diese nachfolgend erörtert.

Für den *ersten Unterrichtstag* zeigt sich für Teilnehmer 24, dem aufgrund der „Wer-zu-wem“-Kodierung die höchste Statusposition zukommt, dass sein Verhalten kaum auf die Befriedigung des Machtmotivs gerichtet ist und er auch keine positiven Feedbacks für dieses Motiv erhält. Ein Viertel der von ihm gesendeten Indikatoren entfällt auf das Zugehörigkeitsmotiv, wobei über ein Drittel seiner erhaltenen Feedbacks ihm signalisieren, dass er nicht als Gruppenmitglied anerkannt ist. Diese Ergebnisse stehen im Widerspruch dazu, dass Teilnehmer 24 am ersten Unterrichtstag dem ersten Kriterium der „Wer-zu-wem“-Kodierungen zufolge die Führungsposition einnimmt. Aufgrund der erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren kann vielmehr auch am ersten Unterrichtstag Teilnehmerin 17 als Führungsperson angesehen werden. So zielt ihr Verhalten am ersten Unterrichtstag relativ häufig auf die Befriedigung des Machtmotivs, wobei sie nur am diesem Tag deutlich mehr positive als negative Feedbacks für dieses Motiv erhält. Bei Teilnehmer 25 entfällt am ersten Unterrichtstag ein geringerer Anteil der von ihm gesendeten Indikatoren auf das Machtmotiv als auf das Zugehörigkeitsmotiv. Zwar erhält er im bedeutsamen Ausmaß negative Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv, jedoch fällt seine Feedbackbilanz für dieses Motiv deutlich besser aus als für Teilnehmer 24. Insgesamt deuten die Ergebnisse für den ersten Unterrichtstag darauf hin, dass die gleiche Rangfolge besteht, wie für alle Unterrichtstage zusammen. Teilnehmerin 17 kann sowohl durch die häufigere Ansprache durch die Lehrkraft als auch die inhaltlichen Kodierungen als Führungsperson angesehen werden, Teilnehmer 24 nimmt am ersten Unterrichtstag die rangniedrigste Position ein. Zwar ergibt sich anhand des ersten Kriteriums von BALES et al. (1951) eine abweichende Rangfolge, jedoch ist zu berücksichtigen, dass die Differenzen zwischen erhaltenen und gesendeten Interaktionen in den Dyaden – auf denen das erste Kriterium basiert – für den ersten Unterrichtstag sehr gering ausfallen.

Dass für den *zweiten Unterrichtstag* aufgrund der „Wer-zu-wem“-Kodierungen die Statusposition der Gruppenmitglieder nicht zu bestimmen ist, spiegelt sich in den inhaltlichen Kodierungen für das Machtmotiv wider. Im Gegensatz zu den beiden anderen Unterrichtstagen scheinen Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 am zweiten Unterrichtstag die Führungsposition in der Gruppe anzustreben bzw. sich untereinander „Rangkämpfe“ zu liefern. Über ein Drittel der für diese beiden Teilnehmer an diesem Tag kodierten Indikatoren sind Verhaltensweisen, die auf die Befriedigung des Machtmotivs gerichtet sind. Auffällig ist insbesondere der hohe Anteil der Machtmotivindikatoren für Teilnehmer 24 an diesem Unterrichtstag. Er sendet am ersten Unterrichtstag nur einen Indikator für dieses Motiv (3,4%), am dritten Unterrichtstag gar keinen Indikator. Am zweiten Unterrichtstag stellen die von ihm gesendeten Indikatoren für das Machtmotiv hingegen 39% der insgesamt von ihm gesendeten Indikatoren. Sowohl

Teilnehmer 24 als auch Teilnehmer 25 erhalten wie an den beiden anderen Unterrichtstagen ausschließlich bzw. fast ausschließlich negative Feedbacks für das Machtmotiv. Dass das Verhalten von Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 häufiger als an den beiden anderen Unterrichtstagen auf die Befriedigung des Machtmotivs abzielt, könnte sich auf das Verhalten von Teilnehmerin 17 ausgewirkt haben. Am zweiten Unterrichtstag ist der Anteil, der auf Indikatoren für das Machtmotiv entfällt, bei ihr deutlich geringer als an den beiden übrigen Tagen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Teilnehmerin 17 an diesem Tag die deutlich schlechteste Feedbackbilanz für das Machtmotiv erzielt. Somit könnte unter Berücksichtigung der Grundannahmen dieser Arbeit folgender Zusammenhang bestehen: Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 senden am zweiten Unterrichtstag selten positive Rückmeldungen an Teilnehmerin 17 für das Machtmotiv, da sie an diesem Tag selbst häufig die Führungsposition anstreben bzw. sich untereinander Machtkämpfe liefern. Dass Teilnehmerin 17 somit an diesem Tag seltener positive Feedbacks für das Machtmotiv als sonst erhält, könnte dazu führen, dass sie stärker versucht, andere Motive in der Interaktion zu befriedigen, bei denen sie die Wahrscheinlichkeit positiver Rückmeldungen höher einschätzt. Insgesamt scheint auch aufgrund der Kodierungen für das Machtmotiv die Statusposition am zweiten Unterrichtstag uneindeutiger zu sein als an beiden anderen Unterrichtstagen. Somit spiegelt sich die aufgrund der „Wer-zu-wem“-Kodierungen unklare Rangfolge der Gruppenmitglieder in den inhaltlichen Kodierungen wider. Für den zweiten Unterrichtstag kann auch unter Berücksichtigung der inhaltlichen Kodierungen keine eindeutige Rangfolge festgelegt werden.

Für den *dritten Unterrichtstag* bestehen ebenfalls Übereinstimmungen zwischen den inhaltlichen Kodierungen für das Machtmotiv und der aufgrund der „Wer-zu-wem“-Kodierungen bestimmten Statusposition. In beiden Fällen wird Teilnehmerin 17 als Führungsperson ausgewiesen. So ist sie wie am ersten Unterrichtstag das einzige Gruppenmitglied, das überhaupt positive Feedbacks für das Machtmotiv erhält, auch zeigt sie an diesem Tag relativ häufig Verhaltensweisen, die auf die Befriedigung des Machtmotivs abzielen. Das Verhalten von Teilnehmer 25, der aufgrund des ersten Kriteriums die mittlere Rangposition am dritten Unterrichtstag einnimmt, ist im Vergleich zum ersten Unterrichtstag prozentual häufiger auf die Befriedigung des Machtmotivs gerichtet, wobei er einen höheren Anteil an negativen Feedbacks für dieses Motiv erhält als am ersten Tag. Auffällig ist, dass Teilnehmer 24, der *insgesamt* anhand der „Wer-zu-wem“-Kodierungen die mittlere Rangposition einnimmt (s. Punkt 7.1.1.1), am dritten Unterrichtstag sowohl auf Basis der „Wer-zu-wem“-Kodierungen für diesen Tag als auch durch die inhaltlichen Kodierungen als rangniedrigstes Gruppenmitglied angesehen werden kann. So entfallen 75% der von ihm gesendeten Indikatoren auf das Zugehörigkeitsmotiv, allerdings sind 60% seiner insgesamt an diesem Tag erhaltenen Rückmeldungen negative Feedbacks für dieses Motiv. Weiterhin zeigt er am dritten Unterrichtstag keine Verhaltensweisen, die auf die Befriedigung des Machtmotivs abzielen, wobei er für dieses Motiv weder positive noch negative Rückmeldungen erhält. Dies könnte darauf hindeuten, dass nach dem zweiten Unterrichtstag, an dem anscheinend alle Gruppenmitglieder nach der Führungsposition gestrebt haben, eine für die weitere Zusammenarbeit fortbestehende Rangfolge implizit festgelegt wurde, nach der Teilnehmer 24 das rangniedrigste Gruppen-

mitglied ist. Allerdings kann diese Annahme nicht geprüft werden, da hierfür die Interaktionsprozesse nachfolgender Unterrichtstage analysiert werden müssten, für die jedoch keine Interaktionsdaten vorliegen.

Werden die inhaltlichen Kodierungen für das Machtmotiv und das Zugehörigkeitsmotiv für alle Teilnehmer für die drei Unterrichtstage betrachtet, so kann Teilnehmerin 17 für den ersten und dritten Unterrichtstag als Führungsperson gelten. Sie ist an diesen beiden Tagen das einzige Gruppenmitglied, das prozentual gesehen relativ häufig positive Feedbacks für das Machtmotiv erhält. Weiterhin kann ihr auch aufgrund der häufigeren Ansprache durch die Lehrkraft an diesen beiden Tagen die Führungsposition zugesprochen werden. Im Widerspruch hierzu ist allerdings aufgrund der „Wer-zu-wem“-Kodierungen für die Dyaden Teilnehmer 24 am ersten Unterrichtstag das ranghöchste Gruppenmitglied. Da die Differenzen erhaltener und gesendeter Feedbacks für den ersten Unterrichtstag sehr gering ausfallen, scheinen die inhaltlichen Kodierungen die Statusposition für den ersten Unterrichtstag besser abbilden zu können. Am ersten und dritten Unterrichtstag scheint somit Teilnehmerin 17 die Führungsposition einzunehmen und Teilnehmer 24 das rangniedrigste Gruppenmitglied zu sein. Eine unklare hierarchische Struktur für den zweiten Unterrichtstag zeigt sich sowohl in den „Wer-zu-wem“-Kodierungen als auch in den inhaltlichen Kodierungen.

7.1.3.1.1.2 Gruppe 5

In Tabelle 26 werden die „Wer-zu-wem“-Matrizen für die Teilnehmer der Gruppe 5 für die drei Unterrichtstage dargestellt.

	Sender	Empfänger				Summe an GM	Empfänger		Summe gesamt
		TNin 21	TN 30	TNin 29	Gruppe		Lehrer	Fremd	
Tag 1	TNin 21	- -	19 - 10,7%	124 + 70,1%	34 - 19,2%	177 100,0%	19	1	197
	TN 30	15 - 7,5%	- -	120 + 60,3%	64 32,2%	199 100,0%	8	20	227
	TNin 29	120 + 38,7%	132 + 42,6%	- -	58 - 18,7%	310 100,0%	33	23	366
	Summe von GM	135	151	244	156	686	-	-	-
	Lehrer	16	13	28	39	96	-	-	96
	Fremd	0	25	21	1	47	-	-	47
	Summe	151	189	293	196	829	60	44	933
Tag 2	TNin 21	- -	30 - 17,3%	124 + 71,7%	19 - 11,0%	173 100,0%	18	4	195
	TN 30	25 - 8,7%	- -	192 + 67,1%	69 24,1%	286 100,0%	11	35	332
	TNin 29	131 + 34,9%	196 + 52,3%	- -	48 - 12,8%	375 100,0%	112	27	514
	Summe von GM	156	226	316	136	834	-	-	-
	Lehrer	34	16	95	42	187	-	-	187
	Fremd	4	25	29	3	61	-	-	61
	Summe	194	267	440	181	1082	141	66	1289
Tag 3	TNin 21	- -	107 28,9%	205 + 55,4%	58 - 15,7%	370 100,0%	86	52	508
	TN 30	125 34,7%	- -	181 + 50,3%	54 - 15,0%	360 100,0%	4	34	398
	TNin 29	203 + 48,8%	138 33,2%	- -	75 - 18,0%	416 100,0%	51	40	507
	Summe von GM	328	245	386	187	1146	-	-	-
	Lehrer	83	20	42	70	215	-	-	215
	Fremd	52	24	27	20	123	-	-	123
	Summe	463	289	455	277	1484	141	126	1751

Tabelle 26: „Wer-zu-wem“-Matrix differenziert nach Unterrichtstagen, Gruppe 5
GM = Gruppenmitglieder

Wie die gesendeten und empfangenen Interakte (s. Tabelle 26) zeigen, ergeben sich für die drei Unterrichtstage anhand des ersten Kriteriums zum Teil unterschiedliche Rangpositionen. Teilnehmer 30, der auf Basis der über die Unterrichtstage aggregierten „Wer-zu-wem“-Daten anhand dieses Kriteriums als rangniedrigstes Gruppenmitglied bestimmt wurde, ist am ersten und zweiten Unterrichtstag hiernach die Führungsperson. Das rangniedrigste Gruppenmitglied ist aufgrund dieses Kriteriums am ersten Unterrichtstag Teilnehmerin 21, am zweiten Unterrichtstag Teilnehmerin 29. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Differenzen zwischen erhaltenen und gesendeten Interakten für alle Dyaden für den ersten und zweiten Unterrichtstag sehr gering ausfallen. Wird als Bestimmungskriterium für die Führungsposition zugrunde gelegt, welches Gruppenmitglied von der Lehrkraft am häufigsten angesprochen wird, so ist dies an diesen beiden Unterrichtstagen Teilnehmerin 29. Am dritten Unterrichtstag kann durch die „Wer-zu-wem“-Kodierungen Teilnehmerin 21 als Führungsperson

bestimmt werden: Sie wird einerseits am häufigsten von der Lehrkraft angesprochen, andererseits wird sie häufiger von den Gruppenmitgliedern angesprochen als sie selbst diese anspricht. Allerdings ist die Differenz erhaltener und gesendeter Interakte in der Dyade zwischen Teilnehmerin 21 und Teilnehmerin 29 sehr gering. Lediglich Teilnehmer 30 kann anhand dieses Kriteriums relativ eindeutig als rangniedrigstes Gruppenmitglied am dritten Unterrichtstag gelten, da er deutlich mehr Interakte an beide anderen Teilnehmerinnen sendet, als er von ihnen empfängt. Nachfolgend werden die gesendeten Indikatoren und erhaltenen Feedbacks differenziert nach Unterrichtstagen dargestellt und mit den Ergebnissen der „Wer-zu-wem“-Kodierungen in Bezug gesetzt.

TNin 21								
	Tag 1		Tag 2		Tag 3		Gesamt	
Macht	5	14,3%	2	7,7%	3	4,3%	10	7,6%
Lernen	20	57,1%	9	34,6%	50	71,4%	79	60,3%
Anerkennung	9	25,7%	11	42,3%	12	17,1%	32	24,4%
Zuneigung	0	0,0%	2	7,7%	3	4,3%	5	3,8%
Zugehörigkeit	1	2,9%	2	7,7%	2	2,9%	5	3,8%
Gesamt	35	100,0%	26	100,0%	70	100,0%	131	100,0%
pos. FB Macht	1	3,8%	2	4,2%	2	2,7%	5	3,4%
neg. FB Macht	1	3,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,7%
pos. FB Lernen	6	23,1%	3	6,3%	14	19,2%	23	15,6%
neg. FB Lernen	0	0,0%	3	6,3%	38	52,1%	41	27,9%
pos. FB Anerk.	3	11,5%	12	25,0%	4	5,5%	19	12,9%
neg. FB Anerk.	5	19,2%	11	22,9%	4	5,5%	20	13,6%
pos. FB Zuneigung	0	0,0%	3	6,3%	0	0,0%	3	2,0%
neg. FB Zuneigung	0	0,0%	1	2,1%	0	0,0%	1	0,7%
pos. FB Zugehörigk.	1	3,8%	6	12,5%	4	5,5%	11	7,5%
neg. FB Zugehörigk.	9	34,6%	7	14,6%	7	9,6%	23	15,6%
pos. FB gesamt	11	42,3%	26	54,2%	24	32,9%	61	41,5%
neg. FB gesamt	15	57,7%	22	45,8%	49	67,1%	86	58,5%
FB gesamt	26	100,0%	48	100,0%	73	100,0%	147	100,0%
TN 30								
	Tag 1		Tag 2		Tag 3		Gesamt	
Macht	2	8,3%	2	3,2%	1	2,7%	5	4,0%
Lernen	11	45,8%	31	49,2%	14	37,8%	56	45,2%
Anerkennung	3	12,5%	8	12,7%	8	21,6%	19	15,3%
Zuneigung	0	0,0%	6	9,5%	14	37,8%	20	16,1%
Zugehörigkeit	8	33,3%	16	25,4%	0	0,0%	24	19,4%
Gesamt	24	100,0%	63	100,0%	37	100,0%	124	100,0%
pos. FB Macht	1	3,2%	1	2,1%	0	0,0%	2	1,6%
neg. FB Macht	1	3,2%	1	2,1%	0	0,0%	2	1,6%
pos. FB Lernen	11	35,5%	5	10,6%	4	8,9%	20	16,3%
neg. FB Lernen	1	3,2%	1	2,1%	1	2,2%	3	2,4%
pos. FB Anerk.	3	9,7%	4	8,5%	1	2,2%	8	6,5%
neg. FB Anerk.	2	6,5%	6	12,8%	15	33,3%	23	18,7%
pos. FB Zuneigung	0	0,0%	5	10,6%	14	31,1%	19	15,4%
neg. FB Zuneigung	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
pos. FB Zugehörigk.	2	6,5%	6	12,8%	4	8,9%	12	9,8%
neg. FB Zugehörigk.	10	32,3%	18	38,3%	6	13,3%	34	27,6%
pos. FB gesamt	17	54,8%	21	44,7%	23	51,1%	61	49,6%
neg. FB gesamt	14	45,2%	26	55,3%	22	48,9%	62	50,4%
FB gesamt	31	100,0%	47	100,0%	45	100,0%	123	100,0%
TNin 29								
	Tag 1		Tag 2		Tag 3		Gesamt	
Macht	20	39,2%	16	20,3%	18	29,0%	54	28,1%
Lernen	29	56,9%	45	57,0%	21	33,9%	95	49,5%
Anerkennung	0	0,0%	9	11,4%	9	14,5%	18	9,4%
Zuneigung	0	0,0%	3	3,8%	8	12,9%	11	5,7%
Zugehörigkeit	2	3,9%	6	7,6%	6	9,7%	14	7,3%
Gesamt	51	100,0%	79	100,0%	62	100,0%	192	100,0%
pos. FB Macht	7	20,0%	16	29,6%	13	31,0%	36	27,5%
neg. FB Macht	2	5,7%	1	1,9%	1	2,4%	4	3,1%
pos. FB Lernen	17	48,6%	10	18,5%	11	26,2%	38	29,0%
neg. FB Lernen	0	0,0%	9	16,7%	0	0,0%	9	6,9%
pos. FB Anerk.	4	11,4%	11	20,4%	2	4,8%	17	13,0%
neg. FB Anerk.	2	5,7%	2	3,7%	8	19,0%	12	9,2%
pos. FB Zuneigung	1	2,9%	3	5,6%	7	16,7%	11	8,4%
neg. FB Zuneigung	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
pos. FB Zugehörigk.	1	2,9%	2	3,7%	0	0,0%	3	2,3%
neg. FB Zugehörigk.	1	2,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%
pos. FB gesamt	30	85,7%	42	77,8%	33	78,6%	105	80,2%
neg. FB gesamt	5	14,3%	12	22,2%	9	21,4%	26	19,8%
FB gesamt	35	100,0%	54	100,0%	42	100,0%	131	100,0%

Tabelle 27: Indikatoren und Feedbacks differenziert nach Unterrichtstag, Gruppe 5

In Tabelle 27 wird differenziert nach Unterrichtstagen der prozentuale Anteil der erhaltenen positiven und negativen Feedbacks sowie der gesendeten Indikatoren für die jeweiligen Motive dargestellt. Erörtert werden nachfolgend nur die Kodierungen für das Machtmotiv und das Zugehörigkeitsmotiv, da insbesondere durch diese Kodierungen weitere Hinweise auf die Statusposition gewonnen werden können.

Teilnehmer 30, der durch das erste Kriterium als Führungsperson für den *ersten Unterrichtstag* ermittelt wurde, zeigt an diesem Tag relativ wenig Verhaltensweisen, die auf die Befriedigung des Machtmotivs abzielen, auch erhält er für das Machtmotiv überwiegend und im bedeutsamen Ausmaß negative Feedbacks. Dass er am ersten Unterrichtstag die ranghöchste Position einnimmt, wird somit durch die inhaltlichen Kodierungen nicht bestätigt. Vielmehr zeigen diese, dass auch am ersten Unterrichtstag Teilnehmerin 29 als Führungsperson gelten kann: Ein deutlich höherer Anteil der von ihr gesendeten Indikatoren – gemessen an den beiden anderen Unterrichtstagen – entfällt auf das Machtmotiv. Sie erhält zwar prozentual weniger positive Feedbacks für das Machtmotiv als an den anderen beiden Tagen, jedoch ist sie auch am ersten Unterrichtstag das einzige Gruppenmitglied, das eine positive Feedbackbilanz für das Machtmotiv erzielt. Werden die Kodierungen für das Zugehörigkeitsmotiv berücksichtigt, so zeigt sich, dass Teilnehmerin 21 und Teilnehmer 30 eine ähnliche deutlich negative Feedbackbilanz für dieses Motiv erzielen. Zu berücksichtigen ist, dass nur Teilnehmer 30 relativ häufig Verhaltensweisen zeigt, die auf die Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs abzielen. Insgesamt ergibt sich für den ersten Unterrichtstag keine Übereinstimmung zwischen den inhaltlichen Kodierungen und der aufgrund des ersten Kriteriums bestimmten Rangfolge. Wird hingegen die Führungsperson durch die häufigste Ansprache durch die Lehrkraft bestimmt, so zeigt sich eine Entsprechung zu den inhaltlichen Kodierungen: Beiden Kriterien zufolge kann Teilnehmerin 29 als Führungsperson gelten.

Für den *zweiten Unterrichtstag* wird durch das erste Kriterium wiederum Teilnehmer 30 als ranghöchste Person bestimmt, durch das vierte Kriterium (häufigste Ansprache durch die Lehrkraft) hingegen wiederum Teilnehmerin 29. Die inhaltlichen Kodierungen weisen – wie am ersten Unterrichtstag – ebenfalls nur eine Überstimmung mit der anhand des vierten Kriteriums bestimmten Führungsperson auf. So zeigt nur Teilnehmerin 29 relativ häufig Indikatoren für das Machtmotiv, wobei sie auch als einziges Gruppenmitglied hierfür relativ häufig positive Rückmeldungen erhält. Das Verhalten von Teilnehmer 30 zielt fast gar nicht auf die Befriedigung des Machtmotivs, jedoch entfallen wiederum relativ viele der von ihm gesendeten Indikatoren auf das Zugehörigkeitsmotiv. Im Unterschied zum ersten Unterrichtstag ist er der einzige Teilnehmer der Gruppe 5, der für das Zugehörigkeitsmotiv eine deutlich negative Feedbackbilanz erzielt. Aufgrund der inhaltlichen Kodierungen kann für den zweiten Unterrichtstag somit von der gleichen Rangfolge der Gruppenmitglieder wie am ersten Unterrichtstag ausgegangen werden: Teilnehmerin 29 nimmt die führende Position ein, Teilnehmer 30 die rangniedrigste.

Am *dritten Unterrichtstag* kann Teilnehmerin 21 aufgrund des ersten und vierten Kriteriums der „Wer-zu-wem“-Kodierungen als Führungsperson gelten. Die Kodierungen für das Machtmotiv deuten darauf hin, dass auch am dritten Unterrichtstag Teilnehmerin 29 das ranghöchste Gruppenmitglied ist. Anders als Teilnehmerin 21 zeigt nur Teilnehmerin 29 relativ häufig Indikatoren für das Machtmotiv, wobei sie fast ausschließlich und im bedeutsamen Umfang positive Rückmeldungen hierfür erhält. Auffällig ist, dass Teilnehmer 30 am dritten Unterrichtstag keine Verhaltensweisen zeigt, die auf die Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs abzielen. Dies könnte darauf hindeuten, dass Teilnehmer 30 aufgrund seiner vorangegangenen negativen Erfahrungen die Wahrscheinlichkeit als sehr gering einschätzt, in der Interaktion mit den anderen Gruppenmitgliedern sein Zugehörigkeitsmotiv befriedigen zu können.

Zusammenfassend zeigt sich, dass an allen drei Unterrichtstagen das Verhalten von Teilnehmerin 29 prozentual deutlich häufiger auf die Befriedigung des Machtmotivs gerichtet ist als das der anderen Teilnehmer. Sie das einzige Gruppenmitglied, das an allen drei Tagen deutlich positive Feedbackbilanzen für das Machtmotiv erzielt, so dass sie aufgrund der Kodierungen für das Machtmotiv an allen drei Tagen die Führungsposition einzunehmen scheint. Dies steht im Widerspruch zu den Ergebnissen der „Wer-zu-wem“-Analysen, die z.B. Teilnehmer 30 an zwei Unterrichtstagen aufgrund des ersten Kriteriums zur Bestimmung der Statushöhe als ranghöchstes Gruppenmitglied ausweisen. Teilnehmer 30 zeigt jedoch kaum Indikatoren für das Machtmotiv, auch erhält er hierfür kaum Rückmeldungen. Weiterhin erhält er an allen drei Unterrichtstagen relativ häufig Rückmeldungen, die ihm signalisieren, dass er nicht als Gruppenmitglied anerkannt ist. Somit dürfte Teilnehmer 30 an keinem der drei Unterrichtstage als Führungsperson der Gruppe 5 anzusehen sein.

7.1.3.1.1.3 Zusammenfassung

Die Ergebnisse beider Gruppen werden nachfolgend zusammengefasst. Je nach gewähltem Kriterium zur Bestimmung der hierarchischen Position zeigen sich in beiden Gruppen konstante oder aber variierende Rangreihen der Gruppenmitglieder im Zeitverlauf der drei Unterrichtstage. Werden die Kodierungen für das Machtmotiv und das Zugehörigkeitsmotiv zugrunde gelegt, so zeigt sich eine relativ stabile Rangfolge für alle drei Unterrichtstage in beiden Gruppen. In Gruppe 1 kann jeweils Teilnehmerin 17 als Führungsperson gelten, Teilnehmer 24 zumindest an zwei Unterrichtstagen als rangniedrigstes Gruppenmitglied. In Gruppe 5 kann aufgrund der inhaltlichen Kodierungen Teilnehmerin 29 für alle drei Unterrichtstage als führendes Gruppenmitglied angesehen werden und Teilnehmer 30 als rangniedrigstes. Die aufgrund der kodierten Feedbacks und Indikatoren bestimmte Führungsperson entspricht in beiden Gruppen an zwei Unterrichtstagen der Führungsperson, die aufgrund des vierten Kriteriums für die „Wer-zu-wem“-Analysen – die Häufigkeit der Ansprache durch die Lehrkraft – bestimmt wird. Werden hingegen die Rangpositionen aufgrund des ersten Kriteriums von BALES et al. (1951) bestimmt, welches von ihren drei Kriterien für die Auswertungen der „Wer-zu-wem“-Kodierungen als am besten geeignet angesehen werden kann (s. Punkt 7.1.1.1), ergeben sich für die drei Unterrichtstage in beiden Gruppen wechselnde Rangfolgen.

Nachfolgend wird von einer eher konstanten Rangfolge in beiden Gruppen ausgegangen, da die mittels des Kategoriensystems MemI gewonnenen inhaltlichen Kodierungen als geeigneter angesehen werden als die von BALES et al. (ebd.) formulierten Kriterien. So kann in Frage gestellt werden, ob die Kriterien von BALES et al. (ebd.) auch für *langfristig* arbeitende Gruppen für die Bestimmung der hierarchischen Position geeignet sind. Außerdem sind die Muster in den „Wer-zu-wem“-Kodierungen nur ein Resultat der Dynamik der Interaktionsprozesse, welche in ihrer Qualität durch die inhaltlichen Kodierungen der Motivindikatoren und Feedbacks beschrieben werden. Eine nähere Erläuterung hierzu wird in der abschließenden Diskussion der Ergebnisse vorgenommen (s. Punkt 8.1). Somit wird nachfolgend davon ausgegangen, dass in beiden Gruppen jeweils eine Person über alle drei Unterrichtstage hinweg als Führungsperson gelten kann. Dies ist in Gruppe 1 Teilnehmerin 17 und in Gruppe 5 Teilnehmerin 29. Zu berücksichtigen ist für die weiteren Analysen, dass im Unterschied zur Gruppe 1 die Position der Führungsperson in Gruppe 5 als unbestrittener gelten kann: Nur Teilnehmerin 29 sendet an allen drei Tagen in bedeutsamem Ausmaß Indikatoren für das Machtmotiv, wobei sie auch an allen drei Tagen hierfür in beträchtlichem Ausmaß positive Feedbacks und kaum negative Feedbacks für das Machtmotiv erhält. Die Führungsperson in Gruppe 1 erhält hingegen an allen drei Unterrichtstagen relativ häufig negative Feedbacks für das Machtmotiv, gemessen an den insgesamt von ihr erhaltenen Feedbacks.

7.1.3.1.2 Interaktionsqualität

Eine Grundannahme dieser Arbeit besagt, dass im Zeitverlauf der Interaktionsprozesse die Dringlichkeit der Befriedigung einzelner Motive variiert. Dies müsste sich darin widerspiegeln, dass über die Zeit hinweg für die ausgewählten Motive in unterschiedlichem Ausmaß Indikatoren gezeigt werden. Ebenfalls wird davon ausgegangen, dass im Prozessverlauf die Interaktionen im unterschiedlichen Ausmaß zur Befriedigung der jeweiligen Motive beitragen können, welches sich in einer unterschiedlichen Verteilung der erhaltenen Feedbacks über die Zeit hinweg widerspiegeln müsste. Dass an den drei Unterrichtstagen zumindest für die Kodierungen des Machtmotivs und des Zugehörigkeitsmotivs zum Teil deutliche intraindividuelle Unterschiede bestehen, wurde bereits unter Punkt 7.1.3.1 ausgeführt. Bestehen auch für die Kodierungen der anderen Motive unterschiedliche Verteilungen an den drei Unterrichtstagen für die Teilnehmer, könnte dies als weiterer Hinweis auf die Gültigkeit der obigen Annahmen gewertet werden. Wie zuvor erfolgt eine deskriptive Auswertung.

Für eine bessere Vergleichbarkeit der Kodierungen für die drei Unterrichtstage werden die Daten wie folgt aufbereitet: In Tabelle 28 (Gruppe 1) und in Tabelle 29 (Gruppe 5) wird dargestellt, welcher Anteil auf die jeweiligen Motivkategorien an dem jeweiligen Unterrichtstag entfällt, gemessen an den an diesem Tag insgesamt gesendeten Indikatoren bzw. erhaltenen Feedbacks (Spalte „Feedback-Anteil“ bzw. „Indikatoren-Anteil“). Zusätzlich wird für jedes Motiv die Differenz aus dem für dieses Motiv erhaltenen prozentualen Anteil an positiven und negativen Feedbacks berechnet und in der Spalte „Feedback-Bilanz“ dargestellt. Grundlage für diese Berechnung sind die in Tabelle 25 bzw. die in Tabelle 27 dargestellten prozentualen Anteile der motivspezifischen Feedbacks an den insgesamt empfangenen Feedbacks.

Negative Werte in der Spalte „FB Bilanz“ bedeuten somit, dass die Person mehr negative als positive Feedbacks für das Motiv erhalten hat; je größer die positive bzw. negative Prozentzahl ist, desto größer ist die Differenz zwischen erhaltenen negativen und positiven Feedbacks. Der Zeile „pos. – neg.“ ist zu entnehmen, ob die Person an diesem Tag *insgesamt* mehr negative als positive Feedbacks erhalten hat. Da auch hier der Prozentsatz der positiven Feedbacks von dem Prozentsatz der negativen Feedbacks abgezogen wird, bedeuten negative Prozentangaben, dass die Person an diesem Tag mehr negative als positive Feedbacks erhalten hat. Positive Prozentangaben bedeuten entsprechend, dass die Person an diesem Tag mehr positive als negative Feedbacks erhalten hat.

7.1.3.1.2.1 Gruppe 1

Tabelle 28 zeigt die Ergebnisse für die Teilnehmer der Gruppe 1.⁹¹ Dieser ist zu entnehmen, dass für die meisten Motive an den drei Unterrichtstagen bei den Teilnehmern die prozentualen Anteile für die jeweiligen Feedback- und Indikatorenkategorien unterschiedlich ausfallen. Nachfolgend werden für jeden Unterrichtstag die empfangenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren der Gruppenmitglieder zusammenfassend erörtert.

Motiv	Tag 1			Tag 2			Tag 3		
	Feedbacks		Indikatoren-Anteil	Feedbacks		Indikatoren-Anteil	Feedbacks		Indikatoren-Anteil
	Feedback-Anteil	FB Bilanz (%pos. - %neg.)		Feedback-Anteil	FB Bilanz (%pos. - %neg.)		Feedback-Anteil	FB Bilanz (%pos. - %neg.)	
TN 25									
Macht	3,8%	-3,8%	9,4%	16,0%	-16,0%	33,3%	15,4%	-15,4%	25,0%
Lernen	34,6%	26,9%	53,1%	20,0%	20,0%	42,6%	48,7%	33,3%	47,7%
Anerkennung	30,8%	-15,4%	21,9%	38,0%	-6,0%	13,0%	23,1%	-12,8%	15,9%
Zuneigung	3,8%	-3,8%	0,0%	18,0%	-18,0%	0,0%	10,3%	-5,1%	2,3%
Zugehörigkeit	26,9%	-3,8%	15,6%	8,0%	-4,0%	11,1%	2,6%	2,6%	9,1%
pos. - neg.		0,0%			-24,0%			2,6%	
TN 24									
Macht	3,0%	-3,0%	3,4%	24,6%	-21,1%	39,0%	0,0%	-	0,0%
Lernen	21,2%	21,2%	44,8%	22,8%	12,3%	28,0%	0,0%	-	7,1%
Anerkennung	33,3%	-3,0%	20,7%	26,3%	-19,3%	22,0%	16,7%	-16,7%	10,7%
Zuneigung	0,0%	-	6,9%	5,3%	-5,3%	0,0%	16,7%	3,3%	7,1%
Zugehörigkeit	42,4%	-30,3%	24,1%	21,1%	-14,0%	11,0%	66,7%	-53,3%	75,0%
pos. - neg.		-15,2%			-47,4%			-66,7%	
TNin 17									
Macht	36,4%	7,3%	39,7%	22,6%	-11,3%	26,5%	39,5%	-7,0%	36,0%
Lernen	41,8%	34,5%	50,8%	60,4%	22,6%	64,7%	30,2%	-2,3%	40,0%
Anerkennung	14,5%	-14,5%	6,3%	13,2%	-9,4%	5,9%	23,3%	-23,3%	12,0%
Zuneigung	1,8%	1,8%	1,6%	1,9%	1,9%	1,5%	4,7%	4,7%	4,0%
Zugehörigkeit	5,5%	1,8%	1,6%	1,9%	1,9%	1,5%	2,3%	2,3%	8,0%
pos. - neg.		30,9%			5,7%			-25,6%	

Tabelle 28: Feedbackbilanzen, Indikatoren und Feedbacks differenziert nach Unterrichtstag: Prozentualer Anteil an den insgesamt erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren, Gruppe 1

⁹¹ Die absoluten Zahlen sind Tabelle 25 zu entnehmen.

Das Verhalten von Teilnehmer 25 zielt am ersten Unterrichtstag am häufigsten auf die Befriedigung des Lernmotivs, für welches er häufig Rückmeldungen erhält und eine positive Feedbackbilanz erzielt. Auf das Anerkennungs- und das Zugehörigkeitsmotiv entfällt ebenfalls ein bedeutsamer Anteil der gesendeten Indikatoren und erhaltenen Feedbacks, jedoch erzielt Teilnehmer 25 für beide Motive negative Feedbackbilanzen, wobei er insbesondere für das Anerkennungsmotiv deutlich mehr negative als positive Rückmeldungen erhält. Am zweiten Unterrichtstag entfällt anders als am ersten Unterrichtstag ein größerer Anteil der von ihm gesendeten Indikatoren auf das Machtmotiv. Die Interaktionen dürften jedoch kaum eine Befriedigung dieses Motivs erlauben, da er ausschließlich negative Feedbacks hierfür erhält. Die meisten Feedbacks, die Teilnehmer 25 am zweiten Unterrichtstag erhält, beziehen sich auf das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung, wobei er geringfügig mehr negative als positive Feedbacks für dieses Motiv erhält. Sein Verhalten zielt am zweiten Unterrichtstag prozentual gesehen seltener auf die Befriedigung des Anerkennungsmotivs als am ersten Unterrichtstag. Wie an den ersten beiden Tagen entfällt auch am dritten Unterrichtstag der höchste Anteil der von ihm gesendeten Indikatoren auf das Lernmotiv. Am dritten Tag entfällt ein deutlicher höherer Anteil der Feedbacks auf das Lernmotiv und er erzielt eine positivere Feedbackbilanz als an den beiden anderen Unterrichtstagen. Für das Machtmotiv erhält Teilnehmer 25 auch am dritten Unterrichtstag ausschließlich negative Rückmeldungen, sein Verhalten zielt wie am zweiten Unterrichtstag relativ häufig auf die Befriedigung des Machtmotivs. Insgesamt entfällt an allen drei Unterrichtstagen der höchste Anteil der von Teilnehmer 25 gesendeten Indikatoren auf das Lernmotiv, für das er an allen drei Unterrichtstagen positive Feedbackbilanzen, wenn auch im unterschiedlichen Ausmaß, erzielt. Durchweg mehr negative als positive Feedbacks erhält er hingegen für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung, auf das ebenfalls ein bedeutsamer Anteil der von ihm gesendeten Indikatoren an allen drei Unterrichtstagen entfällt. Wie bereits erörtert (s. Punkt 7.1.3.1.1.1) scheint für Teilnehmer 25 die Befriedigung des Machtmotivs am zweiten und dritten Unterrichtstag dringlicher zu sein als am ersten Unterrichtstag, allerdings erhält er an diesen beiden Tagen deutlich mehr negative Feedbacks hierfür als am ersten Unterrichtstag.

Wie das Verhalten von Teilnehmer 25 ist auch das Verhalten von Teilnehmer 24 am ersten Unterrichtstag am häufigsten auf die Befriedigung des Lernmotivs gerichtet. Dieses müsste durch die Interaktionen befriedigt werden können, da Teilnehmer 24 ausschließlich positive Feedbacks hierfür erhält. Zur Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs, auf welches ein hoher Anteil der Indikatoren entfällt, dürften die Interaktionen hingegen kaum beitragen, da Teilnehmer 24 hierfür deutlich mehr negative als positive Rückmeldungen erhält. Häufig erhält Teilnehmer 24 am ersten Tag ebenfalls Rückmeldungen für das Anerkennungsmotiv, allerdings ist hier die Bilanz positiver und negativer Feedbacks relativ ausgeglichen. Am zweiten Unterrichtstag erhält er zwar ebenfalls häufig Rückmeldungen für das Anerkennungsmotiv, jedoch sind dies überwiegend negative Feedbacks. Nur am zweiten Unterrichtstag entfällt ein bedeutsamer Anteil der Indikatoren auf das Machtmotiv, für das Teilnehmer 24 jedoch fast ausschließlich negative Rückmeldungen erhält. Auf die Befriedigung des Lernmotivs zielt das Verhalten von Teilnehmer 24 am zweiten Unterrichtstag seltener als am ersten, auch ist der

Anteil negativer Feedbacks für das Lernmotiv höher als am ersten Unterrichtstag. Am dritten Unterrichtstag sind Verhaltensweisen zur Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs dominant. Zwar entfällt auch ein höherer Anteil der Feedbacks am dritten Tag auf dieses Motiv, jedoch ist die Bilanz deutlich negativer als an den anderen beiden Unterrichtstagen. An allen drei Unterrichtstagen empfängt Teilnehmer 24 für alle Motive, auf deren Befriedigung sein Verhalten relativ häufig abzielt, deutlich mehr negative als positive Feedbacks. Eine Ausnahme bildet lediglich das Lernmotiv, wobei er nur am ersten und zweiten Unterrichtstag häufig Verhaltensweisen zeigt, die auf die Befriedigung des Lernmotivs gerichtet sind.

Von Teilnehmerin 17 müssten die Interaktionen am ersten Unterrichtstag positiv erlebt werden. Sie erhält für das Machtmotiv und das Lernmotiv, auf deren Befriedigung ihr Verhalten an diesem Tag hauptsächlich gerichtet ist, deutlich mehr positive als negative Feedbacks. Am zweiten Unterrichtstag erzielt sie hingegen nur für das Lernmotiv eine positive Feedbackbilanz, für das Machtmotiv erhält sie mehr negative als positive Feedbacks. Die Interaktionen am dritten Unterrichtstag müssten von Teilnehmerin 17 deutlich negativer erlebt werden, da sie für alle Motive mehr negative als positive Rückmeldungen erhält. Allerdings ist die Differenz zwischen positiven und negativen Feedbacks für das Machtmotiv und das Lernmotiv, auf welche die deutlich höchsten Anteile der von ihr gesendeten Indikatoren entfallen, relativ gering. Insgesamt erzielt Teilnehmerin 17 wie auch Teilnehmer 24 die einzigen deutlich positiven Feedbackbilanzen nur an zwei Unterrichtstagen und zwar jeweils für das Lernmotiv.

7.1.3.1.2.2 Gruppe 5

In Tabelle 29 werden die Angaben für die Teilnehmer der Gruppe 5 dargestellt.⁹² Wie für die Teilnehmer der Gruppe 1 ist auch für die Teilnehmer der Gruppe 5 erkennbar, dass für die meisten Motive an den drei Unterrichtstagen eine sehr unterschiedliche Verteilung der gesendeten Indikatoren und erhaltenen Feedbacks besteht. Nachfolgend wird eine teilnehmerspezifische Zusammenfassung für die drei Unterrichtstage vorgenommen.

⁹² Die absoluten Zahlen sind Tabelle 27 zu entnehmen.

Motiv	Tag 1			Tag 2			Tag 3		
	Feedbacks		Indi- katoren- Anteil	Feedbacks		Indi- katoren- Anteil	Feedbacks		Indi- katoren- Anteil
	Feedback- Anteil	FB Bilanz (%pos. - %neg.)		Feedback- Anteil	FB Bilanz (%pos. - %neg.)		Feedback- Anteil	FB Bilanz (%pos. - %neg.)	
TNin 21									
Macht	7,7%	0,0%	14,3%	4,2%	4,2%	7,7%	2,7%	2,7%	4,3%
Lernen	23,1%	23,1%	57,1%	12,5%	0,0%	34,6%	71,2%	-32,9%	71,4%
Anerkennung	30,8%	-7,7%	25,7%	47,9%	2,1%	42,3%	11,0%	0,0%	17,1%
Zuneigung	0,0%	-	0,0%	8,3%	4,2%	7,7%	0,0%	-	4,3%
Zugehörigkeit	38,5%	-30,8%	2,9%	27,1%	-2,1%	7,7%	15,1%	-4,1%	2,9%
pos. - neg.		-15,4%			8,3%			-34,2%	
TN 30									
Macht	6,5%	0,0%	8,3%	4,3%	0,0%	3,2%	0,0%	-	2,7%
Lernen	38,7%	32,3%	45,8%	12,8%	8,5%	49,2%	11,1%	6,7%	37,8%
Anerkennung	16,1%	3,2%	12,5%	21,3%	-4,3%	12,7%	35,6%	-31,1%	21,6%
Zuneigung	0,0%	-	0,0%	10,6%	10,6%	9,5%	31,1%	31,1%	37,8%
Zugehörigkeit	38,7%	-25,8%	33,3%	51,1%	-25,5%	25,4%	22,2%	-4,4%	0,0%
pos. - neg.		9,7%			-10,6%			2,2%	
TNin 29									
Macht	25,7%	14,3%	39,2%	31,5%	27,8%	20,3%	33,3%	28,6%	29,0%
Lernen	48,6%	48,6%	56,9%	35,2%	1,9%	57,0%	26,2%	26,2%	33,9%
Anerkennung	17,1%	5,7%	0,0%	24,1%	16,7%	11,4%	23,8%	-14,3%	14,5%
Zuneigung	2,9%	2,9%	0,0%	5,6%	5,6%	3,8%	16,7%	16,7%	12,9%
Zugehörigkeit	5,7%	0,0%	3,9%	3,7%	3,7%	7,6%	0,0%	-	9,7%
pos. - neg.		71,4%			55,6%			57,1%	

Tabelle 29: Feedbackbilanzen, Indikatoren und Feedbacks differenziert nach Unterrichtstag: Prozentualer Anteil an den insgesamt erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren, Gruppe 5

Teilnehmerin 21 zeigt am ersten Unterrichtstag häufig Verhaltensweisen, die auf die Befriedigung des Lernmotivs gerichtet sind. Da sie ausschließlich und im bedeutsamen Ausmaß hierfür positive Rückmeldungen erhält, müssten die Interaktionen am ersten Unterrichtstag zur Befriedigung des Lernmotivs beitragen können. Auf das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung entfällt ein Viertel der von ihr gesendeten Indikatoren, jedoch erhält sie hierfür geringfügig mehr negative als positive Feedbacks. Am ersten Unterrichtstag erhält sie am häufigsten Rückmeldungen für das Zugehörigkeitsmotiv. Dass dies überwiegend negative Feedbacks sind, dürfte den Grundannahmen dieser Arbeit zufolge nur geringen Einfluss auf das emotionale Erleben der Teilnehmerin 21 nehmen, da sie kaum nach der Befriedigung dieses Motivs strebt. Am zweiten Unterrichtstag entfällt wie bereits am ersten Unterrichtstag der höchste Anteil der Indikatoren auf das Lernmotiv und das Anerkennungsmotiv. Für alle Motive erzielt Teilnehmerin 21 am zweiten Unterrichtstag relativ ausgeglichene Feedbackbilanzen. Am dritten Unterrichtstag ist ihr Verhalten überwiegend auf die Befriedigung des Lernmotivs gerichtet, auch erhält sie überwiegend Feedbacks für dieses Motiv. Da sie deutlich mehr negative als positive Feedbacks für das Lernmotiv erhält, dürften die Interaktionen am dritten Unterrichtstag von ihr eher negativ erlebt werden.

Teilnehmer 30 erzielt am ersten Unterrichtstag eine deutlich positive Feedbackbilanz für das Lernmotiv, sein Verhalten ist an diesem Tag auch am häufigsten auf die Befriedigung des Lernmotivs gerichtet. Sein Zugehörigkeitsmotiv, für welches er ebenfalls häufig Indikatoren zeigt, dürfte am ersten Unterrichtstag kaum befriedigt werden, da er hierfür deutlich mehr negative als positive Feedbacks erhält. Dies trifft auch auf den zweiten Unterrichtstag zu. Am dritten Unterrichtstag entfällt ein identischer Anteil der von Teilnehmer 30 gesendeten Indikatoren auf das Lernmotiv und das Zuneigungsmotiv. Er erzielt für beide Motive eine positive Feedbackbilanz, jedoch fällt die Feedbackbilanz für das Zuneigungsmotiv deutlich besser aus. Häufiger als an den beiden ersten Unterrichtstagen ist das Verhalten von Teilnehmer 30 auf die Befriedigung des Anerkennungsmotivs gerichtet, allerdings erhält er hierfür überwiegend negative Rückmeldungen. Im Unterschied zu den beiden ersten Tagen scheint Teilnehmer 30 am dritten Tag nicht mehr nach der Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs zu streben, da er hierfür keine Indikatoren mehr sendet.

Bei Teilnehmerin 29 fällt auf, dass sie insgesamt nur eine einzige negative Feedbackbilanz erzielt und zwar am dritten Unterrichtstag für das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung. Allerdings ist ihr Verhalten an diesen Tag, wie auch an den beiden ersten Unterrichtstagen, deutlich häufiger auf die Befriedigung des Lernmotivs und des Machtmotivs gerichtet. Da sie an allen drei Tagen für diese beiden Motive am häufigsten Feedbacks erhält und dies deutlich häufiger positive als negative Feedback sind, müssten die Interaktionen von Teilnehmerin 17 an allen drei Unterrichtstagen relativ positiv erlebt werden.

7.1.3.1.2.3 Zusammenfassung

Für beide Gruppen zeigt sich, dass alle Teilnehmer an den drei Unterrichtstagen im unterschiedlichen Ausmaß Indikatoren für die fünf Motive zeigen. Dies kann als Hinweis für die Gültigkeit der Annahme angesehen werden, dass im Verlauf der Interaktionsprozesse die Dringlichkeit der Befriedigung einzelner Motive bei den Gruppenmitgliedern variiert. Ebenfalls scheint sich die Annahme zu bestätigen, dass im Prozessverlauf die Interaktionen im unterschiedlichen Ausmaß zur Befriedigung der jeweiligen Motive beitragen können. Hierfür spricht, dass die Teilnehmer an den drei Unterrichtstagen für die einzelnen Motive unterschiedliche Feedbackbilanzen erzielen. Unter Punkt 7.2.3 wird dargestellt, ob die unterschiedlichen Feedbackbilanzen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Verteilung der Indikatoren im Zusammenhang mit der emotionalen Befindlichkeit der Gruppenmitglieder stehen. Nachfolgend wird untersucht, ob die von den einzelnen Gruppenmitgliedern gesendeten Indikatoren und erhaltenen Feedbacks nicht nur über die drei Unterrichtstage hinweg variieren, sondern auch innerhalb der einzelnen Unterrichtstage.

7.1.3.2 Zeitreihen zu den empfangenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren

Die wesentliche Grundannahme dieser Arbeit ist folgende: Rückmeldungen, die eine Befriedigung eines aktualisierten Motivs bedeuten, führen zu einer Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit. Rückmeldungen, die eine Motivbefriedigung nicht erlauben führen zu einer Verschlechterung des emotionalen Erlebens. Weiterhin wird angenommen, dass Rückmeldungen nicht nur das emotionale Erleben beeinflussen, sondern diese auch dazu führen können, dass die Befriedigung bestimmter Motive dringlicher wird bzw. diese durch die Interaktionserfahrungen aktualisiert werden.⁹³ Das emotionale Erleben und die Dringlichkeit der Befriedigung bestimmter Motive wird wiederum das Verhalten beeinflussen. Somit werden die Qualität der Interaktionen und das emotionale Erleben einer stetigen Veränderung im Prozessverlauf unterworfen sein. Es wird also von einem dynamischen Zusammenwirken von Verhalten, emotionalem Erleben und Motiven ausgegangen.

Durch die zuvor dargestellten Ergebnisse konnten Unterschiede in der Qualität der Interaktionen zwischen den Unterrichtstagen aufgezeigt werden, jedoch fehlt bisher der Nachweis, dass auch die Qualität der Interaktionen im Prozessverlauf bzw. während der einzelnen Unterrichtstage über die Zeit hinweg variiert. Ebenfalls wurde noch nicht signifikanzstatistisch geprüft, ob die erhaltenen Feedbacks im Zusammenhang mit der Sendung bestimmter Indikatoren stehen und ob ein Zusammenhang zwischen den innerhalb einer Dyade empfangenen und gesendeten Feedbacks besteht. Zu diesen Aspekten können Auswertungen durchgeführt werden, wenn die Interaktionsprozesse in Fünf-Minuten-Intervalle unterteilt werden und die in den jeweiligen Intervallen erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren aufsummiert werden. Die Einteilung in Fünf-Minuten-Intervalle wird gewählt, damit geprüft werden kann, ob Zusammenhänge zwischen den Interaktionsdaten und den im Fünf-Minuten-Rhythmus erhobenen Daten zur emotionalen Befindlichkeit bestehen (s. Punkt 7.2.3). Wird der Interaktionsprozess in Fünf-Minuten-Intervalle unterteilt, ergeben sich für die Gruppe 1 insgesamt 92 Intervalle, für die Gruppe 5 insgesamt 103 Intervalle. Die unterschiedliche Anzahl der Fünf-Minuten-Intervalle resultiert daraus, dass einerseits für die Gruppe 1 ca. eine Zeitstunde weniger berücksichtigt werden konnte und andererseits die Länge der Pausen, für die keine Daten vorliegen, während der Sole-Unterrichtstage gruppenspezifisch variiert (s. Punkt 6.2.2).

Für alle Teilnehmer werden Zeitreihen zu den gesendeten Indikatoren und erhaltenen Feedbacks erstellt. Diese Zeitreihen werden nachfolgend zuerst verwendet, um Hinweise für die Variation der gesendeten Indikatoren und empfangenen Feedbacks im Verlauf des Interaktionsprozesses gewinnen zu können. Anschließend wird aufgrund dieser Zeitreihen signifikanzstatistisch geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen gesendeten Indikatoren und erhaltenen Feedbacks besteht und ob sich Hinweise dafür finden, dass eine Reziprozitätsnorm für die in einer Dyade gesendeten und empfangenen Feedbacks gilt.

⁹³ Erinnerung sei an dieser Stelle nochmals daran, dass nicht nur erhaltene Feedbacks als situative Reize die Aktualisierung bestimmter Motive beeinflussen werden, sondern dass auch stabile interindividuelle Unterschiede in den Motivausprägungen das Verhalten beeinflussen.

7.1.3.2.1 Interaktionsqualität

Bevor nachfolgend Mittelwerte und Standardabweichungen für die innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls erhaltenen Feedbacks und Indikatoren dargestellt werden, wird zuvor die unterschiedliche Verteilung im Zeitverlauf graphisch veranschaulicht. Ausgewählt werden hierzu die von Teilnehmerin 21 gesendeten Indikatoren für das Lernmotiv.

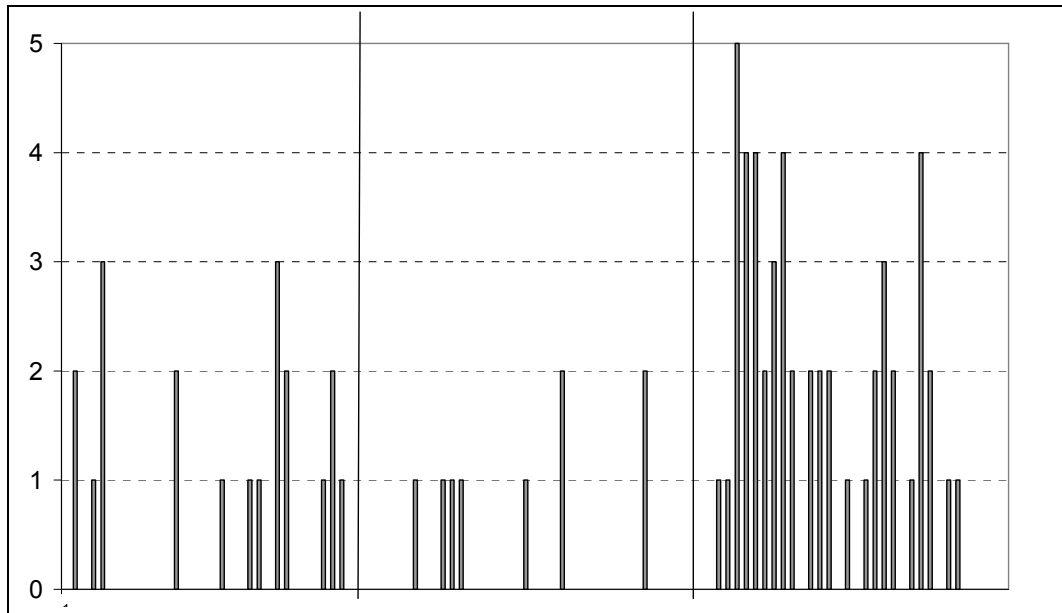


Abbildung 22: Zeitreihen zu den gesendeten Indikatoren für das Lernmotiv, Teilnehmerin 21

Bei Abbildung 22 wird auf der y-Achse die Anzahl der innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls gesendeten Indikatoren abgebildet, auf der x-Achse sind die 103 Fünf-Minuten-Intervalle abgetragen. Es wird deutlich, dass Teilnehmerin 21 innerhalb der Fünf-Minuten-Intervalle nicht kontinuierlich die gleiche Anzahl von Indikatoren für das Lernmotiv sendet, sondern dass ihr Verhalten in Verlauf der Zeit im unterschiedlichen Ausmaß vom Lernmotiv bestimmt war. So gibt es am ersten und zweiten Unterrichtstag relativ häufig Fünf-Minuten-Intervalle, in denen Teilnehmerin 21 keine Verhaltensweisen zeigt, die auf die Befriedigung des Lernmotivs abzielen. Am dritten Unterrichtstag trifft dies auf weniger Fünf-Minuten-Intervalle zu. Ebenfalls variiert die Anzahl der innerhalb der Fünf-Minuten-Intervalle von Teilnehmerin 21 gesendeten Indikatoren am dritten Unterrichtstag stärker als an den beiden anderen Unterrichtstagen.

Nachfolgend werden für alle Teilnehmer die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Zeitreihen zu den gesendeten Indikatoren und empfangenen Feedbacks berechnet. Die Mittelwerte geben an, wie viele Kodierungen ein Teilnehmer in einem Fünf-Minuten-Abschnitt für die jeweilige Kategorie im Durchschnitt erhalten hat. Als Maß für die Variation der Kodierungen über die Zeit hinweg dienen die Standardabweichungen. Diese zeigen, wie weit die Anzahl der Kodierungen in einem Fünf-Minuten-Intervall im Mittel von den Zeitreihenmittelwerten abweicht.

		TN 25		TN 24		TNin 17		
		M	SD	M	SD	M	SD	
Gruppe 1 (n = 92)	Machtmotiv	positive FB	-	-	0,011	0,104	0,239	0,542
		negative FB	0,163	0,519	0,152	0,592	0,293	0,638
	Lernmotiv	positive FB	0,370	0,722	0,185	0,443	0,533	0,748
		negative FB	0,043	0,253	0,033	0,179	0,207	0,655
	Anerkennungsmotiv	positive FB	0,130	0,370	0,076	0,339	0,011	0,104
		negative FB	0,261	0,552	0,261	0,850	0,261	0,627
	Zuneigungsmotiv	positive FB	0,011	0,104	0,033	0,179	0,043	0,205
		negative FB	0,141	0,482	0,054	0,228	-	-
	Zugehörigkeitsmotiv	positive FB	0,054	0,228	0,065	0,248	0,043	0,205
		negative FB	0,076	0,339	0,435	0,929	0,011	0,104
			TNin 21		TN 30		TNin 29	
			M	SD	M	SD	M	SD
Gruppe 5 (n = 103)	Machtmotiv	positive FB	0,049	0,216	0,019	0,139	0,350	0,871
		negative FB	0,010	0,099	0,019	0,139	0,039	0,194
	Lernmotiv	positive FB	0,223	0,484	0,194	0,506	0,369	0,792
		negative FB	0,398	1,088	0,029	0,169	0,087	0,316
	Anerkennungsmotiv	positive FB	0,184	0,519	0,078	0,334	0,165	0,422
		negative FB	0,194	0,506	0,223	0,541	0,117	0,351
	Zuneigungsmotiv	positive FB	0,029	0,169	0,184	0,573	0,107	0,394
		negative FB	0,010	0,099	-	-	-	-
	Zugehörigkeitsmotiv	positive FB	0,107	0,340	0,117	0,351	0,029	0,169
		negative FB	0,223	0,656	0,330	0,746	0,010	0,099

Tabelle 30: Zeitreihen zu den empfangenen Feedbacks für alle Teilnehmer, Mittelwerte und Standardabweichung

		TN 25		TN 24		TNin 17	
		M	SD	M	SD	M	SD
Gruppe 1 (n = 92)	Machtmotiv	0,348	0,882	0,359	1,044	0,663	1,062
	Lernmotiv	0,663	0,941	0,413	0,866	1,043	1,222
	Anerkennungsmotiv	0,228	0,557	0,293	0,778	0,152	0,443
	Zuneigungsmotiv	0,011	0,104	0,043	0,253	0,043	0,205
	Zugehörigkeitsmotiv	0,163	0,519	0,402	0,878	0,065	0,248
			TNin 21		TN 30		TNin 29
M			SD	M	SD	M	SD
Gruppe 5 (n = 103)	Machtmotiv	0,097	0,329	0,049	0,216	0,524	1,074
	Lernmotiv	0,767	1,165	0,544	1,203	0,922	1,250
	Anerkennungsmotiv	0,311	0,627	0,184	0,538	0,175	0,406
	Zuneigungsmotiv	0,049	0,293	0,194	0,506	0,107	0,394
	Zugehörigkeitsmotiv	0,049	0,293	0,233	0,660	0,136	0,465

Tabelle 31: Zeitreihen zu den gesendeten Indikatoren für alle Teilnehmer, Mittelwerte und Standardabweichung

Tabelle 30⁹⁴ und Tabelle 31 zeigen die Mittelwerte und Standardabweichungen für die verschiedenen Zeitreihen der Teilnehmer beider Gruppen. Die niedrigen Mittelwerte und geringen Standardabweichungen resultieren aus Zeitreihen mit sehr wenigen Kodierungen für die entsprechenden Kategorien. Es wird deutlich, dass bei den jeweiligen Teilnehmern die Mittelwerte für die Zeitreihen zu den Indikatoren und Feedbacks zu den verschiedenen Motiven zumeist deutlich variieren und dass weiterhin interindividuelle Unterschiede in den Zeitreihen zu den Feedback- und Indikatoren-Kategorien bestehen. Dies gilt auch für die Standardabweichungen. Zwar wurde keine signifikanzstatistische Prüfung durchgeführt, jedoch können die deskriptiven Ergebnisse als Hinweis auf eine unterschiedliche Verteilung der gesendeten Indikatoren und erhaltenen Feedbacks im Zeitverlauf der Interaktionsprozesse gewertet werden. Somit kann davon ausgegangen werden, dass im Interaktionsprozess zum einen die Motive im unterschiedlichen Maß das Verhalten der Gruppenmitglieder bestimmen, zum anderen die Interaktionsprozesse auch im unterschiedlichen Maß als befriedigend bzw. nicht-befriedigend hinsichtlich der jeweiligen aktualisierten Motive erlebt werden müssten. Dies müsste einer der Grundannahmen dieser Arbeit zufolge zu einer unterschiedlichen emotionalen Befindlichkeit der Teilnehmer während der Interaktionsprozesse führen. Die unter Punkt 7.2.3 dargestellten Ergebnisse können die Grundannahme über den Zusammenhang zwischen der Interaktionsqualität und der emotionalen Befindlichkeit der Teilnehmer zumindest teilweise bestätigen.

7.1.3.2.2 Zusammenhang zwischen Indikatoren und Feedbacks

Anhand der Zeitreihen wird nachfolgend signifikanzstatistisch geprüft, ob die für ein Motiv gesendeten Indikatoren im Zusammenhang mit den für dieses Motiv erhaltenen Feedbacks stehen. Sequenzanalysen, welche die angemessenste Methode für eine entsprechende Prüfung darstellen, können aufgrund der unter Punkt 4.3.1.1 und unter Punkt 7.1.3 dargelegten Problematik nicht durchgeführt werden. Nachfolgend werden daher Korrelationen zwischen den innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren für die Teilnehmer beider Gruppen berechnet. Dabei wird bei allen nachfolgenden Zusammenhangsanalysen der Korrelationskoeffizient (τ) von KENDALL (1970) verwendet (s. Punkt 6.2.4). Zu beachten ist bei den Ergebnissen, dass die Fünf-Minuten-Intervalle willkürlich gebildet wurden. Somit ist nicht gewährleistet, dass Feedbacks und Indikatoren, die direkt aufeinander folgen bzw. in Zusammenhang miteinander stehen, in einem gemeinsamen Fünf-Minuten-Intervall erfasst werden. Hieraus könnte resultieren, dass tatsächlich stärkere Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Variablen bestehen, als durch die Korrelationskoeffizienten ausgewiesen werden. Die nachfolgenden Ergebnisse sollten daher nicht überinterpretiert werden.

⁹⁴ Leere Zellen bedeuten, dass insgesamt keine Kodierung für die Kategorie vorgenommen wurde.

	Gruppe 1 (n = 92)				Gruppe 5 (n = 103)			
	Indikatoren - positive FB		Indikatoren - negative FB		Indikatoren - positive FB		Indikatoren - negative FB	
Motiv	r	p	r	p	r	p	r	p
	TN 25				TNin 21			
Macht	-	-	.708**	<.001	.733**	<.001	.346**	<.001
Lernen	.495**	<.001	.154	.059	.439**	<.000	.332**	<.001
Anerkennung	.278**	.003	.231*	.011	.369**	<.000	.327**	<.000
Zuneigung	1.000	.000	-.034	.371	.316**	.001	-.017	.431
Zugehörigkeit	.236*	.012	.227*	.014	.137	.082	.299**	.001
	TN 24				TN 30			
Macht	.201*	.024	.674**	<.001	.296**	.001	.623**	<.001
Lernen	.725**	<.001	.218*	.016	.520**	<.000	.266**	.003
Anerkennung	.227*	.013	.025	.401	.149	.062	.361**	<.001
Zuneigung	.306**	.002	.222*	.017	.828**	<.001	-	-
Zugehörigkeit	-.010	.461	.719**	<.001	.344**	<.001	.059	.267
	TNin 17				TNin 29			
Macht	.201*	.020	.634**	<.001	.649**	<.001	.370**	<.001
Lernen	.458**	<.001	.230**	.008	.543**	<.001	.215**	.010
Anerkennung	-.038	.356	.344**	<.001	.255**	.005	.341**	<.001
Zuneigung	.216*	.020	-	-	.726**	<.001	-	-
Zugehörigkeit	-.056	.296	-.028	.396	.524**	<.001	-.030	.379

Tabelle 32: Rangkorrelationen der Zeitreihen zu den gesendeten Motivindikatoren und erhaltenen motivspezifischen Feedbacks für alle Teilnehmer; zweiseitige Signifikanztests

Die Ergebnisse für alle Teilnehmer werden in Tabelle 32 dargestellt. Wurden für eine Kategorie keine Kodierungen vorgenommen, werden keine Korrelationen berechnet. Jeweils grau unterlegt sind Korrelationen zwischen Kategorien, für die teilnehmerspezifisch mindestens 10% der insgesamt erhaltenen positiven bzw. negativen Feedbacks und mindestens 10% der gesendeten Indikatoren kodiert wurden. Diese Unterscheidung erscheint sinnvoll, um die teilnehmerspezifische Relevanz der einzelnen Motive berücksichtigen zu können und Überinterpretationen zu vermeiden. So zeigt sich für Teilnehmerin 21 eine hoch signifikante Korrelation zwischen den gesendeten Indikatoren für das Zuneigungsmotiv und den hierfür erhaltenen positiven Feedbacks. Allerdings erhält sie insgesamt nur 3 positive Feedbacks (2,0% der insgesamt erhaltenen Feedbacks, s. Tabelle 22) für das Zuneigungsmotiv und sendet nur 5 Indikatoren (3,8% der von ihr insgesamt gesendeten Indikatoren, s. Tabelle 23) hierfür.

Bei allen Teilnehmern besteht bei den meisten Motiven ein signifikanter Zusammenhang zwischen den gesendeten Indikatoren und den erhaltenen Feedbacks. Allerdings existieren sowohl intraindividuell als auch interindividuell unterschiedlich starke Zusammenhänge.

Werden nur die Kategorien berücksichtigt, auf die jeweils mindestens 10% der Kodierungen entfallen (in Tabelle 32 grau unterlegt), bestehen für alle Teilnehmer signifikante Korrelationen zwischen erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren, wobei zwei Ausnahmen bestehen. So stehen die von Teilnehmer 24 gesendeten Indikatoren für das Anerkennungsmotiv nicht im Zusammenhang mit den von ihm hierfür erhaltenen negativen Feedbacks. Da die

Wirkrichtung nicht bestimmt werden kann, könnte dies einerseits bedeuten, dass negative Rückmeldungen für das Anerkennungsmotiv nicht dazu führen, dass die Befriedigung dieses Motivs für Teilnehmer 24 dringlicher wird. Ebenfalls könnte dieser fehlende Zusammenhang darauf hinweisen, dass Teilnehmer 24 nicht häufiger als üblich negative Rückmeldungen erhält, wenn er Verhaltensweisen zeigt, die auf die Befriedigung des Anerkennungsmotivs gerichtet sind. Ebenfalls kein signifikanter Zusammenhang besteht für die von Teilnehmer 30 gesendeten Indikatoren für das Zugehörigkeitsmotiv und die von ihm hierfür erhaltenen negativen Feedbacks. Dabei zeigen die Standardabweichungen für diese Motive bei beiden Teilnehmern (s. Tabelle 30 und Tabelle 31), dass die Kodierungen für die Indikatoren und negativen Feedbacks für die jeweiligen Motive im Interaktionsverlauf stärker variieren als die Kodierungen für andere Motive. Da kein signifikanter Zusammenhang zwischen diesen Indikatoren und negativen Feedbacks besteht, müssten Feedbacks und Motivindikatoren in jeweils unterschiedlichen Fünf-Minuten-Intervallen vermehrt aufgetreten sein.

Insgesamt zeigen sich für die meisten Motive bei allen Teilnehmern signifikante Zusammenhänge zwischen gesendeten Indikatoren und erhaltenen Feedbacks. Somit können unter Berücksichtigung der obigen Einschränkungen die Korrelationen als Hinweis für die Gültigkeit der Annahme angesehen, dass die Dringlichkeit der Befriedigung von Motiven im Zusammenhang mit den motivspezifischen Rückmeldungen steht.

7.1.3.2.3 Zusammenhang zwischen erhaltenen und gesendeten Feedbacks

Nachfolgend wird geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen den innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls gesendeten und erhaltenen Feedbacks besteht. Es wird vermutet, dass zwischen den Individuen eine Reziprozität im Austausch von erhaltenen und gesendeten positiven und negativen Feedbacks besteht. Die für diese Annahme relevanten Theorien (s. Punkt 4.4.2) besagen, dass Interaktionen als *Austausch* von materiellen und nichtmateriellen Gütern bezeichnet werden können und sich Personen demnach in erfolgreichen, länger andauernden Interaktionen wechselseitig Gratifikationen verschaffen. Dabei können Interaktionen nicht nur Belohnungen (rewards) beinhalten, sondern ebenfalls Kosten (costs) verursachen. Individuen werden darauf bedacht sein, langfristig nicht mehr Gratifikationen an eine Person zu verteilen als sie selbst von dieser erhalten bzw. dass ihre Kosten nicht ihre Belohnungen übersteigen, sondern ein ausgewogenes Verhältnis anstreben. Um dies zu erreichen, könnte das Interaktionsverhalten von Individuen von einer „tit-for-tat“ (wie-du-mir-so-ich-dir) Strategie geprägt sein. Übertragen auf die vorliegende Arbeit können erhaltene positive Feedbacks, die eine Befriedigung eines Motivs erlauben, als „reward“ verstanden werden, gesendete positive Feedbacks wie auch erhaltene negative Feedbacks als „costs“. Dementsprechend sollte eine Person auf den Erhalt negativer Rückmeldungen mit der Sendung negativer Rückmeldungen reagieren bzw. auf den Erhalt von positiven Rückmeldungen mit der Sendung positiver Rückmeldungen. Durch die Berechnung von Korrelationen zwischen den Zeitreihen zu den gesendeten positiven und negativen Feedbacks innerhalb der jeweils möglichen Dyaden beider Gruppen wird geprüft, ob ein solcher Zusammenhang zwischen den gesendeten positiven

und negativen Feedbacks besteht. Berechnet werden Rangkorrelationen (Kendall's tau) mit einseitiger Signifikanzprüfung.

In Tabelle 33 werden die Angaben für die möglichen Dyaden der Gruppe 1 und der Gruppe 5 dargestellt. Zu beachten ist, dass jeweils die positiven und negativen Feedbacks korreliert werden, die insgesamt innerhalb einer Dyade in den Fünf-Minuten-Intervallen über die Zeit hinweg gesendet bzw. erhalten werden. Erwartungskonform sind positive Korrelationen zwischen erhaltenen und gesendeten positiven Feedbacks sowie positive Korrelationen zwischen negativen erhaltenen und gesendeten Feedbacks. Bei den nachfolgenden Interpretationen muss berücksichtigt werden, dass – je nach dem aus welcher Teilnehmerperspektive die Feedbacks betrachtet werden – die Feedbacks entweder empfangene oder gesendete Feedbacks sind. So sind beispielsweise innerhalb der Dyade „Teilnehmer 24 – Teilnehmer 25“ die Feedbacks, die Teilnehmer 24 an Teilnehmer 25 sendet, „gesendete Feedbacks“ für Teilnehmer 24 und zugleich „erhaltene Feedbacks“ für Teilnehmer 25.

Auf eine motivspezifische Differenzierung der positiven und negativen Feedbacks wird aufgrund der sehr geringen Anzahl der innerhalb einer Dyade erhaltenen motivspezifischen Feedbacks verzichtet.

Gruppe 1 (n = 92)				
Dyade TN 25 - TN 24	TN 24 Feedbacks von TN 25			
	positive Feedbacks		negative Feedbacks	
TN 25 Feedbacks von TN 24	r	p	r	p
positive Feedbacks	-.095	.182	-.110	.138
negative Feedbacks	.113	.135	.237**	.009
Dyade TN 25 - TNin 17	TNin 17 Feedbacks von TN 25			
	positive Feedbacks		negative Feedbacks	
TN 25 Feedbacks von TNin 17	r	p	r	p
positive Feedbacks	.320**	.001	.287**	.002
negative Feedbacks	.115	.120	.319**	.001
Dyade TNin 17 - TN 24	TN 24 Feedbacks von TNin 17			
	positive Feedbacks		negative Feedbacks	
TNin 17 Feedbacks von TN 24	r	p	r	p
positive Feedbacks	.173*	.043	.164	.052
negative Feedbacks	-.177*	.038	.031	.379
Gruppe 5 (n = 103)				
Dyade TNin 21 - TN 30	TN 30 Feedbacks von TNin 21			
	positive Feedbacks		negative Feedbacks	
TNin 21 Feedbacks von TN 30	r	p	r	p
positive Feedbacks	.339**	<.001	.145	.068
negative Feedbacks	-.061	.263	.095	.158
Dyade TNin 21 - TNin 29	TNin 29 Feedbacks von TNin 21			
	positive Feedbacks		negative Feedbacks	
TNin 21 Feedbacks von TNin 29	r	p	r	p
positive Feedbacks	.272**	.002	.064	.249
negative Feedbacks	.063	.248	.317**	<.001
Dyade TNin 29 - TN 30	TN 30 Feedbacks von TNin 29			
	positive Feedbacks		negative Feedbacks	
TNin 29 Feedbacks von TN 30	r	p	r	p
positive Feedbacks	.419**	<.001	.114	.115
negative Feedbacks	.214*	.011	.146	.066

Tabelle 33: Rangkorrelationen zu den Zeitreihen erhaltene Feedbacks innerhalb einer Dyade für alle Teilnehmer, einseitige Signifikanztests

Für die Teilnehmer der Gruppe 1 zeigt sich Folgendes: In der Dyade „Teilnehmer 24 – Teilnehmer 25“ besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den wechselseitig gesendeten negativen Feedbacks. Je mehr negative Feedbacks Teilnehmer 24 innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls an Teilnehmer 25 gesendet hat, desto mehr negative Feedbacks hat Teilnehmer 25 an Teilnehmer 24 innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls gesendet. Eine signifikante Korrelation zwischen den erhaltenen positiven Feedbacks besteht hingegen nicht. Dies deutet darauf hin, dass die beiden Teilnehmer in der Interaktion miteinander auf erhaltene negative Feedbacks mit der Sendung negativer Feedbacks reagieren. Positive Feedbacks scheinen hingegen nicht dazu zu führen, dass sie selbst auch positive Feedbacks an den jeweils anderen Teilnehmer senden. Insgesamt scheint sich das aufgrund der motivspezifisch gesendeten Indikatoren und motivspezifisch erhaltenen Feedbacks als angespannt zu bezeichnende Verhältnis zwischen Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 auch in der Reaktion auf die jeweils vom anderen Teilnehmer erhaltenen Feedbacks widerzuspiegeln.

In der Dyade „Teilnehmer 25 – Teilnehmerin 17“ besteht sowohl ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Zeitreihen zu den erhaltenen bzw. gesendeten negativen Feedbacks als auch eine signifikante Korrelation zwischen den Zeitreihen zu den wechselseitig gesendeten positiven Feedbacks. Anders als in der Interaktion zwischen Teilnehmer 25 und Teilnehmer 24 scheinen Teilnehmerin 17 und Teilnehmer 25 somit auch auf erhaltene positive Feedbacks mit der Sendung positiver Feedbacks zu reagieren. Ebenfalls zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den negativen Feedbacks, die Teilnehmerin 17 von Teilnehmer 25 erhält und den positiven Feedbacks, die Teilnehmer 25 von Teilnehmerin 17 erhält. Dies deutet auf ein entspannteres Verhältnis zwischen diesen beiden Teilnehmern als zwischen Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 hin, welches ebenfalls im Einklang mit den Indikatoren und motivspezifischen Feedbacks (s. Punkt 7.1.2.3) sowie der relativ ausgeglichenen Bilanz erhaltener negativer und positiver Feedbacks steht (s. Tabelle 20).

In der Dyade „Teilnehmerin 17 – Teilnehmer 24“ bestehen geringe signifikante Korrelationen zwischen den Zeitreihen zu den wechselseitig gesendeten positiven Feedbacks, nicht jedoch für wechselseitig gesendete negative Feedbacks. Weiterhin besteht eine negative Korrelation zwischen den positiven Feedbacks, die Teilnehmer 24 von Teilnehmerin 17 erhält und den negativen Feedbacks, die Teilnehmerin 17 von Teilnehmer 24 erhält. Dies könnte bedeuten, dass Teilnehmer 24 auf positive Feedbacks von Teilnehmerin 17 dahingehend reagiert, dass er weniger negative Feedbacks an Teilnehmerin 17 sendet. Da die Wirkrichtung nicht geprüft werden kann, wäre es auch möglich, dass Teilnehmerin 17 positive Feedbacks an Teilnehmer 24 als Reaktion auf von ihm selten erhaltene negative Feedbacks sendet.

Innerhalb der Dyaden für die Teilnehmer der Gruppe 5 zeigen sich folgende Zusammenhänge zwischen den wechselseitig gesendeten Feedbacks: In der Dyade „Teilnehmerin 21 – Teilnehmer 30“ besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Zeitreihen zu den wechselseitig gesendeten positiven Feedbacks. Auf erhaltene negative Feedbacks scheinen sie hingegen nicht mit der Sendung negativer Feedbacks zu reagieren, da hier keine signifikanten Korrelationen bestehen. Zu berücksichtigen ist, dass beide Teilnehmer insgesamt deutlich mehr negative als positive Feedbacks an die jeweils andere Person senden bzw. von der je-

weils anderen Person erhalten (s. Tabelle 22). Da kein signifikanter Zusammenhang zwischen den negativen Feedbacks innerhalb dieser Dyade besteht, senden beide Teilnehmer vermutlich unabhängig von erhaltenen Feedbacks überwiegend negative Feedbacks an die jeweils andere Person.

Für die Dyade „Teilnehmerin 21 – Teilnehmerin 29“ besteht sowohl zwischen den Zeitreihen zu den wechselseitig gesendeten positiven als auch zwischen den Zeitreihen zu den negativen Feedbacks ein signifikanter Zusammenhang. Wird berücksichtigt, dass Teilnehmerin 29 von Teilnehmerin 21 deutlich mehr positive als negative Feedbacks erhält, die Bilanz der von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks für Teilnehmerin 21 hingegen relativ ausgeglichen ist, könnte dies darauf hindeuten, dass es nur bestimmte Phasen sind, in denen Teilnehmerin 29 auf negative Feedbacks mit der Sendung negativer Feedbacks reagiert bzw. die Interaktion innerhalb bestimmter Fünf-Minuten-Abschnitte von beiden Teilnehmerinnen gemäß der Grundannahme als besonders unbefriedigend erlebt werden müssten.

Zwischen den innerhalb der Dyade „Teilnehmerin 29 – Teilnehmer 30“ gesendeten negativen Feedbacks besteht kein signifikanter Zusammenhang. Die positiven Feedbacks, die Teilnehmer 30 von Teilnehmerin 29 erhält, korrelieren hingegen mit den positiven Feedbacks, die Teilnehmerin 29 von Teilnehmer 30 erhält. Somit scheinen die beiden Teilnehmer auf den Erhalt positiver Feedbacks mit der Sendung positiver Feedbacks zu reagieren. Weiterhin kann vermutet werden, dass die negativen Feedbacks, die Teilnehmerin 29 von Teilnehmer 30 erhält, ihr Verhalten kaum beeinflussen, da sie auch auf häufig erhaltene negative Feedbacks mit der Sendung positiver Feedbacks zu reagieren scheint. Hierauf deutet die positive Korrelation zwischen negativen Feedbacks für Teilnehmerin 29 und positiven Feedbacks für Teilnehmer 30 hin. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die Wirkrichtung nicht geprüft werden kann.

Insgesamt sind die Ergebnisse erwartungskonform. Eine Ausnahme bildet lediglich Teilnehmer 30: Sowohl in der Interaktion mit Teilnehmerin 21 als auch in der Interaktion mit Teilnehmerin 29 scheint er auf erhaltene negative Feedbacks nicht mit der Sendung negativer Feedbacks zu reagieren, da seine erhaltenen negativen Feedbacks nicht mit den gesendeten negativen Feedbacks korrelieren. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Teilnehmer 30 als rangniedrigstes Gruppenmitglied gelten kann (s. Punkt 7.1.1.2) und er diese Rangposition vermutlich auch selbst wahrnehmen wird. Daher wäre es denkbar, dass Teilnehmer 30 *bewusst* nicht reziprok auf erhaltene negative Feedbacks reagiert, um seine Stellung innerhalb der Gruppe nicht noch zu verschlechtern bzw. um nicht in eine eindeutigere Außenseiterposition zu gelangen. Nochmals sei darauf hingewiesen, dass diese dargestellte Wirkrichtung nicht geprüft werden kann, diese aber aufgrund zuvor dargestellter Ergebnisse als plausiblere Wirkrichtung angesehen werden kann.

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass bei den vergleichsweise geringen Korrelationen bedacht werden muss, dass aufgrund der Komplexität realer sozialer Interaktionen generell mit eher geringen Korrelationen zu rechnen ist.

7.1.4 Zusammenfassung der Analysen der Interaktionsdaten

Die Ergebnisse der bisherigen Auswertungen können wie folgt zusammengefasst werden: Die hierarchische Position der Gruppenmitglieder kann aufgrund der „Wer-zu-wem“-Analysen nicht immer eindeutig bestimmt werden, da sich je nach Kriterium zum Teil unterschiedliche Rangfolgen ergeben. Zu berücksichtigen ist, dass die Kriterien von BALES et al. (1951) nur bedingt als geeignet angesehen werden können, um das Statusgefälle in *langfristigen* Arbeitsgruppen bestimmen zu können und die inhaltlichen Kodierungen hierfür als zweckmäßiger angesehen werden können (s. Punkt 8.1.1). Werden die Kodierungen für das Machtmotiv und das Zugehörigkeitsmotiv berücksichtigt, so kann die Rangfolge in beiden Gruppen relativ eindeutig bestimmt werden: In Gruppe 1 kann Teilnehmerin 17 als Führungsperson angesehen werden, gefolgt von Teilnehmer 25; Teilnehmer 24 nimmt die rangniedrigste Position ein. In Gruppe 5 kann Teilnehmerin 29 als ranghöchstes Gruppenmitglied gelten, Teilnehmer 30 als rangniedrigstes.

Die Annahme, dass die Qualität der Interaktionen Einfluss auf die Interaktionshäufigkeit nimmt, scheint sich zu bestätigen: Je eher die Interaktion mit einer Person zur Befriedigung aktualisierter Motive beitragen kann, desto häufiger wird diese Person als Interaktionspartner gewählt. So erzielen alle Teilnehmer deutlich positivere Feedbackbilanzen in der Interaktion mit den Teilnehmern, die sie überzufällig häufig ansprechen im Vergleich zu den Interaktionen mit den Teilnehmern, die sie überzufällig selten ansprechen (s. Punkt 7.1.2.3 und Punkt 7.1.2.6). Auch wenn die Wirkrichtung nicht geprüft werden kann, lässt sich begründet vermuten, dass die erhaltenen Feedbacks die Interaktionshäufigkeit beeinflussen und nicht umgekehrt.

Die Auswertungen zu den gesendeten Indikatoren zeigen, dass die Dringlichkeit der Befriedigung bestimmter Motive über die Zeit hinweg variiert. So zeigt sich für beide Gruppen, dass alle Teilnehmer an den drei Unterrichtstagen im unterschiedlichen Ausmaß Indikatoren für die fünf Motive senden. Die Standardabweichungen zu den Zeitreihen der Indikatoren (s. Punkt 7.1.3) zeigen, dass die Dringlichkeit der Befriedigung bestimmter Motive im Zeitlauf der Interaktionen deutlichen Veränderungen unterworfen ist.

Die Analysen zu den erhaltenen Feedbacks zeigen, dass die Feedbackbilanzen teilnehmerspezifisch variieren. Ebenfalls erhalten die Gruppenmitglieder von den jeweils anderen Gruppenmitgliedern im unterschiedlichen Maß positive und negative Feedbacks. Somit müssten Interaktionen mit verschiedenen Personen ein unterschiedliches Befriedigungspotential enthalten und einen variierenden Einfluss auf die emotionale Befindlichkeit der Empfänger der Feedbacks nehmen. Die Auswertungen der Feedbacks getrennt für die drei Unterrichtstage zeigen, dass die Feedbackbilanzen auch über die Zeit hinweg variieren. Das belegen auch die Zeitreihen zu den empfangenen Feedbacks (s. Punkt 7.1.3). Einer Grundannahme dieser Arbeit zufolge müssten die Interaktionen über die Zeit hinweg somit im unterschiedlichen Ausmaß zur Befriedigung aktualisierter Motive beitragen.

Dass die Qualität der Interaktionen das Verhalten der Teilnehmer beeinflusst, scheint durch die Analysen ebenfalls bestätigt zu werden. So bestehen einerseits signifikante Zusammenhänge zwischen den Zeitreihen zu den erhaltenen und gesendeten Feedbacks (s. Punkt 7.1.3.2.3), andererseits zeigen sich für alle Teilnehmer signifikante Zusammenhänge zwischen den erhaltenen Feedbacks und den gesendeten Indikatoren (s. Punkt 7.1.3.2.2).

Zwar ist eine signifikanzstatistische Prüfung der grundlegenden Annahmen zur Dynamik der Interaktionsprozesse nur begrenzt möglich, jedoch können die zuvor dargestellten Ergebnisse als Hinweise auf die Gültigkeit der jeweiligen Annahmen angesehen werden.

Nachfolgend wird die Annahme über den Zusammenhang zwischen der Interaktionsqualität und der emotionalen Befindlichkeit geprüft.

7.2 Analysen zum Zusammenhang zwischen Interaktions- und Erlebensdaten

Die grundlegende Annahme dieser Arbeit besagt, dass Menschen versuchen, in der sozialen Interaktion mit ihrer Umwelt ihre aktualisierten Bedürfnisse zu befriedigen. Ist dieses Streben erfolgreich, so wird dieses zu einer Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit führen; Misserfolg wird hingegen zu einer Verschlechterung der emotionalen Befindlichkeit führen. Zur Prüfung dieser Annahme werden Daten zum emotionalen Erleben der Teilnehmer verwendet, die mit zwei unterschiedlichen Verfahren erhoben wurden (s. Punkt 6.2.3.2 und Punkt 6.2.3.3.1). Erinnert wird an Folgendes: Als *Prozessdaten* emotionaler Befindlichkeit werden nachfolgend die Daten bezeichnet, die mittels mobiler Datenerfassungsgeräte (MDE-Geräte) im Fünf-Minuten-Rhythmus während der gesamten Unterrichtseinheiten erhoben wurden. Als Synonym für diese Prozessdaten wird der Begriff *MDE-Daten* verwendet. Als *Produktdaten* emotionaler Befindlichkeit oder PANAS-Daten werden die Daten bezeichnet, die durch den PANAS-Fragebogen von KROHNE et al. (1993) jeweils zu Beginn und am Ende jeder Unterrichtseinheit erhoben wurden. Nachfolgend werden zuerst die Produktdaten des PANAS deskriptiv dargestellt, um erste Hinweise auf die Variabilität des emotionalen Erlebens der Teilnehmer zu gewinnen. Daran anschließend werden die MDE-Daten dargestellt und geprüft, ob diese im Zusammenhang mit den Interaktionsdaten stehen.

7.2.1 Beschreibung der Produktdaten zum emotionalen Erleben

Für die nachfolgenden Auswertungen werden die Daten für die beiden Skalen des PANAS-Fragebogens „positiver Affekt“ (PA) und „negativer Affekt“ (NA) berücksichtigt (s. Punkt 6.2.3.3.1). Diese beiden Skalen sollen zwei unabhängig voneinander variierende Dimensionen des emotionalen Erlebens abbilden. Erinnert wird an dieser Stelle daran, dass die Dimensionen „positiver Affekt“ bzw. „negativer Affekt“ nicht mit der Lust-Unlust-Dimension verwechselt werden dürfen bzw. nicht mit „positive Stimmung“ und „negative Stimmung“ übersetzt werden dürfen (s. Punkt 2.6.2.3 und Punkt 6.2.3.3.1). Eingesetzt wurde der PANAS-Fragebogen jeweils zu Beginn (8.00 Uhr) und zum Ende (11.00) eines Unterrichtstages, wobei jeweils der *momentane* Gefühlszustand erhoben wurde.

Nachfolgend werden die Angaben für die 8.00 Uhr und 11.00 Uhr-Erhebung dargestellt, ebenfalls die intraindividuellen Veränderungen zwischen diesen beiden Messzeitpunkten. Für eine leichtere Interpretation der Werte wird die Veränderung als Ergebnis der Subtraktion der 8.00 Uhr-Werte von den 11.00 Uhr-Werten dargestellt. Somit ist ein Anstieg des PA und NA im Laufe des Unterrichtstages durch positive Veränderungswerte gekennzeichnet, eine Abnahme durch negative Veränderungswerte. Durch diese Analysen können erste Hinweise darüber gewonnen werden, ob und in welchem Maß das emotionale Erleben der Teilnehmer intraindividuelle Veränderungen aufweist. In Tabelle 34 werden die Werte für alle Teilnehmer für alle Erhebungszeitpunkte der drei Unterrichtstage dargestellt.

		Gruppe 1			Gruppe 5		
		TN 25	TN 24	TNin 17	TNin 21	TN 30	TNin 29
Tag 1	PA 8 Uhr	1,8	1,9	3,0	2,7	1,4	1,7
	PA 11 Uhr	2,0	3,5	3,3	2,9	2,7	2,8
	Veränderung*	0,2	1,6	0,3	0,2	1,2	1,1
	NA 8 Uhr	1,0	1,4	1,1	1,1	1,1	1,3
	NA 11 Uhr	1,1	1,0	1,0	1,1	1,2	1,0
	Veränderung	0,1	-0,4	-0,1	0,0	0,1	-0,3
Tag 2	PA 8 Uhr	1,9	2,0	2,4	2,6	1,6	1,5
	PA 11 Uhr	2,2	2,8	2,8	1,6	1,8	2,7
	Veränderung	0,3	0,8	0,4	-1,0	0,2	1,2
	NA 8 Uhr	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
	NA 11 Uhr	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
	Veränderung	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	-0,1
Tag 3	PA 8 Uhr	1,7	1,3	1,8	1,3	1,5	2,6
	PA 11 Uhr	1,9	1,0	2,6	3,4	1,8	2,9
	Veränderung	0,2	-0,3	0,8	2,1	0,3	0,3
	NA 8 Uhr	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1	1,0
	NA 11 Uhr	1,0	1,0	1,1	1,0	1,1	1,1
	Veränderung	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1

Tabelle 34: Skalenwerte positiver Affekt (PA) und negativer Affekt (NA) aller Teilnehmer und aller Erhebungszeitpunkte der drei Unterrichtstage

Wert 1 = ganz wenig/gar nicht, Wert 5 = äußerst;

* 11.00-Uhr-Werte minus 8.00 Uhr-Werte

Werden die Werte für PA betrachtet, so ist bei vier Teilnehmern für alle drei Unterrichtstage ein Anstieg zu verzeichnen. Bei Teilnehmer 24 und Teilnehmerin 21 ist hingegen jeweils an einem Tag eine Abnahme zu verzeichnen. So liegt für Teilnehmer 24 am dritten Unterrichtstag ein geringfügig niedrigerer Wert für 11.00 Uhr als für 8.00 vor. Bei Teilnehmerin 21 ist am zweiten Unterrichtstag hingegen ein deutlicher Rückgang des positiven Affektes zu verzeichnen. Mit Ausnahme des Teilnehmers 25 ist bei allen Teilnehmern für die drei Unterrichtstage eine Veränderung in unterschiedlicher Höhe zu verzeichnen. Im Gegensatz zu den Werten für PA liegen bei den Werten für NA bei allen Teilnehmern eher geringe oder gar keine Veränderungen vor. Auch bewegen sich die Werte für NA durchweg auf geringerem Niveau als die Werte für PA. Dabei könnte dies als ein genereller Effekt angesehen werden, da auch in anderen Studien höhere Werte für PA erzielt werden als für NA (KROHNE et al.,

1993; WATSON et al., 1988). Für die Unabhängigkeit der Dimensionen spricht, dass für keinen Erhebungszeitpunkt signifikante Korrelationen zwischen den beiden Skalen (PA und NA) bestehen und sich ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den berechneten Veränderungen für PA und NA an den drei Tagen finden (s. Tabelle A- 3).

Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass individuelle Veränderungen des emotionalen Erlebens auftreten und diese Veränderungen nicht ausschließlich auf einen generellen Anstieg des positiven Affektes bzw. Abfall des negativen Affekts im Lauf des Tages (z.B. Biorhythmus, Ende des SoLe-Unterrichtes) zurückzuführen sind. Vielmehr kann vermutet werden, dass andere Aspekte – wie z.B. die Qualität der Interaktionsprozesse – das Erleben und Empfinden der Teilnehmer beeinflussen müssen.

Bevor Analysen zu Zusammenhängen zwischen emotionalen Erlebensprozessen und Interaktionsprozessen durchgeführt werden, wird erläutert, warum es nicht sinnvoll ist, die PANAS-Daten für diese Zusammenhangsanalysen zu verwenden. Mögliche interindividuelle Unterschiede in den Dimensionen PA und NA könnten durch überdauernde interindividuelle Differenzen im emotionalen Erleben verursacht sein (s. auch Punkt 7.2.2.2), die nicht von den Interaktionsprozessen beeinflusst werden. Dass solche interindividuellen Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung des emotionalen Erlebens existieren, scheinen verschiedene Studien zu belegen (s. KROHNE et al., 1993). So liegen Befunde darüber vor, dass die selbst eingeschätzte Affektivität im Zusammenhang mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen wie Bewältigungsdispositionen und Ängstlichkeit stehen kann (TELLEGEN, 1985). Dass für die vorliegende Arbeit keine Angaben zu solchen Persönlichkeitsmerkmalen der Teilnehmer vorliegen und diese somit nicht berücksichtigt werden können, spricht dafür, die PANAS-Daten nicht auf aggregierter Ebene zu berücksichtigen. Für eine Prüfung von Zusammenhängen zwischen dem emotionalen Erleben und den Interaktionsprozessen ist es vielmehr angebracht, Einzelfallanalysen für alle Teilnehmer durchzuführen, da hierbei interindividuelle Unterschiede keine Relevanz besitzen.

7.2.2 Beschreibung der Prozessdaten zum emotionalen Erleben

Die emotionale Befindlichkeit wird durch das Item „Fühle mich wohl“ erhoben. Nachfolgend werden zusätzlich die Angaben für das Item „Fühle mich ernstgenommen“ berücksichtigt, welches sich eher auf die soziale Umwelt als direkt auf die emotionale Befindlichkeit bezieht (s. Punkt 6.2.3.2). Die Einbeziehung dieses Items erscheint jedoch sinnvoll, da durch die Einschätzung eines Teilnehmers, dass andere Teilnehmer oder die Lehrkraft ihn ernst nehmen, eventuell das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung oder das Zugehörigkeitsmotiv befriedigt werden kann. Somit können Zusammenhänge zwischen den erhaltenen Feedbacks für die entsprechenden Motive und den Angaben für das Item „Fühle mich ernstgenommen“ erwartet werden. Würden sich solche Zusammenhänge zeigen, würde dies für die Validität des Kategoriensystems sprechen, so dass nachfolgend auch die Angaben für das Item „Fühle mich ernstgenommen“ berücksichtigt werden.

Aus den drei Unterrichtstagen resultieren für beide Gruppen jeweils 117 Erhebungszeitpunkte für die Daten zum emotionalen Erleben. Allerdings liegt bei allen Teilnehmern eine hohe Anzahl fehlender Werte vor. Nachfolgend wird dargestellt, für wie viel Prozent der Erhebungszeitpunkte MDE-Daten bei den jeweiligen Teilnehmern vorliegen.

	Tag 1 (n=39)		Tag 2 (n=39)		Tag 3 (n=39)		Gesamt (n=117)	
	gültig	fehlend	gültig	fehlend	gültig	fehlend	gültig	fehlend
TN 25	18 46,2%	21 53,8%	15 38,5%	24 61,5%	15 38,5%	24 61,5%	48 41,0%	69 59,0%
TN 24	24 61,5%	15 38,5%	8 20,5%	31 79,5%	16 41,0%	23 59,0%	48 41,0%	69 59,0%
TNin 17	18 46,2%	21 53,8%	7 17,9%	32 82,1%	12 30,8%	27 69,2%	37 31,6%	80 68,4%
TNin 21	27 69,2%	12 30,8%	17 43,6%	22 56,4%	11 28,2%	28 71,8%	55 47,0%	62 53,0%
TN 30	26 66,7%	13 33,3%	23 59,0%	16 41,0%	8 20,5%	31 79,5%	57 48,7%	60 51,3%
TNin 29	15 38,5%	24 61,5%	8 20,5%	31 79,5%	2 5,1%	37 94,9%	25 21,4%	92 78,6%
	50% oder mehr missings		75% oder mehr missings					

Tabelle 35: Prozentsatz beantworteter MDE-Erhebungen für alle Teilnehmer differenziert nach Unterrichtsstunde und Unterrichtstag

An den Unterrichtstagen wurden jeweils zu 39 Zeitpunkten die Selbst- und Situationseinschätzung der Schüler und Schülerinnen erfragt. Wie Tabelle 35 zeigt, liegt die Missingquote für alle Teilnehmer insgesamt bei über 50%. Am dritten Unterrichtstag liegen für keinen der Teilnehmer für mehr als 41% der Erhebungszeitpunkte Angaben vor. Am ersten Unterrichtstag haben drei der sechs Teilnehmer mehr als die Hälfte aller Erhebungszeitpunkte wahrgenommen, jedoch liegt auch bei diesen drei Teilnehmern die Missingquote bei über 30%. Am zweiten Unterrichtstag hat nur ein Teilnehmer an mehr als 50% der Erhebungszeitpunkte Angaben gemacht, wobei auch für diesen Teilnehmer an diesem Unterrichtstag noch eine Missingquote von 41% vorliegt. Bevor die Relevanz der hohen Missingquoten für die geplanten Auswertungen erörtert wird, wird darauf hingewiesen, dass nicht nur für die drei ausgewählten Unterrichtstage sondern auch insgesamt eine ähnlich hohe Missingquote vorliegt. In der SoLe-II-Studie wurden insgesamt an 19 Unterrichtstagen MDE-Daten erhoben; hieraus resultieren 627 MDE-Erhebungszeitpunkte. Im Durchschnitt haben die sechs für diese Arbeit ausgewählten Teilnehmer Angaben zu 199 der 627 MDE-Erhebungszeitpunkte gemacht. Die geringste Missingquote insgesamt weist Teilnehmer 24 mit 63,2% auf, die höchste Missingquote Teilnehmerin 29 mit 80,1%. Betrachtet man die Angaben für die einzelnen 19 Unterrichtstage, so liegen für alle Unterrichtstage ähnlich hohe Missingquoten wie für die ausgewählten drei Unterrichtstage vor. Somit besteht nicht die Möglichkeit, durch eine nachträgliche Einbeziehung anderer Unterrichtstage vollständigere Angaben zum emotionalen Erleben der Teilnehmer im Zeitverlauf zu erhalten.

Die hohen Missingquoten bei den MDE-Daten stellen eine Einschränkung hinsichtlich der geplanten Analysen dar. Dies wird nachfolgend verdeutlicht. Die grundlegende zu prüfende Annahme lautet, dass positive Feedbacks zu einer Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit (operationalisiert durch die MDE-Daten) führen, negative Feedbacks hingegen zu einer Verschlechterung der emotionalen Befindlichkeit. Damit *Verbesserungen* bzw. *Verschlechterungen* der emotionalen Befindlichkeit festgestellt werden können, müssten die zu einem Zeitpunkt angegebenen Werte zu den Items „Fühle mich wohl“ und „Fühle mich ernst genommen“ mit den Werten für den nachfolgenden Erhebungszeitpunkt in Bezug gesetzt werden. Fehlen die Angaben für einen bestimmten Erhebungszeitpunkt, ist keine Bezugsgröße für die nachfolgende Angabe vorhanden, an der eine Veränderung gemessen werden könnte. Die generelle Möglichkeit, die fehlenden Werte zu ersetzen, z.B. durch Zeitreihen-Mittelwerte oder durch lineare Interpolation, kann nicht genutzt werden. Einerseits können diese Verfahren generell nur bei einer begrenzten Anzahl fehlender Werte sinnvoll eingesetzt werden; über die Hälfte aller Werte durch diese Verfahren ersetzen zu lassen, ist unangemessen. Andererseits können diese Verfahren – unabhängig von der Höhe der Missingquote – aus folgendem Grund für das Ersetzen von MDE-Daten generell als wenig geeignet angesehen werden. Alle hierfür zur Verfügung stehenden Methoden basieren darauf, dass aufgrund der vorhandenen Werte die fehlenden Werte geschätzt werden. Die Grundannahme dieser Arbeit besteht darin, dass das emotionale Erleben insbesondere durch den Interaktionsprozess beeinflusst wird und dieser im Zeitverlauf qualitativ stark variiert und von den Teilnehmern unterschiedlich bewertet wird. Daher wird davon ausgegangen, dass sich die emotionale Befindlichkeit ebenfalls kurzfristig stark verändern kann. Eine *eigene* innere Struktur und Dynamik der MDE-Daten, die nicht von anderen Ereignissen beeinflusst wird, wovon bei den Methoden zur Ersetzung fehlender Werte ausgegangen wird, würde somit den theoretischen Annahmen dieser Arbeit widersprechen.

Aufgrund der hohen Missingquoten können keine *Veränderungen* von einem MDE-Messzeitpunkt zum nachfolgenden MDE-Messzeitpunkt berücksichtigt werden. Durch eine entsprechende zeitliche Zuordnung der MDE-Daten zu den Interaktionsdaten kann trotzdem geprüft werden, ob positive und negative Feedbacks, die innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls erhalten wurden, im Zusammenhang mit der nachfolgenden Messung der emotionalen Befindlichkeit stehen (s. hierzu Punkt 7.2.3). Voraussetzung für diese Analysen ist, dass die MDE-Daten als valide angesehen werden können. Aufgrund der hohen Missingquote scheint es erforderlich, vor der weiteren Verwendung der MDE-Daten diese auf ihre Validität hin zu prüfen.

7.2.2.1 Validitätsprüfung der Prozessdaten zum emotionalen Erleben

Zur Prüfung der Validität der MDE-Daten werden Lernmotivationsarten als Kriterien gewählt, die mit dem Lernmotivationsfragebogen von PRENZEL (1994) erfasst wurden. Berücksichtigt werden die Angaben der zweiten Zwischenerhebung, da alle drei für diese Untersuchung ausgewählten Unterrichtstage vor diesem Erhebungszeitpunkt lagen (s. Punkt 6.2.2). Die diesbezüglichen theoretischen Annahmen sind folgende: Selbstbestimmt motivierte Per-

sonen sollen im Vergleich zu stärker extrinsisch motivierten Personen öfter positive Emotionen erleben und seltener negative Emotionen (vgl. SCHUMACHER, 2002, S. 411ff.). Für die Validität der MDE-Daten zum emotionalen Erleben würde somit sprechen, wenn sich Zusammenhänge zwischen diesen Items und den verschiedenen Lernmotivationsarten empirisch belegen lassen. Zusätzlich zu den Items „Fühle mich wohl“ und „Fühle mich ernstgenommen“ werden für diese Auswertung auch die Angaben zu dem Item „Bin interessiert“ berücksichtigt. Die MDE-Daten wurden für die Berechnung der Zusammenhänge über die Erhebungszeitpunkte hinweg gemittelt.

	MW "fühle mich ernstgenommen"	MW "fühle mich wohl"	MW "bin interessiert"
Amotiviert	.000 (.500)	.000 (.500)	.183 (.322)
Externale Motivation	-.645* (.040)	-.358 (.165)	-.788* (.016)
Introjierte Motivation	.072 (.423)	.358 (.165)	.072 (.423)
Identifizierte Motivation	.447 (.114)	.298 (.210)	.447 (.114)
Intrinsische Motivation	.690* (.028)	.690* (.028)	.414 (.126)
Interesse	.552 (.063)	.690* (.028)	.276 (.222)

Tabelle 36: Rangkorrelationen zwischen Mittelwerten ausgewählter MDE-Items und Skalen aus dem Lernmotivationsfragebogen (n = 6, einseitige Signifikanztests)

Die Berechnung der Rangkorrelationen zeigt, dass nicht zwischen allen Variablen signifikante Zusammenhänge bestehen (s. Tabelle 36). Bei diesem Ergebnis ist zu berücksichtigen, dass sich die Angaben zum Lernmotivationsfragebogen auf alle 13 zuvor absolvierten Unterrichtstage beziehen und nicht nur auf die drei ausgewählten Unterrichtstage. Es finden sich Hinweise auf die Validität der ausgewählten MDE-Daten, da alle Korrelationen, die das Signifikanzniveau erreichen, erwartungskonform sind: Je höher die Werte der Gruppenmitglieder für das Item „Fühle mich wohl“, desto stärker sind die intrinsische Motivation und Interesse ausgeprägt. Ebenfalls erwartungskonform sind die signifikanten Korrelationen der Lernmotivationsarten mit den beiden übrigen Variablen: Je stärker sich die Teilnehmer im Mittel als interessiert einschätzen, desto niedriger sind ihre Werte für die Skala „externale Motivation“. Die Zeitreihenmittelwerte für das Item „Fühle mich ernstgenommen“ korrelieren mit den Werten für externe Motivation negativ, mit den Werten für intrinsische Motivation positiv. Hierbei ist zu vermuten, dass „ernstgenommen fühlen“ eine Bedingung für die Entwicklung selbstbestimmter Motivationsarten und das Erleben positiver Empfindungen darstellt. Dabei könnte das „ernstgenommen fühlen“ das Ausmaß sozialer Eingebundenheit erfassen, welches

in der Theorie von DECI & RYAN (1993) ein Bedingungsfaktor für die Entstehung selbstbestimmter Motivationsarten ist.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass nur erwartungskonforme signifikante Zusammenhänge zwischen ausgewählten MDE-Items und Lernmotivationsarten bestehen. Auch wenn nicht zwischen allen Variablen signifikante Korrelationen bestehen, können die zuvor dargestellten Ergebnisse als Hinweis auf die Validität der MDE-Daten interpretiert werden. Eine Einbeziehung der MDE-Daten in weitere Auswertungen ist somit zulässig, wobei die hohen Missingquoten bei der Interpretation weiterer Ergebnisse berücksichtigt werden sollten.

7.2.2.2 Deskriptive Darstellung der Prozessdaten zum emotionalen Erleben

Eine Grundannahme dieser Arbeit besteht darin, dass die emotionale Befindlichkeit durch die Interaktionsprozesse beeinflusst wird und diese daher im Interaktionsverlauf stark variiert. Ob und in welchem Ausmaß sich die individuellen Werte für die Items „Fühle mich wohl“ und „Fühle mich ernstgenommen“ tatsächlich über die Zeit hinweg verändern, wird zuerst geprüft. Für eine graphische Darstellung werden exemplarisch die Angaben von Teilnehmerin 29 (Gruppe 1) und Teilnehmer 24 (Gruppe 5) ausgewählt. Diese beiden Teilnehmer unterscheiden sich zum einen durch ihre unterschiedliche Rangposition in der Gruppe (s. Punkt 7.1.1) und zum anderen dadurch, dass sie innerhalb ihrer Gruppe qualitativ unterschiedliche Interaktionserfahrungen gemacht haben (s. Punkt 7.1.2).

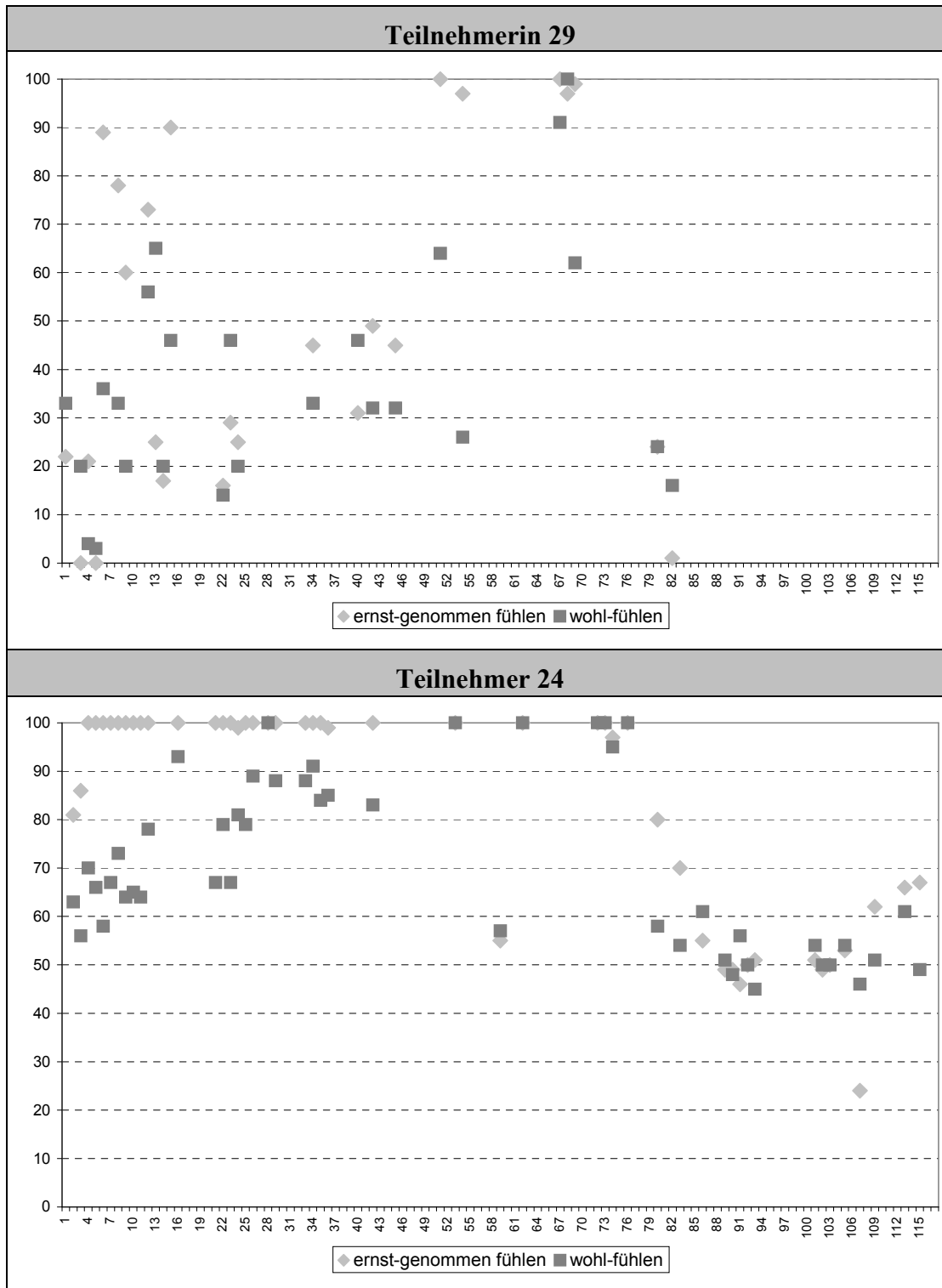


Abbildung 23: Plots der Teilnehmerin 29 und des Teilnehmers 24 für die Items „Fühle mich wohl“ und „Fühle mich ernstgenommen“

In Abbildung 23 sind auf der x-Achse die 117 Messzeitpunkte abgetragen, auf der y-Achse die angegebenen Werte für das jeweilige Item.

Obwohl Teilnehmerin 29 häufig keine Angaben zur ihrem Befinden gemacht hat, wird deutlich, dass erhebliche Schwankungen in ihren Werten für beide Items bestehen. Ihre Angaben erstrecken sich über Werte kleiner „10“ bis zu „100“. Die Einschätzungen des Teilnehmers 24

variieren zwar weniger als die von Teilnehmerin 29, dennoch verändert sich das emotionale Erleben während der drei Unterrichtstage auch bei ihm.

In Tabelle 37 werden die Mittelwerte und die Standardabweichungen für die Zeitreihen aller Teilnehmer zu den beiden Variablen dargestellt.

			"fühle mich ernstgenommen"		"fühle mich wohl"	
	TN	n	M	SD	M	Std.abw.
Gruppe 1	TN 25	n = 48	66,875	9,213	67,542	8,577
	TN 24	n = 48	83,104	22,790	70,583	17,835
	TNin 17	n = 37	67,757	20,620	65,054	17,853
Gruppe 5	TNin 21	n = 55	38,400	21,569	41,982	22,217
	TN 30	n = 57	24,175	10,006	16,211	7,787
	TNin 29	n = 25	49,320	35,585	37,680	24,474

Tabelle 37: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Zeitreihen zu zwei MDE-Variablen für alle Teilnehmer der beiden Lerngruppen

Die Standardabweichungen zeigen, dass bei allen Teilnehmern die Angaben zu den beiden MDE-Variablen variieren, wobei das Ausmaß der Variation interindividuell unterschiedlich ausfällt. So liegen für Teilnehmer 25 und Teilnehmer 30 deutlich geringere Standardabweichungen vor als für die übrigen Teilnehmer. Die größten Schwankungen weist Teilnehmerin 29 auf. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass für Teilnehmerin 29 die höchste Missingquote für die MDE-Daten vorliegt. Weiterhin wird deutlich, dass die Teilnehmer ihr Befinden im Durchschnitt sehr unterschiedlich einschätzen. So liegen die Mittelwerte für Teilnehmer 30 weit unter den Mittelwerten aller anderen Teilnehmer. Dies spricht dafür, dass bei den Teilnehmern generelle interindividuell unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe existieren (s. Punkt 7.2.1), so dass auf einen weiteren interindividuellen und intergruppalen Vergleich verzichtet wird (s. Punkt 7.2.1). Die Ergebnisse können jedoch als Bestätigung der Annahme angesehen werden, dass das emotionale Erleben aller Teilnehmer während der Interaktionsprozesse mehr oder weniger stark variiert. Durch die nachfolgenden Analysen wird geprüft, ob diese Veränderungen Zusammenhänge mit den unterschiedlichen Interaktionserfahrungen aufweisen.

7.2.3 Prozessanalysen

Bei der nachfolgenden Prüfung von Zusammenhängen zwischen der emotionalen Befindlichkeit und den Interaktionsprozessen werden einzelfallbezogene Prozessanalysen durchgeführt. So wird für jeden Teilnehmer geprüft, ob die von ihm im Interaktionsprozess erhaltenen positiven und negativen Feedbacks mit Veränderungen seiner emotionalen Befindlichkeit einhergehen, wobei jeweils Zusammenhänge zwischen den *Zeitreihen* zu den Interaktionsdaten und den *Zeitreihen* zum emotionalen Erleben geprüft werden. Aufgrund der hohen Missingquote der MDE-Daten können keine Veränderungen des emotionalen Erlebens im engeren Sinne berücksichtigt werden (s. Punkt 7.2.2). Durch das nachfolgend beschriebene Vorgehen kön-

nen dennoch Analysen zum Zusammenhang zwischen dem emotionalen Befinden und erhaltenen motivspezifischen Feedbacks durchgeführt werden. Der Datensatz wird wie folgt aufbereitet: Die jeweils innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls gesendeten Motivindikatoren und erhaltenen positiven und negativen Feedbacks werden – für jedes Motiv und jeden Teilnehmer separat – aufsummiert. Die Feedbacks und Indikatoren eines Fünf-Minuten-Intervalls werden anschließend den nachfolgenden Angaben zu den MDE-Items zugeordnet. Dies kann allerdings nur für die Fünf-Minuten-Intervalle geschehen, bei denen am Ende des Intervalls eine Einschätzung zum emotionalen Erleben vorliegt. Für die Fälle, in denen MDE-Daten vorliegen, kann somit geprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen der emotionalen Befindlichkeit zu einem Zeitpunkt mit den in den vorangegangenen fünf Minuten erhaltenen positiven und negativen Feedbacks besteht. Bevor Ergebnisse dieser Einzelfallanalysen vorgestellt werden, wird auf Folgendes hingewiesen:

Methodische Probleme: Bei den Prozessdaten zum emotionalen Erleben ist zu berücksichtigen, dass diese Autokorrelationen aufweisen können. Autokorrelationen können dazu führen, dass die Korrelationskoeffizienten eine Überschätzung der tatsächlich gegebenen Zusammenhänge darstellen. Das emotionale Erleben zu unterschiedlichen Zeitpunkten kann nicht als unabhängiges Ereignis gelten, da die emotionale Befindlichkeit zu einem Zeitpunkt mitbestimmt wird durch die emotionale Befindlichkeit zu vorangegangenen Zeitpunkten. Eine Bereinigung solcher Autokorrelationen kann generell durch zeitreihenanalytische Verfahren vorgenommen werden. Aufgrund der hohen Missingquote für die Erlebensdaten können zeitreihenanalytische Verfahren jedoch nicht für die Erlebensdaten eingesetzt werden. Angemerkt sei, dass auch die Interaktionsdaten Autokorrelationen aufweisen können, da auch die Werte zu den verschiedenen Zeitpunkten nicht als unabhängig voneinander gelten können. Bereinigte Zeitreihen können jedoch auch für diese Daten nicht verwendet werden, da relativ häufig für mehrere aufeinander folgende Fünf-Minuten-Intervalle gar keine Kodierungen vorliegen und beim Vorliegen solcher Plateaus zeitreihenanalytische Verfahren nicht eingesetzt werden können. Somit können weder für die Interaktionsdaten noch für die Erlebensdaten bereinigte Zeitreihen verwendet werden. Warum dennoch „einfache“ Korrelationsberechnungen als zulässig betrachtet werden können, kann nach SCHUMACHER (2002, S. 427f) wie folgt begründet werden. Zwar besteht generell bei der Verwendung unbereinigter Zeitreihen die Möglichkeit von Scheinkorrelationen, jedoch müsste hierzu eine Gleichsinnigkeit der Autokorrelationen beider Zeitreihendaten vorliegen. Bei den verwendeten Interaktions- und Erlebensdaten liegen jedoch erhebliche Unterschiede in ihren Verläufen vor. Hieraus ergibt sich, dass die ermittelten Korrelationskoeffizienten eher unterschätzt werden und die wirklichen Zusammenhänge stärker ausgeprägt sein könnten.

Die hohe Missingquote der MDE-Daten führt dazu, dass teilnehmerspezifisch zum Teil deutlich weniger Fälle als die theoretisch vorhandenen 117 Fälle zur Verfügung stehen. Auch wird die Anzahl der theoretisch vorhandenen Messzeitpunkte durch die erforderliche Zuordnung der Interaktionsdaten innerhalb der Fünf-Minuten-Intervalle zu den nachfolgenden Erlebensdaten reduziert. Ursache hierfür ist, dass die Pausen zwischen den Unterrichtszeiten bei der Erhebung der Interaktionsdaten und der Erlebensdaten unterschiedlich berücksichtigt wurden.

So liegen zum Teil Erlebensdaten für Zeiträume vor, für die keine Videoaufzeichnungen bzw. Transkripte vorliegen, zum Teil wurden Interaktionen für Zeiträume transkribiert und kodiert, für die keine Erlebensdaten erhoben wurden. Die Schnittmenge beider Zeitreihendatensätze umfasst 90 Fünf-Minuten-Intervalle (Gruppe 1) bzw. 103 Fünf-Minuten-Intervalle (Gruppe 5).

Von besonderer Relevanz für die inhaltliche Interpretation der Ergebnisse ist Folgendes. Nicht auszuschließen ist, dass die Wirkung der innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls erhaltenen negativen Feedbacks für ein Motiv möglicherweise durch den gleichzeitigen Erhalt positiver Feedbacks für dasselbe Motiv kompensiert werden könnte. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen: Um 10.00 beantwortet eine Person die Items der MDE-Geräte. Zwischen 10.01 Uhr und 10.02 erhält diese Person vier negative Feedbacks für das Machtmotiv. In den direkt nachfolgenden Interaktionen in der Zeit von 10.03 bis 10.04 erhält dieselbe Person fünf positive Feedbacks für das Machtmotiv. Um 10.05 beantwortet die Person wiederum die Items zum emotionalen, motivationalen und kognitiven Erleben. Falls sich erhaltene Feedbacks auf das emotionale Erleben der Person auswirken, kann vermutet werden, dass die gleichzeitig innerhalb von Fünf-Minuten empfangenen positiven und negativen Feedbacks für das Machtmotiv einen anderen Einfluss ausüben, als wenn diese Person innerhalb des Fünf-Minuten-Intervalls ausschließlich vier negative Feedbacks für das Machtmotiv erhalten hätte. Da bisher noch keine Prozessstudien darüber vorliegen, ob das emotionale Erleben eher von der Bilanz negativer zu positiver Feedbacks abhängt oder ob entweder positive oder negative Feedbacks einen dominanteren Einfluss haben, werden nachfolgend beide Möglichkeiten berücksichtigt. So werden sowohl Korrelationen zwischen den positiven bzw. negativen Feedbacks und den MDE-Daten getrennt berechnet als auch Korrelationen zwischen der Differenz positiver und negativer Feedbacks und den MDE-Daten.

Bei der Berechnung der Differenzen zwischen erhaltenen positiven und negativen Feedbacks besteht das Problem, dass bei einer ausgeglichenen Bilanz positiver und negativer Feedbacks keine Differenz besteht und für die Korrelationsberechnungen in diesem Fall ein Wert von „0“ berücksichtigt wird. Ein Wert „0“ wird jedoch auch vergeben, wenn innerhalb des Fünf-Minuten-Intervalls überhaupt keine Feedbacks für dieses Motiv empfangen wurden. Somit wird für die statistische Berechnung „kein Feedback“ gleichgesetzt mit einer unbestimmten aber identischen Anzahl erhaltener positiver und negativer Feedbacks, obwohl aus theoretischer Sicht mit unterschiedlichen Auswirkungen beider Ereignisse auf das emotionale Erleben der Person gerechnet werden kann. So könnte der entsprechenden Grundannahme dieser Arbeit zufolge der Erhalt *keiner* Feedbacks für das Machtmotiv einen anderen Einfluss auf das emotionale Erleben nehmen als der Erhalt von 15 positiven und 15 negativen Feedbacks für das Machtmotiv innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls. Es wurde daher geprüft, in wie vielen Fünf-Minuten-Intervallen die Teilnehmer eine identische Anzahl positiver und negativer Feedbacks für ein Motiv erhalten haben. Fünf der sechs Teilnehmer haben in höchstens zwei Fünf-Minuten-Intervallen für ein Motiv oder mehrere Motive eine identische Anzahl positiver und negativer Feedbacks erhalten, bei Teilnehmer 30 trifft dies auf 4 Zeitintervalle zu. Obwohl nur relativ wenige Intervalle betroffen sind, wurde geprüft, ob sich beim Ausschluss

dieser Fälle bedeutsame Unterschiede bei den berechneten Korrelationen ergeben. Dies ist nicht der Fall, so dass nachfolgend nur die Ergebnisse berichtet werden, bei denen auch Fünf-Minuten-Intervalle mit ausgeglichenen motivspezifischen Feedbackbilanzen berücksichtigt werden. Ein Ausschluss der Fälle, in denen gar keine Feedbacks für ein Motiv kodiert werden, wird aufgrund der daraus resultierenden sehr geringen Fallzahl nicht in Betracht gezogen.

Aus folgenden Gründen wird ein zusätzliches Auswahlkriterium für die Einbeziehung der motivspezifischen Feedbacks formuliert. Zum einen kann vermutet werden, dass der Einfluss selten empfangener Feedbacks auf das emotionale Erleben der Teilnehmer durch andere, deutlich häufiger erhaltene Feedbacks überlagert wird. Zum anderen muss vermutlich eine gewisse Mindestzahl an motivspezifischen Feedbacks erhalten werden, damit diese eine Wirkung auf die emotionale Befindlichkeit haben. Für die Berücksichtigung der Feedbacks wird daher folgendes Auswahlkriterium zugrunde gelegt: Es werden die motivspezifischen Feedbacks ausgeschlossen, die insgesamt weniger als 10% der insgesamt erhaltenen Feedbacks einer Person stellen (Auswahlkriterium „Feedbacks gesamt“; s. Tabelle 20 bzw. Tabelle 22). Bei der getrennten Berechnung für positive und negative Feedbacks werden zusätzlich die positiven bzw. negativen motivspezifischen Feedbacks ausgeschlossen, die weniger als 5% an den insgesamt erhaltenen Feedbacks stellen (Auswahlkriterium „positive/negative Feedbacks“). Folgendes Beispiel soll diese Auswahl verdeutlichen. Für eine Person entfallen 9% der insgesamt erhaltenen Feedbacks auf positive Feedbacks für das Machtmotiv, 3% auf negative Feedbacks für das Machtmotiv. Insgesamt stellen die Feedbacks für das Machtmotiv mehr als 10% der insgesamt erhaltenen Feedbacks, so dass Feedbacks für das Machtmotiv generell berücksichtigt werden (Auswahlkriterium „Feedbacks gesamt“, 10%-Grenze). Die positiven Feedbacks für das Machtmotiv werden bei den getrennten Analysen für positive und negative Feedbacks ebenfalls berücksichtigt, da sie mit 9% mehr als 5% der insgesamt erhaltenen Feedbacks stellen (Auswahlkriterium „positive/negative Feedbacks“, 5%-Grenze). Da negative Feedbacks für das Machtmotiv weniger als 5% an den insgesamt erhaltenen Feedbacks stellen, werden diese negativen Feedbacks bei der getrennten Berechnung für positive und negative Feedbacks nicht berücksichtigt (Auswahlkriterium „positive/negative Feedbacks“, 5%-Grenze). Bei der Berücksichtigung der Differenzen zwischen positiven und negativen Feedbacks werden die Feedbacks für das Machtmotiv einbezogen, da sie das Auswahlkriterium „Feedbacks gesamt“ (10%-Grenze) erfüllen (s.o.).

In Tabelle 38 wird dargestellt, für welche Motive die Feedbacks insgesamt (10%-Grenze) berücksichtigt werden. Werden die Feedbacks für ein Motiv generell berücksichtigt, wird zusätzlich angegeben, ob positive und negative Feedbacks berücksichtigt werden (5%-Grenze).

	Feedbacks	TNin 21	TN 30	TNin 29	TN 25	TN 24	TNin 17
Machtmotiv	gesamt	nein	nein	ja	ja	ja	ja
	positive	--	--	ja	nein	nein	ja
	negative	--	--	nein	ja	ja	ja
Lernmotiv	gesamt	ja	ja	ja	ja	ja	ja
	positive	ja	ja	ja	ja	ja	ja
	negative	ja	nein	ja	nein	nein	ja
Anerkennungsmotiv	gesamt	ja	ja	ja	ja	ja	ja
	positive	ja	ja	ja	ja	ja	nein
	negative	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Zuneigungsmotiv	gesamt	nein	ja	nein	ja	nein	nein
	positive	--	ja	--	nein	--	--
	negative	--	nein	--	ja	--	--
Zugehörigkeitsmotiv	gesamt	ja	ja	nein	nein	ja	nein
	positive	ja	ja	--	--	ja	--
	negative	ja	ja	--	--	ja	--

Tabelle 38: Berücksichtigte Feedback-Kategorien für Korrelationsberechnungen mit den Erlebensdaten nach Teilnehmern

Unter Punkt 7.1.2 wurde gezeigt, dass die Teilnehmer von den jeweils anderen Teilnehmern in sehr unterschiedlichem Ausmaß positive und negative Feedbacks für einzelne Motive erhalten haben. Einer Grundannahme dieser Arbeit zufolge ist davon auszugehen, dass die Feedbacks unterschiedlicher Interaktionspartner eine unterschiedliche Wirkung haben. Daher werden nachfolgend ebenfalls Korrelationen zwischen den Erlebensdaten und den von einem bestimmten Gruppenmitglied erhaltenen Feedbacks berechnet. Berücksichtigt werden hierbei nur die teilnehmerspezifischen Feedbacks, deren Anteil mindestens 10% an der Gesamtzahl der überhaupt von dieser Person erhaltenen Feedbacks beträgt (s. Tabelle A- 1 bzw. Tabelle A- 2) und die zusätzlich die zuvor genannten Kriterien erfüllen (Auswahlkriterium „sender-spezifische Feedbacks“).

In den nächsten Abschnitten werden die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Erlebens- und Interaktionsdaten als Einzelfallanalysen für die Teilnehmer beider Gruppen dargestellt. Wie bereits erörtert, werden jedem Messzeitpunkt der Erlebensdaten (sofern diese vorliegen) die Feedbacks zugeordnet, die in den vorangegangenen fünf Minuten empfangen wurden. Positive Korrelationskoeffizienten bedeuten folglich, dass je mehr positive oder negative Feedbacks in einem Fünf-Minuten-Intervall erhalten wurden, desto höher fällt der Wert für das Item „Fühle mich wohl“ bzw. „Fühle mich ernstgenommen“ aus. Erwartungskonform wären somit positive Korrelationen zwischen positiven Feedbacks und den Erlebensdaten sowie negative Korrelationen zwischen negativen Feedbacks und den Erlebensdaten. Wird nur die Differenz von positiven und negativen Feedbacks berücksichtigt, wären positive Korrelationen zwischen der Differenz von positiven und negativen Feedbacks (positive Feedbacks minus negative Feedbacks) und den Erlebensdaten erwartungskonform. Werden bestimmte Feedback-Kategorien aufgrund des zu geringen Anteils an den erhaltenen Feedbacks (s.o.) nicht berechnet, wird dieses in den jeweiligen Tabellen durch zwei Querstriche (--) gekennzeichnet. Berechnet werden Rangkorrelation (Kendall's tau) mit einseitiger Signifikanzprüfung.

Zusätzlich zu den Korrelationsberechnungen werden schrittweise Regressionsanalysen (s. Punkt 6.2.4) durchgeführt. Diese zusätzlichen Analysen werden aus nachfolgend genannten Gründen durchgeführt. Anders als bei der Berechnung von Korrelationen wird bei Regressionsanalysen die bereits zuvor angesprochene Möglichkeit von Interkorrelationen zwischen den verschiedenen Zeitreihen der positiven und negativen Feedbacks zumindest teilweise berücksichtigt. Folgendes Beispiel kann dies verdeutlichen. Tatsächlich wirken nur positive Feedbacks auf das emotionale Erleben eines Teilnehmers, nicht aber negative Feedbacks. In den Fünf-Minuten-Intervallen, in denen der Teilnehmer viele positive Feedbacks erhält, empfängt er auch viele negative Feedbacks, so dass die Zeitreihen zu den positiven und negativen Feedbacks miteinander positiv korrelieren. Hierdurch könnte sich eine positive Korrelation zwischen negativen Feedbacks und den Daten der MDE-Items ergeben, obwohl eigentlich nur positive Feedbacks das emotionale Erleben des Teilnehmers beeinflussen. Bei schrittweisen Regressionsanalysen würden die negativen Feedbacks nicht als Prädiktor aufgenommen werden, da bei diesen Analysen keine Prädiktoren aufgenommen werden, die mit bereits aufgenommenen Prädiktoren – in diesem Fall positive Feedbacks – korrelieren, wenn diese keinen *zusätzlichen* Beitrag zur Erklärung der Kriteriumsvarianz leisten können. Zu beachten ist, dass miteinander korrelierte Items als Prädiktor nur aufgenommen werden, wenn diese jeweils *unabhängig* voneinander einen Beitrag zur Aufklärung der Kriteriumsvarianz leisten. Ausgehend von dem obigen Beispiel kann dies wie folgt verdeutlicht werden. Tatsächlich beeinflussen sowohl positive als auch negative Feedbacks das emotionale Erleben des Teilnehmers. In den Zeiten, in denen er viele positive Feedbacks erhält, erhält er auch viele negative Feedbacks, so dass diese untereinander korrelieren. Trotz dieser Korrelation werden positive *und* negative Feedbacks als Prädiktor aufgenommen, da positive und negative Feedbacks jeweils unabhängig voneinander Einfluss auf das emotionale Erleben des Teilnehmers nehmen bzw. unabhängig voneinander einen Beitrag zur Aufklärung der Varianz des emotionalen Erlebens des Teilnehmers leisten können.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist bei der Interpretation der Ergebnisse der schrittweisen Regressionsanalysen Folgendes zu beachten. Aufgrund des Fehlens eines nonparametrischen Verfahrens als Alternative zur multiplen Regression werden Produkt-Moment-korrelierte Regressionen berechnet. Kommt es zu geringfügigen Abweichungen bzw. Unstimmigkeiten zwischen den Ergebnissen der Regressionsanalysen und den Ergebnissen der Korrelationsberechnungen, sind diese dadurch verursacht, dass bei den Korrelationsberechnungen Rangkorrelationen berechnet werden, bei den Regressionsanalysen hingegen Produkt-Moment-Korrelationen zugrunde gelegt werden müssen. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen sollten im Verhältnis zu den Ergebnissen der Korrelationsberechnungen daher nicht überinterpretiert werden.

In Abhängigkeit vom Sender der Feedbacks können unterschiedlich starke Zusammenhänge zwischen den Feedbacks und den Angaben für die Items „Fühle mich wohl“ und „Fühle mich ernstgenommen“ bestehen. Daher werden bei den nachfolgenden Regressionsanalysen nicht die insgesamt erhaltenen Feedbacks für ein Motiv als unabhängige Variable aufgenommen. Vielmehr werden die senderspezifischen Feedbacks, welche die zuvor dargestellten Auswahl-

kriterien erfüllen, als unabhängige Variable definiert. Die Auswahlkriterien werden anhand der Regressionsanalyse für Teilnehmerin 21 erläutert (s. Tabelle 41): Von den insgesamt von Teilnehmerin 21 erhaltenen Feedbacks (positive und negative Feedbacks zusammen) entfallen weniger als 10% auf Feedbacks für das Machtmotiv und das Zuneigungsmotiv, so dass diese Feedbacks nicht berücksichtigt werden. Eine Berücksichtigung des Auswahlkriteriums „positive/negative Feedbacks“ entfällt somit, da die Feedbacks für das Machtmotiv und das Zuneigungsmotiv bereits das übergeordnete Auswahlkriterium motivspezifische „Feedbacks gesamt“ nicht erfüllen. Für das Lernmotiv, das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung und das Zugehörigkeitsmotiv erfüllen sowohl die positiven als auch die negativen Feedbacks das Kriterium von mindestens jeweils 5%, jedoch nicht alle Feedbacks das zusätzliche Auswahlkriterium „senderspezifische Feedbacks“. So stellen nur die von Teilnehmerin 29 erhaltenen positiven und negativen Feedbacks für das Lernmotiv, das Anerkennungsmotiv und das Zugehörigkeitsmotiv jeweils mindestens 10% an den von ihr insgesamt erhaltenen Feedbacks (s. Tabelle A- 2, Auswahlkriterium „senderspezifische Feedbacks“). Bei den von Teilnehmer 30 erhaltenen Feedbacks trifft dies nur auf positive und negative Feedbacks für das Lernmotiv sowie negative Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv zu. Somit werden als unabhängige Variablen folgende Feedbacks bei den Regressionsanalysen berücksichtigt: Positive und negative Feedbacks für das Lernmotiv von Teilnehmerin 29 und Teilnehmer 30; positive und negative Feedbacks für das Anerkennungsmotiv von Teilnehmerin 29; positive und negative Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv von Teilnehmerin 29 sowie negative Feedbacks hierfür von Teilnehmer 30.

Berechnet werden schrittweise Regressionen, bei denen als abhängige Variablen die Zeitreihen zum „Wohl-Fühlen“ bzw. „Ernst-Genommen-Fühlen“ und als unabhängige Variablen die verschiedenen senderspezifischen Zeitreihen zu den positiven und negativen Feedbacks fungieren, wenn diese die zuvor dargestellten Auswahlkriterien erfüllen. Ist eine Berechnung nicht möglich, wird dies in den Tabellen durch „n.b.“ (nicht berechenbar) gekennzeichnet.

7.2.3.1 Ergebnisse für Teilnehmerin 21

In Tabelle 39 werden die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen zwischen den Zeitreihen zu den Erlebens- und Interaktionsdaten für Teilnehmerin 21 dargestellt.

n = 52		Positive Feedbacks für das...				
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	.278*	-.004	--	-.012
	p	--	.008	.486	--	.459
ernst-genommen	r	--	.272*	.042	--	.000
	p	--	.009	.355	--	.500
		Negative Feedbacks für das...				
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	.324**	-.111	--	-.075
	p	--	.002	.168	--	.259
ernst-genommen	r	--	.348**	-.029	--	-.038
	p	--	.001	.400	--	.371
		Differenz (positive minus negative Feedbacks)				
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	-.014	.081	--	.050
	p	--	.451	.233	--	.329
ernst-genommen	r	--	-.038	.061	--	.024
	p	--	.368	.292	--	.415

Tabelle 39: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks; Teilnehmerin 21

Für Teilnehmerin 21 zeigt sich, dass nur die erhaltenen Feedbacks für das Lernmotiv signifikant mit den Erlebensdaten korrelieren. Je mehr positive Feedbacks sie in einem bestimmten Fünf-Minuten-Intervall für das Lernmotiv erhält, desto höher sind ihre Werte bei der anschließenden Befragung sowohl für das Item „Fühle mich wohl“ als auch für das Item „Fühle mich ernstgenommen“. Gleiches gilt auch für Feedbacks, die einer Befriedigung ihres Lernmotivs entgegenstehen, welches der entsprechenden Grundannahme dieser Arbeit widerspricht. Wird die Feedbackbilanz der innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls erhaltenen Feedbacks für das Lernmotiv berücksichtigt, so steht diese nicht im Zusammenhang mit den Erlebensdaten. Dies spricht dafür, dass sich positive und negative Feedbacks für das Lernmotiv jeweils unabhängig auf das emotionale Erleben auswirken, wobei jedoch sowohl negative als auch positive Feedbacks zu einem Anstieg der emotionalen Befindlichkeit zu führen scheinen. Diese Ergebnisse sind somit widersprüchlich, da positive und negative Feedbacks einen entgegengesetzten Effekt auf die emotionale Befindlichkeit haben sollten.

von TN 30						
n = 52						
Positive Feedbacks für das...						
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	.171	--	--	--
	p	--	.070	--	--	--
ernst-genommen	r	--	.163	--	--	--
	p	--	.081	--	--	--
Negative Feedbacks für das...						
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	.322**	--	--	.056
	p	--	.003	--	--	.315
ernst-genommen	r	--	.353**	--	--	.099
	p	--	.001	--	--	.197
von TNin 29						
n = 52						
Positive Feedbacks für das...						
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	.192*	-.033	--	.014
	p	--	.050	.387	--	.453
ernst-genommen	r	--	.186	.012	--	-.009
	p	--	.055	.460	--	.469
Negative Feedbacks für das...						
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	.281**	-.140	--	-.143
	p	--	.007	.114	--	.109
ernst-genommen	r	--	.315**	-.061	--	-.101
	p	--	.003	.300	--	.192

Tabelle 40: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks nach Teilnehmern; Teilnehmerin 21

Wird unterschieden, von wem Teilnehmerin 21 die Feedbacks erhalten hat, zeigt sich ein ähnliches Bild (s. Tabelle 40). Nur Feedbacks für das Lernmotiv scheinen das emotionale Erleben von Teilnehmerin 21 zu beeinflussen: Die positiven Feedbacks für das Lernmotiv, die sie von Teilnehmer 30 erhält, scheinen nur eine sehr geringe Relevanz für ihr emotionales Befinden zu besitzen, da sich nur ein tendenzieller Zusammenhang zeigt. Die von Teilnehmerin 29 erhaltenen positiven Feedbacks zeigen ebenfalls keinen signifikanten Zusammenhang mit den nachfolgenden Werten für das Item „Fühle mich ernstgenommen“, jedoch besteht eine signifikante – wenn auch geringe – Korrelation mit den nachfolgenden Werten für das Item „Fühle mich wohl“. Hoch signifikante Korrelationen bestehen zwischen den Werten beider Erlebensitems und den von Teilnehmer 30 als auch den von Teilnehmerin 29 erhaltenen negativen Feedbacks. Das bedeutet, je mehr negative Feedbacks Teilnehmerin 21 sowohl von Teilnehmer 30 als auch von Teilnehmerin 29 erhält, desto höher sind ihre nachfolgenden Werte für beide Erlebensitems. Die Berücksichtigung der gesendeten Indikatoren könnte jedoch Hinweise darauf liefern, warum sich keine signifikanten Korrelationen zwischen den Erlebensdaten und den erhaltenen Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv zeigen. So scheint das Verhalten von Teilnehmerin 21 überwiegend auf die Befriedigung des Lernmotivs abzu zielen; über 60% der insgesamt von Teilnehmerin 21 gesendeten Indikatoren entfallen auf dieses Motiv (s. Tabelle 23). Das Motiv nach Zugehörigkeit scheint bei ihr hingegen kaum aktualisiert zu sein

– weniger als 4% der Indikatoren entfallen auf dieses Motiv – so dass auch Rückmeldungen hierfür das emotionale Erleben von Teilnehmerin 21 kaum beeinflussen werden.

UV	Stand. Beta-Gewicht	p für Beta-Gewicht	AV	R	R Square	Adj. R Square	Sig.
neg. FB Lernmotiv von TN 30	.381	.005	W	.428	.183	.150	.007
pos. FB Lernmotiv von TNin 29	.252	.059					
neg. FB Lernmotiv von TN 30	.457	.001	E	.498	.248	.217	.001
pos. FB Lernmotiv von TNin 29	.266	.038					

Tabelle 41: Multiple Regressionsanalysen für Teilnehmerin 21; AV: Zeitreihen zu den Items „Fühle mich wohl“ (W) und „Fühle mich ernstgenommen“ (E); UV: Zeitreihen zu den senderspezifischen positiven und negativen Feedbacks (n = 52)

In Tabelle 41 werden die Ergebnisse der Regressionsanalysen für Teilnehmerin 21 dargestellt. Mit den Prädiktoren „negative Feedbacks für das Lernmotiv von Teilnehmer 30“ und „positive Feedbacks für das Lernmotiv von Teilnehmerin 29“ können 15,0% der Varianz der Zeitreihe „Fühle mich wohl“ und 21,7% der Varianz der Zeitreihe „Fühle mich ernstgenommen“ aufgeklärt werden. Die negativen Feedbacks von Teilnehmerin 29 für das Lernmotiv können keinen eigenständigen Beitrag zur Aufklärung der Kriteriumsvarianz leisten. Weisen die Beta-Gewichte für die positiven Lernmotivfeedbacks von Teilnehmerin 29 eine erwartungskonforme Richtung auf, zeigen sich erwartungswidrige Beta-Gewichte bei den negativen Feedbacks für das Lernmotiv, die Teilnehmerin 21 von Teilnehmer 30 erhält.

7.2.3.2 Ergebnisse Teilnehmer 30

Die Korrelationen zwischen den Zeitreihen zu den Erlebensitems und den erhaltenen Feedbacks für Teilnehmer 30 werden in Tabelle 42 dargestellt.

n = 55		Positive Feedbacks für das...				
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	.287**	-.063	-.071	-.082
	p	--	.006	.290	.264	.237
ernst-genommen	r	--	.101	-.020	.013	-.232*
	p	--	.185	.430	.453	.021
		Negative Feedbacks für das...				
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	--	-.029	--	-.041
	p	--	--	.399	--	.357
ernst-genommen	r	--	--	.036	--	-.133
	p	--	--	.372	--	.116
		Differenz (positive minus negative Feedbacks)				
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	.247*	-.023	-.071	-.013
	p	--	.015	.419	.264	.453
ernst-genommen	r	--	.101	-.044	.013	-.024
	p	--	.185	.344	.453	.414

Tabelle 42: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks; Teilnehmer 30

Negative Feedbacks, die Teilnehmer 30 erhält, nehmen keinen Einfluss auf seine nachfolgenden Angaben zu den Items „Fühle mich wohl“ und „Fühle mich ernstgenommen“. Positive Feedbacks, die er innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls für das Lernmotiv erhält, beeinflussen hingegen seine Werte bei der nachfolgenden Angabe für das Item „Fühle mich wohl“. Ein signifikanter Zusammenhang besteht ebenfalls zwischen dem Item „Fühle mich wohl“ und der Feedbackbilanz für das Lernmotiv. Das heißt, je positiver seine Feedbackbilanz für das Lernmotiv ausfällt, desto höher sind die Werte für das Item „Fühle mich wohl“. Neben diesen theoriekonformen Zusammenhängen besteht zwischen den positiven Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv und den Werten für das Item „Fühle mich ernstgenommen“ ein unerwarteter signifikanter Zusammenhang. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Teilnehmer 30 insgesamt am häufigsten Indikatoren für das Zugehörigkeitsmotiv in der Gruppe 5 zeigt und deutlich mehr negative als positive Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv erhält (s. Tabelle A-2). Es wäre daher denkbar, dass er sich aufgrund der häufigen negativen Feedbacks insgesamt von der Gruppe ausgeschlossen fühlt. Die positiven Feedbacks könnten von ihm dann so interpretiert werden, dass diese zwar gesendet werden, jedoch die anderen Gruppenmitglieder ihn nicht wirklich als gleichwertiges Gruppenmitglied anerkennen.

von TNin 21						
n = 55						
Positive Feedbacks für das...						
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	.221*	--	--	--
	p	--	.026	--	--	--
ernst-genommen	r	--	.037	--	--	--
	p	--	.374	--	--	--
Negative Feedbacks für das...						
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	--	-.197*	--	.016
	p	--	--	.041	--	.443
ernst-genommen	r	--	--	-.007	--	-.130
	p	--	--	.474	--	.126
von TNin 29						
n = 55						
Positive Feedbacks für das...						
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	.221*	--	.071	-.082
	p	--	.027	--	.264	.237
ernst-genommen	r	--	.118	--	.013	-.232*
	p	--	.149	--	.453	.021
Negative Feedbacks für das...						
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	--	.106	--	-.046
	p	--	--	.178	--	.342
ernst-genommen	r	--	--	-.098	--	-.116
	p	--	--	.195	--	.152

Tabelle 43: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks nach Teilnehmern; Teilnehmer 30

Wird unterschieden, von wem Teilnehmer 30 die motivspezifischen Feedbacks erhält, zeigen sich deutlich unterschiedliche Zusammenhänge zu den Erlebensdaten. So zielt sein Verhalten in der Interaktion mit Teilnehmerin 21 und Teilnehmerin 29 im ähnlichen prozentualen Ausmaß auf die Befriedigung des Anerkennungsmotivs (s. Tabelle 23), jedoch stehen nur die von Teilnehmerin 21 erhaltenen negativen Feedbacks im theoriekonformen Zusammenhang zu den nachfolgenden Werten für das Item „Fühle mich wohl“. Der unerwartete negative Zusammenhang zwischen positiven Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv und dem „Ernstgenommen-Fühlen“ besteht hingegen nur bei den von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks. Bei den positiven Feedbacks für das Lernmotiv bestehen sowohl bei den von Teilnehmerin 21 als auch bei den von Teilnehmerin 29 erhaltenen positiven Feedbacks für dieses Motiv signifikante Korrelationen in erwarteter Richtung: Je mehr positive Feedbacks Teilnehmer 30 von Teilnehmerin 21 und von Teilnehmerin 29 erhält, desto höher schätzt er nachfolgend sein „Wohl-Fühlen“ ein. Dies steht im Einklang mit den gesendeten Indikatoren, da sein Verhalten sowohl in der Interaktion mit Teilnehmerin 21 als auch in der Interaktion mit Teilnehmerin 29 am häufigsten auf die Befriedigung des Lernmotivs gerichtet ist (s. Tabelle 23).

UV	Stand. Beta-Gewicht	p für Beta-Gewicht	AV	R	R Square	Adj. R Square	Sig.
pos. FB Lernmotiv von TNin 21	.317	.019	W	.317	.100	.083	.019
pos. FB Zugehörigkeitsmotiv von TNin 29	-.266	.050	E	.266	.071	.053	.050

Tabelle 44: Multiple Regressionsanalysen für Teilnehmer 30; AV: Zeitreihen zu den Items „Fühle mich wohl“ (W) und „Fühle mich ernstgenommen“ (E); UV: Zeitreihen zu den senderspezifischen positiven und negativen Feedbacks (n = 55)

Die Regressionsanalysen für Teilnehmer 30 zeigen, dass durch positive Feedbacks von Teilnehmerin 21 für das Lernmotiv 8,3% der Varianz für die Zeitreihen zum Item „Fühle mich wohl“ erklärt werden können (s. Tabelle 44). Das Vorzeichen des Beta-Gewichtes zeigt, dass dieses Ergebnis theoriekonform ist. So scheinen positive Feedbacks, die Teilnehmer 30 von Teilnehmerin 21 für das Lernmotiv erhält, zu einer Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit zu führen. Negative Feedbacks für das Anerkennungsmotiv von Teilnehmerin 21 sowie positive Feedbacks für das Lernmotiv von Teilnehmerin 29 leisten keinen zusätzlichen Beitrag zur Aufklärung der Varianz der Zeitreihen zum „Wohl-Fühlen“. Als Prädiktor für das „Ernstgenommen-Fühlen“ werden die positiven Feedbacks von Teilnehmerin 29 für das Zugehörigkeitsmotiv aufgenommen. Wie der Korrelationskoeffizient weist auch das Beta-Gewicht hierbei ein erwartungswidriges Vorzeichen auf.

Erinnert wird daran, dass aus den unter Punkt 7.2.3 erörterten unterschiedlichen Berechnungsverfahren (Produkt-Moment-Korrelationen vs. Rangkorrelationen) Abweichungen zwischen dargestellten Ergebnissen der Regressionsanalysen zu den dargestellten Ergebnissen der Korrelationsberechnungen resultieren können.

7.2.3.3 Ergebnisse Teilnehmerin 29

Bei den Ergebnissen für Teilnehmerin 29 (s. Tabelle 45) ist zu berücksichtigen, dass aufgrund der hohen Missingquote für die MDE-Daten nur 23 Fälle berücksichtigt werden können.

n = 23		Positive Feedbacks für das...				
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	.195	-.114	.120	--	--
	p	.137	.261	.252	--	--
ernst-genommen	r	.137	-.129	.321*	--	--
	p	.219	.233	.037	--	--
		Negative Feedbacks für das...				
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	-.020	-.168	--	--
	p	--	.456	.176	--	--
ernst-genommen	r	--	.010	-.186	--	--
	p	--	.478	.150	--	--
		Differenz (positive minus negative Feedbacks)				
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	.195	-.065	.192	--	--
	p	.137	.356	.140	--	--
ernst-genommen	r	.137	-.096	.399*	--	--
	p	.219	.290	.012	--	--

Tabelle 45: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks; Teilnehmerin 29

Signifikante Zusammenhänge zwischen den Feedbacks und den Erlebensdaten bestehen zwischen den positiven Feedbacks für das Anerkennungsmotiv und den Angaben für das Item „Fühle mich ernstgenommen“: Je mehr positive Rückmeldungen Teilnehmerin 29 innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls erhält, desto höher fallen ihre nachfolgenden Werte für dieses Erlebensitem aus. Dieser theoriekonforme Zusammenhang besteht auch zwischen diesem Erlebensitem und der Bilanz der positiven und negativen Feedbacks für das Anerkennungsmotiv. Die positiven Feedbacks für das Machtmotiv stehen nicht im Zusammenhang mit den Erlebensdaten. Es wird daran erinnert, dass das Verhalten von Teilnehmerin 29 deutlich häufiger auf die Befriedigung des Machtmotivs abzielt als auf die Befriedigung des Motivs nach leistungsbezogener Anerkennung (s. Tabelle 23) und sie häufiger positive Feedbacks für das Machtmotiv als für das Anerkennungsmotiv erhält (s. Tabelle A- 2). Dass trotzdem kein Zusammenhang zwischen den positiven Feedbacks für das Machtmotiv und den Erlebensdaten besteht, könnte daran liegen, dass Teilnehmerin 29 relativ eindeutig von den anderen Gruppenmitgliedern als Führungsperson anerkannt wird und sie daher auch mit positiven Feedbacks für das Machtmotiv rechnet, diese somit kein großes zusätzliches Befriedigungspotential beinhalten und daher keinen Effekt auf die emotionale Befindlichkeit haben.

von TNin 21						
n = 23	Positive Feedbacks für das...					
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	.123	-.132	--	--	--
	p	.248	.232	--	--	--
ernst-genommen	r	-.054	-.148	--	--	--
	p	.381	.205	--	--	--
Negative Feedbacks für das...						
		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	--	-.014	--	--
	p	--	--	.470	--	--
ernst-genommen	r	--	--	-.014	--	--
	p	--	--	.470	--	--
von TN 30						
n = 23	Positive Feedbacks für das...					
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	.088	-.049	-.132	--	--
	p	.311	.392	.232	--	--
ernst-genommen	r	-.029	-.108	.082	--	--
	p	.435	.274	.324	--	--
Negative Feedbacks für das...						
		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	-.020	--	--	--
	p	--	.456	--	--	--
ernst-genommen	r	--	.010	--	--	--
	p	--	.478	--	--	--

Tabelle 46: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks nach Teilnehmern; Teilnehmerin 29

Werden die von Teilnehmerin 29 erhaltenen Feedbacks danach differenziert, von wem sie diese Feedbacks erhalten hat, stehen weder die von Teilnehmer 30 noch die von Teilnehmerin 21 empfangenen Feedbacks im Zusammenhang mit den Werten für die beiden Erlebensitems. Somit scheinen auch die negativen Feedbacks für das Anerkennungsmotiv, die sie von Teilnehmerin 21 erhält, nicht zu einer Verschlechterung der emotionalen Befindlichkeit zu führen, obwohl sie auf die Befriedigung dieses Motiv deutlich häufiger in der Interaktion mit Teilnehmerin 21 abzielt als in der Interaktion mit Teilnehmer 30 (s. Tabelle 23). Insgesamt stehen nicht die von einem Teilnehmer erhaltenen Feedbacks im Zusammenhang mit dem emotionalen Erleben von Teilnehmerin 29, sondern nur die insgesamt erhaltenen Feedbacks. Wird berücksichtigt, dass Teilnehmerin 29 mit beiden anderen Teilnehmern im ähnlichen Ausmaß interagiert (s. Tabelle 19), könnte dieses Ergebnis darauf hindeuten, dass weder die Interaktionen mit Teilnehmerin 21 noch mit Teilnehmer 30 ein spezifisches Befriedigungspotential bzw. Belastungspotential für Teilnehmerin 29 bietet.

Da für Teilnehmerin 29 keine signifikanten Korrelationen zwischen den von ihr erhaltenen senderspezifischen Feedbacks und den Zeitreihen zum „Wohl-Fühlen“ und „Ernstgenommen-Fühlen“ bestehen, können Regressionsanalysen nicht berechnet werden.

7.2.3.4 Ergebnisse Teilnehmer 25

Für Teilnehmer 25 der Gruppe 1 werden die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen in Tabelle 47 dargestellt.

n = 40		Positive Feedbacks für das...					
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv	
wohl-fühlen	r	--	-.258*	.033	--	--	
	p	--	.023	.403	--	--	
ernst-genommen	r	--	-.037	-.118	--	--	
	p	--	.388	.187	--	--	
		Negative Feedbacks für das...					
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv	
wohl-fühlen	r	-.250*	--	-.024	.140	--	
	p	.028	--	.427	.145	--	
ernst-genommen	r	-.047	--	-.144	.101	--	
	p	.360	--	.137	.222	--	
		Differenz (positive minus negative Feedbacks)					
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv	
wohl-fühlen	r	.250*	-.294*	.017	-.140	--	
	p	.028	.012	.447	.145	--	
ernst-genommen	r	.047	.015	-.010	-.101	--	
	p	.360	.454	.470	.222	--	

Tabelle 47: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks; Teilnehmer 25

Zwischen den erhaltenen Feedbacks und den Werten für das Item „Fühle mich ernstgenommen“ bestehen keine signifikanten Korrelationen. Bei den Korrelationen zwischen den Feedbacks und den Werten für das Item „Fühle mich wohl“ zeigen sich hingegen sowohl erwartungskonforme als auch erwartungswidrige Zusammenhänge. Erwartungskonform sind die Werte für das Item „Fühle mich wohl“ für Teilnehmer 25 umso höher, je weniger negative Feedbacks er in dem vorangegangenen Fünf-Minuten-Intervall für das Machtmotiv erhält. Ebenfalls sind die Werte für das Item „Fühle mich wohl“ umso höher, desto positiver die vorherige Bilanz erhaltener negativer Feedbacks und positiver Feedbacks für das Machtmotiv ausfällt. Dabei zeigt sich eine Entsprechung zu den gesendeten Indikatoren, da das Verhalten von Teilnehmer 25 nach der Befriedigung des Lernmotivs am häufigsten auf die Befriedigung des Machtmotivs zielt. Die signifikanten Korrelationen zwischen den positiven Feedbacks für das Lernmotiv bzw. der Bilanz der Lernmotivfeedbacks und den Werten für das Item „Fühle mich wohl“ widersprechen den theoretischen Annahmen dieser Arbeit. Diese Korrelation bedeutet, dass je mehr positive Feedbacks er für das Lernmotiv in einem Fünf-Minuten-Intervall erhält bzw. je positiver die Feedbackbilanz hierfür ausfällt, desto geringer sind seine nachfolgenden Werte für das Item „Fühle mich wohl“. Auch die Berücksichtigung der gesendeten Indikatoren liefert keinen Hinweis auf die Ursache dieses unerwarteten Ergebnisses. So entfällt der größte Anteil seiner gesendeten Indikatoren auf das Lernmotiv (s. Tabelle 21), wobei

die innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls gesendeten Indikatoren auch mit den hierfür erhaltenen positiven Feedbacks hoch signifikant korrelieren (s. Tabelle 32).

von TN 24						
n = 40	Positive Feedbacks für das...					
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	-.143	--	--	--
	p	--	.138	--	--	--
ernst-genommen	r	--	.096	--	--	--
	p	--	.237	--	--	--
Negative Feedbacks für das...						
		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	-.123	--	-.068	.041	--
	p	.178	--	.304	.379	--
ernst-genommen	r	.092	--	-.068	.105	--
	p	.244	--	.304	.213	--
von TNin 17						
n = 40	Positive Feedbacks für das...					
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	-.193	.025	--	--
	p	--	.067	.425	--	--
ernst-genommen	r	--	-.077	-.107	--	--
	p	--	.275	.213	--	--
Negative Feedbacks für das...						
		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	-.236*	--	.014	--	--
	p	.038	--	.459	--	--
ernst-genommen	r	-.160	--	-.138	--	--
	p	.114	--	.149	--	--

Tabelle 48: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks nach Teilnehmern; Teilnehmer 25

Werden die Feedbacks danach unterschieden, von welchem Gruppenmitglied Teilnehmer 25 diese erhalten hat, besteht der erwartungswidrige Zusammenhang zwischen positiven Feedbacks für das Lernmotiv und den Werten für das Item „Fühle mich wohl“ nicht mehr. Weiterhin zeigt sich, dass nur die negativen Feedbacks für das Machtmotiv, welche er von Teilnehmerin 17 empfängt, seine Angaben für das Item „Fühle mich wohl“ zu beeinflussen scheinen, wobei sich seine erhaltenen negativen Feedbacks für das Machtmotiv annähernd gleich auf die Sender 24 und 17 verteilen (s. Tabelle A- 1). Zwar zielt das Verhalten von Teilnehmer 25 in der Interaktion mit Teilnehmerin 17 deutlich seltener auf die Befriedigung des Machtmotivs als in der Interaktion mit Teilnehmer 24 (s. Tabelle 21), jedoch ist zu berücksichtigen, dass Teilnehmerin 17 als Führungsperson, Teilnehmer 24 hingegen als rangniedrigstes Gruppenmitglied gilt und dass Personen mit mittleren hierarchischen Status eher die Tendenz zeigen, den Machtabstand zu statushöheren Gruppenmitgliedern zu verringern als die Tendenz, den Machtabstand zu statusniedrigeren Gruppenmitgliedern zu vergrößern (MULDER, 1977). Negative Feedbacks von einer Führungsperson müssten sich dementsprechend stärker auf die emotionale Befindlichkeit auswirken als negative Feedbacks von statusniedrigeren. Somit

können die unterschiedlichen Korrelationen der teilnehmerspezifischen negativen Feedbacks für das Machtmotiv mit den Angaben zu den MDE-Items als erwartungskonform angesehen werden.

UV	Stand. Beta-Gewicht	p für Beta-Gewicht	AV	R	R Square	Adj. R Square	Sig.
pos. FB Lernmotiv von TNin 17	-.269	.093	W	.296	.073	.048	.093
n.b.			E				

Tabelle 49: Regressionsanalysen für Teilnehmer 25; AV: Zeitreihen zu den Items „Fühle mich wohl“ (W) und „Fühle mich ernstgenommen“ (E); UV: Zeitreihen zu den senderspezifischen positiven und negativen Feedbacks (n = 40)

Obwohl positive Feedbacks für das Lernmotiv von Teilnehmerin 17 keine Einzelkorrelation zu den Zeitreihen des „Wohl-Fühlens“ aufweisen, werden diese als einziger Prädiktor aufgenommen und können 4,8% der Kriteriumsvarianz aufklären (s. Tabelle 49). Negative Feedbacks für das Machtmotiv von Teilnehmerin 17 werden hingegen trotz signifikanter Einzelkorrelation nicht als Prädiktor für das Wohl-Fühlen von Teilnehmerin 25 aufgenommen. Zu berücksichtigen ist bei diesen Abweichungen, dass zuvor Rangkorrelationen berechnet wurden, bei den Regressionen hingegen Produkt-Moment-Korrelationen zugrunde gelegt werden mussten (s. Punkt 7.2.3). Das Ergebnis dieser Regressionsanalyse ist erwartungswidrig, da das Beta-Gewicht ein negatives Vorzeichen aufweist. Aufgrund fehlender signifikanter Einzelkorrelationen zwischen den Zeitreihen zum „Ernstgenommen-Fühlen“ und den erhaltenen senderspezifischen Feedbacks kann hier keine Regressionsanalyse durchgeführt werden.

7.2.3.5 Ergebnisse Teilnehmer 24

Für Teilnehmer 24 zeigen sich nur erwartungskonforme Zusammenhänge zwischen den Zeitreihen zu den beiden Items zur emotionalen Befindlichkeit und den Zeitreihen zu den erhaltenen Feedbacks, wie die Ergebnisse der Tabelle 50 zeigen.

n = 42		Positive Feedbacks für das...				
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	.055	.183	--	-.080
	p	--	.335	.079	--	.270
ernst-genommen	r	--	.262*	.232	--	-.224
	p	--	.032	.051	--	.059
		Negative Feedbacks für das...				
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	n.b.	--	.044	--	-.121
	p	n.b.	--	.366	--	.171
ernst-genommen	r	n.b.	--	.092	--	-.387**
	p	n.b.	--	.258	--	.003
		Differenz (positive minus negative Feedbacks)				
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	n.b.	.055	.095	--	.135
	p	n.b.	.335	.227	--	.145
ernst-genommen	r	n.b.	.262*	.092	--	.361**
	p	n.b.	.032	.254	--	.005

Tabelle 50: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks; Teilnehmer 24

Obwohl die negativen Feedbacks für das Machtmotiv das Auswahlkriterium erfüllen (10%-Grenze), können Korrelationen zwischen diesen und den Erlebensdaten nicht berechnet werden, da für alle Fälle, für die Erlebensdaten vorliegen, keine Feedbacks kodiert wurden.

Signifikante Zusammenhänge zwischen den innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls erhaltenen Feedbacks und den nachfolgenden Werten für das Item „Fühle mich wohl“ bestehen nicht. Allerdings scheinen die Angaben zu dem Item „Fühle mich ernstgenommen“ durch positive Feedbacks für das Lernmotiv und negative Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv beeinflusst zu werden. So fühlt sich Teilnehmer 24 umso ernster genommen, desto mehr positive Feedbacks er in den vorherigen Fünf-Minuten-Intervallen für das Lernmotiv erhalten hat bzw. desto weniger negative Feedbacks er für das Zugehörigkeitsmotiv erhalten hat. Korrelationen in gleicher Richtung bestehen ebenfalls mit den Feedbackbilanzen für diese Motive: Je positiver diese in einem Zeitintervall ausfallen, desto höher sind die nachfolgenden Werte für das Item „Fühle mich ernstgenommen“. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den von Teilnehmer 24 gezeigten Indikatoren, da der höchste Anteil der von ihm gesendeten Indikatoren auf diese beiden Motive entfällt, sein Verhalten also somit häufiger auf die Befriedigung des Lernmotivs und des Zugehörigkeitsmotiv gerichtet ist als auf die Befriedigung anderer Motive (s. Tabelle 21). Dass er seltener nach der Befriedigung des Anerkennungsmotivs zu streben scheint, könnte die Ursache dafür sein, dass Feedbacks für das Anerkennungsmotiv

nicht mit den Erlebensdaten korrelieren, obwohl er hierfür prozentual häufiger Rückmeldungen erhält als für das Lernmotiv.

von TN 25						
n = 42	Positive Feedbacks für das...					
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	--	--	--	--
	p	--	--	--	--	--
ernst-genommen	r	--	--	--	--	--
	p	--	--	--	--	--
Negative Feedbacks für das...						
		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	n.b.	--	.043	--	-.095
	p	n.b.	--	.370	--	.231
ernst-genommen	r	n.b.	--	.113	--	-.358**
	p	n.b.	--	.215	--	.006
von TNin 17						
n = 42	Positive Feedbacks für das...					
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	.055	--	--	--
	p	--	.335	--	--	--
ernst-genommen	r	--	.262*	--	--	--
	p	--	.032	--	--	--
Negative Feedbacks für das...						
		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	--	--	.029	--	-.112
	p	--	--	.413	--	.192
ernst-genommen	r	--	--	.043	--	-.383**
	p	--	--	.381	--	.003

Tabelle 51: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks nach Teilnehmern; Teilnehmer 24

Tabelle 51 zeigt die Ergebnisse der Korrelationsberechnung zwischen den teilnehmerspezifischen Feedbacks und den Erlebensdaten für Teilnehmer 24. Auch hier bestehen nur erwartungskonforme Zusammenhänge. Es wird deutlich, dass der zuvor dargestellte signifikante Zusammenhang zwischen den positiven Feedbacks für das Lernmotiv und den Werten für das Item „Fühle mich ernstgenommen“ wesentlich auf den gesendeten Feedbacks von Teilnehmerin 17 basiert. Die für dieses Motiv von Teilnehmer 25 erhaltenen Feedbacks stellen weniger als 5% der insgesamt von Teilnehmer 25 erhaltenen Feedbacks und können daher bei der teilnehmerspezifischen Auswertung nicht berücksichtigt werden. Zwischen den innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls erhaltenen senderspezifischen negativen Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv und den nachfolgenden Werten für das Item „Fühle mich ernstgenommen“ besteht für beide Sender – Teilnehmer 25 und Teilnehmerin 17 – ein signifikanter Zusammenhang in ähnlicher Stärke. Teilnehmer 24 zielt in der Interaktion mit Teilnehmerin 17 und mit Teilnehmer 25 im ähnlichen Ausmaß – gemessen an den insgesamt an die Personen gesendeten Indikatoren – auf die Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs, ebenfalls entfällt ein ähnlicher Anteil der von beiden Teilnehmern erhaltenen Feedbacks auf negative Feedbacks für das

Zugehörigkeitsmotiv. Dass negative Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv von Teilnehmerin 17 und Teilnehmer 25 im ähnlichen Ausmaß zu einer Verschlechterung der emotionalen Befindlichkeit von Teilnehmer 24 zu führen scheinen, steht somit im Einklang mit der Verteilung der gesendeten Indikatoren und erhaltenen Feedbacks.

UV	Stand. Beta-Gewicht	p für Beta-Gewicht	AV	R	R Square	Adj. R Square	Sig.
n.b.			W				
negative FB Zugehörigkeitsmotiv von TNin 17	-.434	.004	E	.434	.189	.168	.004

Tabelle 52: Regressionsanalysen für Teilnehmer 24; AV: Zeitreihen zu den Items „Fühle mich wohl“ (W) und „Fühle mich ernstgenommen“ (E); UV: Zeitreihen zu den senderspezifischen positiven und negativen Feedbacks (n=42)

Aufgrund fehlender signifikanter Einzelkorrelationen kann keine Regressionsanalyse mit den Zeitreihen zum Item „Fühle mich wohl“ als abhängige Variable durchgeführt werden. Durch negative Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv von Teilnehmerin 17 können 16,8% der Varianz der Zeitreihe zum Ernstgenommen-Fühlen von Teilnehmer 24 aufgeklärt werden (s. Tabelle 52). Die Abweichungen zwischen den in Tabelle 52 dargestellten Ergebnissen (standardisiertes Beta-Gewicht, R) zu den in Tabelle 51 dargestellten Ergebnissen (Korrelationskoeffizient „r“) resultieren aus den unter Punkt 7.2.3 erörterten unterschiedlichen Berechnungsverfahren (Produkt-Moment-Korrelationen vs. Rangkorrelationen).

7.2.3.6 Ergebnisse Teilnehmerin 17

Tabelle 53 zeigt die Ergebnisse für Teilnehmerin 17. Zu berücksichtigen ist, dass mit 32 Fällen die Anzahl gültiger Fälle geringer ist als bei den beiden anderen Teilnehmern der Gruppe 1.

n = 32		Positive Feedbacks für das...				
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	.070	.063	--	--	--
	p	.317	.332	--	--	--
ernst-genommen	r	.023	.049	--	--	--
	p	.437	.367	--	--	--
Negative Feedbacks für das...						
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	.091	-.255*	-.036	--	--
	p	.272	.044	.405	--	--
ernst-genommen	r	.064	-.250*	.021	--	--
	p	.332	.047	.443	--	--
Differenz (positive minus negative Feedbacks)						
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	.025	.135	.124	--	--
	p	.432	.138	.203	--	--
ernst-genommen	r	.027	.120	.124	--	--
	p	.425	.196	.203	--	--

Tabelle 53: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks; Teilnehmerin 17

Signifikante Korrelationen bestehen zwischen den negativen Feedbacks für das Lernmotiv und den Erlebensdaten, wobei diese der theoretischen Grundannahme entsprechen. Je mehr negative Feedbacks Teilnehmerin 17 für das Lernmotiv innerhalb eines Zeitintervalls erhält, desto geringer sind ihre nachfolgenden Werte für die Items „Fühle mich wohl“ und „Fühle mich ernstgenommen“. Obwohl sie deutlich häufiger positive als negative Feedbacks für das Lernmotiv erhält, und positive Feedbacks stärker als negative mit den von ihr gesendeten Lernmotivindikatoren korrelieren (s. Tabelle 32), scheinen nur negative Feedbacks ihr emotionales Erleben bzw. ihr Ernstgenommen-Fühlen zu beeinflussen. Ursache hierfür könnte sein, dass sie mit positiven Feedbacks rechnet, da alle Teilnehmer ebenfalls häufig Indikatoren für das Lernmotiv zeigen und diese Feedbacks somit als „Normalfall“ angesehen werden und daher nur ein geringes Befriedigungspotential bieten bzw. kein starkes emotionales Erleben nach sich ziehen. Negative Feedbacks könnten hingegen von Teilnehmerin 17 als unterwartet angesehen werden und daher eine signifikante Verschlechterung ihres emotionalen Erleben bewirken. Obwohl Teilnehmerin 17 relativ häufig Verhaltensweisen zeigt, die auf eine Befriedigung des Machtmotivs gerichtet sind, korrelieren weder ihre erhaltenen positiven noch ihre negativen Feedbacks mit den Werten für beide Erlebensitems.

von TN 25						
n = 32						
Positive Feedbacks für das...						
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	.070	.063	--	--	--
	p	.312	.332	--	--	--
ernst-genommen	r	.023	.049	--	--	--
	p	.437	.367	--	--	--
Negative Feedbacks für das...						
		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	.091	--	-.036	--	--
	p	.272	--	.405	--	--
ernst-genommen	r	.064	--	.021	--	--
	p	.332	--	.443	--	--
von TN 24						
n = 32						
Positive Feedbacks für das...						
Erlebens-Item		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	-.027	.309*	--	--	--
	p	.428	.019	--	--	--
ernst-genommen	r	-.078	.260*	--	--	--
	p	.302	.040	--	--	--
Negative Feedbacks für das...						
		Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
wohl-fühlen	r	.041	-.308*	-.029	--	--
	p	.392	.021	.423	--	--
ernst-genommen	r	-.035	-.312*	.047	--	--
	p	.408	.019	.378	--	--

Tabelle 54: Rangkorrelationen zwischen den Erlebensdaten und erhaltenen Feedbacks nach Teilnehmern; Teilnehmerin 17

Wie Tabelle 54 zeigt, stehen die von Teilnehmer 25 innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls erhaltenen Feedbacks nicht im Zusammenhang mit den nachfolgenden Werten der Items zur emotionalen Befindlichkeit von Teilnehmerin 17. Somit scheinen nur die Rückmeldungen von Teilnehmer 24 für das Lernmotiv Einfluss auf das „Wohl-Fühlen“ und „Ernstgenommen-Fühlen“ von Teilnehmerin 17 zu nehmen. Anders als bei den insgesamt erhaltenen Feedbacks stehen nicht nur die negativen Feedbacks sondern auch die positiven Feedbacks für das Lernmotiv, die sie von Teilnehmer 24 erhält, im erwarteten Zusammenhang mit beiden Erlebensitems: Je mehr positive Feedbacks Teilnehmerin 17 innerhalb eines Zeitintervalls von Teilnehmer 24 für das Lernmotiv erhält, desto höher sind ihre nachfolgenden Werte für beide Erlebensitems. Theoriekonform fallen die Werte für beide Items desto geringer aus, je mehr negative Feedbacks sie in den vorangegangenen Fünf-Minuten-Intervallen von Teilnehmer 24 für das Lernmotiv erhalten hat. Obwohl Teilnehmerin 17 in der Interaktion mit beiden Teilnehmern im ähnlichen Ausmaß Verhaltensweisen zeigt, die auf die Befriedigung des Lernmotivs abzielen und ein deutlich höherer Anteil der von Teilnehmer 25 erhaltenen Feedbacks auf positive Feedbacks für das Lernmotiv entfällt, scheinen nur die von Teilnehmer 24 erhaltenen Feedbacks für das Lernmotiv ihre emotionale Befindlichkeit zu beeinflussen.

UV	Stand. Beta-Gewicht	p für Beta-Gewicht	AV	R	R Square	Adj. R Square	Sig.
negative FB Lernmotiv von TN 24	-.379	.032	W	.379	.144	.115	.032
negative FB Lernmotiv von TN 24	-.402	.023	E	.402	.162	.134	.023

Tabelle 55: Regressionsanalysen für Teilnehmerin 17; AV: Zeitreihen zu den Items „Fühle mich wohl“ (W) und „Fühle mich ernstgenommen“ (E); UV: Zeitreihen zu den senderspezifischen positiven und negativen Feedbacks (n = 32)

Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen für Teilnehmerin 17 zeigen, dass durch negative Feedbacks von Teilnehmer 24 für das Lernmotiv 11,5% der Varianz der Zeitreihen zum Wohlfühlen und 13,4% der Varianz der Zeitreihen zum Ernstgenommen-Fühlen aufgeklärt werden können (s. Tabelle 55). Die Vorzeichen der Beta-Gewichte weisen diese Ergebnisse als erwartungskonform aus. Positive Feedbacks von Teilnehmer 24 für das Lernmotiv werden jeweils trotz signifikanter Einzelkorrelationen mit den Zeitreihen zu den beiden Erlebensitems nicht als Prädiktor aufgenommen. Bei Teilnehmerin 17 scheinen somit negative Feedbacks für das Lernmotiv, die sie von Teilnehmer 24 erhält, zu einer Verschlechterung ihres emotionalen Erlebens und ihres Ernstgenommen-Fühlens zu führen. Zur Erläuterung der geringfügigen Abweichung der Ergebnisse der Korrelations- und Regressionsberechnungen wird abermals auf die unter Punkt 7.2.3 vorgenommenen Ausführungen verwiesen.

7.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zum Zusammenhang von Interaktions- und Erlebensdaten

Nachfolgend werden die unter Punkt 7.2.3 dargestellten Ergebnisse der einzelfallbezogenen Prozessanalysen zusammengefasst. Geprüft wurde, ob die innerhalb des vorangegangenen Fünf-Minuten-Intervalls erhaltenen Feedbacks im Zusammenhang mit den nachfolgenden Werten für die beiden Erlebensitems stehen. In Tabelle 56 werden die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen für die Teilnehmer beider Gruppen zusammenfassend dargestellt. Es werden die Korrelationen der Zeitreihen zu den insgesamt von einer Person empfangenen motivspezifischen Feedbacks mit den Zeitreihen zu den Erlebensdaten berichtet. Angegeben werden signifikante Korrelationen; theoriekonforme signifikante Korrelationen sind grau unterlegt. Ergeben sich keine signifikanten Korrelationen zwischen den jeweiligen Feedbacks und den MDE-Items, wird dieses durch zwei Bindestriche („--“) gekennzeichnet. Wurden aufgrund der festgelegten Auswahlkriterien (s. Punkt 7.2.3) keine Korrelationen berechnet, sind die entsprechenden Felder in der Tabelle schwarz markiert. Da durch die Berücksichtigung der Differenz der für ein Motiv erhaltenen positiven und negativen Feedbacks keine relevanten zusätzlichen Informationen gewonnen werden konnten, werden nachfolgend nur die Korrelationen zwischen negativen bzw. positiven Feedbacks und den beiden MDE-Items aufgeführt.

Hinzuweisen ist darauf, dass streng genommen nur das Item „Fühle mich wohl“ die emotionale Befindlichkeit der Gruppenmitglieder erfasst. Das Item „Fühle mich ernstgenommen“ erfasst stärker die Wahrnehmung der aktuellen Situation, wobei die subjektive Wahrnehmung der Situation ihrerseits wiederum als wesentlicher Bedingungsfaktor für das emotionale Befinden anzusehen ist (s. Punkt 6.2.3.2). Angaben zum Item „Fühle mich ernstgenommen“ können somit vermutlich indirekt einen Hinweis auf das emotionale Erleben der Gruppenmitglieder liefern, so dass dieses Item stets mit berücksichtigt wurde.

Motiv	Feed-backs	MDE - Item	Gruppe 1			Gruppe 5		
			TN 25 (n = 40)	TN 24 (n = 42)	TNin 17 (n = 32)	TNin 21 (n = 52)	TN 30 (n = 55)	TNin 29 (n = 23)
Macht-motiv	pos. FB	W			--			--
		E			--			--
neg. FB	neg. FB	W	-.250*	n.b.	--			
		E	--	n.b.	--			
Lernmotiv	pos. FB	W	-.258*	--	--	.278*	.287**	--
		E	--	.262*	--	.272*	--	--
	neg. FB	W			-.255*	.324**		--
		E			-.250*	.348**		--
Anerkennungs-motiv	pos. FB	W	--	--		--	--	--
		E	--	--		--	--	.321*
	neg. FB	W	--	--	--	--	--	--
		E	--	--	--	--	--	--
Zunei-gungsmotiv	pos. FB	W					--	
		E					--	
	neg. FB	W	--					
		E	--					
Zugehörig-keitsmotiv	pos. FB	W		--		--	--	
		E		--		--	-.232*	
	neg. FB	W		--		--	--	
		E		-.387**		--	--	

n.b. = nicht zu berechnen

Tabelle 56: Übersicht über die Rangkorrelationen zwischen den Zeitreihen zu erhaltenen Feedbacks und Zeitreihen zu den Erlebensdaten für die Teilnehmer beider Gruppen

Insgesamt zeigt sich, dass nur sehr wenige Korrelationen das Signifikanzniveau erreichen. Von den 13 Korrelationen, die das Signifikanzniveau erreichen, sind neun erwartungskonform, vier Korrelationen stehen hingegen im Widerspruch zu der theoretischen Grundannahme. Für drei Teilnehmer ergeben sich durchweg Zusammenhänge in der erwarteten Richtung. Dies trifft für Teilnehmerin 17 und Teilnehmer 24 der Gruppe 1 sowie Teilnehmerin 29 der Gruppe 5 zu. Bei zwei Teilnehmern – Teilnehmer 25 und Teilnehmer 30 – besteht jeweils für ein Motiv ein unerwarteter und für ein anderes Motiv ein erwarteter Zusammenhang zwischen den hierfür erhaltenen Feedbacks und jeweils einem Erlebensitem. Bei einem Teilnehmer (TNin 21) korrelieren sowohl die positiven als auch die negativen Feedbacks für ein Motiv positiv mit beiden Erlebensitems.

Werden die signifikanten Korrelationen für positive Feedbacks und negative Feedbacks verglichen, so besteht kein nennenswerter Unterschied: Sieben der signifikanten 13 Korrelationen

nen bestehen zwischen positiven Feedbacks und einem Erlebensitem, fünf dieser sieben Korrelationen sind erwartungskonform. Von den sechs signifikanten Korrelationen negativer Feedbacks mit jeweils einem Erlebensitem sind vier erwartungskonform. Betrachtet man die Ergebnisse getrennt für die Items „Fühle mich wohl“ und „Fühle mich ernstgenommen“ so besteht ebenfalls kein bedeutsamer Unterschied: Jeweils fünf Korrelationen mit beiden Items entsprechen den theoretischen Annahmen, eine bzw. zwei Korrelationen widersprechen diesen. Auch lässt sich nicht feststellen, dass für bestimmte Motive eher erwartungskonforme Zusammenhänge bestehen, wenn berücksichtigt wird, dass aufgrund des 10%-Auswahlkriteriums jeweils teilnehmerspezifisch unterschiedliche Motive berücksichtigt wurden. Nur die Feedbacks für das Lernmotiv und das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung erreichen bei allen Teilnehmern das 10%-Niveau. Erwartungsgemäße Zusammenhänge zwischen Lernmotivfeedbacks und einem oder beiden Erlebensitems bestehen bei vier der sechs Teilnehmer. Dies trifft bei den Feedbacks für das Anerkennungsmotiv nur für einen Teilnehmer zu, wobei sich anders als bei den Feedbacks für das Lernmotiv auch keine unerwarteten signifikanten Korrelationen ergeben.

Dass nur wenige signifikante Korrelationen zwischen den Zeitreihen zu den beiden MDE-Items und den Zeitreihen zu den insgesamt von einer Person empfangenen motivspezifischen positiven und negativen Feedbacks bestehen, stellt keinen Widerspruch zu der theoretischen Grundannahme dar. Es ist zu berücksichtigen, dass ebenfalls postuliert wird, dass Feedbacks von verschiedenen Personen das emotionale Erleben der Teilnehmer und ihr Ernstgenommen-Fühlen im unterschiedlichen Ausmaß beeinflussen werden. Die Ergebnisse der Korrelations- und Regressionsberechnungen zwischen den Zeitreihen zu den *senderspezifisch* erhaltenen Feedbacks und den Zeitreihen zu den Erlebensdaten scheinen zumindest teilweise diese Annahme zu bestätigen. In Tabelle 57 werden für die Teilnehmer beider Gruppen die Ergebnisse der Korrelations- und Regressionsanalysen zusammenfassend dargestellt. Für alle Teilnehmer werden nur die senderspezifischen Feedbacks aufgeführt, die aufgrund der zuvor dargestellten Auswahlkriterien für senderspezifische Feedbacks für die Korrelations- und Regressionsberechnungen berücksichtigt wurden. Negative Korrelationen werden mit „-“ markiert. Zusätzlich werden mit „R“ die senderspezifischen Feedbacks gekennzeichnet, die in den multiplen Regressionsanalysen einen signifikanten Beitrag zur Aufklärung der Varianz in den Zeitreihen zu den jeweiligen Erlebensdaten geleistet haben. Erwartungskonforme Ergebnisse sind grau unterlegt.

Gruppe	Teilnehmer	erhalten von	Berücksichtigte Feedbacks	Erlebensitem		
				E	W	
Gruppe 1	TN 25	TN 24	neg. FB Machtmotiv			
			pos. FB Lernmotiv			
			neg. FB Anerkennungsmotiv			
			neg. FB Zuneigungsmotiv			
		TNin 17	neg. FB Machtmotiv		_*	
			pos. FB Lernmotiv		R	
			pos. FB Anerkennungsmotiv			
			neg. FB Anerkennungsmotiv			
	TN 24	TN 25	neg. FB Anerkennungsmotiv			
			neg. FB Zugehörigkeitsmotiv	_***		
		TNin 17	pos. FB Lernmotiv	*		
			neg. FB Anerkennungsmotiv			
			neg. FB Zugehörigkeitsmotiv	_*** R		
	TNin 17	TN 25	pos. FB Machtmotiv			
			neg. FB Machtmotiv			
			pos. FB Lernmotiv			
			neg. FB Anerkennungsmotiv			
TN 24		pos. FB Machtmotiv				
		neg. FB Machtmotiv				
		pos. FB Lernmotiv	*	*		
		neg. FB Lernmotiv	_* R	_* R		
		neg. FB Anerkennungsmotiv				
Gruppe 5	TNin 21	TN 30	pos. FB Lernmotiv			
			neg. FB Lernmotiv	** R	** R	
			neg. FB Zugehörigkeitsmotiv			
		TN 29	pos. FB Lernmotiv	R	* R	
			neg. FB Lernmotiv	**	**	
			pos. FB Anerkennungsmotiv			
			neg. FB Anerkennungsmotiv			
			pos. FB Zugehörigkeitsmotiv			
			neg. FB Zugehörigkeitsmotiv			
	TNin 21	TNin 21	pos. FB Lernmotiv		* R	
			neg. FB Anerkennungsmotiv		_*	
			neg. FB Zugehörigkeitsmotiv			
		TN 30	TNin 29	pos. FB Lernmotiv		*
				neg. FB Anerkennungsmotiv		
				pos. FB Zuneigungsmotiv		
	TNin 29	TNin 29	pos. FB Zugehörigkeitsmotiv	_* R		
			neg. FB Zugehörigkeitsmotiv			
			pos. FB Machtmotiv			
			pos. FB Lernmotiv			
		TN 30	TNin 29	neg. FB Lernmotiv		
pos. FB Anerkennungsmotiv						
pos. FB Anerkennungsmotiv						

Tabelle 57: Übersicht über Zusammenhänge zwischen den Zeitreihen zu den positiven und negativen Feedbacks und den Erlebensdaten für alle Teilnehmer

Für die Teilnehmer der Gruppe 1 entsprechen alle signifikanten Korrelationen zwischen den Zeitreihen zu den erhaltenen senderspezifischen Feedbacks und den Zeitreihen zu den Erlebensitems den theoretischen Annahmen. Positive Feedbacks korrelieren erwartungskonform positiv mit den Werten für die Items „Fühle mich wohl“ bzw. „Fühle mich ernstgenommen“. Ebenfalls erwartungskonform sind die signifikanten negativen Korrelationen zwischen den negativen Feedbacks und den Angaben zu beiden Erlebensitems. Bei zwei Teilnehmern (TNin 17 und TN 25) stehen jeweils nur die von *einem* Teilnehmer für ein Motiv erhaltenen Feedbacks im Zusammenhang mit der emotionalen Befindlichkeit bzw. dem Ernstgenommen-Fühlen. Bei Teilnehmer 24 wirken sich hingegen sowohl die von Teilnehmer 25 als auch die von Teilnehmer in 17 erhaltenen negativen Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv auf die nachfolgenden Angaben für das Item „Fühle mich ernstgenommen“ aus. Positive Rückmeldungen für das Lernmotiv nehmen hingegen nur Einfluss auf das Ernstgenommen-Fühlen von Teilnehmer 24, wenn diese Rückmeldungen von Teilnehmerin 17 gesendet werden. Die Ergebnisse für die Teilnehmer der Gruppe 1 können als Hinweis für die Gültigkeit der Annahme angesehen werden, dass motivspezifische Feedbacks das emotionale Erleben beeinflussen, die Wirkung motivspezifischer Feedbacks von der Motivlage des Empfängers abhängt und dass deren Wirkung auch davon bestimmt wird, wer diese Feedbacks sendet. Allerdings können diese Annahmen durch die Ergebnisse der Regressionsanalysen nur für die Teilnehmer 24 und 17 bestätigt werden.

Ein anderes Bild zeigt sich für die Teilnehmer der Gruppe 5. So bestehen für Teilnehmerin 29 keine signifikanten Korrelationen zwischen den senderspezifischen Feedbacks und den Zeitreihen zu beiden Erlebensitems; Regressionsanalysen können somit nicht durchgeführt werden. Die in sich widersprüchlichen Zusammenhänge zwischen Feedbacks für das Lernmotiv und den Zeitreihen zu den Erlebensdaten für Teilnehmerin 21 erreichen auch bei der Differenzierung nach Sendern teilweise das Signifikanzniveau. Sowohl die von Teilnehmerin 29 als auch die von Teilnehmer 30 erhaltenen negativen Feedbacks für das Lernmotiv korrelieren mit den Zeitreihen zu beiden Erlebensitems in erwartungswidriger Richtung. Zwischen der Zeitreihe zu den positiven Feedbacks für das Lernmotiv, welche Teilnehmerin 21 von Teilnehmerin 29 erhält, besteht ein erwartungskonformer Zusammenhang mit der Zeitreihe zum Wohlfühlen. So wird die emotionale Befindlichkeit von Teilnehmerin 21 durch von Teilnehmerin 29 empfangene positive Feedbacks für das Lernmotiv beeinflusst. Die Regressionsanalysen zeigen ein widersprüchliches Ergebnis. Für beide Erlebensitems werden sowohl negative als auch positive Feedbacks für das Lernmotiv als Prädiktoren aufgenommen, wobei jeweils positive Beta-Gewichte bestehen. Dies deutet an, dass sich Teilnehmerin 21 umso wohler und ernstgenommener fühlt, desto mehr negative Feedbacks sie von Teilnehmer 30 für das Lernmotiv erhält und desto mehr positive Feedbacks sie hierfür von Teilnehmerin 29 erhält. Erwartungskonform sind die Zusammenhänge zwischen der emotionalen Befindlichkeit von Teilnehmer 30 und den senderspezifischen Feedbacks. Sowohl die von Teilnehmerin 29 als auch die von Teilnehmerin 21 erhaltenen positiven Feedbacks für das Lernmotiv führen zu einer Verbesserung des Wohlfühlens von Teilnehmer 30. Negative Feedbacks für das Anerkennungsmotiv von Teilnehmerin 21 führen hingegen zu einer Verschlechterung seiner e-

motionalen Befindlichkeit. Das Ergebnis der multiplen Regressionsanalyse ist ebenfalls erwartungskonform, wobei hauptsächlich die von Teilnehmerin 21 erhaltenen positiven Feedbacks für das Lernmotiv zu einer Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit zu führen scheinen.

7.3 Zusammenhänge zwischen Interaktionsdaten und motivationsrelevanten Produktdaten

In diesem Kapitel werden Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen den Motivlagen, die im Interaktionsprozess das Verhalten bestimmen (operationalisiert durch Motivindikatoren) und Lernmotivationsarten, die ebenfalls als situativ bedingte Motivationszustände anzusehen sind (s. Punkt 5.2.3), dargestellt. Ebenfalls werden Ergebnisse zwischen kodierten Motivindikatoren und stabilen Motivausprägungen der Gruppenmitglieder dargestellt. An dieser Stelle wird daran erinnert, dass die vorliegende Studie vornehmlich zur Hypothesengenerierung dienen soll. Die nachfolgenden Ergebnisse können somit als sinnvolle Ergänzung zu den bisher vorgestellten Ergebnissen angesehen werden, zumal diese einerseits zusätzliche Erkenntnisse über relevante Zusammenhänge zwischen den Interaktionsdaten und Produktdaten liefern, andererseits die Validität des Kategoriensystems belegen. Für die nachfolgenden Berechnungen werden die Interaktionsdaten über alle Unterrichtstage hinweg aggregiert, um diese mit den Produktdaten korrelieren zu können. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass somit bei den nachfolgenden Berechnungen die Fallzahl bei sechs Fällen liegt; die Ergebnisse sollten daher – im Sinne einer Verallgemeinbarkeit – nicht überinterpretiert werden.

Als Interaktionsdaten werden alle von den Teilnehmern gesendeten Indikatoren berücksichtigt. Für die Gruppe 1 sind die Anzahlen der Tabelle 21 zu entnehmen, für die Gruppe 5 sind diese der Tabelle 23 zu entnehmen. Für die Berechnungen werden alle Indikatoren für ein spezifisches Motiv an der Gesamtzahl der gesendeten Indikatoren des jeweiligen Teilnehmers gewichtet, um berücksichtigen zu können, in welchem Ausmaß die Motive das Verhalten der Teilnehmer bestimmt haben. Für die Gewichtung wird die Anzahl der Indikatoren eines Teilnehmers pro Motiv durch die Gesamtzahl der gesendeten Indikatoren des jeweiligen Teilnehmers dividiert. Wie unter Punkt 6.2.4 erläutert, werden aufgrund der geringen Fallzahl Rangkorrelationen nach KENDALL berechnet.

7.3.1 Korrelationen zwischen Lernmotivationsarten und Motivindikatoren

Es wird geprüft, ob Zusammenhänge zwischen den Motivindikatoren und unterschiedlichen Lernmotivationsarten (s. Punkt 6.2.3.3.2) bestehen. Hierdurch können unter anderem Hinweise auf die Validität des Kategoriensystems gewonnen werden, wenn auf die Korrelationen zwischen den gewichteten Indikatoren für das Lernmotiv und den Motivationsarten fokussiert wird. Indikatoren für das Lernmotiv sollen eine intrinsische Lernmotivation erfassen. Das Lernmotiv beinhaltet ein Streben nach Wissens- und Kompetenzerweiterung, welches durch die Auseinandersetzung mit der Problemstellung erzielt werden soll (s. Punkt 3.5.2). Es kann weiterhin davon ausgegangen werden, dass sich in einem selbstorganisationsoffenen Lehr-Lern-Arrangement – welches im Rahmen dieser Studie eingesetzt wurde – Personen als

selbstbestimmt erleben, wenn sie in einer Lernsituation ihr Verhalten auf die Befriedigung des Lernmotivs richten.

Bevor die Korrelationen zwischen den gewichteten Motivindikatoren und den Lernmotivationsarten berichtet werden, wird auf Folgendes hingewiesen. Für die Erfassung der Lernmotivationsarten werden die Ergebnisse der zweiten Zwischenerhebung berücksichtigt, da alle drei ausgewählten Unterrichtstage, aus denen die Interaktionsdaten stammen, vor dieser zweiten Zwischenerhebung liegen und die zeitliche Distanz zwischen den drei Unterrichtstagen und der Zwischenerhebung wesentlich geringer ist als die Distanz der drei Unterrichtstage zu der Ausgangserhebung (s. Punkt 6.2.2). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass bis zur zweiten Zwischenerhebung insgesamt 13 Sole-Unterrichtstage absolviert wurden. Die Instruktionen zum Fragebogen der Lernmotivationsarten sind so formuliert, dass die Teilnehmer bei der Beantwortung ihre Erfahrungen *aller* 13 bereits absolvierten Unterrichtstage berücksichtigt haben werden. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass während der insgesamt 20 Unterrichtstage die Teilnehmer unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben bzw. jeweils unterschiedliche Ausprägungen der jeweiligen Lernmotivationsarten gezeigt haben. Hierfür spricht, dass die Angaben zu den sechs unterschiedlichen Lernmotivationsarten zu den drei Erhebungszeitpunkten (1. und 2. Zwischenerhebung sowie Ausgangserhebung) untereinander nur teilweise signifikant korrelieren. (s. Tabelle A- 4).

Gewichtete Indikatoren für das...		Amotivation	Externale Motivation	Introjierte Motivation	Identifizierte Motivation	Intrinsische Motivation	Interesse
Machtmotiv	r	-.183	-.358	-.358	.596	.135	.000
	p	.322	.165	.165	.054	.351	.500
Lernmotiv	r	-.730*	.072	.072	.447	.138	.138
	p	.032	.423	.423	.114	.351	.351
Anerkennungsmotiv	r	.000	.072	.788*	-.149	.276	.414
	p	.500	.423	.016	.344	.222	.126
Zuneigungsmotiv	r	.183	.072	-.215	-.298	-.414	-.414
	p	.322	.423	.279	.210	.126	.126
Zugehörigkeitsmotiv	r	.730*	.072	.072	-.596	-.138	.000
	p	.032	.423	.423	.054	.351	.500

Tabelle 58: Rangkorrelationen zwischen gewichteten Indikatoren und Lernmotivationsarten (n = 6, einseitige Signifikanztests)

In Tabelle 58 werden die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen zwischen den aggregierten und gewichteten Indikatoren und den Lernmotivationsarten dargestellt. Die signifikante negative Korrelation zwischen den gewichteten Lernmotivindikatoren und der Amotivation entspricht den theoretischen Erwartungen: Je geringer der Anteil der Lernmotivindikatoren an der Gesamtzahl der gesendeten Indikatoren, umso stärker haben sich die Teilnehmer selbst als amotiviert bezeichnet. Weitere signifikante Zusammenhänge zwischen den Lernmotivindikatoren und anderen Lernmotivationsarten bestehen nicht.

Der signifikante Zusammenhang zwischen den gewichteten Motivindikatoren für das Anerkennungsmotiv und der introjizierten Motivation kann ebenfalls als erwartungskonform interpretiert werden, wenn berücksichtigt wird, dass bei introjizierter Motivation das Verhalten der Individuen aus einem inneren Druck bzw. der Einstellung resultiert, dass es sich gehört, das gezeigte Verhalten zu zeigen. Dies kann durch folgendes Beispielitem verdeutlicht werden: „Beim Lernen/Arbeiten versuchte ich, alles so zu erledigen, wie es von mir erwartet wird“. Anders als bei identifizierter und intrinsischer Motivation sowie Interesse ist introjiziert motiviertes Verhalten *nicht* als selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt mit dem Ziel der Erweiterung eigener Kompetenzen aufzufassen. Da das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung nicht für eine tatsächliche Leistungserbringung bzw. nicht für das Streben nach Kompetenzzuwachs steht, sondern es bereits zur Befriedigung des Anerkennungsmotivs beiträgt, wenn es dem Individuum gelingt, eigene Leistungsfähigkeit oder Kompetenz *suggestieren* zu können, ist die signifikante Korrelation dieser Motivindikatoren mit introjizierter Motivation erwartungskonform.

Eine weitere signifikante Korrelation besteht zwischen den gewichteten Indikatoren für das Zugehörigkeitsmotiv und Amotivation: Je eher die Teilnehmer nach der Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs streben, desto eher beschreiben sie sich als amotiviert, was die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten betrifft. Für eine Interpretation dieses Zusammenhangs ist zu berücksichtigen, dass zwischen den gewichteten Indikatoren für das Zugehörigkeitsmotiv und den gewichteten erhaltenen negativen Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv eine signifikante positive Korrelation besteht (s. Tabelle A- 5): Je häufiger eine Person Indikatoren für das Zugehörigkeitsmotiv zeigt, desto häufiger erhält sie negative Rückmeldungen für dieses Motiv. Zudem besteht eine negative Korrelation zwischen den gewichteten Indikatoren für das Lernmotiv und den gewichteten Indikatoren für das Zugehörigkeitsmotiv: Je größer der Anteil der Indikatoren für das Zugehörigkeitsmotiv, desto geringer der Anteil der Indikatoren für das Lernmotiv. Unter Berücksichtigung der Grundannahmen dieser Arbeit könnten diese Ergebnisse folgendermaßen interpretiert werden: Je wichtiger für die Teilnehmer die Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs ist, desto weniger gelingt es ihnen, dieses Motiv zu befriedigen oder je mehr negative Feedbacks sie erhalten, umso dringlicher wird dieses Motiv bzw. es wird durch die empfangenen Feedbacks aktualisiert. Diese Nicht-Befriedigung könnte dazu führen, dass die Dringlichkeit der Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs wichtiger wird und sie für die Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt amotiviert sind bzw. die Befriedigung des Lernmotivs in den Hintergrund tritt. Diese Interpretation steht im Einklang mit den Annahmen der von MASLOW (1954) postulierten hierarchischen Bedürfnispyramide. Nach diesem Modell wird die Befriedigung „höherer“ Bedürfnisse – zu denen das Leistungs- bzw. Lernmotiv gezählt wird – erst angestrebt, wenn „niedrigere“ Bedürfnisse – zu denen das Zugehörigkeitsmotiv gehört – befriedigt sind. Anzumerken ist, dass dieses Hierarchiemodell einige Kritikpunkte aufweist und bei aktuellen Motivationstheorien nicht von einer stabilen hierarchischen Ordnung unterschiedlicher Motive ausgegangen wird (s. DECI & RYAN, 1993; RHEINBERG, 1997).

Zusammenfassend können die Korrelationen zwischen den gewichteten Lernmotivindikatoren und den Lernmotivationsarten als Hinweis auf die Gültigkeit der theoretischen Grundannahmen dieser Arbeit gewertet werden. Zusätzlich deutet sich an, dass ein dauerhaft nicht-befriedigtes, aktualisiertes Zugehörigkeitsmotiv sich negativ auf die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt auswirken könnte.

7.3.2 Korrelationen zwischen Motivausprägungen (MMG) und Motivindikatoren

Im Rahmen der ersten Zwischenerhebung wurden mittels des Multi-Motiv-Gitters (MMG) (SCHMALT et al., 2000) die Ausprägungen des Leistungsmotivs, des Machtmotivs und des Zugehörigkeitsmotiv erhoben; für jedes Motiv wird die Ausprägung für eine aufsuchende Komponente und für eine meidende Komponente erhoben (s. Punkt 6.2.3.3.3). Angemerkt wird, dass bis heute die Annahme einiger Autoren (ATKINSON et al., 1954; SHIPLEY & VEROFF, 1952) nicht eindeutig widerlegt werden konnte, dass sowohl Zurückweisungsfurcht als auch Anschluss Hoffnung zu einer aufsuchenden Tendenz führt bzw. aus den unterschiedlichen Ausprägungen des Zugehörigkeitsmotivs keine unterschiedlichen Verhaltensweisen resultieren werden. Nachfolgend werden die sechs Motivausprägungen bzw. Motivkomponenten mit den gewichteten Motivindikatoren korreliert. Da das MMG ein semi-projektives Verfahren ist, erfasst dieses eher implizite als explizite Motive (s. Punkt 3.4.3 und Punkt 6.2.3.3.3). Die aktualisierten Motivlagen bzw. die Motivindikatoren, die mittels des Kategoriensystems Meml erfasst werden, stehen ebenfalls enger im Zusammenhang mit *impliziten* Motiven als mit expliziten Motiven. Somit wäre es plausibel, wenn sich positive Korrelationen zwischen den Daten des MMG und den kodierten Motivindikatoren für die jeweiligen Motive zeigen würden.

Gewichtete Indikatoren für das...		Leistungsmotiv (MMG)		Machtmotiv (MMG)		Zugehörigkeitsmotiv (MMG)	
		Hoffnung auf Erfolg	Furcht vor Mißerfolg	Hoffnung auf Kontrolle	Furcht vor Kontrollverlust	Hoffnung auf Anschluß	Furcht vor Zurückweisung
Machtmotiv	r	.138	.501	.000	.234	-.276	.276
	p	.351	.086	.500	.269	.222	.222
Lernmotiv	r	.000	.072	-.298	-.545	-.690*	-.276
	p	.500	.423	.210	.075	.028	.222
Anerkennungsmotiv	r	.138	-.788*	-.298	-.234	.276	-.414
	p	.351	.016	.210	.269	.222	.126
Zuneigungsmotiv	r	-.414	.072	.298	.078	-.276	.000
	p	.126	.423	.210	.419	.222	.500
Zugehörigkeitsmotiv	r	-.138	-.215	.149	.389	.552	.138
	p	.351	.279	.344	.152	.063	.351

Tabelle 59: Rangkorrelationen zwischen gewichteten Indikatoren und dem Multi-Motiv-Gitter (n = 6; einseitige Signifikanztests)

Zwischen den gewichteten Motivindikatoren und den Angaben des Multi-Motiv-Gitters zeigen sich folgende signifikante Zusammenhänge (s. Tabelle 59). Zwischen der aufsuchenden Komponente des Zugehörigkeitsmotivs und den Indikatoren für das Lernmotiv besteht eine signifikante negative Korrelation: Je stärker die Hoffnung auf Anschluss ist, desto weniger wird das Verhalten der Teilnehmer durch das Streben nach der Befriedigung des Lernmotivs dominiert. Zwischen den gewichteten Indikatoren für das Zugehörigkeitsmotiv und der aufsuchenden Komponente dieses Motivs besteht ein tendenzieller erwartungskonformer Zusammenhang. Wenn berücksichtigt wird, dass Indikatoren für das Zugehörigkeitsmotiv mit den negativen Feedbacks signifikant positiv korrelieren (s. Tabelle A- 5), sprechen diese Ergebnisse wiederum dafür, dass die Ursache für selten gezeigte Lernmotivindikatoren darin liegen könnte, dass die Teilnehmer häufig nach der Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs streben, wobei die Dominanz des Zugehörigkeitsmotivs dadurch beeinflusst zu sein scheint, wie häufig dessen Befriedigung nicht erreicht wird. Diese Wirkungszusammenhänge können nicht ausreichend statistisch abgesichert werden, so dass die obige Aussage im Sinne einer zu prüfenden Hypothese verstanden werden muss.

Ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Misserfolgsschreck (Leistungsmotiv) und den gewichteten Indikatoren für das Anerkennungsmotiv. Je größer die Furcht vor Misserfolg ist, desto seltener zielt das Verhalten der Teilnehmer auf die Befriedigung des Motivs nach leistungsbezogener Anerkennung. Dabei ist zu beachten, dass – anders als beim Zugehörigkeitsmotiv – beim Leistungsmotiv einheitlicher die Auffassung vertreten wird, dass Furcht vor Misserfolg eine meidende Tendenz beinhaltet (s. (HECKHAUSEN, 1989, S. 231ff.) und weiterhin eine allgemeine Definition des Leistungsmotivs Überschneidungen zu den in dieser Arbeit gewählten Definition des Lernmotivs und des Anerkennungsmotivs aufweist. Somit kann die signifikante Korrelation zwischen den gewichteten Indikatoren und der Misserfolgsschreck als konform zu den theoretischen Grundannahmen dieser Arbeit betrachtet werden.

8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Nachfolgend werden die zuvor dargestellten Ergebnisse der durchgeführten Analysen zusammenfassend erörtert. Es wird ebenfalls diskutiert, ob diese Ergebnisse im Einklang mit den theoretischen Grundannahmen dieser Arbeit stehen oder diesen widersprechen.

Zum besseren Verständnis der nachfolgenden Ausführungen werden die wesentlichen Grundannahmen dieser Arbeit nochmals kurz skizziert: In Anlehnung an die Handlungsregulationstheorie wird davon ausgegangen, das Handeln grundsätzlich zielgerichtet ist. Als letztendliches Ziel eines Subjektes wird die Befriedigung von (sozialen) Bedürfnissen⁹⁵ angesehen. Individuen werden versuchen, in der Interaktion mit der sozialen Umwelt Reaktionen dieser zu erreichen, die eine Befriedigung ihrer Bedürfnisse ermöglichen. In sozialen Interaktionen werden Individuen folglich das Verhalten ihrer Interaktionspartner dahingehend interpretieren, ob dieses zu einer Befriedigung ihrer sozialen Bedürfnisse beitragen kann oder dieser entgegensteht. Die Interpretation der Reaktionen der Interaktionspartner kann zu einer Veränderung des emotionalen Befindens führen: Wird die Reaktion als motivbefriedigend interpretiert, so wird dies mit einer Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit des Individuums einhergehen. Bleiben die sozialen Bedürfnisse hingegen unbefriedigt, wird dies zu einer Verschlechterung der emotionalen Befindlichkeit des Individuums führen. Rückmeldungen der sozialen Umwelt können ebenfalls dazu führen, dass soziale Bedürfnisse des Individuums geweckt werden.

Da emotionales Befinden in Verbindung mit kognitiven Prozessen steht, kann dieses seinerseits wiederum das Verhalten des Individuums beeinflussen: Ein positives emotionales Erleben wird eher dazu führen, dass das aktuelle Verhalten beibehalten wird, ein negatives emotionales Erleben beinhaltet hingegen die Tendenz, die Interaktion mit der sozialen Umwelt in der Art zu verändern, dass eine Befriedigung des aktualisierten Motivs möglich wird und dadurch ein positives emotionales Erleben erreicht wird. Scheitert ein erneuter Versuch, bedürfnisbefriedigende Reaktionen der Umwelt zu erhalten, wird es zu einer Steigerung des negativen emotionalen Befindens kommen. Als Folge dessen könnte es entweder zu einer vermehrten Anstrengung oder aber zur Resignation kommen. Wird nach vermehrter Anstrengung doch noch eine motivbefriedigende Reaktion erzielt, wird diese vermutlich zu einem intensiveren positiven emotionalen Erleben führen als es bei einer sofortigen positiven Rückmeldung der Fall wäre. Im Fall der Resignation wird ein Individuum nicht weiter versuchen, motivbefriedigende Reaktionen zu erhalten, da es sich nicht in der Lage sieht, seine Umwelt zu solchen Reaktionen zu bewegen. In diesem Fall könnte ein Motivwechsel vom Individuum vorgenommen werden, dass heißt, es wird versuchen, für ein anderes Motiv von der sozialen Umwelt befriedigende Rückmeldungen zu erhalten. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass sich das Individuum einem anderen Interaktionspartner zuwendet, bei dem die Chance für eine Motivbefriedigung höher eingeschätzt wird. In diesem Fall wird die Person die Interaktion mit einem Gesprächspartner fortsetzen, bei dem sie motivbefriedigende Rückmeldun-

⁹⁵ Auch in diesem Kapitel wird aus Gründen der Verständlichkeit auf eine Differenzierung zwischen Motiven und Bedürfnissen verzichtet (s. Punkt 3.1).

gen für wahrscheinlicher hält. Die Wahl des Interaktionspartners wird dieser Annahme zufolge dadurch beeinflusst, inwieweit Rückmeldungen unterschiedlicher Interaktionspartner als motivbefriedigend interpretiert werden.

Es ist weiterhin davon auszugehen, dass (theoretisch identische) Rückmeldungen in Abhängigkeit vom Sender der Rückmeldungen ein unterschiedliches Befriedigungspotential beinhalten bzw. im unterschiedlichen Ausmaß zur Aktualisierung bestimmter Motive führen. Ebenfalls werden die Erwartungen des Individuums, *bestimmte* Rückmeldungen von bestimmten Personen zu erhalten, von Bedeutung sein, wobei die subjektiv wahrgenommene *Diskrepanz* zwischen erwarteter und tatsächlicher Rückmeldung ausschlaggebend für den Einfluss auf das emotionale Erleben sein wird. So werden (sowohl positive als auch negative) unerwartete Rückmeldungen einen größeren Einfluss auf das emotionale Erleben von Individuen nehmen als Rückmeldungen, die den Erwartungen des Individuums entsprechen.

Zu berücksichtigen ist, dass der postulierte Wirkzusammenhang zwischen bedürfnisbefriedigenden bzw. nicht-bedürfnisbefriedigenden Rückmeldungen und emotionalem Erleben durch weitere Variablen moderiert werden wird, so z.B. durch interindividuell stabile Unterschiede in den Motivausprägungen.

Ein Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der Analyse der Interaktionsprozesse, ein weiterer in der Analyse von Zusammenhängen zwischen Interaktionsprozessen und der emotionalen Befindlichkeit. Bei der Analyse der Interaktionsprozesse steht die Frage im Mittelpunkt, inwieweit die Wahl von Interaktionspartnern davon abhängt, in welchem Ausmaß die Interaktionen mit diesen aktualisierte Motive befriedigen können. Ob bestimmte Kommunikationsstrukturen vorliegen, die Rückschlüsse auf den Status der jeweiligen Person innerhalb der Gruppe erlauben und ob der jeweilige Status sich in den von den anderen Gruppenmitgliedern empfangenen motivrelevanten Rückmeldungen widerspiegelt, wird ebenfalls geprüft. Die primäre Fragestellung zum Zusammenhang zwischen individuellen Erfahrungen in Interaktionsprozessen und dem emotionalen Erleben bezieht sich darauf, ob sich positive und negative Rückmeldungen in unterschiedlicher Weise auf die emotionale Befindlichkeit der Individuen auswirken. Weiterhin wird analysiert, ob sich erhaltene Feedbacks in Abhängigkeit vom Sender dieser Feedbacks in unterschiedlicher Weise auf die emotionale Befindlichkeit des Empfängers auswirken.

Analysiert werden die Interaktionsprozesse in zwei schulischen Lerngruppen a drei Personen, die überwiegend selbstorganisiert gearbeitet haben. Motivrelevante Interaktionen der Gruppenmitglieder werden mittels eines Kategoriensystems erfasst. Für fünf Motive werden einerseits Indikatoren erfasst, die als Hinweis für die aktualisierte Motivlage angesehen werden. Ebenfalls werden für diese fünf Motive Rückmeldungen (Feedbacks) erfasst, die zu einer Befriedigung des Motivs beitragen können (positive Feedbacks) oder einer Befriedigung entgegenstehen bzw. das Motiv wecken (negative Feedbacks). Angaben zur emotionalen Befindlichkeit wurden im Fünf-Minuten-Takt während des Interaktionsprozesses kontinuierlich erhoben.

Nachfolgend wird dargestellt, inwieweit die Ergebnisse die Grundannahmen dieser Arbeit bestätigen können bzw. welche Erkenntnisse zu den formulierten Fragestellungen (s. Punkt 5.2) gewonnen werden konnten.

8.1 Zentrale Ergebnisse

An dieser Stelle wird nochmals darauf hingewiesen, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine explorative Studie handelt, so dass keine Hypothesenprüfung im eigentlichen Sinn durchgeführt wird. Die aus dieser Studie resultierenden Ergebnisse sollen vielmehr dazu beitragen, präzise und differenzierte Hypothesen über den Zusammenhang zwischen Interaktionsprozessen und dem emotionalen Erleben von Individuen formulieren zu können. Die nachfolgenden Ergebnisse können nicht verallgemeinert werden, können jedoch dazu beitragen, konkrete Hypothesen für zukünftige Studien zu generieren.

Auf eine ausführliche Zusammenfassung personenspezifischer Ergebnisse wird nachfolgend verzichtet, da entsprechende zusammenfassende Ergebnisdarstellungen bereits in ausführlicher Form in dem vorangegangenen Kapitel erfolgten. Nachfolgend werden vielmehr die *Gemeinsamkeiten* der personenspezifischen Ergebnisse herausgestellt, da diese für eine Hypothesengenerierung von besonderer Relevanz sind.

Zu beachten ist, dass die Interaktionsdaten zumeist deskriptiv ausgewertet wurden. Wird nachfolgend von „Unterschieden“ hinsichtlich der gesendeten Indikatoren oder erhaltenen Feedbacks gesprochen, so sind diese Aussagen – sofern nicht anders vermerkt – nicht im signifikanzstatistischen Sinn zu interpretieren. Bei Aussagen zur Quantität von kodierten motivspezifischen Indikatoren und motivspezifischen Feedbacks ist zu beachten, dass sich diese nicht auf die absolute Anzahl, sondern auf den prozentualen Anteil an den jeweils insgesamt von einer Person gesendeten Indikatoren bzw. empfangenen Feedbacks beziehen.

8.1.1 Hierarchische Struktur der Schülergruppen

Zur Analyse der hierarchischen Struktur der Schülergruppen werden die Interaktionsprozessdaten berücksichtigt. Es werden zwei unterschiedliche Vorgehensweisen gewählt und die jeweiligen Ergebnisse miteinander in Bezug gesetzt.

Bei der ersten Methode wird die hierarchische Position der Gruppenmitglieder durch deskriptive „Wer-zu-wem“-Analysen bestimmt. Durch solche deskriptive „Wer-zu-wem“-Analysen der Interaktionsdaten können typische Muster in den gesendeten und empfangenen Interaktionen identifiziert werden, die Rückschlüsse auf die hierarchische Position der jeweiligen Gruppenmitglieder ermöglichen. Hierbei werden vier unterschiedliche Kriterien zugrunde gelegt, die im Rahmen der Kleingruppenforschung häufig verwendet werden. Hierzu zählen drei von BALES et al. (1951) formulierte Kriterien, die sich ausschließlich auf die „Wer-zu-wem“-Angaben zu den Interaktionen der Gruppenmitglieder einer Gruppe beziehen sowie ein von FÜRST (1999) genanntes Kriterium, das sich auf die Ansprachehäufigkeit der Gruppenmitglieder durch die Lehrkraft bezieht. Auch wenn sich anhand der vier unterschiedlichen Kriterien zum Teil abweichende Rangfolgen der Teilnehmer zeigen, kann in beiden Gruppen die

Führungsperson aufgrund der „Wer-zu-wem“-Analysen relativ eindeutig bestimmt werden (s. Punkt 7.1.1). Die Ergebnisse von Binomialtests zeigen, dass in beiden Gruppen die Führungsperson einerseits kein Gruppenmitglied seltener anspricht, als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre, sie also kein Gruppenmitglied als Interaktionspartner meidet. Andererseits wird sie selbst von beiden anderen Gruppenmitgliedern überzufällig häufig angesprochen. Die beiden verbleibenden Gruppenmitglieder scheinen sich untereinander als Interaktionspartner zu meiden, da sie sich signifikant seltener ansprechen, als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre. Welche der beiden verbleibenden Gruppenmitglieder in beiden Gruppen jeweils die mittlere und die niedrigste hierarchische Position in der Gruppe einnimmt, lässt sich aufgrund der Kriterien für die „Wer-zu-wem“-Analysen weniger eindeutig bestimmen.

Die Analysen auf Basis der kodierten Indikatoren und Feedbacks können zur Bestätigung der aufgrund der „Wer-zu-wem“-Analysen bestimmten Führungsperson und zur Aufklärung der zuvor unklaren weiteren Rangfolge beitragen. Dies kann wie folgt begründet werden: Die hierarchischen Rangpositionen in einer Gruppen werden weitgehend vom Verhalten der Gruppenmitglieder in der Gruppe abhängen. So wird beispielsweise eine Person, die sich immer sehr ängstlich verhält, kaum zur Führungsperson in der Gruppe werden. Das Verhalten der Gruppenmitglieder *untereinander* wird ebenfalls dazu beitragen, die jeweilige Rangposition der Gruppenmitglieder zu bestimmen. Die hierarchische Struktur in Gruppen ist somit als Resultat von Interaktionsprozessen bzw. deren Beziehungsdynamik anzusehen. Eine theoretische fundierte Beschreibung der Beziehungsdynamik ist durch die motivrelevanten Kodierungen der Interaktionsprozessdaten möglich. Somit ist es nahe liegend, die motivrelevanten Kodierungen im Zusammenhang mit den Ergebnissen der „Wer-zu-wem“-Analysen zu den Rangpositionen der Gruppenmitglieder zu betrachten. Hierzu werden die erhaltenen Feedbacks und gesendeten Indikatoren berücksichtigt, wobei diese nach Sender bzw. Empfänger differenziert werden.

In beiden Gruppen sendet die Führungsperson deutlich mehr Indikatoren für das Machtmotiv als die beiden anderen Mitglieder der Gruppe. Auch sind die Führungspersonen die Einzigen in der Gruppe, die die beiden anderen Gruppenmitglieder im gleichen Ausmaß zu dominieren versuchen und denen dies auch zu gelingen scheint. Hierfür spricht, dass nur die Führungspersonen von den anderen Gruppenmitgliedern häufig positive Feedbacks für das Machtmotiv erhalten. Weiterhin erhalten nur die Führungspersonen in beiden Gruppen jeweils von anderen Gruppenmitgliedern insgesamt mehr positive als negative Feedbacks (s. Tabelle 25 und Tabelle 27). In den Kodierungen für das Machtmotiv in Gruppe 1 spiegelt sich die aufgrund der „Wer-zu-wem“-Kodierung unklare Rangfolge zweier Gruppenmitglieder wider: Interagieren Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 miteinander, so ist ihr Verhalten jeweils am häufigsten darauf gerichtet, die andere Person zu dominieren. In der Interaktion mit der Führungsperson ist ihr Verhalten hierauf deutlich seltener gerichtet. Die Rückmeldungen, die Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 jeweils voneinander für das Machtmotiv erhalten, sind fast ausschließlich negative Feedbacks. Die Kodierungen für das Machtmotiv für beide Teilnehmer können in der Art interpretiert werden, dass zwischen Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 ein „Machtkampf“ stattfindet, der sich auf die mittlere hierarchische Position in der Gruppe bezieht. Dass

zwischen Teilnehmer 24 und Teilnehmer 25 ein angespanntes Verhältnis besteht, spiegeln auch zwischen ihnen ausgetauschte Feedbacks wider: Über 75% der Feedbacks, die sie von dem jeweils Anderen erhalten, sind negative Feedbacks. In keiner anderen Dyade entfällt ein ähnlich hoher Anteil der insgesamt (von einer Person) erhaltenen Feedbacks auf negative Feedbacks.

Die Kodierungen für das Zugehörigkeitsmotiv tragen ebenfalls dazu bei, die aufgrund der „Wer-zu-wem“-Kodierungen unklare Rangposition der beiden verbleibenden Gruppenmitglieder in beiden Gruppen zu bestimmen. So ist es jeweils nur eine Person in einer Gruppe (Teilnehmer 24 in Gruppe 1 und Teilnehmer 30 in Gruppe 5), bei der ein beträchtlicher Anteil der insgesamt erhaltenen Feedbacks auf negative Feedbacks für das Zugehörigkeitsmotiv entfällt (s. Punkt 7.1.2). Bei Teilnehmer 24 und Teilnehmer 30 entfällt auch ein wesentlich höherer Anteil als bei den anderen Gruppenmitgliedern auf Indikatoren für das Zugehörigkeitsmotiv. Ihr Verhalten ist somit stärker darauf gerichtet, Rückmeldungen zu erhalten, die ihnen signalisieren, als Gruppenmitglied anerkannt zu sein. Diese Versuche bleiben jedoch überwiegend erfolglos, da sie von beiden anderen Gruppenmitgliedern am häufigsten Rückmeldungen erhalten, die ihnen zu verstehen geben, dass sie nicht als Gruppenmitglied anerkannt sind. Zwar kann nicht geprüft werden, ob das Zugehörigkeitsmotiv durch die negativen Feedbacks aktualisiert wird oder ob die Rückmeldungen als Reaktion auf gezeigtes Verhalten folgen, jedoch kann aufgrund der Kodierungen für das Zugehörigkeitsmotiv jeweils eine Person einer Gruppe als Außenseiter und somit als rangniedrigstes Gruppenmitglied angesehen werden.

Es wurde auch untersucht, ob die Rangfolge der Teilnehmer während der drei Unterrichtstage variiert, oder ob von einem konstanten Statusgefälle auszugehen ist. Wird das erste Kriterium von BALES et al. (1951), welches als am besten geeignet für die Bestimmung der Hierarchie auf Basis der „Wer-zu-wem“-Daten ist (s. Punkt 7.1.1), zugrunde gelegt, zeigen sich wechselnde Statuspositionen. Werden die Kodierungen für das Machtmotiv und das Zugehörigkeitsmotiv zugrunde gelegt, so zeigt sich eine relativ stabile Rangfolge für alle drei Unterrichtstage in beiden Gruppen. Insgesamt ist von einer stabilen Rangfolge in den Gruppen auszugehen, da die mittels des Kategoriensystems MemI gewonnenen inhaltlichen Kodierungen als geeigneter anzusehen sind, um Aussagen über die Rangposition der Gruppenmitglieder treffen zu können. Dies kann wie folgt begründet werden: Die drei Kriterien von BALES et al. (ebd.) resultieren aus der Beobachtung offensichtlicher Prozesse (overt behavior) und werden nicht *inhaltlich* begründet. Es wird nicht erklärt, warum Führungspersonen zum Beispiel an jedes andere Gruppenmitglied weniger Interakte senden, als sie von diesen empfangen. Die Kriterien dienen somit zur Phänomenbeschreibung, eine weitergehende Begründung liefern die Kriterien hingegen nicht. Die Interaktionshäufigkeit kann nur als Symptom „verdeckter“ Prozesse verstanden werden. Da das Kategoriensystem MemI auf Grundlage fundierter theoretischer Annahmen für die Analyse verdeckter Prozesse bzw. des covert behaviors entwickelt wurde, liefern die inhaltlichen Kodierungen *Erklärungen* für das Interaktionsverhalten und sind somit besser geeignet, um die hierarchische Position der Gruppenmitglieder innerhalb der Gruppe zu bestimmen.

8.1.2 Zusammenhänge zwischen Interaktionshäufigkeit, Feedbacks und Indikatoren

Zwischen Interaktionshäufigkeit und den gesendeten und empfangenen Feedbacks und Indikatoren werden folgende Zusammenhänge erwartet: Je mehr positive Feedbacks ein Individuum von einer anderen Person erhält, desto häufiger wird das Individuum die Person ansprechen. Je mehr negative Feedbacks ein Individuum von einer anderen Person erhält, desto seltener wird dieses mit dieser Person interagieren. Ebenfalls wird davon ausgegangen, dass die aktualisierte Motivlage nicht unabhängig von den jeweiligen Interaktionspartnern ist, also in der Interaktion mit unterschiedlichen Personen jeweils *bestimmte* Motive besonders häufig oder besonders selten verhaltensbeeinflussend sein werden.

Für die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Interaktionshäufigkeit bzw. favorisierten und gemiedenen Interaktionspartnern, aktualisierter Motivlage und erhaltenen Feedbacks werden die Interaktionsprozessdaten analysiert. Diese Daten werden im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Binomialtests erörtert, die Aufschluss darüber geben, welche Personen als Interaktionspartner häufiger bzw. seltener, als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre, gewählt werden.

Die Ergebnisse dieser Analysen können wie folgt zusammengefasst werden: In beiden Gruppen sprechen sich jeweils zwei Personen (Teilnehmer 24 und 25 in Gruppe 1 und Teilnehmer 30 und 21 in Gruppe 5) signifikant seltener an, als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre. Eine Person – jeweils die Führungsperson – wird hingegen signifikant häufiger von beiden anderen Personen angesprochen, als nach dem Zufallsprinzip zu erwarten wäre. Die Personen, die sich jeweils überzufällig selten ansprechen, erzielen bei den von der jeweils anderen Person insgesamt erhaltenen Feedbacks (zum Teil deutlich) schlechtere Feedbackbilanzen als bei der dritten Person. Dementsprechend fallen die Bilanzen der Feedbacks, die von den favorisierten Interaktionspartnern erhalten werden, (zum Teil deutlich) positiver aus. Dieser Zusammenhang zwischen der Interaktionshäufigkeit und den in einer Dyade wechselseitig erhaltenen bzw. empfangenen Feedbacks zeigt sich durchgehend, wenn auch mit unterschiedlicher Deutlichkeit.

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Interaktionshäufigkeit nicht allein durch die von einer Person *insgesamt* erhaltenen positiven und negativen Feedbacks bzw. deren Verhältnis zueinander beeinflusst wird. Vielmehr scheinen die Feedbackbilanzen für diejenigen Motive relevant zu sein, deren Befriedigung besonders *häufig* in der Interaktion mit den jeweiligen Personen angestrebt wird. Positive und negative Rückmeldungen werden somit vermutlich insbesondere dann die Wahl des Interaktionspartners beeinflussen, wenn sich die Rückmeldungen auf häufig aktualisierte Motive beziehen. Für diese Annahme spricht unter anderem, dass zwei Teilnehmer (Teilnehmer 24 der Gruppe 1 und Teilnehmerin 21 der Gruppe 5) jeweils von beiden anderen Gruppenmitgliedern insgesamt mehr negative als positive Feedbacks erhalten haben. Somit dürften Teilnehmerin 21 und Teilnehmer 24 die Interaktion mit beiden Personen insgesamt als wenig befriedigend erlebt haben und sollten daher kein Gruppenmitglied als Interaktionspartner favorisieren. Tatsächlich sprechen Teilnehmerin 21 und Teilnehmer 24 jeweils eine Person signifikant häufiger an, als nach dem Zufallsprinzip zu

erwarten wäre, eine Person hingegen signifikant seltener. Überzufällig häufig wird von beiden Teilnehmern die Person als Interaktionspartner gewählt, bei der sie die positivere Feedbackbilanz für die Motive erzielen, auf deren Befriedigung sie häufig abzielen. Die Person, bei der sie die schlechtere Feedbackbilanz für häufig aktualisierte Motive erzielen, wird entsprechend überzufällig selten als Interaktionspartner gewählt.

Ein Zusammenhang bzw. eine Wechselwirkung zwischen den in der Interaktion gezeigten Motivindikatoren und erhaltenen Feedbacks auf der einen Seite und der Interaktionshäufigkeit auf der anderen Seite deutet sich auch für die übrigen Teilnehmer an. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Wahl der Interaktionspartner nicht ausschließlich durch die insgesamt von einer Person erhaltenen negativen und positiven Feedbacks beeinflusst wird. Vielmehr sind hierbei vermutlich speziell die Interaktionserfahrungen mit dem jeweils *alternativen* Interaktionspartnern zu berücksichtigen. Insbesondere wenn die Interaktionen mit beiden zur Verfügung stehenden Interaktionspartnern ähnlich positiv oder ähnlich negativ erlebt werden, werden die *motivspezifisch* erhaltenen positiven und negativen Feedbacks an Bedeutung gewinnen. Dabei werden die Feedbacks für Motive, deren Befriedigung in der Interaktion mit den jeweiligen Interaktionspartnern häufig angestrebt wird, von größerer Relevanz für die Interaktionshäufigkeit sein, als Motive, deren Befriedigung selten in der Interaktion mit dieser Person angestrebt wird.

Wie unter Punkt 7.1.3 erörtert, kann die Dynamik des Interaktionsprozesses nicht durch die Anwendung sequenzanalytischer Verfahren untersucht werden. Es können jedoch Hinweise zu Zusammenhängen zwischen gezeigtem Verhalten und Interaktionserfahrungen gewonnen werden. Für diese Auswertungen werden die innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls erhaltenen motivspezifischen Feedbacks und gesendeten Motivindikatoren für alle Teilnehmer separat aufsummiert.

Werden nur Motive berücksichtigt, die relativ häufig das Verhalten der Teilnehmer bestimmen,⁹⁶ können die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen gezeigtem Verhalten (operationalisiert durch Motivindikatoren) und Interaktionserfahrungen (operationalisiert durch erhaltene motivspezifische Feedbacks) wie folgt zusammengefasst werden: Mit zwei Ausnahmen bestehen bei allen Teilnehmern für alle Motive zwischen den Zeitreihen zu den Indikatoren und den Zeitreihen zu den dazugehörigen erhaltenen positiven bzw. negativen Feedbacks signifikante bzw. hoch signifikante positive Korrelationen. Dies bedeutet: Je mehr Indikatoren für ein Motiv innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls gezeigt werden, desto mehr positive als auch negative Feedbacks werden hierfür innerhalb dieses Fünf-Minuten-Intervalls erhalten. Die Stärke der Zusammenhänge variiert sowohl teilnehmer- als auch motivspezifisch. So besteht beispielsweise insgesamt der geringste signifikante Zusammenhang zwischen den Zeitreihen zu den erhaltenen motivspezifischen Feedbacks und den gesendeten Indikatoren bei Teilnehmerin 17 (Lernmotiv, $r = .230$), der höchste signifikante Zusammenhang bei Teilnehmer 30 (Zuneigungsmotiv, $r = .828$). Insgesamt können die Ergebnisse die An-

⁹⁶ Als Auswahlkriterium wurde festgelegt, dass mindestens 10% der insgesamt von einer Person gezeigten Indikatoren auf ein Motiv entfallen müssen (s. Punkt 7.1.3.2.2).

nahme bestätigen, dass ein Zusammenhang zwischen der Dringlichkeit der Befriedigung von Motiven und den Interaktionserfahrungen besteht. Zu beachten ist hierbei, dass nicht geprüft werden kann, ob die erhaltenen Rückmeldungen erst zur Aktualisierung der Motive beitragen oder ob das Streben nach motivbefriedigenden Reaktionen der Umwelt entsprechende Rückmeldungen hervorruft.

Zusätzlich zu den formulierten Fragestellungen wird aufgrund der zuvor erörterten Ergebnisse geprüft, ob sich Hinweise für die Gültigkeit einer Reziprozitätsnorm in Bezug auf die innerhalb einer Dyade erhaltenen und gesendeten Feedbacks finden. Hierzu werden die innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls in einer Dyade erhaltenen und gesendeten positiven und negativen Feedbacks aufsummiert. Eine Unterscheidung motivspezifischer Feedbacks ist bei diesen Berechnungen nicht erforderlich, da sich reziprokes Verhalten nicht auf einzelne Motive beziehen sollte, sondern nur insgesamt auf die Sendung bzw. den Erhalt von positiven bzw. negativen Feedbacks (s. Punkt 7.1.3.2.3). Die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen dieser Zeitreihen zeigen Folgendes: Innerhalb aller möglichen Dyaden beider Gruppen finden sich Hinweise für ein reziprokes Verhalten: So werden innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls von einer Person umso mehr positive Feedbacks an eine andere Person gesendet, desto mehr positive Feedbacks sie selbst von dieser Person in einem Fünf-Minuten-Intervall erhalten hat. Dies trifft auf fünf der sechs möglichen Dyaden zu, wenn auch Unterschiede in der Stärke der Zusammenhänge bestehen. In drei dieser fünf Dyaden werden weiterhin innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls umso mehr negative Feedbacks gesendet, desto mehr negative Feedbacks in diesem Intervall erhalten werden. Insgesamt können die Ergebnisse als Hinweis darauf gewertet werden, dass das Interaktionsverhalten der Gruppenmitglieder durch eine „tit-for-tat-Strategie“ (Wie-du-mir-so-ich-dir-Strategie) beeinflusst sein könnte.

Die Auswertungen der Interaktionsprozessdaten bestätigen die Grundannahmen dieser Arbeit zum Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit, erhaltenen Feedbacks und aktualisierten Motivlagen weitgehend. So wählen die Gruppenmitglieder umso häufiger bestimmte Personen als Interaktionspartner, desto mehr positive Feedbacks sie von den anderen Personen erhalten; je mehr negative Feedbacks von einer anderen Person erhalten werden, desto seltener wird mit dieser Person interagiert. Weiterhin kann davon ausgegangen werden, dass in Abhängigkeit vom Interaktionspartner bestimmte Motive besonders häufig oder besonders selten verhaltensbeeinflussend sind.

8.1.3 Zusammenhänge zwischen Interaktionsprozessdaten und motivelevanten Produktdaten

Fragestellungen zu Zusammenhängen zwischen Interaktionsprozessdaten und motivelevanten Produktdaten stehen nicht im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung. Diesbezügliche Analysen werden ergänzend zu den Analysen der eigentlichen Fragestellungen durchgeführt, um für die Generierung von Hypothesen für nachfolgende Studien weitere Anhaltspunkte gewinnen zu können. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob Zusammenhänge zwischen im Interaktionsprozess aktualisierten Motivlagen und Lernmotivationsarten bzw. stabilen Motivausprägungen bestehen. Für entsprechende Analysen werden die im Interaktionsprozess gesendeten Motivindikatoren für jeden Teilnehmer separat aggregiert. Die Indikatoren für die unterschiedlichen Motive werden anschließend anhand der Gesamtzahl der jeweils gesendeten Indikatoren gewichtet. Die in dieser Form aufbereiteten Indikatoren werden mit den Angaben zu den Lernmotivationsarten sowie den Daten zu stabilen Motivausprägungen für das Macht-, Leistungs- und Anschlussmotiv korreliert.

Die Ergebnisse deuten an, dass zwischen relevanten Aspekten des Leistungs- und des Zugehörigkeits- bzw. des Anschlussmotivs antagonistische Beziehungen bestehen könnten. So geht ein häufig aktualisiertes Zugehörigkeitsmotiv mit einer hohen Ausprägung der Amotiviertheit einher, wobei die Personen, bei denen das Zugehörigkeitsmotiv am häufigsten aktualisiert ist, überwiegend negative Feedbacks hierfür erhalten. Auch besteht ein Zusammenhang zwischen der stabilen Ausprägung der aufsuchenden Komponente des Zugehörigkeitsmotivs und den Motivindikatoren für das Lernmotiv: Je ausgeprägter die Motivkomponente „Hoffnung auf Anschluss“, desto seltener ist das Lernmotiv im Interaktionsprozess aktualisiert. Insgesamt können die Ergebnisse als Hinweis darauf interpretiert werden, dass ein auf Dauer nicht-befriedigtes Zugehörigkeitsmotiv eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff verhindern kann.

8.1.4 Zusammenhänge zwischen Interaktionsprozessen und emotionalem Erleben

Gemäß den Grundannahmen dieser Arbeit führen motivelevante Feedbacks zu einer Veränderung der emotionalen Befindlichkeit: Positive Feedbacks gehen mit einem Anstieg des emotionalen Befindens einher, negative Feedbacks hingegen mit einer Verschlechterung emotionalen Befindens. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass in Abhängigkeit vom Sender der Feedbacks diese ein unterschiedliches Befriedigungspotential enthalten und daher in unterschiedlicher Stärke auf die emotionale Befindlichkeit einwirken.

Um Zusammenhänge zwischen emotionalem Erleben und den Interaktionserfahrungen im Prozessverlauf gewinnen zu können, wird folgendes Vorgehen gewählt: Die jeweils innerhalb eines Fünf-Minuten-Intervalls empfangenen motiv- und senderspezifischen Feedbacks werden für jeden Teilnehmer separat aufsummiert und anschließend den *nachfolgenden* Angaben zu den Daten des emotionalen Erlebens (MDE-Daten) zugeordnet. Für die Fälle, für die Angaben zu den MDE-Daten vorliegen, konnte in Einzelfallanalysen mittels Korrelations- und Regressionsberechnungen geprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Erleben zu einem Zeitpunkt und den in den vorangegangenen fünf Minuten erhaltenen Feed-

backs besteht. Da die hieraus resultierenden methodischen Probleme bereits ausführlich an anderer Stelle (s. Punkt 7.2.3) erörtert wurden, wird an dieser Stelle hierauf verzichtet. Zusätzlich zu dem Item „Fühle mich wohl“ wird auch das Item „Fühle mich ernstgenommen“ berücksichtigt, welches sich eher auf die soziale Umwelt als direkt auf die emotionale Befindlichkeit bezieht. Die Einschätzung eines Teilnehmers, dass er von anderen Personen ernstgenommen wird, kann eventuell das Motiv nach leistungsbezogener Anerkennung oder nach Zugehörigkeit befriedigen. Um Redundanzen zu bisherigen Ausführungen möglichst gering zu halten, werden nachfolgend schwerpunktmäßig die Gemeinsamkeiten der Ergebnisse der Einzelfallanalysen (s. Punkt 7.2.3) dargestellt.

Werden die individuellen Zeitreihen zu den für ein Motiv insgesamt erhaltenen positiven bzw. negativen Feedbacks mit den Zeitreihen zu den Erlebensdaten korreliert, zeigen sich sowohl erwartungskonforme als auch unerwartete Zusammenhänge (s. Tabelle 56, S. 272). Ausschließlich theoriekonforme signifikante Korrelationen bestehen bei drei Teilnehmern, bei den drei anderen Teilnehmern bestehen sowohl signifikante erwartungskonforme als auch signifikante Korrelationen zwischen den Zeitreihen, die den Grundannahmen dieser Arbeit widersprechen. Je nach Teilnehmer korrelieren unterschiedliche motivspezifische Feedbacks mit den Zeitreihen zum emotionalen Erleben. Zu beachten ist, dass bei den Berechnungen zum Zusammenhang zwischen den Zeitreihen zu den Erlebensitems und den Zeitreihen zu den erhaltenen Feedbacks nur Feedbacks berücksichtigt werden, die teilnehmerspezifisch mindestens 5% bzw. 10% an den insgesamt erhaltenen Feedbacks stellen (s. Punkt 7.2.3). Je nach Teilnehmer werden aufgrund dieser Auswahlkriterien die Feedbacks für unterschiedliche Motive in die Berechnungen einbezogen. Insgesamt zeigen sich uneinheitliche und divergierende Ergebnisse bei den Korrelationsberechnungen zwischen den individuellen Zeitreihen zu den *insgesamt* erhaltenen motivspezifischen positiven und negativen Feedbacks und den Zeitreihen zu den Erlebensdaten.

Um die Annahme zu prüfen, ob erhaltene Feedbacks in Abhängigkeit vom Sender der Feedbacks ein unterschiedliches Befriedigungspotential enthalten und daher in unterschiedlicher Weise auf die emotionale Befindlichkeit einwirken, wurde folgendes Vorgehen gewählt: Es werden Korrelationsberechnungen durchgeführt, bei denen die individuellen Zeitreihen zu den Erlebensdaten mit den Zeitreihen zu den *senderspezifisch* erhaltenen positiven und negativen Feedbacks für die unterschiedlichen Motive berücksichtigt werden. Ebenfalls werden Regressionsberechnungen durchgeführt, bei denen die individuellen Zeitreihen zu den Erlebensdaten als abhängige Variable durch die senderspezifisch erhaltenen positiven und negativen Feedbacks als unabhängige Variable vorhergesagt werden sollen.

Die aus diesen Berechnungen resultierenden Ergebnisse werden als Hinweis auf die Gültigkeit der Annahme angesehen, dass erhaltene Feedbacks in Abhängigkeit vom Sender das emotionale Erleben bzw. das Ernstgenommen-Fühlen im unterschiedlichen Maß beeinflussen. So werden negative Feedbacks nicht automatisch zu einer Verschlechterung des emotionalen Erlebens beitragen, sondern nur dann, wenn diese Feedbacks von bestimmten Personen gesendet werden. Beispielsweise korrelieren bei Teilnehmer 30 nur die Zeitreihen zu den negativen Feedbacks für das Anerkennungsmotiv, die er von Teilnehmerin 21 erhalten hat, mit den

Zeitreihen zum Wohlfühlen. Hingegen finden sich keine Zusammenhänge zwischen den von Teilnehmerin 29 empfangenen Feedbacks für das Anerkennungsmotiv und dem Wohlfühlen von Teilnehmer 30. An diesem Beispiel lässt verdeutlichen, wie wichtig die Berücksichtigung des Senders der Feedbacks für die Interpretation der zuvor dargestellten Ergebnisse ist: Werden nur die *insgesamt* erhaltenen negativen Feedbacks für das Anerkennungsmotiv für Teilnehmer 30 berücksichtigt, zeigt sich *kein* signifikanter Zusammenhang zwischen diesen und seinem emotionalen Erleben. Würde nur dieses Ergebnis vorliegen, könnte hieraus das falsche Fazit gezogen werden, dass negative Rückmeldungen für das Anerkennungsmotiv nicht mit einer Verschlechterung seines emotionalen Erlebens einhergehen. Negative Feedbacks für das Anerkennungsmotiv tragen jedoch zu einer Verschlechterung seines emotionalen Erlebens bei, wenn diese von Teilnehmerin 21 gesendet werden. Die senderspezifische Auswertung hat sich als angemessen erwiesen, da diese dazu beitragen kann, dass zuvor unerwartete Ergebnisse neu interpretiert werden können: So besteht bei Teilnehmer 25 beispielsweise zwischen der Zeitreihe zu den insgesamt erhaltenen positiven Feedbacks für das Lernmotiv und der Zeitreihe zum Wohl-Fühlen eine negative Korrelation. Dies widerspricht den Grundannahmen dieser Arbeit, da dies darauf hindeutet, dass positive Feedbacks für das Lernmotiv zu einer Verschlechterung seiner emotionalen Befindlichkeit führen. Werden die positiven Feedbacks für das Lernmotiv dahingehend differenziert, von wem diese gesendet wurden, besteht diese unerwartete Korrelation nicht mehr.

Die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen zwischen den Zeitreihen zu den senderspezifischen Feedbacks und den Zeitreihen zum Wohlfühlen bzw. Ernstgenommen-Fühlen zeigen insgesamt Folgendes (s. Tabelle 57, S. 274): Für die Teilnehmer der Gruppe 1 bestehen nur erwartungskonforme signifikante Korrelationen, für die Teilnehmer der Gruppe 2 hingegen sowohl signifikante theoriekonforme Korrelationen als auch signifikante Zusammenhänge, die den Grundannahmen widersprechen.

Ein ähnlich Bild zeigen die Ergebnisse der Regressionsanalysen: Es bestehen sowohl erwartete als auch unerwartete signifikante Ergebnisse, wobei je nach Teilnehmer und Motiv unterschiedliche Feedbackkategorien als Prädiktor aufgenommen werden. Zu beachten ist, dass durch die festgelegten Auswahlkriterien zum Teil motiv- und teilnehmerspezifisch unterschiedliche Feedbackkategorien für die Berechnung der Regressionsen berücksichtigt werden. Somit können die Ergebnisse der unterschiedlichen Teilnehmer hinsichtlich der motivspezifischen Feedbacks nicht miteinander verglichen werden.

Zusammenfassend lässt sich ohne weiteres feststellen, dass unabhängig von der Auswahl der Feedbacks (insgesamt oder nach Sender differenziert) sowohl erwartungswidrige als auch erwartungskonforme Zusammenhänge zwischen den erhaltenen Feedbacks und den nachfolgenden Werten für die Items „Fühle mich wohl“ und „Fühle mich ernstgenommen“ bestehen. Eine eindeutige Aussage über die Gültigkeit der theoretischen Annahmen lässt sich aufgrund der teilweise widersprüchlichen Ergebnisse nicht treffen. Hierbei ist zu bedenken, dass die erwartungswidrigen Befunde generell wenig plausibel sind und keine Ableitung sinnvoller konkurrierender Hypothesen ermöglichen: Dass Kritik anderer Personen, erlebte Zurückweisung etc. zu einem Anstieg des Wohlfühlens führt, Einbeziehung, Anerkennung und Lob hin-

gegen zu einer Verschlechterung des emotionalen Erlebens, ist kaum nachvollziehbar. Daher wird aus den vorliegenden Ergebnissen geschlossen, dass die Annahme beibehalten werden kann, dass die Interaktionserfahrungen in Gruppen wesentlichen Einfluss auf das emotionale Erleben der Gruppenmitglieder nehmen und zwar in der Form, dass motivbefriedigende Rückmeldungen zu einer positiven emotionalen Befindlichkeit führen, nicht-motivbefriedigende Rückmeldungen hingegen zu einer Verschlechterung des emotionalen Erlebens.

8.2 Fazit

Lernen und Arbeiten in Gruppen hat sowohl im schulischen als auch beruflichen Kontext an Relevanz gewonnen und wird in Zukunft das Erwerbsleben vermutlich mehr und mehr prägen (s. Kapitel 1). Eine wesentliche Ursache für den häufigen Einsatz von Gruppen ist, dass von einem Leistungsvorteil der Gruppenarbeit gegenüber individueller Leistungserbringung ausgegangen wird (erwartete Synergieeffekte). Die sozialpsychologische Forschung zu Gruppenleistungen zeigt jedoch, dass mit Leistungsverlusten und nicht mit Leistungssteigerungen beim Einsatz von Gruppen gerechnet werden muss. Befunde zu möglichen Ursachen für diese Leistungsverluste liegen trotz einer Vielzahl von Studien zur Gruppenleistung kaum vor, da sich die meisten einschlägigen Studien auf eine Beschreibung der Phänomene beschränken. Zur Klärung der *Ursachen* von Leistungseinbußen durch bzw. in Gruppen ist es erforderlich, dass dynamische Zusammenwirken zwischen Verhaltens- und Erlebensprozessen während der Gruppeninteraktionen zu berücksichtigen, da diese Prozesse die Leistungsergebnisse von Gruppen determinieren. Entsprechende Prozessstudien zur Beziehungsdynamik in Gruppen sind bislang kaum durchgeführt worden. Hieraus resultiert, dass die für Lernleistungen in Gruppen relevanten intraindividuellen Erlebensprozesse und deren dynamisches Zusammenwirken mit Verhaltensprozessen weitgehend unerforscht sind. Hierzu erste Erkenntnisse zu gewinnen, ist das Ziel der vorliegenden explorativen Studie.

Durch die vorliegende Untersuchung ist es gelungen, ein facettenreiches Bild von der Dynamik und Qualität von Interaktionsprozessen in Gruppen zu gewinnen. Speziell zu einem tieferen Verständnis der *Ursachen* der Beziehungsdynamik in Gruppen kann die vorliegende Untersuchung aufgrund der theoretisch fundierten Analyse der Interaktionen beitragen. Die Beziehungsdynamik in Gruppen gilt als leistungsbeeinflussender Faktor, so dass durch die vorliegende Untersuchung auch Hinweise auf leistungsrelevante Aspekte von Gruppenarbeit abgeleitet werden können. Zu beachten ist, dass die Studie explorativen Charakter besitzt und die Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht generalisiert werden können. Der Schwerpunkt der nachfolgenden Ausführungen liegt daher darauf, auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung Forschungsfragen und Überlegungen für weiterführende Untersuchungen zu generieren.

Werden Lern- und Arbeitsaufgaben von Gruppen bewältigt, sind emotionale und motivationale Aspekte von besonderer Relevanz für die Effizienz des Lernens und Arbeitens. Werden komplexe Aufgaben oder vielschichtige Probleme in Gruppen bearbeitet – wofür Gruppen als besonders geeignet gelten –, wird die Bedeutung von emotionalen und motivationalen Aspek-

ten verstärkt. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn Personen in Gruppen – wie immer häufiger – selbstorganisiert lernen und arbeiten. Dies kann wie folgt verdeutlicht werden: Die Lernsituation in Gruppen stellt – im Vergleich zum traditionellen Lernen – höhere Anforderungen an Selbstregulationsprozesse beim Lernen. Werden komplexe Probleme in Gruppen bearbeitet, so ist bis zur Lösung zumeist eine Vielzahl von aufgabenimmanenten Schwierigkeiten zu bewältigen, welches ein ausdauernderes Engagement – im Vergleich zu einfach strukturierten Tätigkeiten – erfordert. Unter diesen Bedingungen hängen die Lern- und Arbeitsleistungen auch im erheblichen Maß davon ab, inwieweit die Gruppenmitglieder die Situation als Herausforderung erleben, sich für Aufgabeninhalte interessieren bzw. inwieweit Gruppenmitglieder *motiviert* sind, sich mit den Aufgabeninhalten auseinander zu setzen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten an, dass die Motivation der Gruppenmitglieder, sich intensiv mit den Lerninhalten zu beschäftigen, nicht unabhängig von *beziehungsrelevanten* Aspekten des Interaktionsprozesses ist. So kann begründet vermutet werden, dass sich Mitglieder einer Arbeits- oder Lerngruppe weniger intensiv mit der Aufgabenbearbeitung befassen, wenn sie permanent signalisiert bekommen, dass sie nicht als Gruppenmitglied anerkannt sind. In diesem Fall ist aufgrund der vorliegenden Ergebnisse zu vermuten, dass die Gruppenmitglieder ihr Augenmerk und ihre Aktivitäten stärker darauf richten, als Gruppenmitglied anerkannt zu werden als auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Arbeits- bzw. Lerninhalt. Welche Schlussfolgerungen hieraus für die praktische Arbeit mit Gruppen gezogen werden können, wird zum Abschluss dieses Kapitels thematisiert.

In weiteren hypothesentestenden Untersuchungen wäre zu prüfen, ob die obige Annahme bestätigt werden kann. Entsprechende Untersuchungen könnten einen wesentlichen Beitrag zur Kleingruppenforschung leisten bzw. zur Erklärung von Gruppenleistungen beitragen. Wie in der Einleitung (s. Punkt 1.3) bereits erörtert wurde, ist es bisher nicht gelungen, erschöpfende und befriedigende Antworten auf die Frage nach den leistungsdeterminierenden Faktoren von Gruppenarbeit zu finden. Insbesondere ist nach wie vor unklar, warum vergleichbare Gruppen (hinsichtlich Zusammensetzung und Ressourcen, wie z.B. Vorwissen, Intelligenz der Gruppenmitglieder) bei identischen Aufgaben sehr unterschiedlich abschneiden bzw. sie die individuellen Ressourcen der Gruppenmitglieder in sehr unterschiedlichem Maß für die Gruppenarbeit nutzen können. Die Annahme, dass Gruppenmitglieder sich erst intensiv um die Aufgabenbearbeitung bemühen, wenn sie sich als Gruppenmitglied anerkannt fühlen, könnte zur Erklärung entsprechender Intergruppenunterschiede beitragen. Von speziellem Interesse wäre es, Erkenntnisse darüber zu erlangen, inwieweit dieser Zusammenhang – sollte er bestätigt werden können – durch Moderatorvariablen wie z.B. Ausprägung des Zugehörigkeits- und des Leistungsmotivs, sonstige Persönlichkeitsdispositionen (z.B. den „Big Five“), Bewertungskriterien für das Gruppenergebnis (Benotung, Belohnung individuell oder ausschließlich auf Gruppenebene) etc. beeinflusst wird. Lügen hierzu empirische Ergebnisse vor, könnten spezifische präventive bzw. intervenierende Maßnahmen für das Lernen und Arbeiten in bestehenden bzw. neu zu bildenden Gruppen ergriffen werden.

Dass uneindeutige hierarchische Positionen und die daraus oft resultierenden „Machtkämpfe“ in Gruppen zu Leistungsminderungen führen, wird – im Gegensatz zu den zuvor erläuterten Zusammenhängen – relativ häufig in der einschlägigen Fachliteratur der Kleingruppenforschung thematisiert. Empirische Befunde dazu, auf welche *Ursachen* Machtkämpfe um Rangpositionen in Gruppen zurückzuführen sind und in welcher Art und Weise diese zu Leistungsverlusten führen, liegen bislang nur vereinzelt vor. Aus der vorliegenden Untersuchung können hierzu wertvolle Hinweise gewonnen werden: Durch detaillierte Analysen des Interaktionsgeschehens konnten Erkenntnisse dazu gewonnen werden, *wie* und in welcher *Art und Weise* Machtstreben bzw. Machtkämpfe entstehen und wie diese die Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt beeinflussen. In Gruppe 1 kann aufgrund der aktualisierten Motivlagen der Gruppenmitglieder davon ausgegangen werden, dass zwischen zwei Teilnehmern eine unklare Rangfolge besteht und diese sich Kämpfe um die ranghöhere Position liefern. Das Verhalten dieser beiden Teilnehmer ist in der Interaktion miteinander am häufigsten auf die Befriedigung des Machtmotivs gerichtet, die Befriedigung des Lernmotivs – welches durch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lernstoff gekennzeichnet ist – spielt eine untergeordnete Rolle in dieser Dyade. In allen anderen möglichen Dyaden beider Gruppen ist hingegen das Verhalten der Gruppenmitglieder – zumeist mit deutlichem Abstand zu anderen Motiven – am häufigsten auf die Befriedigung des Lernmotivs gerichtet. Die vorliegenden Ergebnisse scheinen somit die oftmals formulierte, aber bislang selten geprüfte, Annahme zu bestätigen, dass unklare hierarchische Positionen zu Machtkämpfen um eine (höhere) Rangposition führen und dies mit einer weniger intensiven Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt bzw. mit der Aufgabe einhergeht. Machtkämpfe nehmen somit einen negativen Einfluss auf das Lern- und Leistungsergebnis.

Zwar ist bekannt, dass Interaktionsprozesse Einfluss auf das Leistungsergebnis von Gruppen nehmen, relativ unklar ist bislang jedoch, welche Qualität von Interaktionsprozessen günstig oder ungünstig für die Lern- und Arbeitsleistungen von Gruppen ist. Auch hierzu kann die vorliegende Studie Anhaltspunkte liefern. Die Befunde der Untersuchung deuten darauf hin, dass Interaktionsprozesse in Gruppen insbesondere dann Einfluss auf das Leistungsergebnis nehmen, wenn die Interaktionen Relevanz für das Zugehörigkeits- und das Machtmotiv besitzen: Erfahrungen von Zurückweisung, Ausgrenzung und Infragestellen der Gruppenzugehörigkeit lenken das Verhalten stärker auf die Befriedigung des Zugehörigkeitsmotivs. Nicht befriedigte Machtansprüche und das Infragestellen der Rangposition lenken das Verhalten stärker auf die Befriedigung des Machtmotivs. Die Befriedigung des Zugehörigkeits- bzw. des Machtmotivs scheint in diesen Fällen so stark das Verhalten zu bestimmen, dass die Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt deutlich reduziert wird. Dies wiederum wird nicht nur zu einer verminderten *individuellen* Lern- und Arbeitsleistung führen, sondern wird auch negativen Einfluss auf die Gruppenleistung nehmen. Ist das Verhalten von Personen stärker auf die Befriedigung des Macht- oder Zugehörigkeitsmotiv gerichtet und weniger auf die Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt, stellt diese Person der Gruppe nicht alle ihre Ressourcen zur Verfügung. Die Nutzung der Ressourcen aller Gruppenmitglieder ist jedoch Voraussetzung für ein optimales Leistungsergebnis von Gruppen (s. Punkt 4.2.1). Aufgrund der Ergebnisse

kann vermutet werden, dass insbesondere eine länger andauernde Ausgrenzung aus der Gruppe einen negativen Einfluss auf die Lern- und Leistungsergebnisse des betroffenen Individuums und auch der Gesamtgruppe nehmen. Um festzustellen, ob diese Annahmen zutreffen, müssten weitere hypothesenprüfende Studien durchgeführt werden.

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung enthalten weiterhin Hinweise darauf, dass „ungünstig“ verlaufende Interaktionsprozesse im weiteren zeitlichen Verlauf nicht „automatisch“ im Rahmen gruppenspezifischer Prozesse eine „positive Korrektur“ erfahren. Vielmehr lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass „günstige“ und „ungünstige“ Interaktionsprozesse – aufgrund ihrer emotionalen und motivationalen Wirkung – sich selbstverstärken oder zumindest stabilisieren: Im Sinne einer Aufwärts- bzw. Abwärtsspirale werden sich günstig verlaufende Interaktionen im weiteren zeitlichen Verlauf qualitativ verbessern, ungünstig verlaufende Interaktionen hingegen weiter verschlechtern. Würde diese Annahme zutreffen, müssten hieraus erhebliche Konsequenzen für die praktische Arbeit mit Gruppen gezogen werden bzw. Handlungsempfehlungen zur praktischen Arbeit mit Gruppen neu formuliert werden. Bevor die Praxisrelevanz dieser Annahme erläutert wird, wird zunächst dargelegt, welche Befunde der vorliegenden Untersuchung die Basis für die Annahme der selbstverstärkenden Wirkung von Interaktionsqualitäten bilden.

Die Ergebnisse zur Interaktionshäufigkeit und erhaltenen Rückmeldungen zeigen, dass die Personen als Interaktionspartner favorisiert werden, deren Rückmeldungen im Vergleich zu den Rückmeldungen alternativer Interaktionspartner häufiger als motivbefriedigend wahrgenommen werden. Bietet die Interaktion mit einer Person selten bzw. kein Befriedigungspotential, so wird diese Person als Interaktionspartner gemieden. Die Ergebnisse zeigen weiter, dass insbesondere die Personen als Interaktionspartner gemieden werden, deren Rückmeldungen zur Befriedigung *keines* der aktualisierten Motive besonders geeignet zu sein scheinen. Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie kann nach wie vor davon ausgegangen werden, dass positive Rückmeldungen bzw. Interaktionen mit hohem Befriedigungspotential zu einem positiven emotionalen Erleben führen, negative Rückmeldungen hingegen zu einer Verschlechterung des emotionalen Erlebens. Werden beide Aspekte miteinander verknüpft, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Interaktionen mit selten gewählten Interaktionspartnern ein negatives emotionales Erleben zur Folge haben, Interaktionen mit den favorisierten Interaktionspartnern hingegen mit einem positiven emotionalen Erleben einher gehen. Erinnerung wird an dieser Stelle daran, dass das Streben nach positivem emotionalen Erleben als übergeordnetes motivationales Prinzip gelten kann (s. Punkt 3.3). Weiterhin können bestimmte Situationen aufgrund früherer Erfahrung als konditionierter Reiz für – positives wie auch negatives – emotionales Erleben fungieren (s. Punkt 2.2.1.2). Auch die Interaktionserfahrungen mit bestimmten Personen könnten als konditionierter Reiz verstanden werden: Die Interaktion mit favorisierten Interaktionspartnern könnte somit im weitesten Sinne als konditionierter Reiz für positives emotionales Erleben dienen, die Interaktion mit selten gewählten Interaktionspartnern hingegen für negatives emotionales Erleben. Da Individuen stets nach positivem emotionalen Erleben streben, würde hierdurch die weitere Häufigkeit, mit der die Personen als Interaktionspartner gewählt werden, beeinflusst: Mit selten gewählten Interakti-

onspartnern würde vermutlich noch seltener interagiert werden, mit häufig gewählten Interaktionspartner hingegen häufiger.

Für die Annahme der selbstverstärkenden bzw. sich stabilisierenden Interaktionsqualität ist weiterhin zu berücksichtigen, dass erhaltene Rückmeldungen nicht nur die Interaktionshäufigkeit bzw. die Wahl der Interaktionspartner beeinflusst, sondern ebenfalls, welche Rückmeldungen an die Personen gesendet werden. So lassen sich durch die vorliegende Untersuchung Hinweise darauf finden, dass das Interaktionsverhalten der Gruppenmitglieder durch eine „tit-for-tat-Strategie“ (wie-du-mir-so-ich-dir-Strategie) beeinflusst wird. Vereinfacht kann diese Reziprozität gesendeter und empfangener Feedbacks wie folgt dargestellt werden: Je häufiger ein Gruppenmitglied von einer Person positive Rückmeldungen erhält, die zur Befriedigung bestimmter Motive beitragen können, desto eher sendet es selbst an diese Person Rückmeldungen, die von dieser Person als motivbefriedigend erlebt werden. Je häufiger ein Gruppenmitglied hingegen von einer Person Rückmeldungen erhält, die einer Befriedigung bestimmter Motive entgegenstehen, desto seltener wird es selbst an diese Person Rückmeldungen senden, die von dieser Person als motivbefriedigend erlebt werden.

Aufgrund der zuvor geschilderten Ergebnisse ist die Annahme plausibel, dass die Interaktion mit bestimmten Personen tendenziell eher positiv bzw. eher negativ erlebt wird und sich diese Tendenz des positiven bzw. negativen emotionalen Erlebens im weiteren Verlauf der Interaktion mit den jeweiligen Personen verstärken wird. Interaktionshäufigkeit, erhaltene und gesendete Rückmeldungen sowie emotionales Erleben werden somit wechselseitig aufeinander wirken und sich gegenseitig verstärken. Dies würde dafür sprechen, dass im Laufe längerfristiger Arbeits- und Lerngruppen bestimmte Personen immer häufiger miteinander interagieren, andere Personen hingegen immer seltener miteinander kommunizieren werden. Interagieren bestimmte Gruppenmitglieder kaum oder gar nicht miteinander oder wird die Interaktion mit bestimmten Personen gemieden, so kann dies einen negativen Effekt auf das Leistungsergebnis von Gruppen nehmen: Wie unter Punkt 1.2 ausgeführt, wird ein wesentlicher Vorteil von Gruppen darin gesehen, dass unterschiedliche Wissensstände und Kompetenzen der einzelnen Gruppenmitglieder gebündelt und genutzt werden können. Dies erfordert jedoch, dass alle Mitglieder in der Gruppe ihr Wissen einbringen bzw. miteinander interagieren. Auch ein Fehlerausgleich und eine aktive Fehlerkontrolle, welche als weitere Vorteile von Gruppen gegenüber Einzelarbeiten angesehen werden, ist im optimalen Maß nur möglich, wenn alle Gruppenmitglieder an der Interaktion beteiligt werden. Werden bestimmte Personen gemieden, mangelhaft beteiligt oder ziehen sich Personen von sich aus zurück, können die Ideen, das Wissen und die Einstellungen dieser Person nicht berücksichtigt werden. Dies führt dazu, dass nicht alle individuell vorhandenen Ressourcen genutzt werden. Eine ausgewogene Interaktion aller Gruppenmitglieder kann somit auch von Bedeutung für das Leistungsergebnis von Gruppen sein.

Ursache für diese Wechselwirkung zwischen Interaktionshäufigkeit und Qualität der erhaltenen und gesendeten Rückmeldungen ist der Grundannahme dieser Arbeit zufolge der Zusammenhang zwischen aktualisierten Motiven, dem Befriedigungspotential von sozialen Rückmeldungen für diese Motive und dem hieraus resultierenden emotionalen Befinden. Die

Ergebnisse zeigen, dass positive Rückmeldungen für ein Motiv nicht generell zu einem Anstieg des emotionalen Erlebens führen werden und auch negative Rückmeldungen nicht generell zu einer schlechteren emotionalen Befindlichkeit. Entscheidend scheint vielmehr zu sein, von welcher Person diese Rückmeldungen erhalten werden. Für die Gültigkeit dieser Annahme finden sich in der vorliegenden Studie Hinweise.

Weitere (quasi-experimentelle) Studien sollten folgen, um detaillierte Kenntnisse über das dynamische Zusammenwirken von Verhalten in Interaktionsprozessen, individuellen Motiven und emotionalem Erleben zu erhalten. Hierbei sollte der Prozesscharakter des emotionalen Erlebens und der Interaktionen beachtet werden. Eine Analyse der Erlebens- und Verhaltensprozesse und ihrer Wechselwirkungen wäre daher, wie in der vorliegenden Untersuchung, erforderlich. Zusätzliche detaillierte Erkenntnisse könnten durch den Einsatz von sequenzanalytischen Verfahren gewonnen werden. Die für die Anwendung dieser Verfahren benötigte Datenmenge erfordert zwar erhebliche zeitliche und personelle Ressourcen, jedoch können entsprechende Analysen im besonderen Maß als geeignet angesehen werden, bestehende Erkenntnisdefizite zu beseitigen. In folgenden Untersuchungen sollte der Stichprobenumfang so gewählt werden, dass eine Hypothesenprüfung möglich ist. Unbedingt erforderlich ist es meines Erachtens, „echte“ Gruppen in realen Situationen zu untersuchen, da die Generierung von emotionalem Erleben erheblich davon abhängt, welche Relevanz die situativen Bedingungen bzw. Reize für das Individuum besitzen. Sollen durch Studien Aussagen getroffen werden, die auf reale Gruppen und reale Interaktionsprozesse zutreffen, sind daher die Ergebnisse von Feldstudien erforderlich.

Die Erhebung von Leistungsvariablen sollte möglichst zeitnah nach Beendigung der Interaktionen stattfinden, damit entsprechende Effekte möglichst eindeutig auf die Interaktionsprozesse zurückgeführt werden können. Wird das Lernen in Gruppen untersucht, sollte eine zusätzliche Erhebung von Leistungsvariablen zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen. Nur so könnte geprüft werden, ob das Ausmaß der Nachhaltigkeit des Lernerfolgs – welches stets möglichst hoch sein sollte – im Zusammenhang mit den Interaktionsprozessen während des Lernens steht.

Würden sich die zuvor formulierten Annahmen durch weitere Studien bestätigen lassen, so müsste in der Praxis der Gruppenzusammensetzung mehr Beachtung geschenkt werden als bisher. So kommt vor diesem Hintergrund Lehrkräften bzw. Leitungspersonen von Arbeitsgruppen eine besondere Relevanz zu. Die Interaktion und Kooperation in Gruppen müsste von ihnen verstärkt auf der Beziehungsebene beobachtet werden. Sollte sich der Interaktionsprozess auch nach einer gewissen Anlaufphase nicht für alle Gruppenmitglieder befriedigend oder zumindest annehmbar gestalten, sollten die Lehrkräfte bzw. Leitungspersonen intervenieren. Eine mögliche Maßnahme könnte eine Reflexion der Interaktionsprozesse und hier insbesondere der Beziehungsebene sein. Sollten Interventionen erfolglos bleiben, so könnten auch eine Auflösung der bestehenden Gruppen und eine Neubildung von Gruppen mit anderer personeller Zusammensetzung sinnvoll sein.

Da langfristiges negatives emotionales Erleben in Gruppen als kontraproduktiv einzuschätzen ist, wäre eine so drastische Maßnahme, wie die Auslösung einer bestehenden Gruppe, und eine Bildung neuer Gruppen angemessen. Erinnert wird daran, dass positives emotionales Befinden kein Garant für gute Leistungen ist; zum Teil kann dieses als Kennzeichen für eine verminderte Gruppenleistung – gemessen an der theoretisch möglichen Gruppenleistung – angesehen werden. Als unbestritten kann es jedoch gelten, dass zumindest das emotionale Befinden in der Gruppe von allen Beteiligten als *annehmbar* erlebt werden muss, um in der Gruppe effizient arbeiten und lernen zu können.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstreichen die Relevanz von Prozessanalysen. Sie tragen zu einem tieferen Verständnis des dynamischen Zusammenwirkens von Verhalten, sozialen Motiven und emotionalem Erleben in Lern- und Arbeitsgruppen bei. So zeigen die Daten, dass das emotionale Erleben während der Interaktionsprozesse ständigen und teilweise erheblichen Schwankungen unterworfen ist. Die Grundannahme dieser Arbeit zur wechselseitigen Beeinflussung von Interaktionserfahrungen und emotionalem Befinden kann aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie beibehalten werden. Insgesamt kann aus der vorliegenden Untersuchung das Fazit gezogen werden, dass es sowohl bei der praktischen Gruppenarbeit als auch in der Forschung angebracht ist, die emotionale und motivationale Wirkung sozialer Interaktionsprozesse stärker zu berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

- Abele, A. (1990). Die Erinnerung an positive und negative Lebensereignisse. Untersuchungen zur stimmungsinduzierten Wirkung und zur Gestaltung der Texte. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 37, 181-207.
- Abele, A. (1991). Auswirkungen von Wohlbefinden oder: Kann gute Laune schaden? In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden: Theorie - Empirie - Diagnostik* (S. 297-325). Weinheim: Juventa.
- Abele, A. (1995). *Stimmung und Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Abele, A. (1996). Zum Einfluß positiver und negativer Stimmung auf die kognitive Leistung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotion, Kognition und Leistung* (S. 91-114). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Abele, A. (1999). Motivationale Mediatoren von Emotionseinflüssen auf die Leistung: Ein vernachlässigtes Forschungsgebiet. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 31-50). Göttingen: Hogrefe.
- Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.). (1991). *Wohlbefinden: Theorie - Empirie - Diagnostik*. Weinheim: Juventa.
- Abele, A. & Rank, S. (1993). Zur Stimmungskontingenz der Verarbeitung persuasiver Kommunikationen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 117-128.
- Abele-Brehm, A. & Brehm, W. (1986). Zur Konzeptualisierung und Messung von Befindlichkeit. *Diagnostica*, 32, 209-228.
- Adler, A. (1922). *Über den nervösen Charakter (3. Aufl.)*. München: Bergmann.
- Akademie für Führungskräfte der Wirtschaft. (2002). *Mythos Team auf dem Prüfstand - Teamarbeit in deutschen Unternehmen*. Bad Harzburg: Die Akademie.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anders, S., Birbaumer, N., Sadowski, B., Erb, M., Mader, I., Grodd, W. & Lotze, M. (2004). *Parietal somatosensory association cortex mediates affective blindsight*. Verfügbar unter: <http://www.nature.com/neuro/journal/v7/n4/abs/nn1213.html> [03.02.2005].
- Angehrn, A. B. (2004). *Emotionen im Team - Die Wirkung von Befindlichkeiten auf die Teamarbeit*. Bern: Peter Lang.
- Antoni, C. H. (1995). Gruppenarbeit in Deutschland. In J. Zink (Hrsg.), *Erfolgreiche Konzepte zur Gruppenarbeit* (S. 23-37). Neuwied: Luchterhand.
- Antoni, C. H. (1997). Soziale und ökonomische Effekte der Einführung teilautonomer Arbeitsgruppen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 41, 131-142.
- Antons, K. (2000). *Praxis der Gruppendynamik* (8., durchgesehene und ergänzte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Ardelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-137). Opladen: Leske + Budrich.
- Ardelt-Gattinger, E., Lechner, H. & Schlögel, W. (Hrsg.). (1998). *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Argyle, M. (1972). *Soziale Interaktion*. Köln: Kiepenheuer und Witsch (Original erschienen 1969: Social Interaction). Social Interaction
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality* (2. Vol.). New York: Columbia University Press.

- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie* (4. aktualisierte Aufl.). München: Pearson.
- Aspendorpf, J., B., Weber, A. & Burkhardt, K. (1994). Zur Mehrdeutigkeit projektiver Testergebnisse: Motiv-Projektion oder Thema-Sensitivität? *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 155-165.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W., Heyns, R. W. & Veroff, J. (1954). The effects of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 405-410.
- Aufschnaiter, S. v. & Welzel, M. (Hrsg.). (2001). *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Averill, J. R., Opton, E. M. J. & Lazarus, R. S. (1969). Cross-cultural studies of psychophysiological response during stress and emotion. *International Journal of Psychology*, 4, 83-103.
- Badke-Schaub, P. (2001). Erkennen und Bewältigen kritischer Situationen in Projektgruppen. In R. Fisch, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), *Projektgruppen in Organisationen* (S. 250-267). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Baethge, M. (1997). Neue Organisations- und Produktionskonzepte - Konsequenzen für die betriebliche Bildung. In U. Witthaus & W. Wittwer (Hrsg.), *Vision einer Lernenden Organisation: Herausforderung für die betriebliche Bildung* (S. 142-156). Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (1995). Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 142-156). Opladen: Leske + Budrich.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis: a method for the study of small groups*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bales, R. F. & Cohen, S. P. (1982). *SYMLOG. Ein System für die mehrstufige Beobachtung von Gruppen*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1979: SYMLOG. A system for the multiple level observation of groups)
- Bales, R. F., Strodtbeck, F. L., Mills, T. M. & Roseborough, M. E. (1951). Channels of communication in small groups. *American Sociological Review*, 16, 461-468.
- Balke, S. & Stiensmeier-Pelster, J. (1995). Die Erfassung der motivationalen Orientierung - eine deutsche Form der Motivational Orientation Scales (MOS-D). *Diagnostica*, 41(1), 80-94.
- Bänninger-Huber, E. & von Salisch, M. (1994). Die Untersuchung des mimischen Affektausdrucks in face-to-face-Interaktionen. *Psychologische Rundschau*, 45, 79-98.
- Bargh, J. A. & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54(461-479).
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for Personal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2000). *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, J. & Köller, O. (2000). Unterrichtsgestaltung, verständnisvolles Lernen und multiple Zielerreichung im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 271-316). Opladen: Leske + Budrich.
- Bechara, A., Damasio, H., Damasio, A. R. & Lee, G. P. (1999). Different contributions of the human amygdala and ventromedial prefrontal cortex to decision-making. *Journal of Neuroscience*, 19, 5473-5481.
- Bechara, A., Tranel, D., Damasio, H., Adolphs, R., Rockland, C. & Damasio, A. R. (1995). Double dissociation of conditioning and declarative knowledge relative to the amygdala and hippocampus in humans. *Science*, 269, 1115-1118.
- Beck, D. & Orth, B. (1995). Wer wendet sich an wen? Muster in der Interaktion kooperierender Kleingruppen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 26(1), 92-106.
- Beck, D. & Orth, B. (2001). Wer spricht mit wem? Ordnungsmuster bei der Zusammenarbeit in aufgabenorientierten Kleingruppen. In R. Fisch, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), *Projektgruppen in Organisationen* (S. 287-306). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Becker, D., Oldenbürger, H.-A. & Piehl, J. (1987). Motivation und Emotion. In G. Lüer (Hrsg.), *Allgemeine Experimentelle Psychologie* (S. 431-470). Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Becker, P. (1988a). Skalen für Verlaufsstudien der emotionalen Befindlichkeit. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 35(3), 345-369.
- Becker, P. (1988b). Strukturmodell der emotionalen Befindlichkeit. *Psychologische Beiträge*, 30, 514-536.
- Becker, P. (1991). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie - Empirie - Diagnostik* (S. 13-50). Weinheim: Juventa.
- Becker, P. (2001). Struktur- und Zusammenhangsanalysen von Emotionen und Persönlichkeitseigenschaften. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22(3), 155-172.
- Becker-Beck, U. (1994). Strukturanalyse des Interaktionsverhaltens in Diskussionsgruppen. *Gruppendynamik*, 25(1), 95-106.
- Becker-Beck, U. (1997). *Soziale Interaktion in Gruppen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Beck, U., Beck, D. & Eberhardt, D. (1998). Muster und Strategien in der sozialen Interaktion zwischen Gruppen - Illustrative Interaktionsanalysen des Verlaufs zweier Erörterungstermine. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. (S. 96-112). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Becker-Beck, U. & Schneider, J. F. (1990). Kleingruppenforschung im deutschsprachigen Raum. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 21(4), 274-297.
- Becker-Beck, U. & Schneider, J. F. (1998). Kleingruppenforschung im deutschsprachigen Raum zwischen 1979 und 1995. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. (S. 252-276). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Birbaumer, N. & Schmidt, R. F. (1990). *Biologische Psychologie*. Berlin: Springer.
- Bischoff, D. (1982). *Grundlagen der Interaktionsanalyse* (2., überarbeitete Aufl.). München: Minerva.
- Blau, P. M. (1968). Social exchange. In D. L. Sills (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social Sciences, Bd. VII* (S. 452-457). New York: The Free Press.

- Bless, H. (1997). *Stimmung und Denken. Ein Modell zum Einfluß von Stimmungen auf Denkprozesse*. Bern: Huber.
- Bless, H. & Fiedler, K. (1999). Förderliche und hinderliche Auswirkungen emotionaler Zustände auf kognitive Leistungen im sozialen Kontext. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 9-30). Göttingen: Hogrefe.
- Bolger, N., Davis, A. & Rafaeli, E. (2003). Dairy methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54(2), 579-616.
- Boos, M. (2003). *Computergestützte Interaktionsanalyse*. Verfügbar unter: http://kiwi.uni-psych.gwdg.de/abt/6/mitarbeiter/boos/wirt-boos8_main.html [07.06.2003.].
- Boos, M. & Meier, F. (1993). Die Regulation des Gruppenprozesses bei der Entscheidungsfindung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 3-14.
- Boos, M., Morguet, M., Meier, F. & Fisch, R. (1990). Zeitreihenanalysen von Interaktionsprozessen bei der Bearbeitung komplexer Probleme in Expertengruppen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 21(1), 53-64.
- Borgotta, E. F. (1963). A new systematic interaction observation system: behavior score system (BBS-System). *Journal of psychological studies*, 14(1), 25-44.
- Bornstein, R. F. (1998). Implicit and self-attributed dependency strivings: Differential relationships to laboratory and field measures of help-seeking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 778-787.
- Bortz, J. & Lienert, G. (1998). *Kurzgefaßte Statistik für die klinische Forschung - Ein praktischer Leitfaden für die Analyse kleiner Stichproben*. Berlin: Springer.
- Bortz, J., Lienert, G. & Boehnke, K. (1990). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Berlin: Springer.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 61-72). Münster: Waxmann.
- Bower, G. H. & Cohen, S. P. (1982). Emotional influence in memory and thinking: data and theory. In M. S. Clark & S. T. Fiske (Hrsg.), *Affect and cognition: The Seventeenth Annual Carnegie Symposium on Cognition* (S. 333-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bower, G. H., Gilligan, S. & Monteiro, K. (1981). Selective of learning caused by affective states. *Journal of Experimental Psychology*, 110, 451-473.
- Brandstätter, H. (1990a). Emotionen im sozialen Verhalten. In K. R. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen. Enzyklopädie der Psychologie*. (Bd. C IV 3, S. 423-485). Göttingen: Hogrefe.
- Brandstätter, H. (1990b). Emotions in everyday life situations. In M. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Hrsg.), *The social Psychology of Well-Being*. London: Pergamon.
- Brandstätter, H. (1991). Alltagsereignisse und Wohlbefinden. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden: Theorie - Empirie - Diagnostik* (S. 191-226). Weinheim: Juventa.
- Brandstätter, H. & Wagner, W. (1994). Erwerbstätigkeit der Frau und Alltagsbefinden von Ehepartnern im Zeitverlauf. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 126-146.
- Bräuer, H. (1999). *Emotional-motivationale Wirkung von sozialen Interaktionsprozessen in Lern-Gruppen. Evaluierung eines Kategoriensystems zur Erfassung von Motiven und emotional-motivational wirkenden Interaktionen (MemI)*. Unveröff. Diplomarbeit: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaften.
- Bräuer, H. (2005). Neue Medien und Schulorganisation. In H. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 246-263). Weinheim: Juventa.

- Breuer, F. (Hrsg.). (1996). *Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brunstein, J. C. (2003). Implizite Motive und motivationale Selbstbilder: Zwei Prädiktoren mit unterschiedlichen Gültigkeitsbereichen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 59-88). Göttingen: Hogrefe.
- Brunstein, J. C. & Hoyer, S. (2002). Implizites versus explizites Leistungsstreben: Befunde zur Unabhängigkeit zweier Motivationssysteme. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(1), 51-62.
- Brunstein, J. C., Maier, G. W. & Schultheiß, O. C. (1999a). Motivation und Persönlichkeit: Von der Analyse von Teilsystemen zur Analyse ihrer Interaktion. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 148-167). Göttingen: Hogrefe.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Maier, G. W. (1999b). The pursuit of personal goals: A motivational approach to well-being and life adjustment. In H. Brandstätter & R. M. Lerner (Hrsg.), *Action and self-development: Theory and research through the life span*. New York, NY: Sage.
- Brunswick, E. (1952). *The conceptual framework for psychology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Buck, R. (1985). PRIME Theory: An integrated approach to motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 389-413.
- Buck, R. (1999). Typology of biological affects. *Psychological Review*, 106(2), 301-336.
- Buse, L. & Pawlik, K. (1991). Zur State-Trait-Charakteristik verschiedener Meßvariablen der psychophysiologischen Aktivierung der kognitiven Leistung und der Stimmung in Alltagssituationen. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 38(4), 521-538.
- Cacioppo, J. T. & Berntson, G. G. (1994). Relationship between attitudes and evaluative space: A critical review, with emphasis on the separability of positive and negative substrates. *Psychological Bulletin*, 115, 401-423.
- Cacioppo, J. T., Klein, D. J., Berntson, G. G. & Hatfield, E. (1993). The psychophysiology of emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland (Hrsg.), *Handbook of emotions* (S. 119-142). New York: Guilford.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Losch, M. E. & Kim, H. S. (1986). Electromyographic activity over facial muscle regions can differentiate the valence and intensity of affective reactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 260-268.
- Carlson, N. R. (2004). *Physiologische Psychologie* (8. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Carson, R. C. (1969). *Interaction concepts of personality*. London: Georg Allen & Unwin.
- Clore, G. L., Schwarz, N. & Conway, M. (1994). Cognitive causes and consequences of emotion. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Hrsg.), *Handbook of social cognition* (2. Aufl., Bd. 1, S. 323-417). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cofer, C. (1975). *Motivation and Emotion*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Cornelius, R. R. (1996). *The science of emotion. Research and tradition in the psychology of emotions*. New Jersey: Prentice Hall.
- Crott, H. (1979). *Soziale Interaktion und Gruppenprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Crown, D. P. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Crown, D. P. & Marlowe, D. (1964). *The approval motive: Studies in evaluative dependence*. New York: Wiley.

- Csikszentmihalyi, M. (1988). The Flow experience and its significances for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Hrsg.), *Optimal experience* (S. 15-35). Cambridge, M.A.: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the experience-sampling method. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 526-536.
- Damasio, A. R. (1997). *Descartes' Irrtum*. München: List.
- Dann, H.-D., Diegritz, T. & Rosenbusch, H. S. (2002). Gruppenunterricht im Schulalltag: Ergebnisse eines Forschungsprojektes und praktische Konsequenzen. *Pädagogik*, 54(1), 11-14.
- Dann, H.-D., Haag, L. & Diegritz, T. (2000). Statusgefälle und Intragruppenprozesse in Schülerarbeitsgruppen. *Gruppendynamik*, 31(3), 339-356.
- Darwin, C. (2000). *Der Ausdruck der Gemütsbewegung bei dem Menschen und bei den Tieren*. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag (Original erschienen 1872: Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei dem Menschen und den Thieren).
- Debus, G. (2000). Sprachliche Methoden. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 409-418). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Hrsg.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dieckenberger, D., Holtz, S. & Gniech, G. (1978). Bedürfnis nach sozialer Anerkennung: Validierung der "Marlow-Crowne Social Desirability Scale" über ein Konzept individuell relevanter Gruppen. *Diagnostica*, 24(1), 24-38.
- Diehl, M. & Stroebe, W. (1987). Productivity loss in brainstorming groups: Toward the solution of a riddle. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 497-509.
- Diehl, M. & Stroebe, W. (1991). Productivity loss in idea-generating groups: Tracking down the blocking effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 392-403.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. & Fujita, F. (1995). Resources, Personal Strivings, and Subjective Well-Being: A Momothetic and Idiographic Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926-935.
- Dohmen, G. (1999). "Selbstgesteuertes Lernen" als Ansatzpunkt für einen notwendigen neuen Aufbruch in der Weiterbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen, Dokumentation zum KAW-Kongress im November 1998 in Königswinter* (S. 27-32). Bonn.
- Dollase, R. (1976). *Soziometrische Techniken* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Dörner, D. (1985). Verhalten, Denken, Emotionen. In L. H. Eckensberger & E.-D. Lantermann (Hrsg.), *Emotion und Reflexivität* (S. 157-181). München: Urban & Schwarzenberg.
- Dörner, D. (1993). *Wissen, Emotionen und Handlungsregulation oder Die Vernunft der Gefühle*. Memorandum Lehrstuhl Psychologie II, Nr. 1: Universität Bamberg.
- Dörner, D. (1999). *Bauplan für eine Seele*. Reinbek: Rowohlt.
- Dörner, D., Reither, F. & Stäudel, T. (1983). Emotionen und problemlösendes Denken. In H. Mandl & G. L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 61-84). München: Urban & Schwarzenberg.

- Dörner, D., Schaub, H., Stäudel, T. & Strohschneider, S. (1988). Ein System zur Handlungsregulation oder - Die Interaktion von Emotionen, Kognition und Motivation. *Sprache und Kognition*, 4, 217-232.
- Duden. (1994). *Das Große Fremdwörterbuch - Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter*. Mannheim: Dudenverlag.
- Dugatkin, L. A. (1997). The evolution of cooperation. *Bioscience*, 47(6), 355-362.
- Dybowski, G. (2001). *Selbst gesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung zwischen neuen Freiräumen und Verantwortlichkeiten*. Verfügbar unter: <http://www.bibb.de/de/limpact13304.htm> [04.02.2005].
- Egloff, B., Tausch, A., Kohlmann, C.-W. & Krohe, H. W. (1995). Relationships between time of day, day of the week, and positive mood: Exploring the role of the mood measure. *Motivation and Emotion*, 19(2), 99-110.
- Eid, M., Notz, P., Schwenkmezger, P. & Steyer, R. (1994a). Sind Stimmungsdimensionen monopolar? Ein Überblick über empirische Befunde und Untersuchungen mit faktorenanalytischen Modellen für kontinuierliche und kategoriale Variablen sowie neuere Ergebnisse. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 211-233.
- Eid, M., Notz, P., Steyer, R. & Schwenkmezger, P. (1994b). Validating scales for the assessment of mood level and variability by latent state-trait analyses. *Personality and Individual Differences*, 16, 63-76.
- Einsiedler, W. (2000). Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S. 109-128). Opladen: Leske + Budrich.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In K. R. Scherer & P. Ekman (Hrsg.), *Approaches to emotion*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Ekman, P. (1988). *Gesichtsausdruck und Gefühl. 20 Jahre Forschung von Paul Ekman*. Paderborn: Jungfermann.
- Ekman, P. & Friesen, P. (1971). Constans across cultures in the face of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- Elichberger, H. B. & Roebbers, C. M. (2001). Improving young children's free narratives about an observed event: the effects of nonspecific verbal prompts. *International Journal of Behavioural Development*, 25, 160-166.
- Endres, J. & Putz-Osterloh, W. (1994). Komplexes Problemlösen in Kleingruppen: Effekte des Vorwissens, der Gruppenstruktur und der Gruppeninteraktion. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 54-70.
- Engelhardt, G. & Witte, E. H. (1998). Soziale Repräsentationen von Gruppen. In E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie der Gruppenleistung* (S. 229-250). Lengerich: Pabst.
- Euler, H. A. & Pätzold, G. (2004). *Programmexpertise für das BLK-Modellversuchsprogramm "Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)"*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Ewert, O. (1983). Ergebnisse und Probleme der Emotionsforschung. In H. Thomae (Hrsg.), *Theorien und Formen der Motivation. Enzyklopädie der Psychologie. Serie IV: Motivation und Emotion. Bd. 1* (S. 397-452). Göttingen: Hogrefe.
- Faulstich, P., Gnahn, D., Seidel, S. & Bayer, M. (Hrsg.). (2002). *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2002). JIM 2001: Medien- und Themeninteressen Jugendlicher. Ergebnisse der JIM-Studie 2001 zum Medienumgang. *Media-Perspektiven*, 9-21.

- Feig, R. (1986). Motivation. In W. Sarges & R. Fricke (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung-Weiterbildung: ein Handbuch in Grundbegriffen* (S. 416-425). Göttingen: Hogrefe.
- Feldmann Barrett, L. & Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 967-984.
- Festinger, L. (1978). *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber (Original erschienen 1957: A Theory of cognitiv dissonance).
- Fiedler, K. (1988). Emotional mood, cognitive style, and behavior regulation. In K. Fiedler & J. P. Forgas (Hrsg.), *Affect, cognition, and social behavior* (S. 110-119). Toronto: Hogrefe.
- Fiehler, R. (1990). *Kommunikation und Emotion: theoretische und empirische Untersuchung zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion*. Berlin: de Gruyter.
- Fisch, R. (1994). Eine Methode zur Analyse von Interaktionsprozessen beim Problemlösen in Gruppen. *Gruppendynamik*, 25(2), 149-168.
- Fisch, R. & Beck, D. (2001). Zusammenarbeit in Projektgruppen: Eine sozialwissenschaftliche Perspektive. In R. Fisch, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), *Projektgruppen in Organisationen* (S. 3-17). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Fisch, R., Daniel, H.-D. & Beck, D. (1991). Kleingruppenforschung - Forschungsschwerpunkte und Forschungstrends. *Gruppendynamik*, 22(3), 237-261.
- Fischer, L. (1991). *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Fischer, L. (1996). Klassische Motivationstheorien und Arbeitszufriedenheit. In H. Luczak & W. Volpert (Hrsg.), *Handbuch der Arbeitswissenschaft* (S. 266-270). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fischer, M. (1991). Umwelt und Wohlbefinden. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden: Theorie - Empirie - Diagnostik* (S. 245-266). Weinheim: Juventa.
- Fleischer, H. (2001). *Einflußstrukturen und ihre Bedeutung für die Entscheidungsfindung in Problemlösegruppen*. München: Hampp.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Forgas, J. P. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation* (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Forgas, J. P. & Bower, G. H. (1987). Mood effects on person perception judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 53-60.
- Freud, S. (1972). *Abriß der Psychanalyse* (17, Gesammelte Werke, 6. Auflage). Frankfurt: Fischer (Original erschienen 1940).
- Fridlund, A. J. (1991). The sociality of solitary smiles: Effects of an implicit audience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 229-240.
- Frieling, E. & Buch, M. (1998). Gruppenarbeit und Fehlzeiten. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), *Verbesserung der Anwesenheit im Betrieb. Instrumente und Konzepte zur Erhöhung der Gesundheitsquote* (S. 219-238). Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Frijda, N. H. (1996). Die Gesetze der Emotionen. *Zeitschrift für psychosomatische Medizin*, 42, 205-221.
- Fürst, C. (1999). Die Rolle der Lehrkraft im Gruppenunterricht. In H.-D. Dann, T. Diegritz & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen* (Bd. Erlanger Forschungen Reihe A. Bd. 90, S. 107-150). Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V.

- Gellhorn, E. (1964). Motivation and emotion: the role of proprioception in the physiology and pathology of the emotions. *Psychological Review*, 71, 457-472.
- Gerber, U. & Alisch, L.-M. (2001). Nichtlineare Zeitreihenanalyse in der Empirischen Pädagogik IV: Methodenüberblick. *Empirische Pädagogik*, 15(1), 153-196.
- Gerrards-Hesse, A., Spies, K. & Hesse, F. W. (1994). Experimental inductions of emotional states and their effectiveness: A review. *British Journal of Psychology*, 85, 55-78.
- Gladstein, D. L. (1984). Groups in Context: A Model of Task Group Effectiveness. *Administrative Science*, 29(4), 499-517.
- Goffmann, E. (1969). *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper (Original erschienen 1959: The presentation of self in everyday life).
- Goller, H. (1995). *Psychologie: Emotion, Motivation, Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Götttert, R. & Kuhl, J. (1999). LM-Fragebogen. In F. Rheinberg & R. Krug (Hrsg.), *Motivationsförderung im Schulalltag* (S. 194-200). Göttingen: Hogrefe.
- Gottmann, J. M. & Roy, A. K. (1990). *Sequential analysis. A guide for behavioral researchers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graumann, C. (1972). Interaktion und Kommunikation. In C. Graumann (Hrsg.), *Sozialpsychologie, Handbuch der Psychologie*, 7 (S. 1109-1262). Göttingen: Hogrefe.
- Greitemeyer, T., Schulz-Hardt, S. & Frey, D. (2003). Präferenzkonsistenz und Geteiltheit von Informationen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34(1), 9-23.
- Gruschka, A. (1982). Über die Fähigkeit von Untersuchten und Wissenschaftlern, interpretative Urteile zu validieren. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28(4), 625-634.
- Guilford, J. P. (1964). *Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz (Original erschienen 1959: Personality).
- Hahn, A. (1995). *Emotionale Kompetenz. Zur deskriptiven Basis einer wirtschaftspädagogischer Zielkategorie*. Köln: Botermann & Botermann.
- Halisch, F. (1986). *Operante und respondenten Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs*. München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.
- Hamm, A. & Vaitel, D. (1993). Emotionsreduktion durch visuelle Reize: Validierung einer Stimulanzmethode auf drei Reaktionsebenen. *Psychologische Rundschau*, 44, 143-161.
- Hänze, M. (1998). *Denken und Gefühl: Wechselwirkung zwischen Emotion und Kognition im Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.
- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim/Glan: Hain.
- Heckhausen, H. (1968). Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeit. In H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen* (S. 193-228). Stuttgart: Klett.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2., überarbeitete und ergänzte Aufl.). Berlin: Springer.
- Heidenreich, W. D. & Heymann, H. W. (1976). Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22, 225-251.
- Heinze, T. & Thiemann, F. (1982). Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28(4), 635-642.
- Helm, J. (1954). Über den Einfluß affektiver Spannungen auf das Denkhandeln. *Zeitschrift für Psychologie*, 157, 23-105.

- Hinz, A., Hessel, A. & Brähler, E. (2002). Der Leipziger Stimmungsbogen - Testkonstruktion, Gütekriterien sowie Einflüsse von Alter, Geschlecht und sozioökonomischem Status auf die Befindlichkeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(1), 55-65.
- Höffe, O. (Hrsg.). (1992). *Lexikon der Ethik* (4. Aufl.). München: Beck.
- Hofstätter, P. (1957). *Gruppendynamik - Kritik der Massenpsychologie*. Reinbeck: Rowohlt.
- Hofstätter, P. (1974). *Gruppendynamik* (2. Aufl.). Reinbeck: Rowohlt.
- Holodynski, M. (1997). *Ausdrucksminiaturisierung und Entwicklung der Emotionsregulation*. Unveröffentlichte Habilitation. Bielefeld, Universität Bielefeld, Abteilung für Psychologie.
- Holodynski, M. & Friedlmeier, W. (1999). Emotionale Entwicklung und Perspektiven ihrer Erforschung. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 2-26). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Homans, G. C. (1960). *Theorie der sozialen Gruppen*. Köln: Opladen (Original erschienen 1950: The human group).
- Homans, G. C. (1968). *Elementarformen sozialen Verhaltens*. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Hörhold, M. & Klapp, B. F. (1993). Testung der Invarianz und der Hierarchie eines mehrdimensionalen Stimmungsmodells auf der Basis von Zweipunkterhebungen an Patienten- und Studentenstichproben. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 2, 27-35.
- Huber, A. (1999). Ein Rahmenmodell zum kooperativen Lernen. *Gruppendynamik*, 3(30), 261-269.
- Huber, G. L. (1995). Lernprozesse in Kleingruppen: Wie kooperieren die Lerner? *Unterrichtswissenschaft*, 22, 316-331.
- Irion, T. (2002). *Einsatz von Digitaltechnologien bei der Erhebung, Aufbereitung und Analyse multicodaler Daten*. [Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Social Research (On-line Journal), 3 (2).]. Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs/htm> [15.02.2005].
- Isen, A. M. (1984). Toward understanding the role of affect in cognition. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Hrsg.), *Handbook of social cognition* (S. 179-236). Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Bd. 20, S. 203-253). San Diego, CA: Academic Press.
- Isen, A. M., Daubman & Gorgoglione, J. M. (1987). The influence of positive affect on cognitive organization. In R. Snow & M. Farr (Hrsg.), *Aptitude, learning and instruction: Affective and conative processes (Vol. 3)* (S. 143-162). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Isen, A. M. & Gorgoglione, J. M. (1983). Some specific effects of foru affect-inductoin procedures. *Personality an Social Psychology Bulletin*, 9, 136-143.
- Isen, A. M. & Levin, P. F. (1972). Effect of Feeling Good on Helping: Cookies and Kindness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 384-388.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- Izard, C. E. (1990). Facial Expressions and the Regulation of Emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 487-498.
- Izard, C. E. (1994). *Die Emotion des Menschen: eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie* (3 Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jackson, D. N. (1974). *Manual for the Personality Research Form*. Goshen, NY: Research Psychology Press.

- Jaekel, M. (1997). *Einflüsse der Stimmung auf Werbewirkungen*. Aachen: Shaker Verlag.
- Janke, W. & Debus, G. (1975). *Die Eigenschaftswörterliste EWL*. Göttingen: Hogrefe.
- Jemmott, J. B. & Locke, S. E. (1984). Psychosocial factors, immunologic mediation, and human susceptibility to infectious diseases: How much do we know? *Psychological Bulletin*, 95, 78-108.
- Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.). (1999). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Johnson, E. J. & Tversky, A. (1983). Affect, Generalization, and the Perception of Risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 20-31.
- Johnson-Laird, P. N. (1996). *Der Computer im Kopf: Formen und Verfahren der Erkenntnis*. München: dtv (Original erschienen 1993: The computer and the mind: An introduction to cognitive science. London: Fontana Press).
- Kahnemann, D., Diener, E. & Schwarz, N. (1999). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Käppler, C., Brügger, G. & Fahrenberg, J. (2001). Pocketcomputer-unterstütztes Assessment mit MONITOR - Befindlichkeit im Alltag, Methodenakzeptanz und die Replikation des Retrospektionseffektes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22(4), 249-266.
- Käppler, C. & Rieder, S. (2001). Does the retrospection effect hold as a stable phenomenon? First results from a transcultural self-monitoring study of mood and cognitive state in Brazil and Germany. In J. Fahrenberg & M. Myrtek (Hrsg.), *Progress in ambulatory assessment* (S. 113-122). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Katz, E. W. (1968). A quantitative procedure for classifying descriptions of interpersonal behavior. *Perceptual and motor skills*, 26(3), 1227-1235.
- Kauffeld, S. & Frieling, E. (2001). Die berufliche Handlungskompetenz bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in betrieblichen Gruppen. In R. Fisch, D. Beck & B. English (Hrsg.), *Projektgruppen in Organisationen* (S. 76-92). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Keller, G. (1981). *Grundlagen der Motivation*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Kendall, M. G. (1970). *Rank correlation methods* (4. ed.). London: Griffin.
- Klauer, K. C. (2000). Gedächtnis und Emotion. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Klauer, K. C., Siemer, M. & Stöber, J. (1991). Stimmung und Leistungsniveau bei einfachen Aufgaben. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 38(3), 379-393.
- Kleine, W. (1982). Zur Entwicklung eines Meßverfahrens für das Leistungs-, Macht- und Anschlußmotiv - Das Motivgitter. In W. Decker & M. Lämmer (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft, Bd. 10/11* (S. 161-185). St. Augustin: Richarz.
- Klieme, E., Neubrand, M. & Lüdtke, O. (2001). Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 141-190). Opladen: Leske + Budrich.
- Klippert, H. (1999). Team-Entwicklung im Unterricht. Anregungen zur Effektivität der Gruppenarbeit. *Pädagogik*, 51, 42-47.
- Knapp, A. (1986). Die Auswirkungen emotionaler Zustände auf das Lösen eines sozialen Dilemmas. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 17, 160-172.
- Knapp, K. (Hrsg.). (2004). *Angewandte Linguistik*. Tübingen: Francke.

- Knebel, H. (1996). Wie Teamfähigkeit und Teamleistung beurteilen? *Arbeit und Arbeitsrecht*, 3, 79-82.
- Koch, S. C. & Zumbach, J. (2002). *The Use of Video Analysis Software in Behavior Observation Research: Interaction Patterns in Task-oriented Small Groups*. [Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Social Research (On-line Journal), 3 (2). V]. Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng/htm> [15.02.2005].
- Koestler, A. (1978). *Der Mensch - Irrläufer der Evolution*. Bern: Scherz.
- Kohler, A. (1994). Selbst- und Fremdbildänderungen: Methoden und Analysen von SYM-LOG-Ratingdaten. *Gruppendynamik*, 25(2), 107-115.
- Konrad, K. & Traub, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Körschen, M., Pohl, J., Schmitz, W. & Schulte, O., A. (2002). *Neue Techniken der qualitativen Gesprächsforschung: Computergestützte Transkription von Videokonferenzen*. [Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Social Research (On-line Journal), 3 (2).]. Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs/htm> [15.02.2005].
- Kozeki, B. (1984). Die Struktur der Lernmotivation. *Zeitschrift für Psychologie*, 19(2), 403-423.
- Kramer, B. (1982). *Behalten und Behaltensförderung bei Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung*. Köln: Böhlau.
- Krapp, A. (1994). Die Psychologie der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 187-206.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (Hrsg.). (1992). *Interesse, Lernen und Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W. & Tausch, A. (1993). *Untersuchungen zur positiven und negativen Affektivität*. Erweiterte Fassung eines Vortrages, gehalten auf der 2. Arbeitstagung "Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik" vom 16.-18. November 1993 in Bielefeld.
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W. & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Version der "Positive and Negative Affect Schedule" (PANAS). *Diagnostica*, 42(2), 139-156.
- Krohne, H. W. & Kohlmann, C.-W. (1990). Persönlichkeit und Emotion. In K. R. Scherer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie (C, IV,3). Psychologie der Emotion* (S. 485-559). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (1983a). Emotion, Kognition und Motivation: I. Auf dem Weg zu einer systemtheoretischen Betrachtung der Emotionsgenese. *Sprache und Kognition*, 2, 1-27.
- Kuhl, J. (1983b). Emotion, Kognition und Motivation: II. Die funktionale Bedeutung der Emotionen für das problemlösende Denken und für das konkrete Handeln. *Sprache und Kognition*, 4, 228-253.
- Kuhl, J., Scheffer, D. & Eichstaedt, J. (2003). Der Operante Motiv-Test (OMT): ein neuer Ansatz zur Messung impliziter Motive. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 129-149). Göttingen: Hogrefe.
- Laird, J. (1984). The real role of facial response in the experience of emotion: A reply to Tourangeau and Ellsworth, and others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 909-917.
- Langens, T. A. & Schüler, A. (2003). Die Messung des Leistungsmotivs mittels des Thematischen Auffassungstests. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 89-104). Göttingen: Hogrefe.

- Lantermann, E.-D. (1983). Kognitive und emotionale Prozesse beim Handeln. In H. Mandl & G. L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 248-281). München: Urban & Schwarzenberg.
- Lantermann, E.-D. & Otto, J. H. (1994). Kognifizierte und emotionale Gefühlszustände und deren Kontrollierbarkeit: Auswirkungen auf Urteilsinhalt und Urteilsstil. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 61(2), 211-231.
- Lantz, A., Friedrich, P. & Brav, A. (2001). Erfolgreiche Arbeit in Gruppen - Die Kunst der Auswahl von Gruppenmitgliedern. *Arbeit und Arbeitsrecht*, 3(10), 249-261.
- Larsen, J. R. & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. In M. S. Clark (Hrsg.), *Review of Personality and Social Psychology* (S. 25-59). Newbury Park, CA: Sage.
- Larson, J. R., Christensen, C., Abbott, A. S. & Franz, T. M. (1998). Diagnostic groups: The pooling, management, and impact of shared und unshared case information in team-based medical decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 93-108.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Roland Press.
- Lecher, S. & Witte, E. H. (2003). FORMOD und PROMOD Zwei Moderationstechniken zur Verbesserung von Entscheidungen in Gruppen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47(2), 73-86.
- LeDoux, J. E. (1993). Emotional networks in the brain. In M. Lewis & J. M. Haviland (Hrsg.), *Handbook of emotion* (S. 109-118). New York: Guilford.
- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain*. New York: Simon & Schuster.
- Leithäuser, T. & Volmerg, B. (1977). Empirische Anlage und Methodenkonstruktion der Erhebung und Auswertung. In T. Leithäuser, B. Volmerg, G. Salje, U. Volmerg & B. Wutka (Hrsg.), *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins* (S. 123-155). Frankfurt: Suhrkamp.
- Lenzen, A. (1997). *Sozialkompetenz durch Gruppenarbeit*. Darmstadt: Winkler.
- Leventhal, H. (1980). Toward a comprehensive theory of emotion. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 13, S. 139-207). New York: Academic Press.
- Leventhal, H. & Scherer, K. R. (1987). The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion*, 1, 3-28.
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. (1998). Small Groups. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Hrsg.), *The handbook of social psychology (Voll. II, 4. ed.)* (S. 415-469). New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lienert, G. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Lisch, R. & Kriz, J. (1978). *Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse*. Rowohlt: Reinbek.
- Longabaugh, R. (1963). A category system for coding interpersonal behavior as social exchange. *Sociometry*, 26(319-344).
- Lukesch, H. (2005). *Verborgene Aspekte der Leistungsmotivation. Oder: Warum sollte Erfolg immer positiv konnotiert sein? Festvortrag anlässlich des 60. Geburtstags von Prof. Hans-Jörg Herber Universität Salzburg*. Verfügbar unter: http://rpss23.psychologie.uni-regensburg.de/download/lukesch/festvortrag_2004_leistungsmotivation.pdf [28.02.2005].

- Mandl, H. & Huber, G. L. (1983). Theoretische Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition. In H. Mandl & G. L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 1-60). München: Urban & Schwarzenberg.
- Marshall, G. D. & Zimbardo, P. G. (1979). Affective consequences of inadequately explained physiological arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 970-985.
- Martin, A. (1998). *Affekt, Kommunikation und Rationalität in Entscheidungsprozessen: Ergebnisse einer Studie über den Einfluß von Gruppenstrukturen auf das Problemlöseverhalten*. München: Hampp.
- Marx, W. (1997). Semantische Dimensionen des Wortfeldes der Gefühlsbegriffe. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 44, 478-494.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Mayring, P. (1988). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (1991). Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden: Theorie - Empirie - Diagnostik* (S. 51-70). Weinheim: Juventa.
- Mayring, P. (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zum qualitativen Denken* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2000). Freude und Glück. In J. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 221-230). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2001). *Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse*. [Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Social Research (On-line Journal), 2 (1)]. Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs/htm> [15.02.2005].
- McAdams, D. P. (1980). The thematic coding system for the intimacy motive. *Journal of Research in Personality*, 14, 413-432.
- McAdams, D. P. & Constantian, C. A. (1983). Intimacy and affiliation motives in daily living: An experience sampling analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 851-861.
- McClelland, D. C. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: the inner experience*. New York: Irvington.
- McClelland, D. C. (1980). Motive dispositions: The merits of operant und respondent measures. In L. Wheeler (Hrsg.), *Review of personality and social psychology* (Bd. 1, S. 10-41). Beverly Hills, CA: Sage.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Co.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C., Koestner, R. & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690-702.
- McClelland, D. C., Patel, V., Stier, S. & Brown, D. (1987). The relationship of affiliative arousal to dopamine release. *Motivation and Emotion*, 11, 51-66.
- McClelland, D. C. & Wilsnack, S. C. (1972). The effects of drinking on thoughts about power and restraint. In D. C. McClelland, W. N. Davis, R. Kalin & E. Wanner (Hrsg.), *The drinking man* (S. 123-141). New York: The Free Press.
- McGrath, J. (1997). Small group research, that once and future field: An interpretation of the past with an eye to the future. *Groupdynamics*, 1, 7-27.
- Mecklenbräuker, S. & Hager, W. (1986). Zur experimentellen Variation von Stimmungen: Ein Vergleich einer deutschen Adaption der selbstbezogenen Velten-Aussagen mit einem Musikverfahren. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 33, 71-91.

- Mees, U. (1985). Was meinen wir, wenn wir von Gefühlen reden? Zur psychologischen Textur von Emotionswörtern. *Sprache und Kognition*, 1, 2-20.
- Mehrabian, A. (1969). Measures of achieving tendency. *Educational and Psychological Measurement*, 29, 445-451.
- Mehrabian, A. & Russell, J. A. (1974). *An approach to environmental psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Merkens, H. & Seiler, H. (1978). *Interaktionsanalyse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Merten, J. (2003). *Einführung in die Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Merten, K. (1983). *Inhaltsanalyse: Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meyer, M. F. (1933). That whale among the fishes - the theory of emotions. *Psychological Review*, 40, 292-300.
- Meyer, W. U., Schützwohl, A. & Reizenzein, R. (1993). *Einführung in die Emotionspsychologie, Bd. 1*. Bern: Huber.
- Meyer, W. U., Schützwohl, A. & Reizenzein, R. (1997). *Einführung in die Emotionspsychologie, Bd. 2*. Bern: Huber.
- Meyer, W. U., Schützwohl, A. & Reizenzein, R. (2001). *Einführung in die Emotionspsychologie, Bd. 1* (2. überarbeitete Aufl.). Bern: Huber.
- Mietzel, G. (1993). *Psychologie in Unterricht und Erziehung* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mildenberg, J. (1996). TEAM. Eine Ausbildungsmethode als Beispiel selbstorganisierten Lernens bei Mercedes-Benz. In S. Greif & H.-J. Kurtz (Hrsg.), *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen* (S. 363-374). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Möller, J. & Köller, O. (Hrsg.). (1996). *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Morris, W. N. (1989). *Mood: The frame of mind*. New York: Springer.
- Mulder, M. (1977). *Daily power game*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Mullen, B. & Copper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115, 210-227.
- Mullen, B. & Johnson, C. (1991). Productivity Loss in Brainstorming Groups: A Meta-Analytic Integration. *Basis and Applied Social Psychology*, 12(1), 3-23.
- Müller, G. F. & Bierhoff, H. W. (2001). Stimmungseinflüsse in Projektgruppen. In R. Fisch, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), *Projektgruppen in Organisationen* (S. 323-336). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Myers, D. G. (1999). Close Relationships and Quality of Life. In D. Kahnemann, E. Diener & N. Schwarz (Hrsg.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology* (S. 374-391). New York: Russell Sage Foundation.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Neuberger, O. (1999). *Mobbing. Übel mitspielen in Organisationen*. Mering: Hampp.
- Nisbett, R. E. & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we know: Verbal report on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231-259.
- Nüesch, C. (2001). *Selbstständiges Lernen und Lernstrategieansatz. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation*. Paderborn: Eusl.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD/PISA.

- Oesterreich, R. (1981). *Handlungsregulation und Kontrolle*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H. G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart: Metzler.
- Öhmann, A. (1992). Orienting and attention: Preferred preattentive processing of potentially phobic stimuli. In B. A. Campell, R. Richardson & H. Haynes (Hrsg.), *Attention and information processing in infants and adults: Perspectives from human and animal research* (S. 263-295). Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Öhmann, A. (1993). Stimulus prepotency and fear learning: Data and theory. In N. Birbaumer & A. Öhmann (Hrsg.), *The structure of emotion. Psychophysiological, cognitive and clinical aspects* (S. 218-239). Toronto: Hogrefe & Huber.
- Orth, B. & Beck, D. (1998). Interaktionsstrukturen in homogenen und heterogenen Problemlösegruppen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 4(29), 275-290.
- Ortony, A. & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97, 315-331.
- Otto, J. H. (1994). Effekte probabilistischer Urteile auf negative Gefühlszustände. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 61(2), 232-260.
- Otto, J. H. (2000). Induktionsverfahren. In J. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 395-408). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Otto, J. H. (2001). Stimmung als Input. Die Bedeutung neutraler Aufgaben für quantitative und qualitative Leistungsaspekte. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 32(1), 1-11.
- Otto, J. H., Euler, H. A. & Mandl, H. (2000a). Begriffsbestimmungen. In J. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 11-18). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Otto, J. H., Euler, H. A. & Mandl, H. (2000b). *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Otto, J. H. & Hänze, M. (1994). Effekte natürlicher Stimmungsveränderungen auf Diskriminationsleistung und Antworttendenz bei der Mustererkennung. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 61(4), 556-583.
- Otto, J. H. & Lantermann, E.-D. (2004). Wahrgenommene Beeinflussbarkeit von negativen Emotionen, Stimmung und komplexes Problemlösen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25(1), 31-46.
- Ovretveit, J. (2002). *Evaluation gesundheitsbezogener Interventionen*. Bern: Huber.
- Panksepp, J. (1992). A critical role for "affective neuroscience" in resolving what is basic about basic emotions. *Psychological Review*, 99, 554-560.
- Pätzold, G. (1999). Berufliche Handlungskompetenz. In F. J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 57-58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pätzold, G., Klusmeyer, J., Wingels, J. & Lang, M. (2003). *Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung*. Oldenburg: BIS.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1992). Kognition und Emotion in studienbezogenen Lern- und Leistungssituationen: Explorative Analysen. *Unterrichtswissenschaft*, 20(1), 308-324.
- Pekrun, R. (2000). Persönlichkeit und Emotion. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotion, Kognition und Schulleistung* (S. 3-22). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Perrez, M. (1994). Felddiagnostik mit besonderer Berücksichtigung der computergestützten Diagnostik. In R.-D. Stieglitz & U. Baumann (Hrsg.), *Psychodiagnostik Psychischer Störungen* (S. 149-161). Stuttgart: Ende.
- Peukert, R. (1975). *Konformität: Erscheinungsformen, Ursachen, Wirkungen*. Stuttgart: Enke.
- Pfaff, H. (1989). *Stressbewältigung und soziale Unterstützung: zur sozialen Regulierung individuellen Wohlbefindens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Piontkowski, U. (1973). *Interaktion und Wahrnehmung in Unterrichtsgruppen*. Münster: Waxmann.
- Plutchik, R. (1962). *Facts, theorys, and a new model*. New York: Random House.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion. A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.
- Plutchik, R. & Conte, H. R. (Hrsg.). (1997). *Circumplex models of personality and emotions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Posth, M. (1991). Betriebliche Bildung im Wandel. In P. Meyer-Dohm & P. Schneider (Hrsg.), *Berufliche Bildung in lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung*. (S. 15-18). Stuttgart: Klett.
- Prenzel, M. (1994). Fragebögen zu "Motivationalen Bedingungen" und "Motivationalen Prozessen beim Lernen". *Unveröffentlicht*.
- Prenzel, M. & Drechsler, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 24(3), 217-234.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 163-173.
- Prenzel, M., Kristen, A., Dengler, P., Ettle, R. & Beer, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13*, 108-127.
- Putz-Osterloh, W. & Preußler, W. (1998). Effekte der Gruppenstruktur, des Vorwissens und der sozialen Kompetenz. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. (S. 71-82). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Reimer, T. (2001). Kognitive Ansätze zur Vorhersage der Gruppenleistung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 32(2), 107-128.
- Reisenzein, R. (1992). A structural reconstruction of Wundt's three dimensional theory of emotion. In H. Westmeyer (Hrsg.), *A structuralist program in progress: Foundation and applications* (S. 141-189). Toronto: Hogrefe.
- Reumann, D. A. (1982). Ipsative behavioral variability and the quality of thematic apperceptive measurement of the achievement motive. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1098-1110.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1997). *Motivation* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (1999). Motivation und Emotionen im Lernprozeß: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 189-204). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Rheinberg, F. & Fries, S. (1998). Förderung der Lernmotivation: Ansatzpunkte, Strategien und Effekte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 168-184.
- Rheinberg, F. & Krug, R. (1999). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Bruns, B. D. (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. *Diagnostica*, 47, 57-66.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rösler, F. (1998). *Enzyklopädie der Psychologie (C, 1, 5). Ergebnisse und Anwendungen der Psychophysiologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Rösler, F., Baumann, U. & Marake, H. (1980). Zum Vergleich zwischen globaler und additiver Befindlichkeitserfassung. *Diagnostica*, 26(2), 151-164.
- Rost, W. (2001). *Emotionen - Elixiere des Lebens* (2., überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Rotering-Steinberg, S. (1995). Kooperative Formen des Lehrerns und Lernens in der Erwachsenenbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 332-346.
- Roth, E. (1997). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ruch, F. L. & Zimbardo, P. G. (1974). *Lehrbuch der Psychologie*. Berlin: Springer.
- Rudolph, U. (2003). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1179.
- Russell, J. A. (1994). Is there a universal recognition of emotion fro facial expression? A review of the cross-cultural studies. *Psychological Bulletin*, 115, 102-141.
- Russell, J. A. (1997). How shall an emotion be called? In R. Plutchik & H. R. Conte (Hrsg.), *Circumplex models of personality and emotions* (S. 205-220). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rustemeyer, R. (1992). *Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse*. Münster: Aschen-dorff.
- Sackett, G. P. (1980). The lag sequential analysis of contingency and cyclicity in behavioral interaction research. In J. Osofsky (Hrsg.), *Handbook of infant development* (S. 623-649). New York: Wiley.
- Sackett, G. P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and causal inference model. In J. Osofsky (Hrsg.), *Handbook of infant development* (2nd, S. 855-878). New York: Wiley.
- Sader, M. (1991a). Anmerkungen zum Stand der Kleingruppenforschung. *Gruppendynamik*, 22(3), 263-278.
- Sader, M. (1991b). *Psychologie der Gruppe*. Weinheim: Juventa.
- Santjer, I. & Schumacher, L. (1999). Lernen in Gruppen und Emotionale Befindlichkeit. In A. Schelten, P. F. E. Sloane & G. A. Straka (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegelbild ihrer Forschung. Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998* (S. 169-193). Opladen: Leske + Budrich.
- Sarges, W. (2001). Leistungsverbesserungen bei der Arbeit in Teams - Warum Unternehmen dazu eher Berater als Wissenschaftler konsultieren. In E. H. Witte (Hrsg.), *Leistungsverbesserung in aufgabenorientierten Kleingruppen: Beiträge des 15. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie* (S. 181-197). Lengerich: Pabst.
- Sarges, W. & Fricke, R. (1986). *Psychologie für die Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schachter, S. & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states. *Psychological Review*, 69, 379-399.

- Schallberger, U. (1997). Methoden zur systematischen Erfassung des Erlebens im Alltag. In U. Imoberdorf, R. Käser & R. Zihlmann (Hrsg.), *Psychodiagnostik von Individuen, Gruppen und Organisationen* (S. 127-139). Stuttgart: Hirzel.
- Schallberger, U. (1999). *Theoretische Rahmenüberlegungen zum Erlebens-Stichproben-Fragebogen (EFS) zu den Operationalisierungen* (Arbeitsberichte aus dem Projekt "Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit", Nr.1). Zürich: Abteilung Angewandte Psychologie des Psychologischen Instituts der Universität Zürich.
- Scharpf, U. & Fisch, R. (1991). Neuere Verfahren zur Analyse sozialer Interaktionen in Kleingruppen. *Gruppendynamik*, 3, 279-294.
- Scheffer, D., Kuhl, J. & Eichstaedt, J. (2003). Der Operante Motiv-Test (OMT): Inhaltsklassen, Auswertung, psychometrische Kennwerte und Validierung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 151-167). Göttingen: Hogrefe.
- Scherer, K. R. (1981). Wider die Vernachlässigung der Emotionen in der Psychologie. In W. Michaelis (Hrsg.), *Bericht über den 32. Kongreß der DGfPs in Zürich, 1980* (S. 304-317). Göttingen: Hogrefe.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and functions of emotion: A component process approach. In K. R. Scherer & P. Ekman (Hrsg.), *Approaches to emotion* (S. 293-317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scherer, K. R. (1986). Vocal affect expression: A review and a model for future research. *Psychological Bulletin*, 99, 143-165.
- Scherer, K. R. (1990). Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie. In K. R. Scherer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie (C, IV, 3). Psychologie der Emotion* (S. 1-38). Göttingen: Hogrefe.
- Scherer, K. R. (1996). Emotion. In W. Stroebe, M. Hewstone & G. M. Sepsenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie (3. Aufl.)* (S. 293-330). Berlin: Springer.
- Scherer, K. R., Banse, R. & Wallbott, H. G. (2001). Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(1), 76-92.
- Scherm, M. (1998). Synergie in Gruppen - mehr als eine Metapher? In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. (S. 62-70). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schiefele, H. (1974). *Lernmotivation und Motivlernen*. München: Ehrenwirth.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D. Serie I, Band 2)* (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), 1-13.
- Schimmack, U. (1997). Das Berliner-Alltagssprachliche-Stimmungs-Inventar (BASTI): Ein Vorschlag zur kontextvaliden Erfassung von Stimmungen. *Diagnostica*, 43(2), 150-173.
- Schimmack, U. (1999). Strukturmodelle der Stimmungen: Rückschau, Rundschau und Ausschau. *Psychologische Rundschau*, 50(2), 90-97.
- Schimmack, U. & Diener, E. (1997). Affect Intensity: Separating intensity and frequency in repeatedly measured affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1313-1329.
- Schmalt, H. D. (1973). Die GITTER-Technik - ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 5, 231-252.

- Schmalt, H. D. (1977). Konvergente und diskriminante Validität verschiedener Komponenten des Leistungsmotivs. *Psychologie und Praxis*, 21, 112-117.
- Schmalt, H. D. (2003). Leistungsmotivation im Unterricht: über den Einsatz des LM-Gitters in der Schule. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 105-127). Göttingen: Hogrefe.
- Schmalt, H. D. & Sokolowski, K. (1996). Motivationale Konstrukte. In M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, C, VIII, 3. Temperaments- und Persönlichkeitsunterschiede*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmalt, H. D. & Sokolowski, K. (2000). Zum gegenwärtigen Stand der Motivdiagnostik. *Diagnostica*, 46(3), 115-123.
- Schmalt, H. D., Sokolowski, K. & Langens, T. (2000). *Multi-Motiv-Gitter (MMG)*. Frankfurt: Swets.
- Schmalt, H. D., Sokolowski, K. & Langens, T. A. (1994). *Die Entwicklung eines Verfahrens zur Messung der Motive Leistung, Macht und Anschluß mit der Gitter-Technik*. Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal: Wuppertaler Psychologische Berichte, 5.
- Schmidt-Atzert, L. (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt-Atzert, L. & Hüppe, M. (1996). Emotionsskalen EMO 16. Ein Fragebogen zur Selbstbeschreibung des akuten emotionalen Gefühlszustandes. *Diagnostica*, 42(3), 242-267.
- Schneid, M. (2004). Zum Einsatz stationärer Rechner, Notebooks und PDAs bei der Datenerhebung im Feld. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 35(1), 3-13.
- Schneider, H.-D. (1975). *Kleingruppenforschung*. Stuttgart: Teubner.
- Schneider, K. (1992). Emotionen. In H. Spada (Hrsg.), *Lehrbuch Allgemeine Psychologie* (S. 403-450). Bern: Huber.
- Schneider, K. & Dittrich, W. (1989). Functions and evolution of emotions. In K. R. Scherer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. C/IV/3* (S. 41-115). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, K. & Schmalt, H. D. (1981). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, K. & Schmalt, H. D. (1994). *Motivation* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schönpflug, W. & Schönpflug, U. (1983). *Psychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Schuler, H. (Hrsg.). (1993). *Lehrbuch Organisationspsychologie*. Bern: Huber.
- Schuler, H. (Hrsg.). (2004). *Lehrbuch Organisationspsychologie* (3. Aufl.). Bern: Huber.
- Schultheiss, O. C. & Brunstein, J. C. (2002). Inhibited power motivation and persuasive communication: A lens model analysis. *Journal of Personality*, 70, 553-582.
- Schulz, S. & Frey, D. (1998). Wie der Hals aus der Schlinge kommt: Fehlentscheidungen in Gruppen. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. (S. 139-158). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbeck: Rowohlt.
- Schulz-Hardt, S. (2001). Entscheidungsautomatismus bei Gruppenentscheidungen in Wirtschaft und Politik. In R. Fisch, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), *Projektgruppen in Organisationen* (S. 269-285). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schulz-Hardt, S., Greitemeyer, T., Brodbeck, F. C. & Frey, D. (2002). Sozialpsychologische Theorien zu Urteilen, Entscheidungen, Leistungen und Lernen in Gruppen. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie - Band II - Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien* (2. Aufl.) (S. 13-46). Bern: Verlag Hans Huber.

- Schumacher, L. (2002). *Emotionale Befindlichkeit und Motive in Lerngruppen*. Hamburg: Kovac.
- Schutz, W. C. (1966). *The interpersonal underworld*. Palo Alto: Science & Behavior Books. (Original erschienen 1958: FIRO: a three-dimensional theory of interpersonal behavior)
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Bd. 2, S. 527-561). New York: Guilford.
- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1991). Soziale Unterstützung und Wohlbefinden. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik* (S. 175-189). Weinheim: Juventa.
- Seibt, N. (1987). *Struktur und Dynamik von Gesprächen. Vom Beschreibungsmodell zur konkreten Analyse*. Frankfurt: Lang.
- Seifried, J. (2004a). Der Einfluss didaktischer Schwerpunktsetzungen auf das motivationale Erleben des Rechnungswesenunterrichts in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100(2), 242-255.
- Seifried, J. (2004b). *Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht*. Wiesbaden: DUV.
- Selg, H., Klapprott, J. & Kamenz, R. (1992). *Forschungsmethoden der Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sembill, D. (1982). Übereinstimmung zwischen Beobachtern - Reliabilitätsprobleme qualitativer Unterrichtsanalysen. In F. Achtenhagen (Hrsg.), *Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse* (S. 155-184). Düsseldorf: Schwann.
- Sembill, D. (1992). *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens*. Göttingen: Hogrefe.
- Sembill, D. (1994). Feststellung und Bewertung Selbstorganisierter Prozesse. In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis - Aspekte empirischer pädagogischer Forschung* (S. 258-264). Bern: Lang.
- Sembill, D. (1997). *Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens. Zwischenbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms "Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung"*. Justus Liebig Universität Fachgebiet Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Gießen.
- Sembill, D., Schumacher, L., Wolf, K. D., Wuttke, E. & Santjer-Schnabel, I. (2001). Förderung der Problemlösefähigkeit und der Motivation durch Selbstorganisiertes Lernen. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung*. (S. 257-281). Opladen: Leske + Budrich.
- Sembill, D., Wolf, K. D., Wuttke, E., Santjer, I. & Schumacher, L. (1998). Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens. In K. Beck & R. Dubs (Hrsg.), *Kompetenzerwerb in der Berufserziehung - Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft Nr. 14* (S. 57-79). Stuttgart: Steiner.
- ShIPLEY, T. E. & Veroff, J. (1952). A projective measure of need for affiliation. *Journal of Experimental Psychology*, 43, 349-356.
- Sithikornkul, C. (2002). *Types and Influencing Factors of Collective Emotions during Change Process*. Unveröffentlichte Masterarbeit eingereicht am Institut für Führung und Personalmanagement der Universität St. Gallen.

- Six, B. & Eckes, A. (1991). Der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung - Resultate einer metaanalytischen Studie. In L. Fischer (Hrsg.), *Arbeitszufriedenheit* (S. 21-45). Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Smith, C. A. & Ellsworth, P. C. (1987). Patterns of appraisal and emotion related to taking an exam. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 475-488.
- Sokolowski, K. & Schmalt, H. D. (1996). Emotionale und motivationale Einflußfaktoren in einer anschlussthematischen Konfliktsituation. *Zeitschrift für experimentelle Psychologie*, 63(3), 461-482.
- Sokolowski, K., Schmalt, H. D., Langens, T. A. & Puca, R. M. (2000). Assessing achievement, affiliation, and power motives all at once - the Multi-Motive-Grid (MMG). *Journal of Personality Assessment*, 74, 126-145.
- Sorontino, R. M. & Field, N. (1986). Emergent leadership over time: The functional value of positive motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1091-1099.
- Soussignan, R. (2002). Duchene smile, emotional experience, and autonomic reactivity: A test of the facial feedback hypothesis. *Emotion*, 1(1), 25-37.
- Spangler, W. D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: Two meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 112, 140-154.
- Spies, K. (1995). *Negative Stimmung und kognitive Verarbeitungskapazität*. Münster: Waxmann.
- Spies, K. & Herbst, P. (1997). Geschlechtsunterschiede im Umgang mit negativen Stimmungen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3), 171-182.
- Spies, K. & Hesse, F. W. (1986). Interaktion von Emotion und Kognition. *Psychologische Rundschau*, 37, 75-90.
- Stahlberg, d., Osnabrügge, G. & Frey, D. (1985). Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Bd. III. Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien* (S. 127-172). Bern: Huber.
- Steinmann & Schreyögg, G. (1993). *Management. Grundlagen der Unternehmensführung. Konzepte - Funktionen - Fallstudien* (3. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Stemmler, G. (1996). Psychophysiologie der Emotionen. *Zeitschrift für psychosomatische Medizin*, 42, 235-260.
- Stempfle, J. & Badke-Schaub, P. (2002). Kommunikation und Problemlösen in Gruppen: eine Prozessanalyse. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 33, 57-81.
- Steyer, R., Schwenkmezger, P., Notz, P. & Eid, M. (1994). Testtheoretische Analysen des Mehrdimensionalen Befindlichkeitsfragebogens (MDBF). *Diagnostica*, 40(4), 320-328.
- Steyer, R., Schwenkmezger, P., Notz, P. & Eid, M. (1997). *Der Mehrdimensionale Befindlichkeitsfragebogen (MDBF)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Rheinberg, F. (Hrsg.). (2003). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe.
- Stroebe, W. (1977). Ähnlichkeit und Komplementarität der Bedürfnisse als Kriterien der Partnerwahl: Zwei spezielle Hypothesen. In G. Mikula & W. Stroebe (Hrsg.), *Sympathie, Freundschaft und Ehe* (S. 77-107). Bern: Huber.
- Stroebe, W. & Nijstad, B., A. (2004). Warum Brainstorming in Gruppen Kreativität vermindert: Eine kognitive Theorie der Leistungsverluste beim Brainstorming. *Psychologische Rundschau*, 55(1), 2-10.

- Stumpf, H., Angleitner, A., Wieck, T., Jackson, D. N. & Beloch-Till, H. (1985). *Deutsche Personality Research Form (PRF). Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. In A. H. Tuma & J. D. Maser (Hrsg.), *Anxiety and the anxiety disorders* (S. 681-706). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tellegen, A., Watson, D. & Clark, L. A. (1999). On the dimensional and hierarchical nature of affect. *Psychological Science*, 10, 297-303.
- Theerkorn, U. & Lingemann, H.-F. (1987). *Kleinbetriebe unter einem Dach: Produzieren nach dem Inselbetrieb*. Bericht über die AWF-Fachtagung "Fertigungsinseln - Fertigungsstruktur mit Zukunft" in Bad Soden.
- Thibaut, J. W. & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Thibaut, J. W. & Kelley, H. H. (1969). *The social psychology of groups* (8., rev. ed.). New York: Wiley.
- Thomae, H. (1983a). Motivationsbegriffe und Motivationstheorien. In H. Thomae (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, C, IV, 1. Theorien und Formen der Motivation* (S. 1-61). Göttingen: Hogrefe.
- Thomae, H. (1983b). Spezielle Motivationssysteme. In H. Thomae (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, C, IV, 2. Psychologie der Motive* (S. 1-8). Göttingen: Hogrefe.
- Treumann, K. P. (1998). Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung. In J. Abel, R. Möller & K. P. Treumann (Hrsg.), *Einführung in die empirische Pädagogik* (S. 154-188). Stuttgart: Kohlhammer.
- Triemer, A. & Rau, R. (2001). Stimmungskurven im Arbeitsalltag - eine Feldstudie. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22(1), 42-55.
- Trudewind, C., Mackowiak, K. & Schneider, K. (1999). Neugier, Angst und kognitive Entwicklung. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 105-126). Göttingen: Hogrefe.
- Tschacher, W. & Brunner, E. J. (1995). Empirische Studien zur Dynamik von Gruppen aus der Sicht der Selbstorganisationstheorie. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 26(1), 78-91.
- Tschan, F. & Semmer, N. (2001). Wenn alle dasselbe denken: Geteilte mentale Modelle und Leistung in der Teamarbeit. In R. Fisch, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), *Projektgruppen in Organisationen* (S. 218-235). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Uleman, J. S. (1972). The need of influence: Development and validation of a measure and comparison with the need for power. *Genetic Psychology Monographs*, 85, 157-214.
- Ulich, D. & Mayring, P. (1992). *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, E. (2001). *Arbeitspsychologie* (5. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Velten, E. (1968). A laboratory task for induction of mood states. *Behavior Research and Therapy*, 6, 473-482.
- Veroff, J. (1957). Development and validation of a projective measure of power motivation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, 1-8.
- Veroff, J. & Veroff, J. B. (1972). Reconsideration of a measure of power motivation. *Psychological Bulletin*, 78, 279-291.
- Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (2003). Aktuelle Motivation und Motivation im Lernverlauf. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 281-295). Göttingen: Hogrefe.
- Vossel, G. & Zimmer, H. (2000). Psychophysiologische Methoden. In J. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 429-437). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Wagner, U. & Born, J. (2000). Neurochemische Emotionssysteme. In J. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 498-517). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wainer, H. A. & Rubin, I. M. (1971). Motivation of research and development entrepreneurs: Determinations of company success. In D. A. Kolb, I. M. Rubin & J. McIntire (Hrsg.), *Organizational Psychology* (S. 131-139). Englewood cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Wallbott, H. G. & Scherer, K. R. (1985). Differentielle Situations- und Reaktionscharakteristika in Emotionserinnerungen: Ein neuer Forschungsansatz. *Psychologische Rundschau*, 36(2), 83-101.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1992). Affects separable and inseparable: On the hierarchical arrangement of the negative affects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 489-505.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Watzlawick, P., Beavin, J., H. & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Stuttgart: Huber (Original erschienen 1967: Pragmatics of human communication).
- Weber, M. (1964). *Grundriß der Sozialökonomie. Die Wirtschaft und die gesellschaftlichen Ordnungen und Mächte (5. Aufl.)*. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Wegge, J. (2000). Gruppenarbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Personalpsychologie* (S. 483-508). Göttingen: Hogrefe.
- Wegge, J. (2001). Zusammensetzung von Arbeitsgruppen. In E. H. Witte (Hrsg.), *Leistungsverbesserung in aufgabenorientierten Kleingruppen: Beiträge des 15. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie* (S. 35-94). Lengerich: Pabst.
- Wegge, J., Kleinbeck, U. & Quäck, A. (1995). Motive der Bildschirmspieler: Die Suche nach virtueller Macht, künstlicher Harmonie und schnellen Erfolgen? In J. Fritz (Hrsg.), *Warum Computerspiele faszinieren* (S. 214-237). München: Juventa.
- Wegge, J. & Neuhaus, L. (2002). Emotionen bei der Büroarbeit am PC: Ein Test der "affective-events"-Theorie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 46(4), 173-184.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New York: Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weinert, F. E. (1996). Für und Wider die "neuen Lerntheorien" als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10(1), 1-12.
- Weller, I. & Matiaske, W. (2003). *Gütekriterien und faktorielle Struktur des IMC-Gitters zur Messung von Leistungs-, Macht- und Anschlussmotiven*: Berichte der Werkstatt für Organisations und Personalforschung, Bericht 11.
- Werner, H. (1997). Lernende Organisationen: Anpassung oder Selbstbestimmung der Mitarbeiter/innen? In U. Witthaus & W. Wittwer (Hrsg.), *Visionen einer lernenden Organisation: Herausforderung für die betriebliche Bildung* (S. 155-158). Bielefeld: Bertelsmann.
- Westermann, R., Spies, K., Stahl, G. & Hesse, F. W. (1996). Relative effectiveness and validity of mood induction procedures: A meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 26, 557-580.

- Wetzel, J. (1998). Problemlösen in Gruppen: Miteinander ist besser als gegeneinander. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. (S. 113-126). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Wilke, H. & van Knippenberg, A. (1992). Gruppenleistung. In W. Stroebe, M. Hewstone & G. M. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 333-368). Berlin: Springer.
- Wirth, J. & Klieme, E. (2002). Computer literacy im Vergleich zwischen Nationen, Schulformen und Geschlechtern. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 136-157.
- Wirtz, M. & Casper, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.
- Witte, E. H. (1989). *Sozialpsychologie: ein Lehrbuch*. München: Psychologie Verlags Union.
- Witte, E. H. (1995). Zum Stand der Kleingruppenforschung. *Hamburger Forschungsberichte, Psychologisches Institut I der Universität Hamburg*, 11.
- Witte, E. H. (2001a). Das Ausschöpfen der Leistungsvorteile von Gruppen: Wie kann man es besser machen? In R. Fisch, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), *Projektgruppen in Organisationen* (S. 307-322). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Witte, E. H. (Hrsg.). (2001b). *Leistungsverbesserungen in aufgabenorientierten Kleingruppen*. Lengerich: Pabst.
- Witte, E. H. & David, J. H. (1996). *Understanding Group Behavior*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Witte, E. H. & Engelhardt, G. (1998). Zur soziale Repräsentation der (Arbeits-)Gruppe. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. (S. 25-29). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Witte, E. H. & Lecher, S. (1998). Leistungskriterien für aufgabenorientierte Gruppen. In E. Ardel-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. (S. 52-61). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Witte, E. H. & Melville, P. (1982). Experimentelle Kleingruppenforschung: Methodologische Anmerkungen und eine empirische Studie. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 109-124.
- Wolf, K. D. (1999). Erfahrungspunkte - Prozessfeedback in einer WWW-basierten Lernumgebung. In Zentralstelle für Weiterbildung der TU Braunschweig (Hrsg.), *Elektronische Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Möglichkeiten, Erfahrungen, Anstöße*. (S. 150-160). Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Wolf, K. D. (2000). *Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung bei angehenden Industriekaufleuten*. Frankfurt: Peter Lang.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling an thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zajonc, R. B. (1994). Can emotions be nonconscious? In P. Ekman & R. J. Davidson (Hrsg.), *The nature of emotions: fundamental questions* (S. 293-297). New York: Oxford University Press.
- Zevon, M. A. & Tellegen, A. (1982). The structure of mood change: An idiographic / nomothetic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 111-112.
- Zimmer, D. E. (1981). *Die Vernunft der Gefühle: Ursprung, Natur und Sinn der menschlichen Emotion*. München: Piper.
- Zuschlag, B. (2001). *Mobbing, Schikane am Arbeitsplatz. Erfolgreiche Mobbingabwehr durch systematische Ursachenanalyse*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

-
- Zysno, P. (1998a). Die Klassifikation von Gruppenaufgaben. In E. Ardelt-Gattinger, H. Lechner & W. Schlögel (Hrsg.), *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. (S. 10-24). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Zysno, P. (1998b). Von Seilzug bis Brainstorming: Die Effizienz der Gruppe. In E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie der Gruppenleistung* (S. 184-210). Lengerich: Papst.

Anhang**Anhang A:** Tabellen**Anhang B:** Lernmotivationsfragebogen**Anhang C:** Kodierleitfaden

Anhang A

Verteilung der empfangenen Feedbacks nach Motiven													
TN 25 erhält von		Machtmotiv		Lernmotiv		Anerkennungsmotiv		Zuneigungsmotiv		Zugehörigkeitsmotiv		Insgesamt pro Teilnehmer	
TN 24	positiv	0	0,0%	5	12,5%	2	5,0%	0	0,0%	2	5,0%	9	22,5%
	negativ	6	15,0%	4	10,0%	9	22,5%	10	25,0%	2	5,0%	31	77,5%
	Gesamt	6	15,0%	9	22,5%	11	27,5%	10	25,0%	4	10,0%	40	100,0%
TNin 17	positiv	0	0,0%	29	38,7%	10	13,3%	1	1,3%	3	4,0%	43	57,3%
	negativ	9	12,0%	0	0,0%	15	20,0%	3	4,0%	5	6,7%	32	42,7%
	Gesamt	9	12,0%	29	38,7%	25	33,3%	4	5,3%	8	10,7%	75	100,0%
Insgesamt pro Motiv	positiv	0	0,0%	34	89,5%	12	33,3%	1	7,1%	5	41,7%	52	45,2%
	negativ	15	100,0%	4	10,5%	24	66,7%	13	92,9%	7	58,3%	63	54,8%
	Gesamt	15	100,0%	38	100,0%	36	100,0%	14	100,0%	12	100,0%	115	100,0%
TN 24 erhält von		Machtmotiv		Lernmotiv		Anerkennungsmotiv		Zuneigungsmotiv		Zugehörigkeitsmotiv		Insgesamt pro Teilnehmer	
TN 25	positiv	1	1,8%	3	5,5%	1	1,8%	0	0,0%	3	5,5%	8	14,5%
	negativ	11	20,0%	2	3,6%	12	21,8%	5	9,1%	17	30,9%	47	85,5%
	Gesamt	12	21,8%	5	9,1%	13	23,6%	5	9,1%	20	36,4%	55	100,0%
TNin 17	positiv	0	0,0%	14	21,5%	6	9,2%	3	4,6%	3	4,6%	26	40,0%
	negativ	3	4,6%	1	1,5%	12	18,5%	0	0,0%	23	35,4%	39	60,0%
	Gesamt	3	4,6%	15	23,1%	18	27,7%	3	4,6%	26	40,0%	65	100,0%
Insgesamt pro Motiv	positiv	1	6,7%	17	85,0%	7	22,6%	3	37,5%	6	13,0%	34	28,3%
	negativ	14	93,3%	3	15,0%	24	77,4%	5	62,5%	40	87,0%	86	71,7%
	Gesamt	15	100,0%	20	100,0%	31	100,0%	8	100,0%	46	100,0%	120	100,0%
TNin 17 erhält von		Machtmotiv		Lernmotiv		Anerkennungsmotiv		Zuneigungsmotiv		Zugehörigkeitsmotiv		Insgesamt pro Teilnehmer	
TN 25	positiv	11	12,1%	34	37,4%	0	0,0%	1	1,1%	3	3,3%	49	53,8%
	negativ	20	22,0%	8	8,8%	14	15,4%	0	0,0%	0	0,0%	42	46,2%
	Gesamt	31	34,1%	42	46,2%	14	15,4%	1	1,1%	3	3,3%	91	100,0%
TN 24	positiv	11	18,3%	15	25,0%	1	1,7%	3	5,0%	1	1,7%	31	51,7%
	negativ	7	11,7%	11	18,3%	10	16,7%	0	0,0%	1	1,7%	29	48,3%
	Gesamt	18	30,0%	26	43,3%	11	18,3%	3	5,0%	2	3,3%	60	100,0%
Insgesamt pro Motiv	positiv	22	44,9%	49	72,1%	1	4,0%	4	100,0%	4	80,0%	80	53,0%
	negativ	27	55,1%	19	27,9%	24	96,0%	0	0,0%	1	20,0%	71	47,0%
	Gesamt	49	100,0%	68	100,0%	25	100,0%	4	100,0%	5	100,0%	151	100,0%
Insgesamt Gruppe	positiv	23	6,0%	100	25,9%	20	5,2%	8	2,1%	15	3,9%	166	43,0%
	negativ	56	14,5%	26	6,7%	72	18,7%	18	4,7%	48	12,4%	220	57,0%
	Gesamt	79	20,5%	126	32,6%	92	23,8%	26	6,7%	63	16,3%	386	100,0%

Tabelle A- 1: „Wer-zum-Wem“-Matrix der empfangenen Feedbacks, aufgeschlüsselt für die einzelnen Motive, Gruppe 1

Verteilung der empfangenen Feedbacks nach Motiven													
TNin 21 erhält von		Machtmotiv		Lernmotiv		Anerkennungsmotiv		Zuneigungsmotiv		Zugehörigkeitsmotiv		Insgesamt pro Teilnehmer	
TN 30	positiv	3	5,4%	10	17,9%	3	5,4%	0	0,0%	1	1,8%	17	30,4%
	negativ	0	0,0%	24	42,9%	4	7,1%	1	1,8%	10	17,9%	39	69,6%
	Gesamt	3	5,4%	34	60,7%	7	12,5%	1	1,8%	11	19,6%	56	100,0%
TNin 29	positiv	2	2,2%	13	14,3%	16	17,6%	3	3,3%	10	11,0%	44	48,4%
	negativ	1	1,1%	17	18,7%	16	17,6%	0	0,0%	13	14,3%	47	51,6%
	Gesamt	3	3,3%	30	33,0%	32	35,2%	3	3,3%	23	25,3%	91	100,0%
Ins-gesamt pro Motiv	positiv	5	83,3%	23	35,9%	19	48,7%	3	75,0%	11	32,4%	61	41,5%
	negativ	1	16,7%	41	64,1%	20	51,3%	1	25,0%	23	67,6%	86	58,5%
	Gesamt	6	100,0%	64	100,0%	39	100,0%	4	100,0%	34	100,0%	147	100,0%
TN 30 erhält von		Machtmotiv		Lernmotiv		Anerkennungsmotiv		Zuneigungsmotiv		Zugehörigkeitsmotiv		Insgesamt pro Teilnehmer	
TNin 21	positiv	2	5,1%	7	17,9%	2	5,1%	2	5,1%	0	0,0%	13	33,3%
	negativ	0	0,0%	1	2,6%	11	28,2%	0	0,0%	14	35,9%	26	66,7%
	Gesamt	2	5,1%	8	20,5%	13	33,3%	2	5,1%	14	35,9%	39	100,0%
TNin 29	positiv	0	0,0%	13	15,5%	6	7,1%	17	20,2%	12	14,3%	48	57,1%
	negativ	2	2,4%	2	2,4%	12	14,3%	0	0,0%	20	23,8%	36	42,9%
	Gesamt	2	2,4%	15	17,9%	18	21,4%	17	20,2%	32	38,1%	84	100,0%
Ins-gesamt pro Motiv	positiv	2	50,0%	20	87,0%	8	25,8%	19	100,0%	12	26,1%	61	49,6%
	negativ	2	50,0%	3	13,0%	23	74,2%	0	0,0%	34	73,9%	62	50,4%
	Gesamt	4	100,0%	23	100,0%	31	100,0%	19	100,0%	46	100,0%	123	100,0%
TNin 29 erhält von		Machtmotiv		Lernmotiv		Anerkennungsmotiv		Zuneigungsmotiv		Zugehörigkeitsmotiv		Insgesamt pro Teilnehmer	
TNin 21	positiv	16	22,9%	30	42,9%	4	5,7%	4	5,7%	0	0,0%	54	77,1%
	negativ	3	4,3%	1	1,4%	11	15,7%	0	0,0%	1	1,4%	16	22,9%
	Gesamt	19	27,1%	31	44,3%	15	21,4%	4	5,7%	1	1,4%	70	100,0%
TN 30	positiv	20	32,8%	8	13,1%	13	21,3%	7	11,5%	3	4,9%	51	83,6%
	negativ	1	1,6%	8	13,1%	1	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	10	16,4%
	Gesamt	21	34,4%	16	26,2%	14	23,0%	7	11,5%	3	4,9%	61	100,0%
Ins-gesamt pro Motiv	positiv	36	90,0%	38	80,9%	17	58,6%	11	100,0%	3	75,0%	105	80,2%
	negativ	4	10,0%	9	19,1%	12	41,4%	0	0,0%	1	25,0%	26	19,8%
	Gesamt	40	100,0%	47	100,0%	29	100,0%	11	100,0%	4	100,0%	131	100,0%
Ins-gesamt Gruppe	positiv	43	10,7%	81	20,2%	44	11,0%	33	8,2%	26	6,5%	227	56,6%
	negativ	7	1,7%	53	13,2%	55	13,7%	1	0,2%	58	14,5%	174	43,4%
	Gesamt	50	12,5%	134	33,4%	99	24,7%	34	8,5%	84	20,9%	401	100,0%

Tabelle A- 2: „Wer-zu-wem“-Matrix der empfangenen Feedbacks, aufgeschlüsselt für die einzelnen Motive, Gruppe 5

Tag	Variablen	r	p
Tag 1	PA / NA 8.00 Uhr-Werte	.000	.500
	PA / NA 11.00 Uhr-Werte	-.545	.075
	Veränderung* PA / NA	-.467	.094
Tag 2	PA / NA 8.00 Uhr-Werte	-.577	.072
	PA / NA 11.00 Uhr-Werte	n.b.	n.b.
	Veränderung PA / NA	-.577	.072
Tag 3	PA / NA 8.00 Uhr-Werte	-.120	.383
	PA / NA 11.00 Uhr-Werte	.086	.414
	Veränderung PA / NA	.183	.322

Tabelle A- 3 Korrelationen Skalenwerte positiver Affekt (PA) und negativer Affekt (NA aller Erhebungszeitpunkte, n = 6, Kendalls tau
* 11.00-Uhr-Werte minus 8.00 Uhr-Werte

Erhebung	Motivationsart	1. Zwischenerhebung							2. Zwischenerhebung						Ausgangserhebung					
		amotiviert	externale M.	introjizierte M.	identifizierte M.	intrinsische M.	Interesse	amotiviert	externale M.	introjizierte M.	identifizierte M.	intrinsische M.	Interesse	amotiviert	externale M.	introjizierte M.	identifizierte M.	intrinsische M.	Interesse	
1. ZE	amotiviert	r	1,000	0,669	-0,160	-0,519	-0,964	-0,692	0,392	0,692	-0,385	-0,641	-0,964	-0,889	0,251	0,923	0,148	0,000	-0,538	-0,692
		p		0,045	0,339	0,083	0,005	0,035	0,170	0,035	0,157	0,048	0,005	0,009	0,262	0,008	0,346	0,500	0,079	0,035
	externale M.	r	0,669	1,000	-0,261	-0,806	-0,725	-0,502	0,640	0,334	-0,251	-0,435	-0,725	-0,645	0,364	0,669	0,161	0,273	-0,084	-0,585
		p	0,045		0,256	0,018	0,030	0,101	0,067	0,198	0,262	0,137	0,030	0,047	0,186	0,045	0,338	0,252	0,416	0,069
	introjizierte M.	r	-0,160	-0,261	1,000	0,231	0,231	0,480	0,408	0,080	0,480	-0,417	0,231	0,386	-0,435	0,000	0,694	0,087	0,480	0,560
		p	0,339	0,256		0,270	0,270	0,106	0,163	0,418	0,106	0,141	0,270	0,153	0,137	0,500	0,033	0,413	0,106	0,072
	identifizierte M.	r	-0,519	-0,806	0,231	1,000	0,500	0,445	-0,567	-0,296	0,296	0,231	0,500	0,500	-0,161	-0,371	-0,214	-0,081	0,148	0,445
p		0,083	0,018	0,270		0,087	0,117	0,079	0,214	0,214	0,270	0,087	0,087	0,338	0,161	0,280	0,417	0,346	0,117	
intrinsische M.	r	-0,964	-0,725	0,231	0,500	1,000	0,741	-0,378	-0,593	0,445	0,540	1,000	0,929	-0,322	-0,889	-0,071	0,000	0,445	0,741	
	p	0,005	0,030	0,270	0,087		0,024	0,174	0,056	0,117	0,076		0,006	0,202	0,009	0,423	0,500	0,117	0,024	
Interesse	r	-0,692	-0,502	0,480	0,445	0,741	1,000	-0,196	-0,308	0,846	0,240	0,741	0,889	-0,084	-0,538	0,148	0,418	0,692	0,846	
	p	0,035	0,101	0,106	0,117	0,024		0,317	0,210	0,013	0,266	0,024	0,009	0,416	0,079	0,346	0,144	0,035	0,013	
2. ZE	amotiviert	r	0,392	0,640	0,408	-0,567	-0,378	-0,196	1,000	0,098	-0,098	-0,612	-0,378	-0,283	-0,320	0,490	0,661	0,107	0,196	-0,098
		p	0,170	0,067	0,163	0,079	0,174	0,317		0,406	0,406	0,070	0,174	0,241	0,227	0,117	0,050	0,401	0,317	0,406
	externale M.	r	0,692	0,334	0,080	-0,296	-0,593	-0,308	0,098	1,000	-0,077	-0,641	-0,593	-0,445	0,167	0,692	0,296	0,084	-0,538	-0,231
		p	0,045	0,198	0,418	0,214	0,056	0,210	0,406		0,077	0,048	0,056	0,117	0,336	0,035	0,214	0,416	0,079	0,273
	introjizierte M.	r	-0,385	-0,251	0,480	0,296	0,445	0,846	-0,098	-0,077	1,000	0,000	0,445	0,593	0,167	-0,231	0,296	0,669	0,615	0,538
		p	0,157	0,262	0,106	0,214	0,117	0,013	0,406	0,420		0,500	0,117	0,056	0,336	0,273	0,214	0,045	0,053	0,079
	identifizierte M.	r	-0,641	-0,435	-0,417	0,231	0,540	0,240	-0,612	-0,641	0,000	1,000	0,540	0,386	0,087	-0,801	-0,617	-0,087	0,240	0,160
p		0,048	0,137	0,141	0,270	0,076	0,266	0,070	0,048	0,500		0,076	0,153	0,413	0,019	0,051	0,413	0,266	0,339	
intrinsische M.	r	-0,964	-0,725	0,231	0,500	1,000	0,741	-0,378	-0,593	0,445	0,540	1,000	0,929	-0,322	-0,889	-0,071	0,000	0,445	0,741	
	p	0,005	0,030	0,270	0,087		0,024	0,174	0,056	0,117	0,076		0,006	0,202	0,009	0,423	0,500	0,117	0,024	
Interesse	r	-0,889	-0,645	0,386	0,500	0,929	0,889	-0,283	-0,445	0,593	0,386	0,929	1,000	-0,242	-0,741	0,071	0,161	0,593	0,889	
	p	0,009	0,047	0,153	0,087	0,006	0,009	0,241	0,117	0,056	0,153	0,006		0,266	0,024	0,423	0,338	0,056	0,009	
AEH	amotiviert	r	0,251	0,364	-0,435	-0,161	-0,322	-0,084	-0,320	0,167	0,167	0,087	-0,322	-0,242	1,000	0,251	-0,403	0,455	0,084	-0,418
		p	0,262	0,186	0,137	0,338	0,202	0,416	0,227	0,336	0,336	0,413	0,202	0,266		0,262	0,148	0,132	0,416	0,144
	externale M.	r	0,923	0,669	0,000	-0,371	-0,889	-0,538	0,490	0,692	-0,231	-0,801	-0,889	-0,741	0,251	1,000	0,296	0,167	-0,385	-0,538
		p	0,008	0,045	0,500	0,161	0,009	0,079	0,117	0,035	0,273	0,019	0,009	0,024	0,262		0,214	0,336	0,157	0,079
	introjizierte M.	r	0,148	0,161	0,694	-0,214	-0,071	0,148	0,661	0,296	0,296	-0,617	-0,071	0,071	-0,403	0,296	1,000	0,242	0,222	0,296
		p	0,346	0,338	0,033	0,280	0,423	0,346	0,050	0,214	0,214	0,051	0,423	0,423	0,148	0,214		0,266	0,276	0,214
	identifizierte M.	r	0,000	0,273	0,087	-0,081	0,000	0,418	0,107	0,084	0,669	-0,087	0,000	0,161	0,455	0,167	0,242	1,000	0,418	0,167
p		0,500	0,252	0,413	0,417	0,500	0,144	0,401	0,416	0,045	0,413	0,500	0,338	0,132	0,336	0,266		0,144	0,336	
intrinsische M.	r	-0,538	-0,084	0,480	0,148	0,445	0,692	0,196	-0,538	0,615	0,240	0,445	0,593	0,084	-0,385	0,222	0,418	1,000	0,538	
	p	0,079	0,416	0,106	0,346	0,117	0,035	0,317	0,079	0,053	0,266	0,117	0,056	0,416	0,157	0,276	0,144		0,079	
Interesse	r	-0,692	-0,585	0,560	0,445	0,741	0,846	-0,098	-0,231	0,538	0,160	0,741	0,889	-0,418	-0,538	0,296	0,167	0,538	1,000	
	p	0,035	0,069	0,072	0,117	0,024	0,013	0,406	0,273	0,079	0,339	0,024	0,009	0,144	0,079	0,214	0,336	0,079		

Tabelle A- 4: Rangkorrelationen zwischen Werten der Motivationsarten der drei Erhebungszeitpunkte (n = 6, zweiseitige Signifikanztests)

			Gewichtete Indikatoren für das...				
			Machtmotiv	Lernmotiv	Anerkennungsmotiv	Zuneigungsmotiv	Zugehörigkeitsmotiv
Gewichtete Indikatoren für das...	Machtmotiv	r		.333	-.600	-.467	-.467
		p		.348	.091	.188	.188
	Lernmotiv	r			-.200	-.067	-.867*
		p			.573	.851	.015
	Anerkennungsmotiv	r				.067	.333
p					.851	.348	
Zuneigungsmotiv	r					.200	
	p					.573	
Gewichtete Feedbacks	Macht positive FB	r	.200	.333	-.333	.333	-.467
		p	.573	.348	.348	.348	.188
	Macht negative FB	r	.600	-.067	-.467	-.600	-.067
		p	.091	.851	.188	.091	.851
	Lernen positive FB	r	.467	.333	-.600	-.200	-.467
		p	.188	.348	.091	.573	.188
	Lernen negative FB	r	.467	.867*	-.067	-.200	-.733*
		p	.188	.015	.851	.573	.039
	Anerkennung positive FB	r	-.067	.333	.200	.333	-.200
		p	.851	.348	.573	.348	.573
	Anerkennung negative FB	r	-.067	-.467	.200	-.467	.333
		p	.851	.188	.573	.188	.348
	Zuneigung positive FB	r	-.067	-.200	-.333	.600	.067
		p	.851	.573	.348	.091	.851
Zuneigung negative FB	r	.000	-.149	.447	-.596	.298	
	p	1.000	.687	.227	.107	.421	
Zugehörigkeit positive FB	r	-.867*	-.200	.467	.333	.333	
	p	.015	.573	.188	.348	.348	
Zugehörigkeit negative FB	r	-.733*	-.600	.600	.200	.733*	
	p	.039	.091	.091	.573	.039	

Tabelle A- 5: Rangkorrelationen zwischen gewichteten Interaktionsdaten (n = 6, zweiseitige Signifikanztests)

Anhang B

Lernmotivationsfragebogen (von PRENZEL, 1994)

Im Folgenden möchten wir gerne mehr darüber erfahren, wie Ihnen das Lernen im Lehrgang Materialwirtschaft gefallen hat. Sie werden nun gebeten, bei den folgenden Fragestellungen einzuschätzen, ob und wie stark diese für Sie zutreffen. Sie können Ihre Antworten von [1] (nie) bis [6] (immer) abstufen.

Im Lehrgang Materialwirtschaft...	nie	sehr sel- ten	sel- ten	häu- fig	sehr häu- fig	im mer
1) ...versuchte ich, alles so zu erledigen, wie es von mir erwartet wird	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
2) ...habe ich mich angestrengt, wie sich das für ordentliche Auszubildende gehört	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
3) ...habe ich mich selbst unter Druck gesetzt, um alles möglichst richtig zu machen	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
4) ...war mir klar, daß ich das für meinen Beruf können muß	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
5) ...wollte ich selbst den Stoff verstehen / beherrschen	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
6) ...habe ich mich eingesetzt, weil ich meinen eigenen Zielen ein Stück näher kommen konnte	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
7) ...machte das Lernen / Arbeiten richtig Spaß	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
8) ...war ich neugierig / wißbegierig	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
9) ...verging die Zeit wie im Flug	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
10) ...hat mich die Sache so fasziniert, daß ich mich voll einsetzte	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
11) ...befaßte ich mich mit anregenden Problemen, über die ich mehr erfahren will	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
12) ...stieß ich auf anregende Themen, über die ich mit anderen sprechen will	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
13) ...versuchte ich mich zu drücken	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
14) ...war ich mit meinen Gedanken woanders	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
15) ...war mir alles egal	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
16) ...habe ich mich nur angestrengt, damit ich keinen Ärger bekomme	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
17) ...hätte ich ohne Druck von außen nichts getan	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

Das Lernen/Arbeiten im Lehrgang Materialwirtschaft empfand ich als ...	nie	sehr selten	selten	häufig	sehr häufig	immer
18) ...habe ich nur das getan / gelernt was ausdrücklich von mir	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
19) ...unangenehm	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
20) ...frustrierend	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
21) ...langweilig	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
22) ...anstrengend	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
23) ...schwierig	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
24) ...belastend	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
25) ...wichtig für meine Prüfungen	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
26) ...wichtig für meine weitere Ausbildung	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
27) ...wichtig für meinen Beruf	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
28) ...wichtig für mich persönlich / mein zukünftiges Leben	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
29) ...reizvoll	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
30) ...anregend	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
31) ...spannend	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
32) ...herausfordernd	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
33) ...faszinierend	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
34) ...interessant	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
Im Lehrgang Materialwirtschaft...	nie	sehr selten	selten	häufig	sehr häufig	immer
35) ...fühlte ich mich von meinem Lehrer verstanden	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
36) ...fühlte ich mich von meinem Lehrer unterstützt	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
37) ...hatte ich das Gefühl, daß meine Mitschüler auf mich eingehen und mich verstehen	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
38) ...war die Atmosphäre freundschaftlich entspannt	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
39) ...hatte ich das Gefühl dazuzugehören	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
40) ...hatte ich den Eindruck, ernst genommen zu werden	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
41) ...hatte ich ausreichend Gelegenheit, das Gelernte zu üben	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
42) ...fanden meine Leistungen / Arbeiten Beachtung	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
43) ...fanden meine Leistungen / Arbeiten Anerkennung	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
44) ...wurde ich sachlich über meine Fortschritte informiert	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
45) ...wurde mir sachlich mitgeteilt, was ich noch verbessern kann	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

Im Lehrgang Materialwirtschaft...

	nie	sehr sel- ten	sel- ten	häu- fig	sehr häu- fig	im mer
46) ...wurden mir auch schwierige Aufgaben zugetraut	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
47) ...durfte ich Aufgaben auf meine Art erledigen	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
48) ...konnte ich mir meine Zeit selbst einteilen	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
49) ...wurde ich ermuntert, selbständig vorzugehen	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
50) ...hatte ich das Gefühl, stark kontrolliert zu werden	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
51) ...konnte ich anspruchsvolle Aufgaben selbstverant- wortlich erledigen	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
52) ...hatte ich Gelegenheit, mich mit interessanten Aufga- ben oder Inhalten eingehender zu beschäftigen	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
53) ...hatte ich die Möglichkeit, neue Bereiche eigenständig zu erkunden	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
54) ...wurde ich über die Lernziele (das, was ich können soll) informiert	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
55) ...habe ich einen Überblick über die geplante Vorge- hensweise erhalten	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
56) ...wurde von Beispielen / der Praxis ausgegangen	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
57) ...wurde mit der Theorie begonnen	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
58) ...hat der Lehrer den Stoff selbst vorgetragen / darge- stellt	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
59) ...wurde der Stoff gemeinsam mit dem Lehrer erarbeitet	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
60) ...habe ich mir den Stoff gemeinsam mit anderen Aus- zubildenden erarbeitet	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
61) ...habe ich mir den Stoff alleine erarbeitet	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
62) ...ging mir alles viel zu schnell	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
63) ...war der Stoff zu viel	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
64) ...war der Stoff zu schwierig	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
65) ...wurde der Stoff anhand von Beispielen veranschau- licht	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
66) ...standen Hilfsmittel (z.B. Lerntexte, Arbeitsblätter, Medien) zur Verfügung	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
67) ...waren Darstellungen und Erklärungen klar und ver- ständlich	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
68) ...hat der Lehrer vorgeführt, wie er selbst Aufgaben / Probleme löst	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

Anhang C

Kodierleitfaden für die Kodierer

Grundsätzliche Richtlinien für die Kodierung:

Kodierung: An wen?

- Grundsätzlich wird kodiert, an wen eine Äußerung gerichtet ist. Werden Personen direkt angesprochen (eine oder mehrere), werden die Anfangsbuchstaben der Person notiert.
- Ist eine Äußerung an die gesamte Gruppe gerichtet, wird ein „G“ vermerkt.
- Fehlt eine Person an einem Unterrichtstag, wird dies auf der ersten Seite des Kodierbogens vermerkt.
- Lässt sich nicht eindeutig bestimmen, an wen eine Äußerung gerichtet ist, wird ein „U“ für „Unbekannt“ kodiert.
- Spricht eine Person eindeutig mit sich selbst, wird ein „SG“ für „Selbstgespräch“ kodiert.
- Ist die Äußerung an den Lehrer gerichtet, wird ein „L“ notiert; bei Anreden an Projektmitarbeiter werden die Initialen dieser notiert.
- Ist die Äußerung an Gruppenfremde gerichtet, wird ein „F“ kodiert.

Kodierung Indikatoren und Feedbacks

- Das Transkript und die Videoaufzeichnungen dienen als Basis für die Kodierung. Analysiert werden Äußerungen und Handlungen (Regieanweisung), die im jeweiligen Transkript vermerkt sind.
- Kann eine Äußerung und/oder Handlung nicht eindeutig interpretiert werden, wird diese nicht kodiert.
- Kodiert werden einzelne Äußerungen/Handlungen oder Interaktionssequenzen, keine Phasen.
- Der vorangegangene Kontext muss bei der Kodierung nachfolgender Äußerungen berücksichtigt werden.
- Sind mehrere Interpretationen möglich, muss stets die wahrscheinlichste Interpretation (kontextabhängig) kodiert werden.
- Äußerungen, die sich durch nachfolgende Äußerungen einordnen lassen, werden nur dann kodiert, wenn diese aufgrund des nachfolgenden Kontextes eindeutig zu interpretieren sind.
- Sind einzelne Äußerungen erst durch die Berücksichtigung mehrerer nachfolgender Äußerungen eindeutig zu interpretieren, wird nur die Äußerung kodiert, die eine eindeutige Interpretation zulässt (Aufsummierung mehrerer Äußerungen zu einer Kodierung).

Beispiel: A.: „Prima CD, musst mal ausleihen.“

B.: „Ausleihen?“

A.: „Ja, ausleihen.“

B.: „Wie ausleihen?“

A.: „Ja, ich würde sie dir halt gern mal ausleihen. Ich weiß doch, dass du solche Musik gern hörst und kein Geld hast, sie dir zu kaufen.“

Nur die letzte Äußerung von A. wird für B. als „Zuneigung positiv“ kodiert.

- Die fünf Motive bilden die Oberkategorien und Ausgangsbasen für die Kodierung. Bei der Kodierung von Motivindikatoren und Feedbacks muss immer geprüft werden, ob kontextbezogen auch das entsprechende Motiv noch gültig erscheint/sich widerspiegelt.

Eine Orientierung ausschließlich an den Unterpunkten von Verhaltensindikatoren und Feedbacks ist nicht zulässig.

Motivindikatoren

- Motivindikatoren können nur für den Sender einer Äußerung kodiert werden. Das Motiv, aufgrund dessen die Äußerung vermutlich getätigt wurde, dient als Richtlinie für die Kodierung.
- Eine Zuordnung zweier Motivindikatoren zu einer Äußerung ist nicht zulässig (keine Doppelkodierung). Die plausibelste Interpretation muss gewählt werden.

Ausnahme: Ein Satz enthält tatsächlich zwei verschiedene, voneinander getrennte Aspekte.

Beispiel: „Unsere Gruppe ist besser und dein Vorschlag war besonders gut.“

Feedbacks

- Feedbacks können ausschließlich für den Empfänger einer Äußerung kodiert werden. Mit Empfänger ist nicht immer nur die Person gemeint, an die die Nachricht direkt gerichtet war, sondern ggf. jede Person, die die Nachricht akustisch vernommen hat.

Beispiel: M. äußert sich gegenüber I. abwertend über A., der neben ihm sitzt. Wird für A. als „Zuneigung negativ“ (Abwertung der Person) kodiert, obwohl die Nachricht an I. gesendet wurde.

- Feedbacks werden auch dann für eine Person kodiert, wenn diese zuvor keine Motivindikatoren des jeweiligen Motivs gezeigt hat.
- Eine Zuordnung zweier Feedbacks zu einer Äußerung ist nur dann zulässig, wenn die Feedbackkodierung für verschiedene Personen erfolgt. (Eine Äußerung kann von verschiedenen Personen unterschiedlich aufgefasst werden.)

Beispiel: B., I. und A. sind anwesend.

B.: „Nee, lass das lieber A. machen. Das ist ziemlich wichtig für uns.“

Für A. wird „leistungsbezogene Anerkennung positiv“ (Lösung wichtiger Aufgaben zugetraut) kodiert.

Für I. wird „leistungsbezogene Anerkennung negativ“ (Angebote zur Übernahme wichtiger Aufgaben werden nicht angenommen) kodiert.

- Feedbacks werden unabhängig von der Intention des Senders kodiert. Ausschlaggebend für die Kodierung ist ausschließlich die wahrscheinlichste Interpretation der Nachricht durch den Empfänger.