

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2018, Nr. 10

Die Klasse als Gruppe im Blick

Gruppenentwicklungsprozesse in Klassen verstehen und begleiten



*Anja Schwalbe
Universität Potsdam*

Zusammenfassung: Um Prozesse sozialer Integration und Ausgrenzung in Klassen zu verstehen, sollte auch die Klasse als Gruppe in den Blick genommen werden. Soziale Beziehungen müssen sich hier allerdings erst entwickeln, wobei sozialen Normen als Kriterien für die Anerkennung und Ablehnung dabei eine wichtige Bedeutung zukommt. Die Lehrkraft kann diesen Entwicklungsprozess der Klasse begleiten und fördern. Im Beitrag wird daher dargestellt, welche Entwicklungsphasen Klassen auf dem Weg zu einer Gruppe durchlaufen. Weiterhin werden Merkmale der einzelnen Phasen herausgearbeitet, da diese Lehrkräften Anhaltspunkte für mögliche Interventionen zur Gestaltung der Gruppenentwicklungsprozesse liefern können.

Schlagworte: Gruppenentwicklung, Normentwicklung, soziale Inklusion, soziale Exklusion, Einfluss der Lehrkraft

Abstract: To understand social inclusion and exclusion in school classrooms, it is necessary to consider the classroom context. However, social relationships have to be developed in every class. Social norms as criteria for acceptance and rejection are very important for this. Teachers can accompany and support these developmental processes in their class. Therefore the article presents phases of development classes go through on their way becoming a group. Furthermore, characteristics of the phases will be described because they provide potential clues for interventions.

Keywords: group development, development of social norms, social inclusion, social exclusion, influence of teachers

Einleitung

Die Klasse stellt für die Kinder nicht nur den Ort des schulischen Lernens dar sondern ist bereits in der Grundschulzeit ein wichtiger sozialer Erfahrungsraum (Ulich, 2001). Durch die zahlreichen Kontakt- und Interaktionsmöglichkeiten, welche umso wichtiger werden, je weniger sie im außerschulischen Umfeld vorhanden sind (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017), entwickeln sich relativ schnell verschiedene Beziehungsformen in einer Klasse (Ulich, 2001).

In Form von Freundschaften, Feindschaften oder einfachen Tischnachbarschaften sind, so Jonkmann (2009), nahezu alle Kinder über dyadische Beziehungen (Zweierbeziehungen) miteinander verbunden. Weiterhin entwickeln sich auf einer höheren Komplexitätsebene Gruppen, die ihrerseits wieder verschiedene Dyaden einschließen können. Die Klasse selbst stellt bspw. eine solche Gruppe dar (Jonkmann, 2009).

Sämtliche Bemühungen der Kinder danach Freunde zu finden oder zu einer Gruppe dazuzugehören und nicht ausgeschlossen zu sein dienen dabei der Befriedigung des grundlegenden Bedürfnisses nach positiven sozialen Beziehungen und sozialer Eingebundenheit (Jonkmann, 2009; Fend, 2006).

An diesem Punkt erwachsen jedoch auch Schwierigkeiten, wie Fend (2006) konstatiert, denn nicht immer gelingt es jedem Kind, in der Klasse Freundschaften aufzubauen und Anschluss zu finden, wodurch insbesondere

soziale Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten kaum oder gar nicht zugänglich werden. Das Fehlen der sozialen Einbindung in die Gruppe stellt daher ein Risiko für die sozial-emotionale aber auch kognitive Entwicklung dar (Petillon, 1980), insbesondere vor dem Hintergrund der relativen Stabilität dieser sozialen Position im Verlauf der Schulzeit (Fend, 2005).

Die Schulklasse als soziale Gruppe

Nach Petillon (1980) stellen die Schulklasse, das einzelne Schulkind und die Lehrkraft sowie deren Interaktionen miteinander die zentralen Ansatzpunkte dar, um soziale Vorgänge in einer Klassengemeinschaft zu erklären. Diesbezüglich lieferte v.a. die internationale Forschung bereits Erkenntnisse zu individuellen Persönlichkeitseigenschaften, wie z.B. Aggressionen oder soziales Rückzugsverhalten, die mit der sozialen Position des Schulkindes in der Klasse assoziiert sind (u.a. Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1999). Individuelles Verhalten zu verstehen erscheint jedoch unmöglich, ohne die Rolle der Gruppe zu berücksichtigen (Levine & Moreland 2006). Die Schulklasse stellt dabei jedoch keine natürliche Gruppe dar, wie etwa die Familie (Ulich, 2001). Soziale Beziehungen und damit auch die Klasse als Gruppe müssen sich vielmehr erst entwickeln, wobei Lehrkräfte diesen Entwicklungsprozess fördern können und ihnen somit eine wichtige Bedeutung zukommt (u.a. Stanford, 1980; Fend, 2006).

Dazu bedarf es neben pädagogischem Geschick und Geduld sicherlich auch dem Verständnis über eben jene Gruppenentwicklungsprozesse und die hier ablaufenden Interaktionsprozesse bzw. Interaktionsmuster, die wiederum Anhaltspunkte für konkrete Interventionen darstellen können (Simon, 2003; Stanford, 1980; Fend, 2006).

Gruppenentwicklung im Klassenraum

Mit Blick auf die Entwicklung von Gruppen lassen sich verschiedene theoretische Modelle finden, deren Fokus zumeist auf der Abbildung der sozial-emotionalen Dimension des Gruppenentwicklungsprozesses liegt (Volk, Wegner & Scheid, 2014; Simon, 2003). Wesentliche Differenzierungsmerkmale der Entwicklungs- bzw. Prozessmodelle bestehen dabei vorrangig z.B. hinsichtlich der Abfolge der einzelnen Phasen (Simon, 2003; Volk et al. 2014).

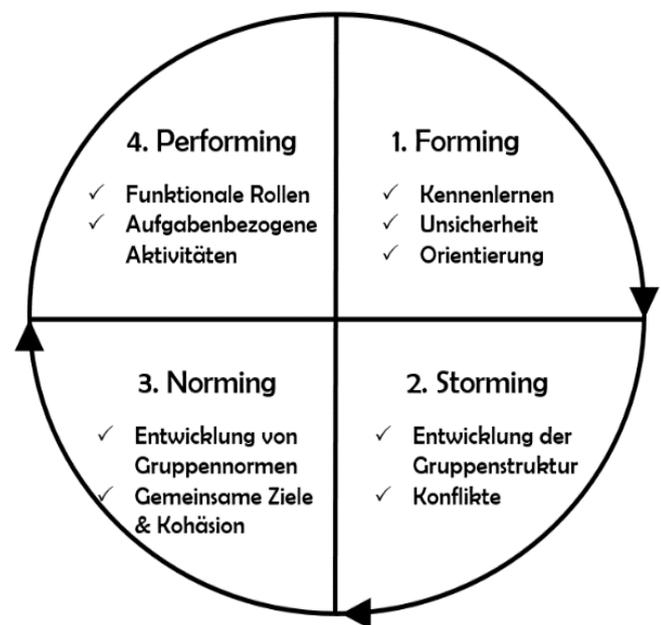
Das wohl bekannteste Modell zur Gruppenentwicklung stammt von Bruce W. Tuckman (1965), dessen Entwicklung jedoch größtenteils Trainings- und Therapiegruppen zugrunde lagen, worin auch ein Kritikpunkt am Modell besteht (Simon, 2003).

Das Modell geht von der Annahme aus, dass Gruppen verschiedene Entwicklungsphasen, die durch unterschiedliche Muster der Interaktion gekennzeichnet sind, durchlaufen, bevor sie produktiv arbeiten können (Simon, 2003; Nijstad & Van Knippenberg, 2014). Die im Modell nach Tuckman beschriebenen Phasen (s. Abbildung 1) werden als *forming*, *storming*, *norming*,

performing und *adjourning* bezeichnet (Tuckman, 1965; Tuckman & Jensen, 1977).

Die Phasen sind dabei in ihrer zeitlichen Abfolge nicht als völlig getrennt voneinander zu betrachten. Vielmehr überlappen sie sich in der Praxis, womit auch die Bestimmung der Dauer der einzelnen Phasen nicht vorzunehmen ist, sondern von Gruppe zu Gruppe bzw. Klasse zu Klasse verschieden sein dürfte (Stanford, 1980). Zudem versteht Stanford (1980) den Prozess der Gruppenentwicklung als kreisförmig. Demnach befassen sich Gruppen auch in späteren Phasen mit zurückliegenden Problemen, wenngleich dies aber auf einem anderen Niveau geschieht.

Abbildung 1. Phasen der Gruppenentwicklung nach Tuckman (1965)



Quelle: vgl. Tuckman, 1965; Nijstad & Van Knippenberg, 2014; Stanford, 1980

Die erste Phase (*forming*) der Gruppenentwicklung ist gekennzeichnet durch die Suche nach Orientierung. Während der Gründung einer Schulklasse oder nach Übergängen in weiterführende Schulen kennen die Kinder einer Klasse einander noch nicht und wissen weiterhin nicht, was von ihnen, auch seitens der Lehrkräfte, erwartet wird, was oft Unsicherheit und Angst mit sich bringt. In dieser ersten Phase der Gruppenentwicklung erscheint es daher wichtig, der Gruppe genügend Zeit und Möglichkeiten einzuräumen, einander kennen zu lernen, die eigene Zugehörigkeit zur Gruppe zu klären und darüber soziale Ängste abzubauen. Zudem sind in dieser Phase die Grundlagen der gemeinsamen Interaktion zu erarbeiten (Volk et al. 2014; Stanford, 1980; Simon, 2003). Stanford (1980) schlägt hier zur praktischen Umsetzung im Unterricht zahlreiche Übungen und Spiele vor, wie z.B. „Namensketten“ oder „Interviewen und Sich-Kennenlernen“. Zudem orientieren sich Kinder in der Grundschule in dieser Phase oftmals an Vorbildern und hier besonders an der Lehrkraft, um zu lernen, welches Verhalten erwünscht bzw. nicht erwünscht ist (Simon, 2003; Huber, 2011). Für die Lehrkraft erscheint es daher wichtig, zu prüfen, inwiefern das eigene Verhalten mit den Zielvorstellungen für die Klasse als Gruppe übereinstimmt (Stanford, 1980).

Die Entwicklungsphase des *storming* gilt der Herausbildung einer Gruppenstruktur, wobei häufig Konflikte und Meinungsverschiedenheiten, etwa in Form von Störungen, als Reaktion auf die Gruppeneinflüsse und die Aufgaben-

anforderungen auftreten können (Simon, 2003; Nijstad & Van Knippenberg, 2014; Stanford, 1980). Nicht selten werden Konflikte jedoch als etwas Negatives wahrgenommen und daher möglichst vermieden, da sie bspw. den Unterrichtsablauf stören würden. Jedoch können Konflikte auch als Voraussetzung für Veränderung und persönliche Reifung verstanden und durch den Umgang mit Konflikten Chancen zur Ausbildung von Kompetenzen zur Konfliktlösung eröffnet werden (Stanford, 1980; Volk et al. 2014). Aufgabe der Lehrkraft in dieser Phase wäre es deshalb, Konflikten im Interaktionsgeschehen offen zu begegnen, diese aufzugreifen und den Kindern damit die Möglichkeit zu geben, den persönlichen Standpunkt zu ergründen und darüber die Entwicklung der Gruppe voranzubringen, die ansonsten Gefahr liefe, in ihrer Entwicklung zu stagnieren (Stanford, 1980).

Der Phase der Normbildung (*norming*) kommt eine entscheidende Bedeutung für die Gruppenentwicklung in einer Klasse zu (Stanford, 1980). Diese Phase ist durch die Zunahme der Gruppenkohäsion und das Aushandeln darüber, „[...] wem man zuhört und wer dagegen ignoriert wird.“ (Stanford, 1980, S. 59) gekennzeichnet. Hierzu etabliert die Gruppe in der gemeinsamen Interaktion Normen des sozialen Miteinanders. Soziale Normen beziehen sich allgemein auf in einer Gruppe geteilte und von den Mitgliedern für gewöhnlich akzeptierte und als verbindlich angesehene *Erwartungen* in Bezug auf erwünschtes bzw. unerwünschtes Verhalten in einer spezifischen Situation (Hewstone & Martin, 2014; Petillon, 1980).

Obwohl Normen häufig implizit sind und zumeist erst im Fall ihrer Verletzung oder Missachtung salient werden, haben sie nach der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) einen zumindest indirekten Einfluss auf das Verhalten. Normen tragen zudem dazu bei, dass Interaktionen in einer Gruppe reibungsloser verlaufen. Es besteht für die Mitglieder einer Gruppe ein gewisser Druck, die Gruppennormen einzuhalten und sich konform dazu zu verhalten (Nijstad & Van Knippenberg, 2014).

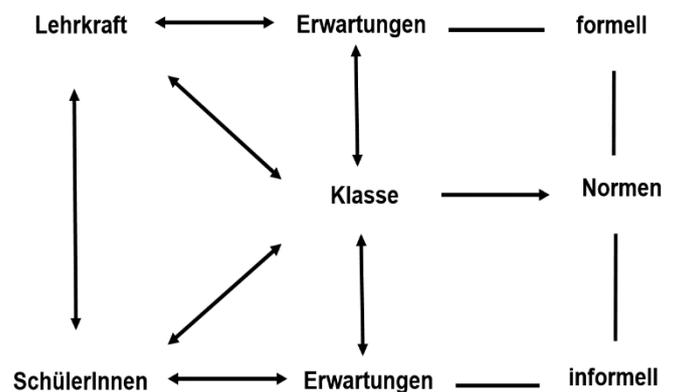
Dieser sogenannte Konformitätsdruck konnte bereits in sozialpsychologischen Experimenten (z.B. von Salomon Asch) empirisch bestätigt werden (Sader, 2008). Normkonformes Verhalten dient in diesem Zusammenhang der sozialen Integration in die Gruppe und gleichzeitig dem Abwenden negativer Sanktionen, wie bspw. dem Ausschluss aus der Gruppe (Nijstad & Van Knippenberg, 2014).

Soziale Normen lassen sich zudem in zwei Arten bzw. Typen unterscheiden. *Deskriptive Normen* beschreiben, welches Verhalten in der Gruppe für gewöhnlich gezeigt wird und motivieren Verhalten über die Bereitstellung *sozialer Informationen*. Ein Beispiel hierfür wäre, dass die meisten Kinder einer Klasse pünktlich zum Unterrichtsbeginn um 7.30 Uhr im Klassenraum ankommen. *Injunktive Normen* hingegen beziehen sich darauf, welches Verhalten von den meisten Mitgliedern der Gruppe gebilligt bzw. nicht gebilligt wird und motivieren Verhalten hingegen über die *Abwehr von negativen Sanktionen* (Cialdini, Kallgren & Reno, 1991; Cialdini, 2007). So wird es in einer Klasse bspw.

nicht gebilligt, wenn ein Schüler oder eine Schülerin erst nach dem Unterrichtsbeginn in die Klasse kommt.

In Schulklassen entwickelt sich weiterhin eine Vielzahl verschiedener Normen aus der Interaktion aller Akteure, die sich nach Petillon (1980) auf zwei Bereiche beziehen (s. Abbildung 2). Zum einen entwickeln sich *formelle*, durch die Schule gesetzte Normen, die über die Lehrkraft an die Schülerinnen und Schüler herangetragen werden (Petillon, 1980).

Abbildung 2. Die Klasse als soziales System nach Petillon (1980)



Quelle: vgl. Petillon, 1980, S. 26.

Darüber hinaus handeln die Kinder zumeist ohne den Einfluss der Lehrkraft *informelle* Normen aus, was, so Petillon (1980), insbesondere darin begründet ist, dass die formellen Normen „die emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Schüler nicht ausreichend berücksichtigen können, diese Bedürfnisse jedoch nicht „vor der Schultür“ abgestreift werden können [...]“ (Petillon, 1980, S. 27). Diese informellen Normen können sich dabei auf verschiedenste Bereiche und Themen beziehen und sich damit von den formellen Normen unterscheiden (Petillon, 1980).

Es erscheint sinnvoll, dass Lehrkräfte bereits während der Ausbildung Kompetenzen u.a. hinsichtlich der Vermittlung von Werten und Normen aber auch im Umgang mit Normkonflikten in einer Klasse entwickeln sollten (KMK, 2004). Im Prozess der Normbildung in einer Klasse schlägt Stanford (1980) vor, fünf Normen einzuführen, deren Inhalte nachfolgend skizziert werden sollen.

Die erste Norm, die Stanford (1980) formuliert, bezieht sich auf die *Selbstverantwortlichkeit der Gruppe*, d.h. die Gruppe soll in der Lage sein, sich selbstständig anzuleiten. Um dies zu erreichen, sollte die Lehrkraft zu einen Gelegenheiten schaffen, in denen die Gruppe die notwendigen Fähigkeiten hierfür erlernen kann und zum anderen aber auch Möglichkeiten anbieten, um Tätigkeiten oder Aufgaben selbstbestimmt durchführen zu können. Die Norm, *auf die Anderen einzugehen*, sollte nach Stanford (1980) ebenso im Rahmen der Normbildung in einer Klasse eingeführt werden. Dabei geht es vor allem darum, zu lernen, einander aufmerksam und aktiv

zuzuhören, um sich darüber auf den Anderen beziehen zu können. Die Lehrkraft nimmt auch hier wieder eine Vorbildfunktion ein – wenn diese selbst nicht zuhört, werden es die Kinder wohl auch nicht tun.

Zusammenarbeit als soziale Norm sollte, so Stanford (1980) weiter, in der Phase der Normentwicklung in einer Klasse etabliert werden. Dabei sollte die Gruppe dazu befähigt werden, einander zu helfen und miteinander zu kooperieren, obgleich in der Schule Wettbewerb und Konkurrenz mehr die Regel als die Ausnahme sein dürften und sich dies somit als schwierig herausstellen könnte. Um Zusammenarbeit und Kooperation als Norm in der Klasse zu etablieren, wäre es Aufgabe der Lehrkraft, aufzuzeigen, dass jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin in der Gruppe entsprechend der eigenen Stärken und Fähigkeiten einen Beitrag für die Gruppe leisten kann und die Gruppe wiederum als Ganzes auf die Hilfe aller angewiesen ist, um erfolgreich zu sein. Rätsel-Spiele seien, so Stanford (1980), geeignete Übungen, um diese Lernerfahrungen zu sammeln.

Die vierte Norm besteht in der *Entscheidungsfindung durch Konsens*. Im Zuge der Normbildung in der Klasse sollte, so konstatiert Stanford (1980), geklärt werden, nach welchen Grundregeln Entscheidungen in der Gruppe getroffen werden. Stanford (1980) schlägt dazu die Entscheidungsfindung durch einen Konsens vor, auch wenn er ebenso darauf aufmerksam macht, dass dieser Weg nicht immer passend ist und nicht in jeder Situation angewendet werden kann.

Entscheidungen durch Konsens können jedoch mit dem Ziel der Findung einer gemeinsamen Norm in der Gruppe hilfreich sein. Dabei werden Entscheidungen angestrebt, denen alle Mitglieder der Gruppe zustimmen können, wobei die Erfahrungen und Bedürfnisse aller Gruppenmitglieder Berücksichtigung erfahren. Aufgabe der Lehrkraft wäre es hierbei, zum einen verschiedene Wege aufzuzeigen, wie ein Konsens erreicht werden kann. Zum anderen sollte die Lehrkraft prüfen, ob Entscheidungen auf einem Konsens beruhen und falls dem nicht so ist, der Gruppe bei der Analyse helfen, was die Konsensfindung behindert hat sowie Vorschläge zur Lösung unterbreiten. Jedoch geht es, darauf weist Stanford (1980) hin, nicht darum, einen künstlichen Konsens zu erzwingen, sondern der Gruppe zu signalisieren, dass vielmehr alle Meinungen in der Gruppe zu berücksichtigen sind.

Die fünfte Norm, die nach Stanford (1980) während der Entwicklung der Klasse zu einer Gruppe einzuführen wäre, bezieht sich auf die *Konfrontation mit Problemen*. So sollte es zur Norm in einer Klasse werden, Konflikte oder Probleme in der Gruppe nicht zu ignorieren, sondern mit diesen umzugehen, d.h. zu analysieren, worin das Problem besteht und Lösungen dafür zu finden.

Die Lehrkraft kann dies begleiten und unterstützen, indem sie der Gruppe zunächst als Beobachter ein Feedback zum Geschehen gibt und überdies die Aufmerksamkeit auf das Problem lenkt (Stanford, 1980). Wesentlich erscheint dabei in den Ausführungen Stanfords

(1980) u.a. die Rückmeldung von konkreten Beobachtungen ohne dabei eine Wertung oder Interpretation vorzunehmen – sowohl für die Lehrkraft als auch für die Schülerinnen und Schüler als eine Richtlinie, um über Probleme in der Klasse zu sprechen. Weiterhin sollte die Lehrkraft die Gruppe dazu ermutigen, sich selbst dahingehend zu beobachten, was die Gruppenarbeit fördert bzw. hemmt, wozu Stanford (1980) bspw. den Einsatz von Fragebögen zum Gruppenklima vorschlägt.

Erst auf die Phase der Normentwicklung folgt im Modell der Gruppenentwicklung nach Tuckman (1965) die Phase der Produktivität (*performing*), in der sich die Gruppe auf konstruktive aufgabenbezogene Tätigkeiten konzentrieren kann, da nun Gruppenstrukturen und Gruppennormen etabliert sind (Nijstad & Van Knippenberg, 2014; Simon, 2003). Kurzum: „Die Energie, welche in den vorhergehenden Phasen in den Aufbau tragfähiger zwischenmenschlicher Beziehungen investiert wurde, kann nun in die Aufgabe fließen“ (Simon, 2003, S. 38).

Die letzte Phase der Gruppenentwicklung wird dann als Abschluss (*adjourning*) bezeichnet und stellt folglich das Ende der Gruppentätigkeit dar, wie es bspw. zum Schuljahresende der Fall ist. Sehr oft bleibt diese Phase allerdings unbeachtet, obwohl sicher ist, dass sie zweifelsohne eintreffen wird, während hingegen manche Entwicklungsphasen unter Umständen von einer Gruppe nicht erreicht werden (Stanford, 1980).

In dieser Phase wäre es Aufgabe der Lehrkraft, die Kinder z.B. dazu zu ermutigen, ihre Gefühle, die sie mit der Auflösung der Gruppe verbinden, zum Ausdruck zu bringen und über die Gruppenerfahrungen zu reflektieren. Stanford (1980) schlägt auch hier verschiedene praktische Übungen vor, um die Phase der Auflösung als Lehrkraft zu begleiten, wie z.B. „Weißt du noch, als...“- Diskussionen, wobei die wahrgenommenen Gruppenveränderungen sowie angenehme als auch unangenehme Aspekte des Gruppenentwicklungsprozesses zur Sprache kommen können.

Fazit

Auf dem Weg der Entwicklung einer Klasse hin zu einer Gruppe durchlaufen diese für gewöhnlich verschiedene Phasen, wie sie bspw. im Modell von Tuckman (1965) angenommen werden. Insbesondere in der Phase der Normentwicklung (*norming*) werden dabei Kriterien ausgehandelt, die als Orientierungspunkte für das Verhalten und

Handeln und darüber für den sozialen Status in der Gruppe relevant werden (Petillon, 1980).

Damit erscheint diese Phase besonders bedeutsam im Kontext sozialer Ausgrenzung und Integration in einer Klassengemeinschaft. Auch wenn die Lehrkraft insbesondere die Entwicklung von informellen Normen nur schwer beeinflussen kann, so hat sie dennoch eine Möglichkeit, die Entwicklung formeller Normen in einer Klasse mitzugestalten. Die Analyse der Interaktionsmuster der Gruppe, durch die sich die jeweiligen Entwicklungsphasen auszeichnen (Nijstad & Van Knippenberg, 2014), liefert dabei mögliche Ansatzpunkte für Lehrkräfte, um nicht nur die Gruppenentwicklung in einer Klasse durch verschiedenste Übungen, Methoden oder Spiele, wie sie ausführlich bei Stanford (1980) nachzulesen sind, positiv zu gestalten, sondern darüber auch Chancen zu eröffnen, Normen in einer Klasse zu etablieren, die soziale Ausgrenzung nicht zur Norm werden lassen.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Cialdini, R.B. (2007). Descriptive social norms as underappreciated sources of social control. *Psychometrika*, 72 (2), 263-268.
- Cialdini, R.B.; Kallgren, C.A. & Reno, R.R. (1991). A focus theory of normative conduct: a theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, 201-234.
- Coie, J.D.; Dodge, K.A. & Kupersmidt, J.B. (1992). Peer group behavior and social status. In S.R. Asher & J.D. Coie (Hrsg.). *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Cambridge: Cambridge University Press.

- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hewstone, M. & Martin, R. (2014). Sozialer Einfluss. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.). *Sozialpsychologie* (S. 269-314). Berlin: Springer Verlag.
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (1), 20-36.
- Jonkmann, K. (2009). *Soziale Dynamik im Klassenzimmer: Person- und Kontextperspektiven auf Dominanz und Affiliation in der Adoleszenz*. Dissertation FU Berlin. Berlin. Online verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000006837/Jonkmann_Dissertation.pdf?hosts [15.09.2018].
- Levine, J.M. & Moreland, R.L. (2006). Small groups: An overview. In J.M. Levine & R.L. Moreland (Hrsg.). *Small Groups* (pp. 1-10). New York: Psychology Press.
- Newcomb, A.F.; Bukowski, W.M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 99-128.
- Nijstad, B.A. & Van Knippenberg, D. (2014). Gruppendynamik. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.). *Sozialpsychologie* (S. 439-468). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Petillon, H. (1980). *Soziale Beziehungen in der Schulklasse*. Weinheim: Beltz.
- Sader, M. (2008). *Psychologie der Gruppe*. Weinheim: Juventa.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004*. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [02.10.2018]
- Siebertz-Reckzeh, K. & Hofmann, H. (2017). Sozialisationsinstanz Schule. Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 3-26). 3. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Simon, P. (2003). Wie sich Gruppen entwickeln: Modellvorstellungen zur Gruppenentwicklung. In S. Stumpf & A. Thomas (Hrsg.). *Teamarbeit und Teamentwicklung* (S. 35-55). Göttingen: Hogrefe.
- Stanford, G. (1980). *Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Praktische Anleitungen für Lehrer und Erzieher*. Braunschweig: Westermann.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63 (6), 384-399.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M.A.C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2 (4), 419-427.
- Ulich, K. (2001). Soziale Beziehungen und Konflikte in der Schulklasse. In K. Ulich (Hrsg.). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule* (S. 49-75). Weinheim: Beltz.
- Volk, A. Wegner, M. & Scheid, V. (2014). *Teamentwicklung im Sportunterricht. Eine experimentelle Studie zur Wirksamkeit eines erlebnispädagogischen Lernarrangements*. Berlin: Logos.