

Theodor Diegritz

Hanns-Dietrich Dann

Heinz S. Rosenbusch

unter Mitarbeit von Anne-Rose Barth

**GRUPPENUNTERRICHT AUS
INNEN-UND AUBENPERSPEKTIVE.
FORSCHUNGSANLAGE UND ANALYSE
EINES EXEMPLARISCHEN FALLES.**

1991

Projekt 'Unterrichtskommunikation'

Arbeitsbericht 1

Nürnberg: Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	5
0. Vorwort	6
1. Forschungsstand, Ziele und Arbeitsprogramm	7
1.1. Stand der Forschung und methodische Vorarbeiten	7
1.1.1. Stand der Forschung	7
1.1.2. Methodische Vorarbeiten	9
1.2. Ziele des Forschungsvorhabens	11
1.3. Arbeitsprogramm	12
1.3.1. Theoretische Grundposition und Fragestellungen	12
1.3.2. Methodische Realisierung der Innenperspektive	13
1.3.3. Methodische Realisierung der Außenperspektive	14
1.3.4. Methodische Verknüpfung von Innen- und Außenperspektive	17
2. Analyse eines exemplarischen Falles	18
2.1. Die Innensicht: Rekonstruktion der Subjektiven Theorie der Lehrkraft zu ihrem Gruppenunterricht	18
2.1.1. Ablauf der Rekonstruktionsphase	19
2.1.2. Beurteilung des Rekonstruktionsprozesses	21
2.1.3. Das Rekonstruktionsergebnis: Die Subjektive Theorie der Lehrkraft	22
2.1.4. Beurteilung der rekonstruierten Subjektiven Theorie	25
2.2. Die Außensicht: Analyse des kommunikativen Handelns von Lehrkraft und SchülerInnen im Gruppenunterricht	27
2.2.1. Erste Gruppenunterrichts-Phase: Der Gruppenarbeitsauftrag der Lehrkraft	27
2.2.2. Zweite Gruppenunterrichts-Phase: Die Gruppenarbeit der SchülerInnen	29
2.2.2.1. Quantitative Grobanalyse: Das Interaktogramm	29
2.2.2.2. Die Schülerprofile während der Gruppenarbeit	29
2.2.2.3. Qualitative Verlaufsanalyse: Detailanalyse der Gruppenarbeit während Präsenz der Lehrkraft am Gruppentisch	37

2.2.3. Dritte Gruppenunterrichts-Phase: Auswertung der Gruppenarbeitsergebnisse im Klassenplenum	51
2.3. Vergleich Innensicht - Außensicht	53
2.3.1. Der Gruppenarbeitsauftrag	53
2.3.2. Die Gruppenarbeit	54
2.3.3. Die Auswertung der Gruppenarbeitsergebnisse im Klassenplenum	56
2.3.4. Die Gruppenunterrichtsprinzipien der Lehrkraft	59
2.4. Zusammenfassung der Ergebnisse	61
2.5. Schulpädagogische Reflexion des Fallbeispiels	62
3. Abschließende methodologische Überlegungen	64
3.1. Zur Innensicht: ILKHA	64
3.2. Zur Außensicht: PDMK	65
3.3. Vergleich Innensicht - Außensicht	67
3.4. Vorläufige Bilanz der Verknüpfung von ILKHA und PDMK	67

Anhang:

Strukturdarstellung der subjektiven Theorie der Lehrkraft

Interaktogramm (Matrix und Grafik)

GU-Transkript

Abkürzungsverzeichnis

Im laufenden Text werden folgende Abkürzungen verwendet:

G	Gruppe(n)
GA	Gruppenarbeit
GM	Gruppenmitglied(er)
GU	Gruppenunterricht
L	Lehrerin (v.a.in 2.2.2.3.)
NVK	Nonverbale Kommunikation
Stadt A	Untersuchungsort

Die im Transkript verwendeten Abkürzungen werden zu Beginn des Transkripts bezeichnet (vgl. Anhang VI).

0. Vorwort

Wir liefern im folgenden den ersten Arbeitsbericht aus einem interdisziplinären Forschungsprojekt (Pädagogische Psychologie, Schulpädagogik und Linguistik/Sprachdidaktik), das auf mehrere Jahre angelegt ist. Das Projekt beschäftigt sich mit der Analyse von Kommunikation im Unterricht, wobei in gleicher Weise die Innensicht der Akteure (v.a. die Subjektiven Theorien der Lehrkräfte) wie auch die Außensicht der Forscher (im Blick auf die Interaktionen von Lehrern und Schülern) dargestellt werden sollen. Unser Interesse gilt in erster Linie der Sozialform des Gruppenunterrichts mit seinen drei Abschnitten: Gruppenarbeitsauftrag, eigentliche Gruppenarbeit und Gruppenarbeitsauswertung im Plenum. Wir sind bemüht, Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge herauszufinden, die (Lehrer)Theorie und Praxis des Gruppenunterrichts betreffen.

Ziele, Arbeitsprogramm und Forschungsstand unseres Vorhabens werden in Teil 1 referiert und mit einer Fallstudie in Teil 2 veranschaulicht. Wir sind uns darüber im klaren, daß die Ergebnisse dieser Studie nicht verallgemeinerbar sind, sondern lediglich heuristischen und exemplarischen Wert haben. Die Forschungsschritte, in denen wir zu generalisierbaren Aussagen über Gruppenunterricht kommen, sollen in einer Serie weiterer Fallanalysen erfolgen.

Zu danken haben wir der Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs sowie dem Universitätsbund der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, die durch finanzielle Unterstützung die bisherige Forschungstätigkeit ermöglicht haben.

Die vorliegende Untersuchung wäre ohne die aktive Mitarbeit bei Transkription und Interpretation der Forschungsmaterialien unserer wissenschaftlichen und studentischen Hilfskräfte Marcus Bauer, Uta Diegritz, Max Gnugesser, Sabine Lehmann-Grube, Heike Peters und Jutta Radle nicht denkbar gewesen. Ihnen sei an dieser Stelle besonders gedankt. Außerdem danken wir für die sorgfältige Gestaltung des Manuskripts Frau Beatrix Heeg und Frau Ingrid Starke.

Zu Dank verpflichtet sind wir ferner dem Elektronikmeister der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg Hans Wiegner für die Hilfe bei der audiovisuellen Technik und nicht zuletzt der Lehrerin, die sich und ihre sechste Klasse für die Fallstudie zur Verfügung gestellt hat.

1. Forschungsstand, Ziele und Arbeitsprogramm

1.1. Stand der Forschung und methodische Vorarbeiten

1.1.1. Stand der Forschung

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion räumt **Gruppenunterricht** in der Schule (im folgenden abgekürzt: GU) einen hohen Stellenwert ein (im Überblick Meyer, 1987a, S. 136-143; 1987b, S. 238-278). Auch die empirische Unterrichtsforschung widmete sich der Thematik auf breiter Basis (Huber, 1985, S. 5-32; Perrez, Huber & Geißler, 1986, S. 408ff). Bemerkenswert ist, daß es sich dabei nahezu ausschließlich um die Gewinnung von Produktdaten handelt, häufig im Vergleich zu anderen Sozialformen des Unterrichts (Frontalunterricht, Einzelunterricht) oder zu Lernprinzipien (z.B. cooperative learning vs. control methods, vgl. dazu die Metaanalyse von Slavin, 1983, S. 429-445) oder im Vergleich von individualistischem, kooperativem und konkurrenzorientiertem Lernen (Johnson & Johnson, 1978). Ziel war es dabei jeweils, herauszufinden, wie sich kooperatives (Gruppen-) Lernen auf Leistungszuwachs, soziales Verhalten, Lernmotivation etc. auswirkt, um evtl. Vorschläge für eine Optimierung von Gruppenprozessen entwickeln zu können (für die ehemalige DDR vgl. Interdisziplinäres Zentrum Unterrichtsforschung und Kommunikation, 1988).

Völlig im Hintergrund steht die Erforschung kommunikativer Verlaufsformen im GU, z.B. von Prozeß- und Beziehungsaspekten. Deutlich wird dies in der Übersicht über vorliegende Arbeiten zur Interaktion innerhalb von Schülergruppen bei Eppler, Huber & Winter (1984). Das "innere System" (Homans), die Verläufe von Interaktionsprozessen in einzelnen autonom arbeitenden Gruppen sind bislang kaum erforscht, ebensowenig die Rolle einzelner Schüler in der Gruppe. Erkenntnisse über diese kommunikative Realität und Praxis sind jedoch unabdingbar, um GU richtig beurteilen, einsetzen und verbessern zu können. Dazu ist es notwendig, neben der Beachtung inhaltlicher Progression im Interaktionsprozeß die Aspekte der Prozeßregulierung sowie der Beziehungsdimension laufend und subtil zu beachten. Weiterhin ist es unverzichtbar, neben verbaler Kommunikation auch nonverbale Kommunikation systematisch mit einzubeziehen. Um gültige Ergebnisse gewinnen zu können, sind Untersuchungen in "natürlichen Situationen" erforderlich, also während des normalen Unterrichts.

Zur Analyse interaktiver und kommunikativer Prozesse und Strukturen im Unterricht werden gewöhnlich **Beobachtungsverfahren** eingesetzt. Teilnehmende Beobachtung ist jedoch mit großen Unsicherheiten behaftet und scheidet hier auch deshalb aus, weil der Forscher nicht als Teilnehmer am Unterrichtsgeschehen fungieren kann, ohne das übliche Setting vollständig zu verändern. Bei systematischer Beobachtung werden dagegen durch die üblicherweise verwendeten Instrumente (Kategoriensysteme, Ratingskalen) in hochselektiver Form sehr frühzeitig Abstraktionen vorge-

nommen. Dadurch besteht die Gefahr, daß bei der Registrierung des Verhaltens zu häufig Äußerlichkeiten den Ausschlag geben, während der eigentliche Sinn der interaktiven Handlungen verfehlt wird. Durch sorgfältige Entwicklung und Beschreibung zielspezifischer Kategorien des Schüler- und Lehrerhandelns (Humpert & Dann, 1988) läßt sich dieses Problem nur teilweise lösen. Aussichtsreicher erscheint es, die systematische Beobachtung stärker durch qualitative Aspekte zu fundieren.

Eine andere Zugangsmöglichkeit bieten **Verbalisationsmethoden**, die in den letzten Jahren stärkere Beachtung gefunden haben (Huber & Mandel, 1982; Tergan, 1984). Sie erlauben die Analyse 'handlungsbezogener Kognitionen' (von Cranach, 1983), die als konstitutive Bestandteile des interaktiven Handelns angesehen werden, wie auch die Rekonstruktion der ihnen zugrunde liegenden kognitiven Strukturen. Interessant erscheinen Methoden der Selbstkonfrontation, bei denen die Interaktionspartner nachträglich Videoaufzeichnungen ihres eigenen Handelns kommentieren (z.B. Schreckling, 1986; Plattner, 1988; Wagner et al., 1981). Allerdings besteht hier die Gefahr, daß Aspekte des Geschehens ins Bewußtsein treten und damit neue Gedanken verbalisiert werden, die während der Realsituation gar nicht handlungsregulierend waren.

In jedem Fall muß darauf geachtet werden, nicht bei den aktuellen kognitiven Prozessen stehen zu bleiben, sondern bis zu den vergleichsweise überdauernden kognitiven Strukturen vorzudringen. Hier bieten Rekonstruktionsmethoden erfolgversprechende Ansätze, die im Rahmen der Erforschung subjektiver Theorien entwickelt worden sind (z.B. Krause & Dann, 1986; Mutzeck, 1988; Scheele & Groeben, 1988; Wahl, Schlee, Krauth & Mureck, 1983). Bei Einbeziehung der Lehrkräfte, die den Gruppenunterricht durchführen, wird auch die Expertenforschung im Bereich des Lehrerhandelns relevant (z.B. Berliner, 1987; Bromme, 1987). Hier konnte etwa gezeigt werden, daß erfahrene Lehrer im Vergleich zu Lehranfängern ein reichhaltigeres Wissen über Schüler und Ereignisse im Klassenzimmer besitzen, und daß sie bei ihren interaktiven Entscheidungen häufiger und in differenzierterer Weise auf dieses Wissen zurückgreifen.

Verbalisationsmethoden führen also durchaus zu Einsichten, die sich mit Beobachtungsmethoden allein nicht erzielen lassen. Andererseits werden solche Verfahren mit steigender Zahl der Interaktionspartner und Länge der analysierten Sequenzen im schulischen Kontext zunehmend impraktikabel. Zur detaillierten Analyse längerer Interaktionen mehrerer Beteiligter, wie dies bei Schülergruppen der Fall ist, kann daher auf systematische Beobachtung nicht verzichtet werden. Besonders attraktiv erscheint allerdings eine Kombination von Beobachtungs- und Verbalisationsmethoden.

1.1.2. Methodische Vorarbeiten

a) Dann und Mitarbeiter haben eine Reihe von Methoden zur Erfassung und Darstellung Subjektiver Theorien von Lehrkräften entwickelt. Im Mittelpunkt stand eine postaktionale Erhebungsmethode: die 'Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen' ILKHA (Dann, 1990; Dann & Krause, 1988; Krause, 1986; Krause & Dann, 1986), die auf ähnlichen Dialogverfahren anderer Autoren (vgl. 1.1.1.) aufbaut. Um möglichst nahe an die während des Unterrichts handlungsregulierenden Kognitionen heranzukommen, setzt das Verfahren bei realen Unterrichtssituationen an. Unmittelbar im Anschluß an mitverfolgten Unterricht wird eine handlungstheoretisch strukturierte Befragung über ausgewählte Sequenzen durchgeführt. Um Überforderungen der Befragten zu vermeiden, werden in einem ersten Schritt die Reflexionsinhalte expliziert. In einem zweiten Schritt erfolgt die eigentliche Rekonstruktion der subjektiv-theoretischen Strukturen. Hierfür wird ein formales Regelsystem vereinbart, das der Lehrkraft die Abbildung der formalen Relationen zwischen den inhaltlichen Konzepten erlaubt (graphische Strukturlegetechnik). Von ausschlaggebender Bedeutung für diesen Dialog zwischen Forscher und Lehrkraft ist eine möglichst weitgehende Annäherung an eine 'ideale Sprechsituation' (Habermas). Sie ist die Bedingung dafür, daß ein Dialogkonsens zwischen den Untersuchungspartnern erreicht werden kann, bei dem letztlich der Befragte über die Angemessenheit der Explikationen und Rekonstruktionen entscheidet (sog. 'kommunikative Validierung' i.S. von Lechler, 1982).

Es wurde empirisch gezeigt, daß diese Methode eine relativ weitgehende Erfassung handlungsleitender Kognitionssysteme ermöglicht (Dann & Krause, 1988,). Auf der Basis der subjektiv-theoretischen Struktur von Lehrkräften konnte deren Unterrichtshandeln bei Aggressions- und Störungssituationen weitaus häufiger richtig vorhergesagt werden, als aufgrund des Zufalls und bei Kenntnis der Auftretenswahrscheinlichkeit der einzelnen Handlungskategorien zu erwarten war. Diese Ergebnisse decken sich mit denen anderer Autoren (Wahl et al., 1983) sowie anderer eigener Untersuchungen, in denen hochstrukturierte Befragungsverfahren eingesetzt wurden (Dann, 1990; Dann & Humpert, 1987; Dann, Tennstädt, Humpert & Krause, 1987;). Insgesamt liegen damit hinreichende Belege dafür vor, daß Subjektive Theorien unter bestimmten Bedingungen tatsächlich zur Handlungssteuerung herangezogen werden, daß sie nicht lediglich ein Begleitphänomen, sondern eine Wissensbasis des Handelns darstellen. Schließlich wurde nachgewiesen, daß Lehrkräfte, die in ihrem Konfliktmanagement erfolgreicher sind, sowohl über komplexere als auch über besser organisierte Subjektive Theorien verfügen, die ihnen ein realitätsangemessenes und schnelles Reagieren ermöglichen (Dann et al., 1987). Sie handeln auch in größerer Übereinstimmung mit ihren Subjektiven Theorien und sind sich in der aktuellen Störungssituation über ihre Handlungsziele stärker im klaren. Zusammenfassende Darstellungen geben einen Überblick über diese Forschungen einschließlich ihrer theoretischen Einbettung und ihrer praktischen Konsequenzen (Dann, 1989; 1991).

b) Diegritz und Rosenbusch haben erstmalig 1977 eine 'pragmatisch-dynamische Methodenkombination' PDMK zur Erforschung der Intragruppenkommunikation vorgelegt. Es handelt sich dabei um ein komplexes Beobachtungsverfahren, das in der Psychologie bisher nicht aufgegriffen wurde. Die Methode ist in einer Reihe von Beiträgen der beiden Autoren in den Folgejahren angewendet und von Diegritz Ende der achtziger Jahre (1987a; 1987b) überarbeitet und weiter expliziert worden. Damit wird ein Brückenschlag zwischen empirisch-analytischer und qualitativer Sozialforschung, zwischen kategorial-systematisierender und interaktional-gesprächs-analytischer Forschung versucht.

Die Datenbasis für die Untersuchungen bilden audiovisuelle Aufzeichnungen von GU-Sequenzen, die in einer von Diegritz (1987b) modifizierten Version des HIAT-Transkriptionssystems ('Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen') von Ehlich & Rehbein (1976; 1981) verschriftet werden. Das weitere methodische Vorgehen gliedert sich in die vier Hauptteile (1) quantitative Grobanalyse, (2) Erstellung von Schülerprofilen, (3) qualitative Verlaufsanalyse, und (4) Sprechhandlungsklassifikation. Das Kernstück bildet die in neun Teilschritte untergliederte Verlaufsanalyse, wobei jeder einzelne turn einer differenzierten Mikroanalyse unterzogen wird, die auf die Erschließung des Sinns der einzelnen Äußerungen abzielt. Auf der Basis der damit gewonnenen Erkenntnisse läßt sich eine begründete Zuordnung der einzelnen Äußerungen im Rahmen eines kategorialen Klassifikationssystems vornehmen. In diese Untersuchungen gehen Erkenntnisse aus der Erforschung nonverbaler Kommunikation (Rosenbusch, 1985; 1986) ebenso ein wie aus Sprechakttheorie, Ethnomethodologie und anderen kommunikationswissenschaftlichen Ansätzen (besonders Watzlawick, Beavin & Jackson, 1969).

Mit diesem methodischen Vorgehen haben Diegritz und Rosenbusch (1977) bereits wichtige erste Einblicke in Beziehungsstruktur und Interaktionsprozesse schulischer Kleingruppen gewonnen. Es wurden z.B. grundlegende Unterschiede zwischen Frontalunterricht und GU hinsichtlich der Interaktionsdichte, der verwendeten Sprechhandlungssorten und -klassen sowie der Kommunikationsstrukturen gefunden. So zeigten sich im GU eine vielfach höhere Interaktionsdichte, ein überproportionales Ausmaß von Positionalen und eine erhöhte Bedeutung nonverbaler Verständigungssignale. In Untersuchungen zur Einleitung von Metakommunikation bei Hauptschülern ergaben sich Hinweise auf die Problematik der audiovisuellen Selbstkonfrontation mit dem GU, insbesondere für gruppenschwache Schüler, sowie auf die positiven Möglichkeiten der Selbstkonfrontation via Transkript des eigenen GU. Dabei konnten Aufschlüsse über den Gruppenzusammenhang und die Rolle einzelner Schüler im Unterrichtsprozeß gewonnen werden, die z.T. den geläufigen Vorstellungen eklatant widersprechen (z.B. Unterdrückungs- und Ausgrenzungsmechanismen). Es handelte sich hierbei allerdings i.d.R. um Einzelfallstudien; breitere und differenziertere Untersuchungen fehlen.

1.2. Ziele des Forschungsvorhabens

Gruppenunterricht (GU) gilt in der Fachdiskussion als die Sozialform des Unterrichts, die in erster Linie für die Entwicklung und Förderung der Selbständigkeit, der Kreativität und des sozialen Lernens bei Schülern geeignet ist. Gesellschaftspolitisch erscheint im Hinblick auf die zunehmende Notwendigkeit konstruktiver Dialogprozesse im beruflichen, privaten und öffentlichen Bereich die Förderung der Kooperationsfähigkeit der Schüler durch GU von besonderer Bedeutung. Der Einsatz dieser Sozialform in der Unterrichtspraxis ist demgegenüber erstaunlich gering. Dieser Sachverhalt wirft zahlreiche Fragen auf. So wissen wir wenig darüber, wie die Einleitung, Begleitung und Auswertung des GU durch die unterrichtsführende Lehrkraft erfolgt und was sich in den Schülergruppen wirklich ereignet, ebensowenig darüber, wie die Sichtweise der Lehrkräfte zu diesen Teilphasen des GU ausgeprägt ist, und völlig ungeklärt sind Zusammenhänge zwischen diesen beiden Wirklichkeitsaspekten. Um unter bildungspraktischen Gesichtspunkten einen empirisch abgesicherten Beitrag für eine Didaktik des GU leisten zu können, wird die Zielsetzung der Untersuchung auf die Frage konzentriert: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Subjektiven Theorien von Lehrkräften über ihren GU und der beobachtbaren Unterrichtspraxis? Inwieweit wirken sich insbesondere unterschiedliche Subjektive Theorien von Lehranfängern und (allgemein sowie im GU) erfahrenen Lehrkräften auf die praktische Durchführung und den Ablauf des GU aus bzw. inwieweit passen sie sich dieser Praxis an?

Dazu wird zum einen die Sichtweise der Lehrkräfte über ihren GU in Form von Subjektiven Theorien mit einem Dialogkonsensverfahren rekonstruiert und dargestellt (die 'Innensicht' der handelnden Lehrkräfte). Zum anderen werden die beobachtbaren Prozesse in möglichst natürlichen Unterrichtssituationen differenziert erfaßt und dokumentiert (die 'Außensicht' des interaktiven Handelns). Anschließend werden Innensicht und Außensicht miteinander konfrontiert. Das bedeutet unter forschungspraktischen Aspekten, daß sowohl Lehrer-Schüler-Interaktionen, als auch Schüler-Schüler-Interaktionen, die relativ autonom ablaufen, im Mittelpunkt des Interesses stehen, sowie die mentalen Repräsentationen dieser Interaktionen bei den Lehrkräften. Mit diesem Programm erscheint es möglich, der Unterrichtsrealität ein Stück näher zu kommen, als dies bislang möglich war. Unter methodologischem Aspekt ist die Weiterentwicklung neuer Verfahren zur Erfassung der Innensicht und der Außensicht des interaktiven Handelns und ihrer Verknüpfung von besonderem Interesse; dabei werden qualitative und quantitative Auswertungsschritte miteinander kombiniert.

1.3. Arbeitsprogramm

1.3.1. Theoretische Grundposition und Fragestellungen

Die wechselseitig aufeinander bezogenen Äußerungen von Gruppenmitgliedern werden als ein interaktives Handeln aufgefaßt (vgl. z.B. die Berner Handlungstheorie, zusammenfassend: von Cranach, Mächler & Steiner, 1983; Thommen, Ammann & von Cranach, 1988). Handlungen stellen Interpretationskonstrukte dar und werden als solche durch die Sinngebung der Handelnden selbst (Innensicht) und/oder eines außenstehenden Beobachters (Außensicht) konstituiert. In bisherigen empirischen Untersuchungen interaktiver Handlungen wurde entweder auf die Innenperspektive oder auf die Außenperspektive besonderes Gewicht gelegt. Hier soll versucht werden, beide Aspekte gleichermaßen differenziert zu berücksichtigen. Es wird erwartet, daß dadurch eine präzisere Erfassung der Kommunikationsprozesse und damit auch eine bessere Aufdeckung ihrer Regelmäßigkeiten möglich wird. (Auf die handlungstheoretische Begründung der beiden zentralen Datenerhebungsverfahren und der Fragestellungen wird hier verzichtet.)

Die Untersuchungen konzentrieren sich (a) auf die Innensicht des GU von seiten der unterrichtsführenden Lehrkräfte und (b) auf die diesbezügliche Außensicht aus der Perspektive der systematischen Beobachtung durch die Forscher. Beide Perspektiven sollen rekonstruiert und anschließend miteinander konfrontiert werden. Dabei werden folgende Fragestellungen untersucht:

1. Welche subjektiv-theoretischen Wissensbestände werden bei Lehrkräften im Zusammenhang mit der Durchführung von GU im einzelnen aktiviert? Welche inhaltlichen Kognitionen tauchen dabei auf, und wie ist dieses Wissen unter formalen Gesichtspunkten (Verknüpfungen, Komplexität, Differenziertheit) zu beschreiben?
2. Welche verbalen und nonverbalen Kommunikationsprozesse laufen zwischen Lehrkraft und Schülern sowie zwischen den Schülern untereinander während der eigentlichen Gruppenarbeitsphase ab? Welche überdauernden Interaktionsstrukturen im Hinblick auf Inhalte, Beziehungen und Prozeßregelung lassen sich daraus erschließen? Welche unterschiedlichen Rollen spielen die einzelnen Schüler?
3. Welche Aspekte des subjektiv-theoretischen Wissens sind - gemessen an den Beobachtungsdaten - realitätsadäquat (Übereinstimmungen) und bei welchen ist dies nicht der Fall (Widersprüche)? Inwieweit werden die in der subjektiven Struktur repräsentierten Ziele der Lehrkraft vor, während und nach der Intragruppenkommunikation der Schüler erkennbar erreicht? Kommen die bei der Lehrkraft eruierten Prinzipien im Gruppenprozeß beobachtbar zur Geltung?
4. An welchen Stellen der Subjektiven Theorie fehlen Entsprechungen zu den beobachteten Sachverhalten? Welche Aspekte der beobachtbaren Interaktionen sind nicht in der Struktur repräsentiert (Blindstellen)?

5. Sind diese Fragen für verschiedene Teilphasen des GU (Entwicklung des Arbeitsauftrags, eigentliche Gruppenarbeit und Auswertung der Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen) unterschiedlich zu beantworten?
6. Welche Unterschiede gibt es bei den o.g. Aspekten zwischen verschiedenen Lehrkräften? In welcher Weise unterscheiden sich (allgemein und mit GU) erfahrene Lehrkräfte von Lehranfängern? Haben unterschiedliche Subjektive Theorien Auswirkungen auf die praktische Durchführung des GU bzw. schlägt sich unterschiedliche Durchführungspraxis in den Subjektiven Theorien nieder?

1.3.2 Methodische Realisierung der Innenperspektive

Zur angemessenen methodischen Berücksichtigung der Innenperspektive wird auf den Forschungsansatz 'Subjektive Theorien' zurückgegriffen. Die Subjektiven Theorien der Lehrkräfte sollen als Herstellungs- oder Handlungswissen rekonstruiert werden: Wie sehen Lehrkräfte ihr eigenes Handeln in bestimmten Situationen des GU, d.h. von welchen situativen Entscheidungsbedingungen machen sie ihre Maßnahmen abhängig, welche Ziele verfolgen sie in diesen Unterrichtssituationen, welche Ergebnisse und Folgen ihrer Maßnahmen erkennen sie und wie sind diese Konzepte kognitiv miteinander verknüpft?

Die 'Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen' ILKHA wurde bislang zur Erfassung solcher Wissenssysteme über Unterrichtsstörungen eingesetzt (vgl. 1.1.2.a). Im vorliegenden Projekt geht es jedoch um längerfristige Einheiten geplanten Unterrichts. Deshalb war die Methode für diesen Zweck weiterzuentwickeln und an die neue inhaltliche Fragestellung anzupassen. Entsprechend der Erhebung von Inhalten und Strukturen in zwei aufeinanderfolgenden Schritten bedeutete dies:

1. Erstellung eines Gesprächsleitfadens zum GU. Das Vorgehen besteht zunächst darin, die während einer konkreten Gruppenarbeit aufgetretenen aktuellen Kognitionen der Lehrkraft möglichst vollständig zu erfragen und von nachträglich aufgetretenen Gedanken abzugrenzen. Nach einer offenen Frage werden gezielt Fragen nach den Maßnahmen, deren Entscheidungsbedingungen, Intentionen und Ergebnissen bzw. Folgen gestellt. Anschließend wird - ausgehend von den Entscheidungsbedingungen - eine Verallgemeinerung über den GU der betreffenden Lehrkraft schlechthin vorgenommen. Dies geschieht für alle drei Teilphasen des GU.
2. Formulierung der Normierungsregeln für die graphische Strukturlegetechnik. Im Kern geht es hier darum, die möglichen Maßnahmen einer Lehrkraft mit den zugehörigen Handlungszielen und den kognizierten Handlungsergebnissen bzw. -folgen in Abhängigkeit von kognizierten Entscheidungsbedingungen im zeitlichen Verlauf darzustellen. Die Erstellung dieser Struktur erfolgt auf der Basis der im Interview explizierten inhaltlichen Konzepte gemeinsam mit der Lehrkraft.

Das gesamte Vorgehen (Interview und Strukturlegen) wird an 3 bis 5 Tagen innerhalb einer Schulwoche wiederholt. Neue Varianten werden dabei jeweils in die bisherige Struktur eingearbeitet. Dies geschieht so lange, bis ein Dialogkonsens zwischen der Lehrkraft und dem Untersucher über die Strukturabbildung erreicht ist. Das gesamte Verfahren der Theoriekonstruktion ist in einer 'Anleitung' festgehalten. (Wegen grundsätzlicher methodischer Probleme und um den Aufwand in vertretbaren Grenzen zu halten, wird die Innensicht der Schüler vorerst nicht in die Analyse einbezogen.)

Zur Beantwortung von **Fragestellung 1** sind die subjektiv-theoretischen Wissensbestände der Lehrkräfte über den eigenen GU zusammenfassend zu beschreiben. Zu diesem Zweck werden zunächst die inhaltlichen Konzepte der Strukturen inhaltsanalytisch aufbereitet und dabei zu entwickelnden Kategorien zugeordnet. Zur formalen Deskription werden verschiedene Indizes für übergreifende Strukturmerkmale (Vernetzungsgrad, Komplexität, Differenziertheit) entwickelt. Darüber hinaus soll eine interindividuelle Integration der bei verschiedenen Lehrkräften erhobenen subjektiven Theoriestrukturen zu Modalstrukturen (i.S. von gemittelten Strukturen) bzw. Strukturtypen erfolgen. (Diese Auswertungsschritte sind erst möglich, wenn die Daten einer ausreichenden Zahl von Lehrkräften vorliegen.)

1.3.3 Methodische Realisierung der Außenperspektive

Der Zugang zur Außenperspektive wird mit Hilfe der 'pragmatisch-dynamischen Methodenkombination' PDMK realisiert. Das Verfahren war relativ weit entwickelt (vgl. 1.1.2.b), konnte jedoch für das geplante Vorgehen an einzelnen Stellen noch optimiert werden. Ähnlich wie bei der methodischen Realisierung der Innenperspektive erfordern die damit erreichbaren Erkenntnisse allerdings einen vergleichsweise hohen Aufwand:

a) Die mit der **audiovisuellen Aufzeichnung** zusammenhängenden Probleme konnten inzwischen weitgehend gelöst werden.

Um Reaktivitätseffekte bei Schülern und Lehrkraft zu minimieren, ist es unerlässlich, die Unterrichtsaufnahmen über einen längeren Zeitraum hinweg vorzunehmen. Bei der Lehrkraft und bei Schülern der Sekundarstufe setzt eine gewisse Gewöhnung an die Aufnahmesituation erfahrungsgemäß erst nach ein paar Tagen ein. Daher muß der Unterricht mindestens während einer Unterrichtswoche aufgezeichnet werden (ausgewertet werden nur GU-Sequenzen aus der Endphase der Aufzeichnungen).

Um Zirkelschlüsse zu vermeiden, dürfen die Unterrichtssituationen zur Gewinnung der Außenperspektive nicht diejenigen sein, die zur Rekonstruktion der Innenperspektive dienen. Vielmehr muß das Aufnahmeteam den Unterricht gesondert aufsuchen. Um die Lehrkraft während der Aufnahmen nicht zu stark für die im Mittelpunkt des Interesses stehenden Vorgänge zu sensibi-

lisieren, werden zuerst die Unterrichtsaufnahmen vorgenommen, anschließend folgt die Rekonstruktion der Subjektiven Theorie.

b) Zur Auswertung des reichhaltigen Aufnahmematerials ist es unerlässlich, die Interaktionen von Lehrkraft und Schülern zunächst in detaillierter und übersichtlicher Weise zu **verschriften**. Erst auf dieser Basis lassen sich die einzelnen Auswertungsschritte hinreichend präzise vornehmen. Eine kürzlich durchgeführte Umfrage des Projekts ATLAS (Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache) an der TU Berlin hat ergeben, daß mit den verschiedensten Regelsystemen gearbeitet wird, die von den Untersuchern meist für die eigenen Zwecke selbst erstellt wurden; Standardverfahren für bestimmte Fragestellungen liegen nicht vor.

Bei einer Mikroanalyse von Kommunikation kann auf die möglichst genaue Erfassung der Zeitdimension nicht verzichtet werden, d.h. es ist notwendig, die Gleichzeitigkeit von verbalen und nonverbalen (inklusive paralinguistischen) Äußerungskomponenten festzuhalten. Hierzu wird das für unsere Zwecke modifizierte Transkriptionsverfahren HIAT von K.Ehlich & J.Rehbein verwendet. Die maschinenschriftliche Fassung der Transkripte wird vorerst mit MS WORD erstellt.

Der Beantwortung von **Fragestellung 2** dienen die folgenden Auswertungsschritte:

e) Eine **quantitative Grobanalyse** beinhaltet die Verrechnung von Interaktionsfrequenzen und -richtungen: Wer spricht wie oft zu wem? Wer wird wie oft vom wem angesprochen? Auf diese Weise wird ein erster Überblick über die betreffende Interaktionssequenz erreicht (sog. Interaktogramm), der in den folgenden Analyseschritten ergänzt bzw. inhaltlich präzisiert wird. (Weitere Quantifizierungsschritte siehe f).

d) Ein v.a. qualitativer und wesentlich differenzierterer Überblick über das Interaktionsgeschehen in der Gruppe wird mit den **Schülerprofilen** erstellt. In ihnen verdichten sich die Erkenntnisse in Bezug auf einzelne Schüler, die an der Intragruppenkommunikation beteiligt waren. Sie ermöglichen einen übersichtlichen Aufschluß über die Struktur des Kommunikationsablaufs im Hinblick auf inhaltliche, prozeßregelnde und beziehungsbestimmte Aspekte (vgl. Rosenbusch, 1985). Außerdem wird die Rolle einzelner Schüler im Gruppenprozeß deutlich. In einem segmentierenden Schritt wird zunächst das kommunikative Handeln jedes einzelnen Schülers im Verlauf des Gruppenprozesses für sich im Transkript verfolgt. Dabei wird nach kommunikativen Funktionen (Inhalts-, Prozeßregelungs-, Beziehungsaspekt) differenziert. Ein anschließender ganzheitlicher Schritt geht vom Ertrag des Gruppenprozesses aus (im Hinblick auf Zielerreichung, formale und soziale Kriterien) und versucht, den Beitrag jedes einzelnen Schülers zu diesem Ertrag zu bestimmen. Auf diese Weise können Besonderheiten des Interaktionsprozesses festgehalten werden, wie besondere Beziehungen zwischen einzelnen Schülern, die Bildung von Achsen zwischen zwei Schülern, die Unterdrückung einzelner Schüler oder die Leistungen allgemein (z.B. Task-Leader

oder Social-Emotional-Leader im Sinne von Bales/Slater). Die Erstellung der Schülerprofile erlaubt auch Hinweise auf die günstige oder ungünstige Zusammensetzung der Gruppe.¹

e) Die **qualitative Verlaufsanalyse** wurde inzwischen einer Revision für die Zwecke dieses Projekts unterzogen. Grundsätzlich gilt, daß die Analyse im Team (mindestens zu zweit) durchgeführt werden muß. Dabei aufkommende Interpretationsvarianten bleiben, sofern sie sich auch bei wachsendem Kontextwissen nicht vereindeutigen lassen, als alternative Deutungen stehen. Im einzelnen sind folgende Schritte vorgesehen:

1. Schritt: Explikation des relevanten Hintergrundwissens aus der Lebenswelt der Kinder, aus der Geschichte von Klasse und Gruppe und aus den situativen Rahmengengebenheiten. Dieser Schritt wird zu Beginn der qualitativen Verlaufsanalyse vollzogen und bei der Untersuchung der einzelnen 'turns' nur im Bedarfsfall eigens angewendet. Alle übrigen Analyseschritte werden, soweit möglich, bei jeder Äußerung getan.
2. Schritt: Zusammenschau der verbalen, nonverbalen und paralinguistischen Komponenten der Äußerung x von Sprecher A.
3. Schritt: Vor- und Zurücklesen im verbalen und nonverbalen Kontext, im Sinne der ethnomethodologischen 'prospektiv-retrospektiven Sinnfindung'.
4. Schritt: Explikation/Rekonstruktion der möglichen explizit-verbalen Äußerung x' von A. Es wird eine vollkommene Verbalisierung (auch nonverbaler und paralinguistischer Aspekte) angestrebt, wie sie dem Analysator (nicht dem Sprecher) möglich ist. Damit wird zum einen die alltags-sprachliche Kontextabhängigkeit der Äußerung rückgängig gemacht und zum anderen die Herausarbeitung ihrer illokutionären Rolle vorbereitet (s. 6. Schritt).
5. Schritt: Untersuchung der perlokutiven Effekte der Äußerung x auf den Adressaten und Rückschlüsse aus der Adressatenreaktion auf die Sprecherintention.
6. Schritt: Explizite Trennung von Illokution und Proposition nach dem Verfahren der Sprechakttheorie (performativer Ausdruck + abhängiger 'daß'-Satz). Dieser Schritt wird für die nach der Verlaufsanalyse bei Bedarf folgende Sprechhandlungsklassifikation benötigt.²

¹In eine noch in Arbeit befindliche Neufassung der Schülerprofile werden auch eine ganze Reihe quantifizierender Aspekte eingebaut, so daß bei manchen Analysen auf die Sprechhandlungsklassifikation dann ganz verzichtet werden kann.

²Die Termini 'Illokution' bzw. 'illokutionäre Rolle', 'Proposition', 'perlokutiver Effekt' und 'performativer Ausdruck' stammen aus der Sprechakttheorie und bedeuten etwa folgendes: Unter 'Illokution' versteht man die kommunikative Funktion einer Äußerung, während die 'Proposition' oder der 'propositionale Gehalt' weitgehend mit dem Inhaltsaspekt übereinstimmt. Mit 'Perlokution' bzw. 'perlokutiver Effekt' sind die möglichen Auswirkungen einer sprachlichen Äußerung bei ihrem Adressaten gemeint. 'Performative Ausdrücke' schließlich dienen dazu, die implizite illokutionäre Rolle einer Äußerung zu explizieren. An einem kleinen Beispiel demonstriert: Wenn ein junger Mann beim Abschied zu seiner Freundin äußert: "Morgen komme ich wieder!", so ist darin in der Regel die Illokution 'Versprechen' impliziert, welche sich in dem performativen Ausdruck 'Ich verspreche dir hiermit, (daß...)' explizieren läßt. Der davon abhängige daß-Satz '...daß ich morgen wieder komme' ist die Proposition der Äußerung. Perlokutive Effekte der Äußerung könnten z.B. sein: Freude oder gespannte Erwartung der Freundin. Diese Erläuterungen sind hier zwangsläufig stark verkürzt. Es sei auf die Sprechakttheoretische Literatur, z.B. Kußmaul, 1980 verwiesen.

7. Schritt: Herausarbeitung folgender Entwicklungsaspekte:

- a) Feststellung der mit Äußerung x vollzogenen thematischen Progression;
- b) Feststellung der durch Äußerung x ausgelösten Beziehungsentwicklung;
- c) Feststellung der Bedeutung von Äußerung x für die Organisation des Gruppenprozesses.

8. Schritt: Erkundung der institutionellen Determinierung der Äußerung x, insbesondere, ob der 'turn' in Zusammenhang mit dem Gruppenarbeitsauftrag der Lehrkraft steht.

9. Schritt: Zur schärferen Profilierung der Intention von x: Explikation und Diskussion der möglichen Handlungs- und Äußerungsalternativen, die A anstelle von x hätte wählen können.

f) Die **Sprechhandlungsklassifikation** dient der zusammenfassenden Charakterisierung von GU-Sequenzen. Sie ist für quantitative Vergleiche zwischen verschiedenen Lehrkräften oder zwischen verschiedenen GU-Sequenzen konzipiert. Außerdem werden auf dieser Basis Überprüfungen der Zuverlässigkeit des Beobachtungsverfahrens durchgeführt. Dieser Methodenteil ist weiter zu entwickeln. (Er findet in der folgenden Fallanalyse keine Anwendung.)

1.3.4 Methodische Verknüpfung von Innen- und Außenperspektive

Zur Beantwortung der **Fragestellungen 3 und 4** wird die - mit Hilfe von ILKHA rekonstruierte - Struktur der Subjektiven Lehrertheorie mit den - mit Hilfe der PDMK eruierten - GU-Sequenzen kommunikativen Handelns von Lehrkraft und Schülern verglichen. Dabei wird der "Pfad" gesucht, den die Lehrkraft im aktuellen Fall durch die Struktur gegangen ist, und die Lehrerstruktur wird auf Blindstellen, Übereinstimmungen und Widersprüche mit dem aktuellen Lehrer-Schüler-Handeln während des GU überprüft. Ein quantitativer (per Interaktogramm gewonnener) und qualitativer (durch die Erstellung von Schülerprofilen gewonnener) Überblick über die Intragruppenkommunikation während der eigentlichen Gruppenarbeitsphase wird mit den Prinzipien und Zielen verglichen, welche die Lehrkraft für ihren GU hat (in der Lehrerstruktur repräsentiert). Von besonderem Interesse sind dafür die Lehrer-Schüler-Kontaktstellen während der Gruppenarbeit, wenn die Lehrkraft am Gruppentisch präsent ist oder sonstwie in die Gruppenarbeit interveniert. Das Ergebnis wird in einer weiteren Dialogkonsensphase mit der Lehrkraft diskutiert und im Falle alternativer Interpretationen einer Klärung zugeführt.

2. Analyse eines exemplarischen Falles

Unser Untersuchungsinstrumentarium wurde bisher an einigen Lehrkräften und ausgewählten Klassen der Orientierungsstufe erprobt. Wir sind also noch weit davon entfernt, repräsentative Ergebnisse vorlegen zu können. Im folgenden soll unser methodisches Vorgehen an einem ausgewählten Fall demonstriert werden. Wir beschränken uns dabei aus Darstellungsgründen auf eine einzige GU-Sequenz einer Lehrkraft; die vollständige Analyse umfaßt selbstverständlich mehrere GU-Sequenzen dieser Lehrkraft.

Die Unterrichtsmaterialien, welche die Grundlage unserer Fallstudie bilden, entstammen dem Unterricht einer sechsten Hauptschulklasse (mit 19 SchülerInnen) in einer Stadt in Nordbayern. Die SchülerInnen wurden von einer Lehrerin mit langjähriger Unterrichtserfahrung unterrichtet, die auch gerne und häufig (etwa zweimal im Verlauf von drei Unterrichtsstunden) Gruppenunterricht durchführt. Die Klasse war zum einen als Praktikumsklasse der Universität Beobachter gewöhnt. Zum anderen fand die für die Außensicht ausgewertete Unterrichtseinheit erst nach ein paar Tagen Akklimatisationszeit an das Beobachtetwerden statt, der für die Innensicht herangezogene Unterricht anschließend, also erst nach einer Woche, so daß die Reaktivität der Erhebungen bei den SchülerInnen und der Lehrkraft u.E. sehr niedrig war. Der Unterricht der ersten Woche wurde mit zwei Videokameras, einer feststehenden ohne Kameramann und einer beweglichen und bemannten, gefilmt sowie von zwei Studierenden protokolliert. Der Unterricht der zweiten Woche wurde ausschließlich protokolliert.

2.1. Die Innensicht: Rekonstruktion der Subjektiven Theorie der Lehrkraft zu ihrem Gruppenunterricht

Die Subjektive Theorie unserer Lehrkraft wurde entsprechend den oben dargestellten Prinzipien (vgl. 1.3.2.) mit einem eigens entwickelten Dialog-Konsens-Verfahren rekonstruiert. Die Einzelheiten dieser Methode werden später an anderer Stelle ausführlich dokumentiert (Arbeitsbericht 2) und hier nur insoweit aufgegriffen, als sie zum Verständnis des konkreten Falles erforderlich sind.

Zunächst wird der äußere Ablauf der gesamten Rekonstruktionsphase geschildert (2.1.1.). Es folgt eine zusammenfassende Beurteilung des Rekonstruktionsprozesses (2.1.2.) sowie die detaillierte Darstellung des Rekonstruktionsergebnisses (2.1.3.). Zuletzt wird eine abschließende Beurteilung der rekonstruierten Subjektiven Theorie versucht (2.1.4.).

2.1.1. Ablauf der Rekonstruktionsphase

Die Erhebung erfolgte in der Woche vom 23. bis zum 27. Oktober 1989 an insgesamt 3 Tagen. Zu allen 3 Untersuchungsterminen waren alle 19 SchülerInnen der Klasse anwesend.

Erster Untersuchungstag (Dienstag):

Der Untersucher wohnt dem Unterricht zwei Unterrichtsstunden lang bei:

a) Deutsch (11.45 - 12.30 Uhr): Thema sind die Vorsilben 'ent-' und 'end-'. Die Stunde beginnt mit einem stillen Impuls; zwei Bilder (ein entgleister Zug und ein entweichender Häftling) werden von den SchülerInnen kommentiert. Es schließt sich eine GA-Phase sowie Einzelarbeit an.

Den Arbeitsauftrag für die GA entwickelt die Lehrerin unmittelbar aus dem stillen Impuls heraus. Die SchülerInnen sollen zu jedem der beiden Bilder drei komplette Sätze finden, in denen ein Wort enthalten ist mit der Vorsilbe ent/d (der Auftrag wird mündlich gegeben, ohne ent- und end- zu differenzieren). Die eigentliche GA dauert 7 Minuten. Zur Auswertung der GA-Ergebnisse wird eine Tafelanschrift herangezogen (Sätze mit Leerstellen; die Vorsilben ent- bzw. end- sind hier einzusetzen).

b) Mathematik (12.30 - 13.00 Uhr): Thema ist der Vergleich von Brüchen (kleinstes gemeinsames Vielfaches). Dieser Teil wird frontal und in Einzelarbeit absolviert.

Nach Unterrichtsende und einer kleinen Pause wird mit Hilfe des 'Gesprächsleitfadens zum Gruppenunterricht (Version 3)' ein ausführliches Interview mit der Lehrkraft über den stattgefundenen GU durchgeführt. Auf der Basis der Interview-Ergebnisse wird gemeinsam mit der Lehrkraft ein erster Entwurf der Struktur erarbeitet (Teilphase 'Arbeitsauftrag' und etwa die Hälfte der Teilphase 'Arbeit der verschiedenen Gruppen'). Gesamtdauer ca. 100 Minuten.

Zur Vorbereitung auf den folgenden Untersuchungstag wertet der Untersucher für sich allein die Interviewaufzeichnungen aus. Daraus ergeben sich mögliche Ausdifferenzierungen, Weiterentwicklungen und Alternativen für die Struktur, die ebenso wie offengebliebene Punkte beim folgenden Treffen mit der Lehrkraft diskutiert werden sollen.

Zweiter Untersuchungstag (Donnerstag):

Der Untersucher hospitiert während eines Dreistundenblocks:

a) Biologie (10.45 - 11.55 Uhr, davon 10 Minuten Pause):

Das Thema 'Dickmacher' in der Ernährung wird im Rahmen von GA, Einzelarbeit und Partnerarbeit behandelt.

b) Mathematik (11.55 - 12.30 Uhr):

Vergleich von Brüchen in GA und Einzelarbeit

c) Deutsch (12.30 - 13.00 Uhr):

Das Thema 'Wörtliche Rede' wird mit arbeitsteiliger GA eingeleitet.

Zur Vorbereitung dieses Arbeitsauftrags greift die Lehrerin auf eine schon früher behandelte Bildgeschichte zurück (Ärger wird von Person zu Person weitergegeben, bis es zum Schluß eine Katze trifft). Die SchülerInnen sollen zu einer Bildsituation die Katze sprechen und denken lassen. Jede Arbeitsgruppe erhält ein anderes Bild. In der Auswertung werden die Erzählungen in der Reihenfolge der Bildgeschichte vorgelesen und aufeinander abgestimmt.

Nach Unterrichtsende wird über die letzte GA-Phase (Deutschstunde) in Anlehnung an den Interviewleitfaden ein Kurzinterview durchgeführt. Anschließend wird die Struktur gemeinsam mit der Lehrkraft ergänzt, korrigiert und weitergelegt. Die Teilphasen 'Arbeitsauftrag' und 'Arbeit der verschiedenen Gruppen' werden weitgehend fertiggestellt. Gesamtdauer ca. 100 Minuten.

Dritter Untersuchungstag (Freitag):

Wieder wird ein 3-Stunden-Block besucht, den die Lehrerin folgendermaßen aufteilt:

a) Allgemeines (8.05 - 8.22 Uhr): Ordnen von Material, Gespräch mit einzelnen SchülerInnen, Austeilen von Heften, Vorbereitungen (Tafelwischen etc.).

b) Erdkunde (8.22 - 9.40 Uhr): Das Thema 'Deutschland - ein geteiltes Land' aus der vorangehenden Woche wird im Kreisgespräch, Einzelarbeit, GA und erneuter Einzelarbeit fortgesetzt.

Die GA erfolgt arbeitsteilig. Die SchülerInnen erhalten Informationsblätter (für jede Gruppe andere), die sie zunächst lesen sollen. Der jeweilige Gruppensprecher erhält ein Blatt mit dem gruppenspezifischen Arbeitsauftrag, der auf der Basis des vorliegenden Informationsblatts erledigt werden soll (es geht um unterschiedliche Kontaktmöglichkeiten zwischen BRD und DDR). In der Auswertungsphase werden die Ergebnisse jeder Gruppe vorgetragen. Dazu wird angekündigt, daß nachher jeder notieren soll, was er gehört hat. Dies geschieht dann in Einzelarbeit.

c) Mathematik (10.00 - 10.18 Uhr): Kontrolle der Hausaufgaben und kurze GA (ohne Auswertungsphase) zum Thema 'Kürzen von Brüchen'. Auf den Teilen eines Puzzles befinden sich Aufgaben; die Lösungen dazu stehen auf einer Unterlage, so daß nach Lösung der Aufgaben das Puzzle fertiggestellt ist.

d) Deutsch (10.18 - 10.40 Uhr): Das Thema 'Wörtliche Rede' wird im Rahmen von GA behandelt. SchülerInnen sollen in einem ausgeteilten Text (ein Witz, der ohne Gänsefüßchen geschrieben ist) alles unterstreichen, was tatsächlich gesprochen wird und dies vorher in der Gruppe besprechen. Bei der Auswertung lesen die SchülerInnen ihre Ergebnisse vor, besonders schwierige Stellen werden besprochen. Mit zwei verschiedenen Farben werden die Textteile unterstrichen. Abschließend wird der Witz als Sketch vorgespielt.

Nach Unterrichtsende wird gemeinsam überprüft, ob die heute stattgefundenen GA-Phasen bereits in der Struktur repräsentiert sind. Zum Teil werden daraufhin Änderungen vorgenommen. Außerdem wird der letzte Teil der Struktur (Teilphase 'Auswertung der Gruppenergebnisse') vollständig gelegt. Gesamtdauer ca. 75 Minuten.

2.1.2. Beurteilung des Rekonstruktionsprozesses

Die Lehrerin hat während der gesamten Rekonstruktionsphase sehr engagiert mitgearbeitet. Von Anfang an hat sie sich mit der Aufgabe identifiziert, ihre Struktur möglichst angemessen herauszuarbeiten. Die Normierungsregeln für die Strukturlegetechnik hat sie sehr schnell verstanden und selbständig gehandhabt; nur gelegentlich waren formale Korrekturhinweise notwendig. Vorschläge des Untersuchers wurden nicht immer übernommen, sondern häufig abgeändert oder weiterentwickelt. Es war deutlich, daß die Entscheidung über die Formulierung der Konzepte und über die dargestellten Abläufe durchweg bei der Lehrkraft lag. Ein gewisser Stolz auf das entstandene Produkt wie auch auf die nach Meinung der Lehrerin gelungenen GA-Phasen war erkennbar.

Ein Problem stellte die Ausarbeitung der Struktur bis in alle Details dar. Hier hätte der Untersucher zumindest in einzelnen Fällen noch häufiger um Verdeutlichung von Entscheidungsbedingungen und um konkrete Beispiele von Handlungen bitten können, um die Beobachtbarkeit dieser Konzepte zu erhöhen. Dies würde den späteren Vergleich zwischen Innensicht und Außensicht erleichtern (vgl. 2.3.). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß diese Fallanalyse u.a. der Weiterentwicklung der Rekonstruktionsmethode diene.

Abschließend äußert die Lehrerin die Vermutung, daß bei den vorangehenden Videoaufzeichnungen ihres Unterrichts die Kamera in zwei Punkten zu Abweichungen von dem in der Struktur dargestellten Vorgehen geführt haben könnte. Während der GA der SchülerInnen sei

sie nicht zuerst zur Problemgruppe gegangen, sondern gleich zur gefilmten Gruppe. Außerdem sei sie nach Möglichkeit der Anweisung gefolgt, sich möglichst nicht vor die Kamera zu stellen. Andere Beeinträchtigungen oder Abweichungen vom normalen Handlungsablauf verneint sie sowohl für sich selbst als auch für die SchülerInnen, da sie an Unterrichtsbesuche (von Studierenden) gewöhnt sei. Auch eine unabhängige stichprobenweise Befragung der SchülerInnen zu diesem Problem führte zur selben Aussage.

2.1.3. Das Rekonstruktionsergebnis: Die Subjektive Theorie der Lehrkraft

Die nach Abschluß der kommunikativen Validierung vorliegende Subjektive Theorie-Struktur zeigt Abb. 1 (Anhang). Diese Struktur gibt wieder, wie die Lehrerin ihr eigenes Handeln, dessen Bedingungen, Ziele und Folgen im zeitlichen Verlauf während ihres Gruppenunterrichts sieht. Die Darstellung ist von links oben nach rechts unten zu lesen. Die alternativen Pfade, die sich durch die Struktur hindurch verfolgen lassen, repräsentieren unterschiedliche Ablaufvarianten des GU dieser Lehrkraft. Jede konkret auftretende GU-Phase läßt sich also einem bestimmten Weg durch die gesamte Struktur zuordnen.

Links oben, nicht mit der übrigen Struktur verbunden, sind die Voraussetzungen zusammengefaßt, die die Lehrerin ihrer Meinung nach erst schaffen muß, um GU mit ihren SchülerInnen durchführen zu können, wie auch die Prinzipien, deren Einhaltung die Lehrerin bei der Durchführung ihres GU für richtig hält. Es folgen dann drei Stränge der Struktur untereinander, die sich auf die drei Teilphasen des GU beziehen.

Die Struktur enthält zwei Arten von Konzeptkärtchen:

- (1) Entscheidungsbedingungen: Dies sind Antezedenzbedingungen für darauf folgende Lehrerhandlungen. Sie können entweder vorliegen (+) oder nicht vorliegen (-).
- (2) Lehrerhandlungen: Dies sind Maßnahmen, die die Lehrkraft in Abhängigkeit von bestimmten Entscheidungsbedingungen ergreift. Dazu gehören auch die Handlungsziele, die den subjektiven Sinn der Handlung ausmachen.

Diese Konzepte sind durch Pfeile miteinander verbunden. Sie bedeuten: 'Daraufhin tue ich folgendes' bzw. 'Daraufhin tritt folgendes ein'.

Hintereinanderliegende Entscheidungsbedingungskärtchen oder eine einfache Verbindungslinie zwischen diesen repräsentiert Bedingungskonstellationen, z.B. 'wenn Bedingung x vorliegt (+) und zugleich Bedingung y nicht vorliegt (-)'.

Hintereinanderliegende Handlungskärtchen oder eine einfache Verbindungslinie zwischen diesen bedeutet: 'Zuerst tue ich' (Handlung 1), 'danach tue ich' (Handlung 2).

Alle weiteren Normierungsregeln sind unmittelbar aus der vorliegenden Struktur heraus verständlich.

Im folgenden wird die Subjektive Theorie der Lehrerin in ihren wesentlichen Zügen ausformuliert, ohne allerdings sämtliche Verbalisierungen, die in Abb. 1 enthalten sind, zu wiederholen. Durch einen Vergleich des Textes mit der Strukturabbildung läßt sich die Sichtweise der Lehrkraft nachvollziehen:

Zunächst erteilt die Lehrerin einen Arbeitsauftrag, der klar begrenzt und detailliert formuliert wird, damit die SchülerInnen wissen, was sie tun und welche Lösung sie erreichen sollen. Hat die Lehrerin den Eindruck, daß ihre Formulierung des Auftrags ausreichend ist, so läßt sie die SchülerInnen mit der Arbeit beginnen, wobei sie meistens ein Zeitlimit vorgibt. Hält sie ihre Formulierung noch nicht für ausreichend, so kommt es auf den Grund dafür an: Liegt es an der Formulierung selber, so korrigiert sie dies sofort, bevor sie die SchülerInnen beginnen läßt. Liegt es an der Komplexität des Auftrags oder an der Unaufmerksamkeit der SchülerInnen, so läßt sie den Auftrag von SchülerInnen wiederholen, wobei sie dies ergänzt oder von anderen SchülerInnen ergänzen läßt, bevor sie die Gruppen mit der Arbeit beginnen läßt.

Im weiteren kommt es darauf an, ob Medien zur Sicherung der GA-Ergebnisse nötig sind oder nicht. Ist dies der Fall und hat sie die Medien schon bereitgestellt, so geht sie zuerst zu einer der Problemgruppen hin. Hat sie die Medien noch nicht bereitgestellt, so holt sie dies jetzt nach, wobei sie auf mögliche Disziplinstörungen achtet. Treten solche auf, so greift sie sofort ein, beendet dann ihre Vorbereitungen und geht anschließend zu einer der Problemgruppen. Anderenfalls kann sie ihre Vorbereitungen ungestört beenden und sich dann zu einer der Problemgruppen begeben.

Nun prüft sie, ob die Arbeit in der Gruppe klappt. Ist dies der Fall, so geht sie zur nächsten Gruppe, wobei sie sich der Reihe nach in alle Gruppen einhört. Klappt die Arbeit in einer Gruppe nicht und liegt dies an einem Sachproblem, gibt sie Impulse, um die Gedanken der SchülerInnen auf die richtige Spur zu lenken. Dann hört sie wieder mit, um sich zu vergewissern, ob das Sachproblem jetzt gelöst ist; wenn ja, geht sie zur nächsten Gruppe, wenn nein, gibt sie noch eine Zusatzinformation oder einen Hilfsimpuls, bevor sie zur nächsten Gruppe überwechselt.

Klappt die Arbeit in einer Gruppe nicht und liegt dies an einem Disziplinproblem, so kommt es auf die Art der Störung an: Hält diese sich in Grenzen, so stellt sie zunächst körperliche Nähe oder Blickkontakt her und hört dann mit, um sich zu vergewissern, ob das Problem beseitigt ist (weiter wie oben). Ist die Störung schon wiederholt aufgetreten, so ermahnt sie die SchülerInnen bzw. sie appelliert an deren Vernunft (weiter wie oben). Ufert das Problem aus, erkennt sie

Mitarbeitsverweigerung oder brüllen die SchülerInnen herum, so erteilt sie eine sog. 'letzte Verwarnung' (weiter wie oben).

Klappt die Arbeit in einer Gruppe nicht und liegt sowohl ein Sachproblem als auch ein Disziplinproblem vor, so erkundigt sie sich nur nach dem Sachproblem der SchülerInnen und gibt anschließend einen Impuls oder eine spezielle Hilfe für einen einzelnen Schüler. Wenn damit auch das Disziplinproblem beseitigt wurde, so hört sie nun mit, um sich zu vergewissern, ob jetzt auch das Sachproblem beseitigt ist (weiter wie oben). Wenn damit das Disziplinproblem nicht beseitigt wurde, so kommt es zunächst wieder darauf an, welcher Art die Störung ist (weiter wie oben).

Bei einem zweiten Rundgang zu den einzelnen Arbeitsgruppen prüft sie, ob die Ergebnisse zufriedenstellend sind. Ist dies der Fall, so verstärkt sie die SchülerInnen positiv und regt evtl. noch einen weiterführenden Gedanken an, bevor sie zur nächsten Gruppe weitergeht. Sind die Ergebnisse nur bedingt zufriedenstellend und machen alle Gruppen einen bestimmten Fehler oder denken alle einseitig, so gibt sie einen Zusatzimpuls an die ganze Klasse, bevor sie zur nächsten Gruppe weitergeht. Liegen unbefriedigende Ergebnisse nur bei einigen Gruppen vor, so gibt sie dort einen Hinweis. Interessante Einzelergebnisse oder -fehler behält sie im Kopf für die spätere Auswertung.

Als Zeichen dafür, daß die SchülerInnen die Arbeit beenden sollen, gibt sie ein vereinbartes Signal und macht entsprechende Bemerkungen. Wenn sich dann alle zum Unterrichtsgespräch bereitmachen, ruft sie einen Gruppensprecher auf; dabei stellt sie ggfs. die Gruppe zurück, die eine passende Idee für den Übergang zur nächsten Unterrichtsphase produziert hat. Wenn sich noch nicht alle SchülerInnen zum Unterrichtsgespräch bereitmachen, spricht sie einzelne an und wartet so lange, bis absolute Ruhe einkehrt, bevor sie den ersten Gruppensprecher aufruft.

Jetzt kommt es darauf an, wieviel Zeit noch ist: Wenn noch genügend Zeit ist, läßt sie die Ergebnisse ungekürzt von allen Gruppen vortragen und würdigt diese. Dann greift sie Fehler auf und läßt sie von anderen korrigieren oder korrigiert sie selbst; anschließend faßt sie die Ergebnisse zusammen und würdigt schließlich die Gesamtleistung der Klasse. Wenn die Zeit knapp ist, verkürzt sie den Vortrag der Ergebnisse, wobei dennoch alle Gruppen zum Zuge kommen und gewürdigt werden; ohne auf Fehler einzugehen, faßt sie dann die Ergebnisse zusammen und würdigt die Gesamtleistung der Klasse.

Zum Schluß kommt es nun darauf an, ob alle Gruppen die gleiche Thematik bearbeitet haben. War dies der Fall und gab es in einer Gruppe einen Gedanken, der zur Weiterführung des Unterrichts geeignet ist, so ruft sie erst jetzt den Sprecher dieser Gruppe auf. Haben dagegen die Gruppen arbeitsteilig gearbeitet, so läßt sie zuerst die SchülerInnen die wesentlichen Informationen der anderen Gruppenergebnisse festhalten, bevor sie ggfs. den Gruppensprecher mit einer weiterführenden Idee aufruft, um den Anschluß an die nächste Unterrichtsphase herzustellen.

2.1.4. Beurteilung der rekonstruierten Subjektiven Theorie

Es sei noch einmal betont, daß es sich bei der vorliegenden Subjektiven Theorie um die kognitive Rekonstruktion des GU einer Lehrkraft handelt, wie er sich für diese Lehrkraft selber darstellt (sog. Innenperspektive). Diese Sichtweise muß nicht unbedingt mit derjenigen der SchülerInnen dieser Lehrerin oder mit derjenigen eines außenstehenden Beobachters (sog. Außenperspektive) übereinstimmen. Die Lehrkraft selber kann jedoch über die für sie handlungskonstituierenden Kognitionen und damit über die eigene Sinnggebung ihres Handelns im GU in einer Weise Auskunft geben, wie dies einem Außenstehenden grundsätzlich nicht möglich ist. Die Wirklichkeitsrekonstruktion der Lehrkraft tritt damit als eigenständige 'Realität' gleichberechtigt neben die Rekonstruktion, die ein außenstehender Experte erstellen kann, der denselben GU nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten analysiert. Dabei ist die Handlungssituation in Rechnung zu stellen, in der sich die Lehrerin (wie analog auch der Wissenschaftler) befindet, wenn sie gemeinsam mit dem Untersucher ihren GU rekonstruiert.

Unter formalen Gesichtspunkten weist die vorliegende Subjektive Theorie einen stark linearen Charakter auf, mit relativ wenigen Verzweigungen an bestimmten Stellen. Dies läßt sich zumindest im Vergleich zu den Subjektiven Theorien über Störungssituationen im Unterricht sagen, die bei manchen Lehrkräften eine starke Ausdifferenzierung in Abhängigkeit von einer Vielzahl von Entscheidungsbedingungen aufweisen (ein Vergleich mit den Subjektiven Theorien anderer Lehrkräfte über GU ist derzeit noch nicht möglich). Bei der vorliegenden Theorie sind nie mehr als zwei Entscheidungsbedingungen zu Bedingungskonstellationen verknüpft.

Inhaltlich läßt sich sagen, daß die Lehrerin offensichtlich eine deutliche Vorstellung davon besitzt, wie der GU ablaufen sollte. Varianten treten für sie in der Regel als Abweichungen von diesem Idealbild auf. Dies können sein (insgesamt 13 Entscheidungsbedingungen):

- Sachprobleme, die die SchülerInnen mit dem Thema haben, wenig zufriedenstellende Arbeitsergebnisse;
- Disziplinprobleme und Unaufmerksamkeit auf seiten der SchülerInnen;
- Zeitknappheit aufgrund des nahenden Stundenendes;
- kleinere eigene Unzulänglichkeiten (noch nicht ausreichende Formulierung des Arbeitsauftrags, aus organisatorischen Gründen noch nicht bereitgestellte Medien).

Der Rest bezieht sich auf didaktische Überlegungen (insgesamt drei Entscheidungsbedingungen): Die Notwendigkeit von Medien zur Ergebnissicherung, arbeitsgleicher vs. arbeitsteiliger GU und Auftreten eines Gedankens, der zur Weiterführung des Unterrichts geeignet ist.

Die Lehrerin achtet also an verschiedenen Stellen des GU auf mögliche Abweichungen vom Idealbild eines reibungslosen Ablaufs und behebt sie ggfs. unverzüglich durch eine ihrer Meinung nach geeignete Handlung. Dadurch ist eine Eskalation von Disziplinstörungen in den Augen der Lehrerin nicht möglich. Ebenso scheiden nach Meinung der Lehrerin größere Arbeitsstörungen und vollständig unergiebigere GA-Phasen aus. Die Lehrerin informiert sich ständig darüber, was an den einzelnen Gruppentischen läuft und greift unverzüglich ein, wenn sie dies für notwendig hält. Eine Reihe von Vorkehrungen soll darüber hinaus das Auftreten von Störungen von vornherein minimieren (für die SchülerInnen den Sinn der GA klar machen, Gruppenbewußtsein schaffen, Äußerlichkeiten einüben etc.). Dazu gehören auch auf die Arbeitsmotivation der SchülerInnen abzielende Maßnahmen ('Bitte' statt reiner Befehlsform, 'Du', um den einzelnen stärker anzusprechen, möglichst alle Gruppen mit ihren Ergebnissen zum Zug kommen lassen und diese würdigen, Würdigen der Gesamtleistung der Klasse). Insgesamt entsteht so der Eindruck eines sehr routinierten und effizienten Gruppenunterrichts. Möglicherweise liegen hier teilweise aber auch Idealisierungen vor, die mit dem faktischen Verlauf, wie ihn ein Außenstehender feststellen kann, nicht übereinzustimmen brauchen. Eine Tendenz zur Idealisierung wäre aus der Rolle als Praktikumslehrerin heraus in dieser Untersuchungssituation durchaus verständlich.

Auffällig ist auch, daß weitergehenden didaktischen Gesichtspunkten in der Struktur keine tragende Rolle zukommt. Die Aufmerksamkeit ist mehr darauf gerichtet, den GU sozusagen 'im Fluß zu halten' und 'im Griff zu haben'. Dahinter scheint die Überzeugung zu stehen, daß GU im Ablauf und Ergebnis durch das eigene Handeln weitgehend machbar und kontrollierbar ist. Welche Auswirkungen die Eingriffe auf den Arbeitsprozeß bei den SchülerInnen haben könnten, ist in der Struktur nicht repräsentiert. Dies könnte mit einer 'systematischen Blindheit' für das Intragruppengeschehen der SchülerInnen zusammenhängen: sobald die Lehrkraft an einen Gruppentisch herantritt, hört die eigentliche GA in der Regel auf und die Lehrkraft selbst wird zum Mittelpunkt und Moderator des Interaktionsgeschehens; was in der eigentlichen GA geschieht, kann sie daher grundsätzlich gar nicht wissen. Fragestellungen dieser Art lassen sich nur durch einen Vergleich der Innensicht mit der Außensicht überprüfen (vgl. Abschnitt 2.3).

2.2. Die Außensicht: Analyse des kommunikativen Handelns von Lehrkraft und SchülerInnen im Gruppenunterricht

Die für die Außensicht gewählte Unterrichtseinheit fand im Rahmen des Geographieunterrichts am 20. Oktober 1989, also kurz vor der Öffnung der Mauer am 9. November, statt und hatte das Thema: "Deutschland - ein geteiltes Land". Die Problematik der Teilung wurde am Beispiel des geteilten bayerisch-thüringischen Grenzortes Mödlareuth konkretisiert und den Kindern nahegebracht. Das auf der Basis der Videobänder erstellte Transkript (s. Anhang) gibt nur den in den gesamten Unterricht integrierten GU mit seinen drei Phasen (Arbeitsauftrag, Gruppenarbeit, Auswertung der Gruppenarbeit im Plenum) wieder.

Zuerst wird die erste Gruppenunterrichtsphase, der Gruppenarbeitsauftrag der Lehrerin, untersucht (2.2.1.). Sodann wird die zweite GU-Phase, die eigentliche Gruppenarbeit der SchülerInnen analysiert (2.2.2.). Schließlich wird die dritte GU-Phase, Die Auswertung der GA-Ergebnisse im Klassenplenum, der Analyse unterzogen (2.2.3.). Die Untersuchung der eigentlichen GA ist am ausführlichsten, sie gliedert sich in quantitative Grobanalyse (2.2.2.1.), Erstellung von Schülerprofilen (2.2.2.2.) und in die Detailanalyse der GA während der Präsenz der Lehrkraft am Gruppentisch (2.2.2.3.).

2.2.1. Erste Gruppenunterrichts-Phase: Der Gruppenarbeitsauftrag der Lehrerin

Zunächst soll der von der Lehrerin formulierte Gruppenarbeitsauftrag unter didaktischen Gesichtspunkten und unter Berücksichtigung des groben Verlaufs dieser Unterrichtseinheit analysiert werden.

Der Arbeitsauftrag lautet (Transkript 0.00-0.35 Min.):

- "Unterhalte dich jetzt bitte in deiner Gruppe über die Bewohner von Mödlareuth.
- Du erfährst ja eine Menge aus ihrem Leben, wie es ihnen so ergeht,
- und suche vor allem auch **Gründe**, wie es dazu kommt, daß ein Ort so klein wird, von 250 Leuten zusammenschrumpft auf 19 auf der einen Seite, 20 auf der anderen Seite.
- Versetze dich ein wenig in das Leben nach Mödlareuth,
- unterhaltet euch einige Minuten, ich würde sagen vier Minuten zu diesem Thema."

Der Arbeitsauftrag enthält als Generalthema: "Unterhalte dich in der Gruppe über die Bewohner von Mödlareuth." Damit wird der Auftrag eingeleitet und abgeschlossen. Die restlichen Punkte sind wohl eine Erinnerung an den gerade zuvor gelesenen Text (du erfährst ja eine Menge aus ihrem Leben, wie es ihnen so ergeht) sowie zwei Präzisierungen inhaltlicher Art, nämlich: 1. Suche nach Gründen für die Schrumpfung der Einwohnerzahl im West- und im Ostteil (auf der einen und anderen Seite) und 2. die Aufforderung, sich in die Rolle von Bewohnern des Ortes zu versetzen. Dazu

kommt im Schlußsatz eine zeitliche Festlegung: Die SchülerInnen sollen dies innerhalb von vier Minuten abgeschlossen haben.

Ohne über hinreichendes Hintergrundwissen über Verfahren und Rituale des GU in der Klasse zu verfügen, ist folgendes festzustellen: Es handelt sich um zwei zusammenhängende Zielaspekte, nämlich einmal um einen kognitiven, in dem aufgefordert wird, darüber nachzudenken, welche Ursachen die Schrumpfung eines Ortes an der Grenze haben könnte, und zum anderen um einen affektiven, nämlich die Aufforderung, sich in die Rolle von Menschen zu versetzen, die im Grenzort Mödlareuth wohnen.

Auf Befragen sagt die Lehrerin: Manche Schüler sprechen eher auf das eine, manche auf das andere an. Daher betonte sie beide Aspekte. Sollte vielleicht der affektive Zielaspekt als Mittel (Zwischenziel) gemeint sein, mit dem der kognitive erreicht werden soll?

Die Lehrerin hat zwar ihr Hauptanliegen verbal und paralinguistisch durch Betonung ("...suche vor allem auch **Gründe...**") hervorgehoben, doch ist nicht sichergestellt, daß die SchülerInnen dadurch ihre Hauptzielrichtung hinreichend wahrgenommen haben. Hier wäre eine Wiederholung und Präzisierung des Arbeitsauftrages möglich gewesen, damit sich die Lehrerin vergewissern konnte, ob die Schüler ihre Intention auch in der Tat verstanden hatten.

Keine präzisen Angaben liefert die Lehrerin zur Prozedur, nämlich, w i e die Schüler nach Gründen suchen sollen und wie sie sich in das Leben versetzen sollen, ob anhand des vorliegenden Textes oder anhand ihrer Phantasie; außerdem sind keine Hinweise im Arbeitsauftrag enthalten, wie die Ergebnisse gesichert, gesammelt und vorgetragen werden sollen. Möglich wäre gewesen: "Findet heraus, ob die Schrumpfung im Ost- und Westteil unterschiedliche Gründe hat! Schreibt die Gründe getrennt auf, die Gruppensprecher berichten." - "Bereitet ein Rollenspiel vor." o.ä.

Wenn die SchülerInnen die Intention der Lehrerin richtig wahrgenommen haben, so ist zu erwarten, daß sie die beiden Punkte in folgender Weise bearbeiten: Sie hätten anhand ihres Vorwissens und insbesondere des Textes herausfinden können, daß die Schrumpfung des Ortes im Osten auf ganz andere Umstände (Zwangsevakuierung) zurückgeht, als auf der westlichen Seite, wo Einwohner offensichtlich freiwillig den Ort verlassen haben, aus welchen Gründen auch immer. Diese Gründe der im Westen wohnenden Mödlareuther wären im einzelnen gewesen: der Anblick der monströsen Mauer, der schreckenerregende Wachturm mitten im Dorf, die nächtliche Lichtschranke, die sichtbaren Wachtposten, die wirtschaftliche Abschnürung, die Isolierung von den Verwandten und Freunden, die Einschränkung der Bewegungsfreiheit durch die Grenze etc. (vgl. Textgrundlage).

2.2.2. Zweite Gruppenunterrichts-Phase: Die Gruppenarbeit der Schülerinnen

2.2.2.1. Quantitative Grobanalyse: Das Interaktogramm

Im folgenden wird die gesamte Gruppenarbeit am Beobachtungstisch unter einem spezifischen quantitativen Aspekt ausgewertet. Es geht dabei um die Fragen: Wer spricht wie oft zu wem? und: Wer wird wie oft von wem angesprochen? Dies läßt sich dann in Form einer Matrix oder in einer Graphik darstellen (Abb. 2 und 3 im Anhang).

Diese quantitative Betrachtungsweise gibt uns einen ersten Überblick über die Intragruppenkommunikation, der durch die Schülerprofilanalyse und die qualitative Analyse differenziert bzw. revidiert wird (s. 2.2.2.2. und 2.2.2.3.).

Dem Interaktogramm läßt sich entnehmen:

A hat vermutlich eine dominante Position in der Gruppe inne, denn auf sie entfällt ca. ein Drittel der aktiven Gesprächsbeiträge, und sie wird auch am häufigsten angesprochen: ca. ein Viertel der Äußerungen wird an sie adressiert.

SB und SE nehmen miteinander vergleichbare Stellungen in der Gruppe ein: Auf sie entfällt jeweils ca. ein Viertel der Äußerungen; sie werden jedoch wesentlich seltener angesprochen, SE sogar am wenigsten in der Gruppe (mit ca. 15%).

Eine Außenseiterposition, mindestens jedoch die schwächste in der Gruppe, dürfte wohl T einnehmen: Ihre Äußerungen machen gerade ca. 11% aus, und sie wird am zweitwenigsten von den Gruppenmitgliedern angesprochen (die Lehrerin natürlich ausgenommen).

Folgendes läßt sich über die Binnenbeziehungen der Gruppe vermuten: Eine ausgewogene und intensive Beziehung dürfte zwischen SB und SE bestehen, denn sie sprechen sich nahezu gleich häufig, auf hohem Niveau, gegenseitig an. Hingegen zeigen sich zwischen SB und SE einerseits und T andererseits kaum sichtbare Kontakte. Es sind, von einer gegenseitigen Äußerung zwischen T und SB abgesehen, lediglich gegenseitige Äußerungen zwischen T und A festzustellen.

Die Lehrerin hat nur einen kleinen Äußerungsanteil, da sie nur kurz am Tisch präsent ist; dabei richtet sie sich jedoch nie an SB und SE, obwohl sich die beiden (5- bzw 2-mal) an die Lehrerin wenden. Die Gründe für diese Diskrepanz werden sich bei der qualitativen Analyse zeigen.

2.2.2.2. Die Schülerprofile während der Gruppenarbeit

Allgemeine Vorbemerkungen:

In der Beobachtungsgruppe wurde von den beiden Aspekten des ursprünglichen Arbeitsauftrages der Lehrkraft nur ein Aspekt bearbeitet (partielle Aufgabenorientierung) und zwar der in der Auftragserteilung zuletzt genannte (s. 2.2.1.). Die Thematisierung dieses Aspektes des GA-Auftrags findet zum großen Teil spielerisch statt (Vorstellung Stadt A/Eichwasen sei geteilt, Rollenverteilung, wer wohnt im Westen, wer im Osten).

Bei ihrem zweiten Gruppenbesuch versucht die Lehrkraft, den ersten Aspekt ihres Auftrags in die G-Diskussion hineinzutragen (s. 2.2.2.3.), doch bleibt der Erfolg aus.

Nach diesem zweiten L-Besuch bricht die partiell aufgabenorientierte Intragruppenkommunikation in kurzer Zeit zusammen, die Gruppe verfällt in Nebenengagement und zerbricht in einzelne Subgruppen.

2.2.2.2.1. Die Rolle der einzelnen G-Mitglieder während der GA:

Schülerin A:

Beitrag zur inhaltlichen Progression:

A leistet die entscheidenden Beiträge zur inhaltlichen Progression, sowohl in Abwesenheit als auch in Anwesenheit der Lehrkraft am G-Tisch. Durch ihre Beiträge zu Beginn der GA (1, 8), an denen sich die gesamte nachfolgende Bearbeitung des GA-Auftrages orientiert, bestimmt sie letztendlich, wie der Arbeitsauftrag zu verstehen ist und sichert damit vermutlich die partielle Aufgabenorientierung der Interaktion, verhindert eventuell aber auch die exakte Aufgabenorientierung. Im weiteren Verlauf der GA bis zum zweiten L-Besuch bestehen ihre Beiträge allerdings im wesentlichen aus "Wohnortzuweisungen" (wer wohnt im Westen bzw. Osten). Auch A beteiligt sich am Nebenengagement; insbesondere nach dem zweiten L-Besuch, beginnt sie als erste, vom Thema abzuschweifen.

Beitrag zur Beziehungsqualität:

zu SE:

A wendet sich selten an SE (sechsmal), es gibt auch nur kurze Blickkontakte. Während der "Arbeitsphase" (bis zum zweiten L-Besuch) greift A zwar den wichtigen Beitrag SE 24 (Teilung der Stadt A) auf und entwickelt ihn weiter, weist aber SE der geringer zu bewertenden (Ost-) Gruppe zu, während sie selbst, wie SB der höher eingeschätzten (West-)Gruppe zugeordnet werden. Nach dem L-Besuch am G-Tisch entsteht eine Händelei zwischen A und SE, die zwar dem Anschein nach keinen ausgesprochen aggressiven Charakter hat, jedoch den Eindruck hinterläßt, daß eine soziale Rivalität ausgetragen wird.

zu SB:

A versucht eventuell mittels der "Wohnortzuweisungen" (sie und SB zusammen im Westen) SB für sich zu gewinnen und sie gleichzeitig zu kontrollieren (39, 54). Anhaltspunkte sind der häufige Blickkontakt zu SB und die häufige, z.T. massive Unterbrechung der Äußerungen von SB, dies ins-

besondere in der Anwesenheit der L (SB56, A57; SB65, SB66, A67). SB wird vermutlich am ehesten als inhaltlich kompetente Gesprächspartnerin akzeptiert, was sich darin äußert, daß A gelegentlich Ideen von SB aufgreift (SB66, A67), ihr eine gewisse Mitbestimmung zugesteht und ihr sogar in einem Widerspruch inhaltlich recht gibt (den sie allerdings im weiteren Verlauf ignoriert) (46 bis 49). Während des L-Besuchs scheint sich A von SB wieder zu distanzieren (eventuell "außengesteuert" durch die Lehrkraft, die durch ihre Aufmerksamkeit für A deren Dominanz noch fördert), was ein Hinweis auf Rivalitätsgefühle sein kann.

zu T:

T wird ungefragt (wie auch SE und SB) einer Wohnortgruppe zugeteilt und zwar der ungewünschten Ost-Gruppe. A spricht geringschätzig über T's realen Wohnort und grenzt sie systematisch aus der Gruppe aus (41). Auf die Ansprache von T reagiert sie in der Phase vor dem zweiten L-Besuch kaum, bzw. ignoriert, was T sagt, völlig (21 bis 25). Lediglich nach dem L-Besuch scheint sie T als Gesprächspartnerin zu akzeptieren, als SE und SB als Dyade miteinander sprechen (89 - 97 und 107 bis Lachen von A) und sie keine andere Gesprächspartnerin hat.

zur Gruppe insgesamt:

A verschafft und erhält sich durch inhaltliche Vorgaben, wie durch unwidersprochene Regie ("Wohnortzuweisungen" West-Ost) eine ausgeprägte Mächtposition in der Gruppe. Auf Grund ihrer offensichtlichen Dominanz scheint sie nicht darauf angewiesen zu sein, von sich aus Kontakt zu anderen GM aufzunehmen, obwohl sie die meisten Äußerungen macht. Sie ist hauptsächliche Ansprechperson und zeigt dabei aber keine sozial-integrativen Tendenzen. Sie ist im Gegenteil immer bestrebt, ihre Dominanz und Mächtposition zu bewahren, inhaltlich und prozeßregelnd.

Beitrag zur Prozeßregelung:

A ist auch hier die aktivste Schülerin der Gruppe und "hält die Fäden in der Hand". "Demokratisch prozeßregelnd" verhält sie sich nur in einer kurzen Phase zu Beginn der GA (29 bis 38). Im weiteren Verlauf gibt sie Anordnungen, unterbricht andere, reißt die Initiative an sich (insbesondere in Anwesenheit der L) und dominiert die Gruppe entweder durch die entsprechende Lautstärke ihrer Äußerungen oder durch scheinbares akustisches Nicht-Verstehen. Dadurch, daß sie die Gesprächsregeln (z.B. "jeden zu Wort kommen lassen", "jeder hat das gleiche Recht", "andere ausreden lassen") permanent verletzt, kann ihr Verhalten eher als hemmend und destruktiv bezeichnet werden.

A steht uneingeschränkt im Zentrum des Gruppengeschehens. Die inhaltliche Progression ist größtenteils von ihr abhängig. Sie setzt sich im Interaktionsgeschehen meist durch (Machtaspekt). Eine Initiative in Bezug auf soziale Ziele ist bei ihr nicht zu beobachten.

Schülerin SE:**Beitrag zur inhaltlichen Progression:**

SE macht nur wenige Einwürfe, die für die inhaltliche Progression einen gewissen Anregungsgehalt haben. Sie äußert sich meist reaktiv bestätigend oder kommentierend (15, 17) und stellt in Anwesenheit der L inhaltlich nur eine Frage (76), die von T beantwortet wird. Ihre Äußerungen mit thematischem Bezug verfehlen häufiger inhaltlich den eigentlichen GA-Auftrag (15, 43, 45, 52, 94) und sind partiell aufgabenorientiert. Sie spielt bezüglich der inhaltlichen Progression kaum eine Rolle. Hingegen initiiert sie häufiger Nebenengagement. Es entsteht der Eindruck, daß sie sich bereitwillig aus dem inhaltlichen Gruppengespräch "ausklinkt" und auf Zweiergespräche einläßt (50, 52). Mit einer wichtigen Äußerung (24), die sofort von A aufgegriffen wird, sichert sie allerdings inhaltlich den Fortgang des G-Gesprächs.

Beitrag zur Beziehungsqualität:

zu A:

SE ordnet sich offensichtlich A's Dominanz unter. Ihr Blickkontakt zu A drückt, z.T. bei häufig gebeugter Körperhaltung, fast eine Demuthaltung zu A aus. Sie fügt sich widerspruchslos in die "Wohnortzuweisungen" von A, die sie, SE, in die DDR abschiebt. In Abwesenheit der L zeigt sie einen recht unbefangenen Körperkontakt zu A (streicht ihr über die Stirn, während sie ironisch bemerkt, sie, A, sei "demokratisch" und riskiert eine Händelei mit A.

zu SB:

Zwischen SE und SB gibt es bis zum zweiten L-Besuch kaum Interaktion. Während des L-Besuchs entwickelt sich ein Dialog mit losem Bezug zum Thema, der inhaltlich aber keinen neuen Aspekt enthält. Kurz vor Ende der GA entwickelt sich aus SE's Händelei mit A eine Art Streit zwischen ihr und SB, den SE maßgeblich verursacht. Im Verlauf der Auseinandersetzung lenkt SE gegenüber SB ein und bietet quasi einen Kompromiß an, bei dem keine der beiden "das Gesicht verliert".

zu T:

Insgesamt gibt es kaum Kontakt zwischen SE und T. SE beachtet T praktisch nicht, unterbricht sie auch einmal (24). Über die gemeinsame "Wohnortzuweisung" von A (nach Ost) spricht sie T allerdings als einzige direkt an und versucht damit vermutlich T etwas in das Gruppengeschehen zu integrieren (50, 52).

zur Gruppe insgesamt:

Ihr Verhalten ist insgesamt eher neutral bezüglich der inhaltlichen Positionen. Ihre Aufmerksamkeit ist stark auf A fokussiert.

Beitrag zur Prozeßregelung:

Das Sprechverhalten von SE ist am ehesten "demokratisch" zu nennen. Sie unterbricht andere selten, nutzt Sprechpausen, um das Wort zu ergreifen und spricht laut genug, um gehört zu werden, wird allerdings von anderen unterbrochen und nimmt dies klaglos hin. Bei stark inhaltlichen Anforderungen (Anwesenheit der L) zieht sie sich zurück und ergreift kaum das Wort.

SE trägt, von einem wichtigen aufgabenorientierten Beitrag abgesehen, v.a. zum Nebenengagement bei. Sie ist beziehungsmäßig in erster Linie zu A orientiert und zeigt in der Gruppe das am meisten an Gesprächsregeln orientierte Verhalten.

Schülerin SB:**Beitrag zur inhaltlichen Progression:**

SB bringt inhaltlich kaum eigene Ideen ein. Zu Beginn der GA unterbricht sie A mehrfach mit einer inhaltlichen Frage, die aus dem Zusammenhang herausfällt und die thematische Progression eher stört bzw. umlenkt. Sie reagiert im weiteren Verlauf auf die "Wohnortzuweisungen" von A als einzige auch mit Ablehnung und Widerspruch, allerdings erfolglos. Der von A abgesteckte inhaltliche Rahmen wird von ihr jedoch akzeptiert. Aufgabenorientierte Beiträge erfolgen von ihr erst, als die Lehrerin zum zweiten Mal am G-Tisch ist. Hier versucht sie eine eigene Idee einzubringen (66) und greift im weiteren Verlauf die Ideen anderer auf und differenziert diese inhaltlich aus (75, 82). Zusammenfassend ist festzustellen, daß SB nach A die meisten inhaltlichen Beiträge einbringt.

Beitrag zur Beziehungsqualität:

zu A:

SB ist das einzige GM, das versucht, sich gegen A durchzusetzen. Sie unterbricht A, widerspricht ihren "Wohnortzuweisungen", versucht inhaltliche Einwürfe während des zweiten L-Besuchs. Sie bleibt dabei stets freundlich, und es hat den Anschein, daß sie letztlich A's führende Rolle akzeptiert oder zumindest toleriert. Bis zum zweiten L-Besuch besteht zwischen SB und A der häufigste Blickkontakt, und SB ist A bis dahin fast permanent zugewandt.

zu SE:

Zunächst findet zu SE fast überhaupt keine Kommunikation statt. Erst während des zweiten L-Besuchs entwickelt sich ein inhaltlicher Dialog zwischen den beiden. In der Auseinandersetzung mit SE kurz vor Ende der GA wehrt sie deren Vorwürfe und Ansinnen erfolgreich ab.

zu T:

Ein direkter Kontakt zu T wird von SB nicht gesucht (abgesehen von einem freundlichen Über-den-Kopf-Streichen). Sie versucht zwar offensichtlich, T indirekt über die Widersprüche zu A in die Gruppe zu integrieren, stellt sich dabei sozusagen "auf T's Seite" (2 ff, 46 ff), spricht aber T nicht direkt an, sondern über sie.

zur Gruppe insgesamt:

Mehrere Äußerungen von SB haben einen eher sozialen Charakter. Sie vermitteln den Eindruck eines dahinterstehenden "Gerechtigkeitssinns", da SB mit ihren Widersprüchen den Ausgrenzungstendenzen von A gegenüber T entgegenwirkt, andererseits in der Auseinandersetzung mit SE deren (unberechtigte) Vorwürfe abwehrt.

Beitrag zur Prozeßregelung:

SB reagiert meist auf A. Bezüglich der Regelung des Gesprächsverlaufs hat sie kaum eine Chance, initiativ zu werden (vgl. Rolle von A). Nach A14, SE15, A16 ff hätte sie eventuell die Chance gehabt, die Gesprächsinitiative zu ergreifen (A fällt offensichtlich nichts mehr ein). Diese Chance ergreift sie nicht (läßt den Kopf sinken). Gelegentlich unterbricht sie A, auffällig häufiger in Anwesenheit der L, nimmt sich aber wieder zurück, wenn sie merkt, daß niemand ihr zuhört. T und SE fällt sie nichts ins Wort. Im Gegensatz zu A ist sie für ein G-Gespräch mit "demokratischem Charakter" nicht hinderlich, nutzt z.B. häufiger Sprechpausen, wirkt aber auch nicht aktiv in diese Richtung (versucht z.B. nicht, SE oder T direkt ins Gespräch miteinzubeziehen).

SB kommt inhaltlich kaum zum Zug, zwar trägt sie in einigen Fällen Gegenmeinungen zu A vor, setzt sich aber damit nicht durch. Einige ihrer Äußerungen tragen deutlich sozialen Charakter.

Schülerin T:

Beitrag zur inhaltlichen Progression:

Nur in Anwesenheit der Lehrerin und nach persönlicher Aufforderung durch die Lehrerin bringt T ihren ersten Beitrag mit deutlicher inhaltlicher Progression, der dabei nicht unwesentlich ist und knapp, aber klar formuliert ist. Es folgt noch ein zweiter Beitrag in Anwesenheit der Lehrkraft, der inhaltlich eine Antwort auf eine Frage von SE darstellt und einen latenten Widerspruch zu einer

Äußerung der Lehrerin enthält (T77 mit möglichem Bezug zu L73). Die wenigen weiteren Versuche von T, sich (inhaltlich?) zu äußern, sind in Abwesenheit der L nicht erfolgreich, gehen unter, vermutlich auch, da T sehr leise spricht (akustisch von Video-Aufzeichnung nicht zu verstehen).

Beitrag zur Beziehungsqualität:

zu A:

T versucht mehrfach mit A ins Gespräch zu kommen (21, 23; 89, 91; 107), wird von A mehr oder weniger ignoriert (Nachfragen von A, dann keine Beachtung mehr), ist aber bei ihrem dritten Versuch, während SE und SB miteinander streiten, erfolgreich (A hört sie an und reagiert mit Lachen). T ließ sich von der geringschätzigen Bemerkung (A41) und A's eher ablehnender Haltung offensichtlich nicht entmutigen und widersprach ihr sogar in einer inhaltlichen Frage (97).

zu SE:

Direkte Interaktion zwischen T und SE findet bis auf zwei Versuche von SE, T anzusprechen (50, 52), nicht statt. T reagiert auf die Ansprache von SE nicht.

zu SB:

T äußert sich auch zu SB bis auf eine Ausnahme (7) nicht. Sie zeigt sich gleichgültig, sogar eher abwehrend (7) gegenüber den Bemühungen von SB, sie indirekt zu integrieren.

zur Gruppe insgesamt:

T ist am Gruppengeschehen kaum beteiligt. Sie sitzt längere Zeit auch abgewendet von der Gruppe und reagiert sowohl auf die ausgrenzende Haltung seitens A als auch die Bemühungen von SE und SB nicht erkennbar.

Beitrag zur Prozeßregelung:

T ist im G-Gespräch nahezu völlig passiv, ist am Gesprächsverlauf unbeteiligt, stört diesen aber auch nicht und spielt bei der Regelung keine Rolle. Sie läßt einige Chancen zur Beteiligung ungenutzt.

T erscheint als offensichtliche "Außenseiterin" der Gruppe (eventuell auf Grund ihrer noch kurzen G-Zugehörigkeit).

2.2.2.2. Ganzheitliche Betrachtung des Interaktionsgeschehens in der Gruppe

1. Inhaltliche Progression

Die Gruppenkommunikation umfaßt vom Lehrerauftrag bis zur "Lichtschränke" 111 Äußerungen. Davon stehen etwa 100 im inhaltlichen Zusammenhang des Lehrerauftrages, 10 davon fallen unter die Kategorie Nebenengagement, sie haben mit dem Arbeitsauftrag nichts zu tun. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Arbeitsauftrag erfolgt nur partiell aufgabenorientiert, indem lediglich ein Aspekt diskutiert wird (versetze Dich ein wenig in das Leben nach Mödlareuth).

Der zweite Aspekt wird nicht beachtet. Die Aufforderung, sich ein wenig in das Leben von Mödlareuth zu versetzen, wie es die Lehrerin formuliert hat, wird von den Schülerinnen in einer spielerisch-fiktionalen Weise behandelt. Die Gruppenmitglieder versetzen sich nicht in das Leben nach Mödlareuth, um die spezifischen Bedingungen konkret herauszuarbeiten, sondern sie verlagern die Situation von Mödlareuth in ihr eigenes Wohngebiet, um anhand dieser gedanklichen Konstruktion die absurde Lage der Bewohner von Mödlareuth nachvollziehen zu können, ja sie applizieren die Trennung von Menschen bis auf ihren Gruppentisch, indem sie sich vorstellen, zwei von ihnen würden durch eine schier unüberwindliche Grenze von den andern beiden getrennt. Allein diese Vorstellung reicht als Diskussionsstoff erschöpfend aus. Als inhaltlicher Gewinn der Intragruppendiskussion ergibt sich die Einsicht der Schülerinnen in die höchst unangenehme, ja absurde Lage von Menschen, die durch eine derartige Grenzziehung wie in Mödlareuth voneinander getrennt sind. Was zu kurz kommt, sind die übrigen Teile der Frage, insbesondere was konkrete Daten und Fakten angeht, die ja durch die Lehrerin gefordert waren und die durch den jeder Gruppe vorliegenden Text leicht hätten gefunden werden können. Deshalb wäre der erste Teil der Intragruppenkommunikation als partiell aufgabenorientiert zu klassifizieren, der Rest ist als Nebenengagement einzuordnen.

2. Beziehungsentwicklung

Die Gruppe bildete zu keiner Zeit ein Team, in dem gleichberechtigte Teilnehmer miteinander interagieren. Sie wird beherrscht von einer dominanten Schülerin (A), die von Anfang an das Geschehen in der Gruppe bestimmt. Dazu kommen zwei Schülerinnen mit eingeordnetem Verhalten (SB und SE), die sich zwar verschiedentlich durchzusetzen versuchen, aber praktisch keinen Erfolg haben. Die vierte Schülerin (T) zeigt typische Merkmale von inferiorem Verhalten. Sie spricht selten zur Gruppe als ganzer, bleibt eher still und bewegungslos, ihre Beiträge werden nicht oder kaum zur Kenntnis genommen. Diese Schülerin verhält sich gruppenneutral.

Insgesamt finden wir in der Arbeitsphase ein relativ hohes Ausmaß an eigentlich positiv zu sehender Fokussierung vor, allerdings vor allem erzeugt durch die dominante Schülerin (A), die die Gruppe auf ihre Person ausrichtet. Dadurch verhindert sie, daß sich die übrigen Gruppenmitglieder

gleichberechtigt in den Interaktionsprozeß einbringen können. In der Phase des Nebenengagements zerfällt die Gruppe.

3. Prozeßregelung

Anzeichen dafür, daß die Gruppenmitglieder irgendwelche Gesprächsregeln beachten, bzw. überhaupt kennen (es wird nie darauf verwiesen) sind nicht beobachtbar. Die Gruppenmitglieder reden teilweise gleichzeitig, lassen andere nicht ausreden, unterbrechen sich; bestimmte Schülerinnen kommen kaum zu Wort, die Intragruppenkommunikation dürfte sich kaum von Alltagskommunikation der Schüler in informellen (nicht-schulischen) Situationen unterscheiden. Auch werden Arbeitsregeln, wie Arbeitsschritte planen, Arbeitsergebnisse sichern, dokumentieren, nicht erkennbar.

2.2.2.3. Qualitative Verlaufsanalyse: Detailuntersuchung der Gruppenarbeit während der Präsenz der Lehrkraft am Gruppentisch

Allgemeine Vorbemerkungen:

Während mit dem Interaktogramm (s.o. 2.2.2.1.) ein quantitativer Grobübersicht und mit den Schülerprofilen (2.2.2.2.) eine v.a. qualitativ orientierte Zusammenschau der gesamten Gruppenarbeitsphase versucht worden ist, wird nun im folgenden unser Augenmerk auf einen relativ kurzen, etwa einminütigen Abschnitt der Gruppenarbeit gelenkt. Dies hat zum einen arbeitsökonomische Gründe: Die qualitative Verlaufsanalyse ist äußerst zeitaufwendig und würde sich, auf die gesamte Gruppenarbeit angewendet, sehr lange hinziehen. Zum anderen aber sprechen v.a. wissenschaftslogische Gründe für eine Beschränkung: Erfolgte die Analyse per Interaktogramm "makroskopisch", so rückten die Schülerinnen dem Betrachter bei der Profilanalyse schon beträchtlich näher, und nun erfolgt die mikroskopische Feinanalyse eines besonders wichtigen Ausschnittes. Wir haben für diese Detailuntersuchung mit Bedacht den GA-Abschnitt ausgewählt, als die Lehrerin am Gruppentisch interveniert. Damit wollen wir eine für den Vergleich zwischen Innen- und Außensicht (s. 2.3.2.) problematische Stelle klären.

Hier wird also nur der GA-Abschnitt betrachtet, wo die Lehrerin aktiv eingreifend am G-Tisch präsent ist (vgl. Anlage: Transkript 55 - 85). Davon wird, um die Analysemethode im Detail zu zeigen, ein kleiner Abschnitt (55 - 63) explizit nach den neun Analyseschritten untersucht, während die restliche Sequenz (64 - 85) zügiger durchschritten wird.

A - L 55, 57, 60, 62:

Diese turns werden zusammengefaßt, da es sich um eine zusammenhängende Äußerung handelt, die durch die Zwischenzüge der anderen Gruppenmitglieder (GM) lediglich ergänzt und unterstützt wird.

1. Hintergrundwissen: A ist, auch nach Einschätzung der L, sowohl in der vier Schülerinnen umfassenden Beobachtungs-G als auch in der Klasse dominant. Sie ist z.Zt. G-Sprecherin und wird von der L als intelligent und kritisch eingestuft. Sie hat lediglich zu SE schulischen und privaten Kontakt. SB und SE haben auf beiden Ebenen intensive Beziehungen. T ist erst seit einer Woche GM; sie wohnt als einzige in der G nicht im Ortsteil Eichwasen, sondern in der Altstadt. Sie versucht derzeit, zu SB eine freundschaftliche Beziehung aufzubauen. Wo sie bei einer Ost-West-Teilung der Stadt wohnen würde, wurde vorher heftig (41 ff.) diskutiert.
2. Zusammenschau der verbalen, nonverbalen und paralinguistischen Komponenten: Kaum ist die L an den G-Tisch getreten, richten sich die Blicke aller GM auf diese. A spricht sofort zur L und unterstützt ihre Personennennungen mit deiktischen Gesten.
3. Vor- und Zurücklesen im Kontext: Voraus gingen ca. 2 1/2 Minuten GA, in der die GM gemeinsam eine Ost-West-Teilung ihrer Heimatstadt bzw. ihres Wohngebietes simulierten. A faßt nun der L gegenüber, die sie offenbar bereits erwartet hatte (s. NVK bei A 54), die bisherigen GA-Ergebnisse zusammen. Während A zur L spricht, versuchen SB und SE ein paarmal (56, 58, 59, 61) auch zum Zug zu kommen, werden aber von der L nicht beachtet. Auch der Anschlußturn der L 63 ist wieder an A gerichtet.
4. Verbale Explikation: Frau X, ich berichte Ihnen hiermit über unsere bisherige GA: Wir haben versucht, uns gemäß Ihrem Arbeitsauftrag in das Leben nach Mödlareuth zu versetzen und haben uns zu diesem Zweck vorgestellt, die Stadt A oder der Eichwasen wären geteilt. Wir haben Rollen verteilt: SB und ich würden im Westen, SE und T im Osten wohnen. Das Leben in der geteilten Stadt stellen wir uns schlimm vor.
- 5a. Perlokutive Effekte auf Gesprächspartner: auf L: L fordert in 63 Begründung(en), ist also offensichtlich mit A's Äußerungen nicht ganz zufrieden. Auf SB und SE: Sie unterstreichen jeweils mit einem Einwurf (58, 59) die Äußerung A's. SB versucht vergeblich, in einer Redepause A's zum Zug zu kommen (56).
- 5b. Rückschlüsse aus Adressatenreaktion auf Sprecherintention: A möchte sich mit ihrer Äußerung in den Mittelpunkt des Geschehens rücken und die Aufmerksamkeit der L speziell auf sich ziehen.
6. (Ich berichte von unserer GA:) Wir behaupten, daß es schlimm wäre, wenn die Stadt A/Eichwasen geteilt wäre. Wir simulieren, daß SB und ich im Westen, SE und T im Osten wohnen würden. Ich behaupte: das wäre schlimm.
- 7a. Thematische Progression: Das bisher G-interne Thema wird - der L gegenüber - veröffentlicht. Neu im Vergleich zur vorausgehenden GA ist die emotionale Wertung ("schlimm") durch A.
- 7b. Trennung Beziehungs-Inhaltsaspekt:
 Beziehungsaspekt: A dominiert über die anderen GM; die Tatsache, daß A ohne Aufforderung spricht und ihr Ton entspannt wirkt (s. Videoband), läßt auf eine recht gute Beziehung von A zur L schließen.
 Inhaltsaspekt: Vgl. oben bei 4.

7c. Stellenwert im Gesamtgruppenprozeß: Hier beginnt der Rechenschaftsbericht der G gegenüber der kontrollierenden L, wo die Intragruppenkommunikation von der Orientierung der GM auf die L abgelöst wird.

8. Institutionelle Determinierung: A fungiert als G-Sprecherin und somit erste Ansprechpartnerin der L, die die bisherigen GA-Ergebnisse vorzutragen hat. Der Bericht deckt einen Aspekt des umfangreichen GA-Auftrags ab. Die institutionell gegebene Autorität der L und das Rollenverständnis der Schülerinnen bedingen, daß die L, als sie am G-Tisch erscheint, um "sich einzuhören", zum alleinigen G-Fokus wird und somit einen "Mini-Frontalunterricht" etabliert. Die GM würden es schlicht als unangebracht empfinden, ohne Beachtung der L in ihrer Intragruppenkommunikation fortzufahren.

9. Äußerungs-/Handlungsalternativen:

a. Das G-Gespräch hätte einfach weitergeführt werden können, z.B. A - SE und T: Naja, wir waren ja vor der Teilung befreundet, wir schicken euch dann Kaffee und Bananen. - Diese Variante ist aber unmöglich aufgrund der Autorität der L.

b. A hätte SB in 56 weitersprechen lassen können. Diese Möglichkeit ist aber aufgrund der Dominanz von A unwahrscheinlich.

SB - L 56:

1. SB wird von der L als gute, zuverlässige und sorgfältig arbeitende Schülerin eingeschätzt, die ausgesprochen gutes Sozialverhalten und viel Selbstvertrauen zeigt. Die letzten beiden Punkte werden durch unser Datenmaterial belegt.

2. SB lächelt die L an, während sie redet. Ihr Versuch, zu berichten und Kontakt mit der L aufzunehmen, wird somit nonverbal unterstützt.

3. SB's Äußerungen im bisherigen GU-Verlauf waren auf die Problematik der Standortbestimmung von SB und T bei einer Ost-West-Teilung der Stadt beschränkt. Sie nutzt eine kurze Pause in A's Redefluß, um auch von den GA-Ergebnissen zu berichten. Nachdem ihr die L keine Beachtung schenkt und A sie unterbricht, hört sie auf zu sprechen. SB 56 ist der erste von mehreren Versuchen der übrigen GM (58, 59, 61, 65, 66), sich in das Gespräch einzubringen bzw. sich dem Bericht anzuschließen, die aber alle gegen die Durchsetzungskraft von A ziemlich erfolglos bleiben.

4. "Frau X, ich möchte Ihnen auch berichten, wir haben eine ..." oder: "Ich möchte die Ausführungen von A fortführen, wir haben eine...". Daß SB dasselbe Startsignal "Also" wie vorher A benutzt, deutet evtl. darauf hin, daß sie versucht, A die Rolle der Gesprächseröffnerin streitig zu machen.

5. Auf das Handeln der L hat SB 56 keine Auswirkung, obwohl SB deren Aufmerksamkeit auf sich lenken und das Wort erteilt bekommen wollte. Ebenso wenig erreicht sie bei A, die ihr ins Wort fällt und ihren Bericht fortsetzt.

6. Ich möchte Ihnen auch berichten: wir haben eine...

7a. SB versucht, mit der L Kontakt aufzunehmen und akzeptiert die Dominanz von A nicht uneingeschränkt. Der Inhaltsaspekt entfällt.

7b. SB's in thematischer Hinsicht eher untergeordnete Position in der G wird bestätigt: Sie wird von der L und den anderen GM nicht beachtet und läßt sich dies auch gefallen.

8. SB 56 entspricht zwar dem Verständnis SB's von der L-Rolle (der L ist Rechenschaft zu geben), doch ist sie wohl, da nicht G-Sprecherin, nicht in erster Linie befugt, den Rechenschaftsbericht zu geben.

9. - SB hätte lauter reden können, um die Aufmerksamkeit der L zu erreichen.

- "A, laß mich mal! Wir haben uns vorgestellt, wie es wäre, wenn...usw.": diese Variante ist aufgrund der Dominanz von A eher unwahrscheinlich.

- SB hätte auch schweigen können.

SE - L 58, SB - L 59:

werden gemeinsam analysiert, da 58 und 59 synchron laufen und gewissermaßen eine Vorwegnahme dessen sind, was A sagt.

1. SE wird von der L als mittelmäßige Schülerin eingestuft. Von ihr stammt die Idee, sich eine Teilung der Stadt A vorzustellen. Dieser Vorschlag kam zu einem Zeitpunkt, als die GA ins Stocken geraten war und wirkte als entscheidender Impuls zur Belebung des G-Gesprächs.

2. SE und SB blicken lächelnd zur L und unterstützen ihre Äußerungen durch Zeigegesten.

3. SE und SB vollenden damit den von A begonnenen Satz, dessen Fortsetzung semantisch und syntaktisch schon eindeutig festgelegt ist. Beide Äußerungen sind also ein Vorgriff auf das, was A sagen wird und somit eine inhaltliche Bekräftigung. A läßt sich aber nicht beirren und vollendet ihren Satz selbst ebenfalls (60).

4. Frau X, ich kann Ihnen das Gleiche wie A berichten, daß nämlich T und SE in unserem Simulationsspiel im Osten der geteilten Stadt A wohnen würden.

5. A - L 60 "im Osten" ist evtl. als Echo zu interpretieren, SB 61 "in der DDR" als synonymischer Selbstkommentar. Auffällig ist, daß die L, trotz der Einwürfe von SE und SB, ausschließlich auf A achtet.

6. Ich berichte (oder: stelle fest), daß T und SE (bzw. ich) im Osten wohnen würden.

7a. Es findet keine thematische Progression statt, da SE und SB lediglich berichten, was A schon zu sagen im Begriff ist.

7b. Beziehungsaspekt: Die Äußerungen wirken wie eine Bitte um Beachtung: "Wir gehören auch dazu, wir haben auch etwas zu sagen. Beachten Sie bitte nicht nur A." SB und SE versuchen, sich der L gegenüber ins Spiel zu bringen, ihre GA-Aktivität zu beweisen und A's Dominanz zu mindern, bleiben aber erfolglos. Also findet keine Beziehungsentwicklung statt.

7c. Beide Äußerungen sind für die L der erste Hinweis, daß A die bisherigen GA-Ergebnisse mitteilt.

8. Die Äußerungen sollen die L wohl daran erinnern, daß sie es nicht mit einer Einzelschülerin (A), sondern mit einer G zu tun hat.

9. - SE und SB hätten schweigen können, doch dann wäre ihre Mitarbeit an der bisherigen GA der L gegenüber nicht belegt gewesen.

- Sie hätten den Streit darüber, ob T im Osten oder Westen wohnt, wieder aufgreifen können. Damit wäre A evtl. aus dem Konzept gebracht worden.

SB - L 61:

3. A hatte über die geographische Situierung der vier GM berichtet; die Äußerung ist insofern eine Präzisierung des Begriffs "im Osten", die im vorherigen G-Gespräch noch nicht verbalisiert worden war. Die L zeigt keine Reaktion auf den Einwurf. Möglicherweise ist das Umschwenken A's von Eichwasen auf Mödlareuth in der nachfolgenden Ausführung (64) eine Folge dieser Präzisierung.
4. Mit "Osten" meinen wir, daß SE und T in der DDR wohnen würden, wenn man die Stadt A teilte.
6. Ich interpretiere, daß mit "im Osten" "in der DDR" gemeint ist.
- 7a. Mit der Äußerung wird explizit die Grenze DDR - BRD ins Gespräch gebracht.
- 7c. Damit wird zum ersten Mal für die L erkennbar, daß die GM die Situation von Mödlareuth auf ihren Wohnort übertragen haben.
9. - SB hätte den turn an A adressieren können. Die Bedeutung wäre insofern eine andere gewesen, als es sich dann um Korrektur und Kritik an A's Äußerungen gehandelt hätte.
 - "Dann könnten wir gar nicht mehr miteinander spielen.": Damit hätte SB bereits einen der im weiteren Verlauf von der L eingeforderten Gründe geliefert. Dies wäre eine erhebliche thematische Progression gewesen. SB hätte dadurch vermutlich Rederecht und Aufmerksamkeit von der L erhalten.

L - A 63:

2. Es sind keine Unstimmigkeiten zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation zu bemerken. Die Äußerung klingt neutral, vielleicht ein bißchen ungeduldig. Die L ist, seitdem sie vorgebeugt am Tisch steht, ganz auf A konzentriert (s. Videoband).
3. Dies ist die erste verbale Einmischung der L in die GA am Tisch. Sie war jedoch schon ganz zu Beginn der GA kurz, allerdings ohne sich zu äußern, am G-Tisch anwesend. Sie wird jetzt eine knappe Minute am G-Tisch bleiben. A versucht, in 64 ff., der Aufforderung der L Folge zu leisten und redet nach 63 sofort weiter. A's Bericht 55 ff. bewertete eine Ost-West-Teilung der Stadt A lediglich negativ, enthielt aber keine Gründe dafür. Nun werden diese von der L eingefordert.
4. "Was du gerade gesagt hast, war ja recht gut. Aber kannst du auch Gründe dafür nennen?"
oder: "Ich halte dich für so intelligent, daß ich glaube, daß du mir für deine Behauptung, das Leben in einem geteilten Ort wäre für euch schlimm, auch Begründungen geben kannst. Ich fordere dich auf, dies zu tun."
5. A versucht in 64 - 67, kurz von SB unterbrochen, die geforderten Begründungen zu geben. Sie bezieht sich dabei auf Mödlareuth und geht somit vom Inhalt des bisherigen G-Gesprächs ab. Die L wollte A ermutigen, weiterzureden. Wie die Folgeturns zeigen, wurde L 63 als Aufforderung zu Begründungen verstanden.
6. "Ich fordere dich hiermit auf, zu begründen, warum eine Ost-West-Teilung von A/Eichwasen so schlimm wäre."

oder: "Ich ermutige dich, eine Begründung dafür zu geben,..."

7a. Damit wird ein Anstoß zur thematischen Progression gegeben. Die Äußerungen nach 63 beziehen sich explizit auf Mödlareuth, und es kommen allmählich die verlangten Gründe. Die Äußerungen entwickeln sich in der von der L gewünschten Richtung.

7b. Die L fördert die Dominanz von A in der G und kontrolliert die G.

8. Während die L bei ihrem ersten kurzen G-Besuch offenbar angenommen hatte, das G-Gespräch laufe in die gewünschte Richtung, und daher kommentarlos weiterging, ist sie nun wohl nur bedingt zufrieden. Denn sie fordert jetzt, im Sinne des von ihr evtl. am wichtigsten erachteten Teils des Arbeitsauftrages ("Suche vor allem auch Gründe...") die Schülerinnen zu Begründungen auf. Die Intervention der L entspricht ihrer (von ihr so aufgefaßten) Aufgabe, sich über die bisherigen Ergebnisse der GA ein klares Bild zu machen.

9. - Wenn die L die Äußerungen A's lediglich bestätigt oder dazu geschwiegen hätte, hätte sie im Widerspruch zu ihrem Arbeitsauftrag, in dem ja Begründungen gefordert waren, gehandelt.

- Sie hätte fragend in die Runde blicken oder die Frage an alle richten können. Somit hätte die L die ganze G ermutigen können, sich zu äußern. Dadurch wäre die G als Ganzes angesprochen und die Dominanz von A zumindest nicht gefördert worden.

- Die L hätte auf SB's Versuche, das Wort zu ergreifen, eingehen und sie zum Reden auffordern können.

- "Was meinst du dazu, T?": Die L hätte damit die von ihr als besonders förderungswürdig eingeschätzte T ermutigt, sich zu A's Beitrag zu äußern.

Im folgenden Abschnitt, wo die restliche Präsenzzeit der L am G-Tisch abgehandelt werden soll, bedienen wir uns aus Zeit- und Platzgründen einer geraffteren Darstellung. Dabei wird zwar dasselbe Analyseverfahren wie bisher angewendet, jedoch wird v.a. auf die Vermeidung von Redundanzen geachtet und eine Konzentration auf die wesentlichen Beobachtungen versucht.

A - L 64:

Daß A von 62 bis 86, also nahezu eine ganze Minute lang, fast während der gesamten Anwesenheit der L am Tisch, ununterbrochen mit dem Radiergummi spielt (Fremdadaptor, Übersprungshandlung zum Abbau von Erregung), dürfte wohl zutreffend als Nervosität interpretiert werden. Vielleicht ist dies der nonverbale Ausdruck ihres sich durch die L Gefordert-Fühlens. Die Erwähnung Thüringens dürfte darauf zurückzuführen sein, daß im vor der GA gelesenen Text stand, daß ein Teil Mödlareuths in Thüringen liegt. Die Äußerung stellt den Versuch A's dar, der L-Aufforderung zu entsprechen und jetzt eine Begründung zu bringen. Mögliche explizite Verbalisierung: "Ich versuche jetzt, Ihnen eine Begründung dafür zu geben, warum das Leben in Mödlareuth schlimm ist: Ein Dorf, in dem trotz der Verwaltungsgrenze Bayern-Thüringen eine gute Dorfgemeinschaft bestanden hatte, ist plötzlich geteilt worden. Und dann..." (Unterbrechung durch SB). Damit ist der Wechsel von Eichwasen zu der im Arbeitsauftrag geforderten Reflexion der Situation in

Mödlareuth vollzogen. Es handelt sich also nicht mehr um einen GA-Ergebnisbericht, sondern um neue Überlegungen.

SB - L 65:

SB rückt mit dem Stuhl an den Tisch heran und spricht lauter als bei ihren bisherigen, gescheiterten Unterbrechungsversuchen (s. Videoband). Offensichtlich hält sie das, was sie sagen will, für wichtig; sie wird allmählich ungeduldig und möchte auch zu Wort kommen. Die L beachtet sie aber auch jetzt nicht. Verbalisierungsversuch: "Frau X, ich weiß auch eine Begründung dafür, daß das Leben in Mödlareuth so schlimm ist, nämlich...". Die Äußerung bewirkt kurze Aufmerksamkeit von A: Ihr Blick wechselt kurz zu SB (s. Videoband), sie spricht aber trotzdem weiter. Mit einer möglichen Alternativäußerung, etwa "Frau X, ich weiß auch einen Grund...", hätte sie zwar endlich die Aufmerksamkeit der L auf sich lenken, aber damit auch einen Tadel einhandeln können, da sie ja gegen die Gesprächsregeln verstoßen hätte, indem sie A nicht hätte ausreden lassen.

SB - L 66:

SB spricht mit erhobener Stimme, betont die Äußerung stärker als die vorhergegangenen (s. Videoband). Dadurch gelingt es ihr, den Redefluß von A für einen kurzen Augenblick zu unterbrechen. Die hochgezogenen Schultern sind möglicherweise Ausdruck einer leichten Unsicherheit und geben der Äußerung einen Angebotscharakter. Die Idee der Kontaktaufnahme in Mödlareuth durch Lichtblinkzeichen findet sich weder im gelesenen Text noch in der bisherigen GA, sie stammt also von SB. A versucht im Folgezug (67) jedoch geschickt, den Gewinn daraus für sich zu verbuchen. Da der Wortlaut aufgrund des gleichzeitigen Sprechens von A und SB z.T. erschlossen und nicht vollständig verständlich ist, trägt ein Explikationsversuch stark hypothetische Züge. Zwei Varianten wären denkbar: a. "Ich begründe das Schlimme an der Teilung von Mödlareuth damit, daß eine direkte Kontaktaufnahme nur durch Lichtblinkzeichen möglich wäre." b. "Mein Vorschlag wäre, daß man sich in Mödlareuth, da man sich nicht direkt miteinander unterhalten kann, durch Lichtblinkzeichen miteinander verständigen könnte." SB wollte sicherlich nicht bloß A ein Stichwort geben, das dieser zu einer weiteren Begründung verhalf (s. 67), sondern selbst zum Zug kommen. Die L zeigt jedoch weiterhin keine Reaktion. SB bringt mit 66 eine völlig neue Idee ein, die, vermittelt über A 67, auch zur thematischen Progression des Gesprächs beiträgt. Vielleicht hätte ein weniger ausgefallener Vorschlag eher das Interesse der L erregt und damit ihr das Rederecht verschafft.

A - L 67:

A wird am Ende des turns etwas leiser und senkt leicht den Kopf. Die L wendet sich, noch während A redet, T zu (s. Videoband). Evtl. merkt also A, daß ihre Redezeit nach diesem Beitrag erst einmal beendet sein wird. Mit "ja" registriert sie zustimmend den Beitrag SB's (66), präzisiert dabei aber die Idee SB's im Sinne des Arbeitsauftrages und unter starkem Bezug auf den gelesenen Text. Die direkt nachfolgende Äußerung der L (68) bringt inhaltlich etwas völlig Neues ein und hat wenig

Bezug zu A 67. Wenn auch eine explizite Positivwertung des Beitrags von A durch die L fehlt, ist somit doch anzunehmen, daß die L ihre Aufforderung 63 als zumindest teilweise befolgt ansieht.

Zwei Alternativexplikationen: a. schwächere Version: "Ich gebe SB recht und füge hinzu, daß man sich in Mödlareuth nicht einmal die Hand geben kann, obwohl man nur ein paar Meter auseinander wohnt. Ich betone noch einmal, daß ich diesen Sachverhalt für sehr schlimm halte." b. stärkere Version: "SB, du hast mich auf eine gute Idee für eine weitere Begründung gebracht. Und Sie, Frau X, hören ihr sowieso nicht zu, Sie wollen die Antwort von mir hören. Im Text stand es auch so drin, daß man sich nicht einmal die Hand geben kann, obwohl man so dicht beieinander wohnt, und das ist ja wohl ein hinreichender Grund, so eine Teilung, wie ich ja schon geäußert habe, als schlimm zu bezeichnen."

Die fehlende explizite Positivwertung (verbal oder nonverbal) durch die L, verbunden mit dem unmittelbar an ein anderes GM (T) gerichteten neuen "Impuls" deuten daraufhin, daß die L mit den Äußerungen A's (64, 67) bedingt zufrieden ist. A's Dominanz in der G wird dadurch gefestigt, daß sie das Wort behält, SB's Beitrag abwürgt und den inhaltlichen Punkt in der Wahrnehmung der L für sich verbucht. Die Sequenz 64 - 67 zeigt evtl., welchen Vorteil A gegenüber den anderen GM durch die positive Einschätzung seitens der L hat. Insofern, als A mit diesem Beitrag auf die Textgrundlage zurückgegriffen hat, bringt sie zwar keine eigene Idee, entspricht aber sicher den Erwartungen der L, daß die SchülerInnen den Text genau lesen sollten. Aus der Reihe möglicher Alternativäußerungen seien zwei herausgegriffen: a. A hätte schweigen und SB das Rederecht geben können. Doch diese Möglichkeit ist aufgrund der etablierten G-Hierarchie sehr unwahrscheinlich. b. Es wäre ein stärkeres, explizites Eingehen A's auf SB 66 denkbar, etwa: "Ja, da gäbe es noch andere Möglichkeiten, z.B. Klopfschreie oder große Plakate malen, die man von der anderen Seite sehen kann, aber die Hand geben kann man sich nicht."

L - T 68:

Die Änderung der Körperhaltung der L - sie hat sich kurz vorher, nach links tretend, T zugewendet und hebt kurz den Kopf in Richtung T (s. Videoband), deutet daraufhin, daß sie nunmehr auch die anderen GM, insbesondere T, ins Gespräch integrieren möchte. Die L hat von T das Bild einer stillen, wenig leistungsfähigen Schülerin und fühlt sich daher vielleicht auch verpflichtet, auf T zuzugehen. Evtl. versucht sie, mit 68 ihrem Anspruch, G-Bewußtsein zu schaffen (vgl. L-Struktur im Anhang), gerecht zu werden. Erstaunlich bleibt, daß die L konstant die Redeversuche SB's ignoriert hat und nun T zum Zuge kommen läßt und somit das alleinige Rederecht von A abzieht. Ist sie evtl. der Überzeugung, der Abbau der Dominanz von A könne nur von ihr ausgehen, da sie die diesbezüglichen Versuche SB's ignoriert?

Das ganze weitere Gespräch während der Anwesenheit der L bezieht sich inhaltlich auf den hier neu eingebrachten Aspekt. Ein - sehr weit gehender - Explikationsversuch: "A, ich bin mit deinen Begründungen einigermaßen zufrieden. Ich gebe euch jetzt eine Hilfestellung für weitere Gedanken, schwäche aber auch eure Einschätzung ab, um euren Widerspruch anzuregen und das Suchen nach weiteren Gründen zu fördern. Ich gebe euch schon recht, daß die Lage in Mödlareuth

schlimm ist, zumal wenn man bedenkt, daß manche Geschwister im anderen Teil des Ortes haben, von denen sie nun getrennt sind. Andererseits halte ich es aber auch - ich sage dies mal provokativ - für wertvoll, daß sie sich gegenseitig besuchen können. Was meinst du dazu, T?". Der perlokutive Effekt des Widerspruchs ist sicherlich intendiert, ebenso, daß die GM zu weiteren, neuen inhaltlichen Aspekten angeregt werden. Es handelt sich eben um einen "Impuls". A versteht 68 als an sich adressiert. Durch die nächste Äußerung der L wird allerdings klar, daß T die intendierte Adressatin war, die sich hier noch nicht äußert, sondern erst, nachdem die L ihr explizit das Wort erteilt hat.

Eine weitgehende, z.T. hypothetische sprechakttheoretische Rekonstruktion bringt eine Reihe von Sprechakten zutage:

"Ich bestätige, daß hier Menschen getrennt sind.

Dagegen wende ich ein, daß sie sich besuchen können.

Ich werte es positiv, daß diese Besuche möglich sind.

Ich vertrete die Ansicht, daß dies die Situation ein wenig erleichtert.

Ich fordere dich, T, auf, mir noch weitere Gründe zu nennen, warum es trotzdem so schlimm ist, in Mödlareuth zu leben."

Mit 68 werden zwei neue inhaltliche Aspekte ins Spiel gebracht: Trennung von Familien (wird später in den Tafeltext von der L aufgenommen) und Besuchsmöglichkeiten. Mit dieser Äußerung soll die G-Außenseiterin integriert werden, aber sicher soll damit auch die gesamte G zum weiteren Nachdenken angeregt werden. Im Gesamtgruppenprozeß hat 68 einen hohen Stellenwert, da dadurch der Diskussion eine neue inhaltliche Dimension gegeben wird und nunmehr alle GM beteiligt werden. Die L führt wieder auf die die GA fundierende Textgrundlage zurück. Als Alternativen zu diesem turn wären z.B. denkbar, daß die L nun endlich SB das Wort erteilt oder T explizit, nicht nur durch Blickzuwendung, anspricht oder A's vorangegangenen Beitrag würdigt. Die Positivwertung der seltenen Besuchsmöglichkeiten von Verwandten ist keineswegs selbstverständlich.

A 69:

A blickt mit großen Augen zur L, versucht evtl., emotionale Betroffenheit zu demonstrieren (s. Videoband). Die L ist nun mit den Blicken auf T konzentriert und beachtet den Einwurf A's nicht, sondern spricht nahtlos weiter. 69 hat wohl die Funktion, den Kontakt zur L aufrecht zu erhalten. Als die L mit ihrem turn fertig ist, fängt A sofort wieder zu reden an. So gesehen wirkt das "Echt" fast wie eine Einleitung zu A's nächstem Beitrag (70). Explikation: "Ich gebe Ihnen darin recht, daß manche hier Geschwister haben." A fühlt sich befugt, die Äußerung der L zu kommentieren.

A - L 70:

Die Kopfbewegung (Kopf nach rechts drehen, Kopf schief legen) unterstützt die Aussage "Ja, aber...": So wird bedingtes Einverständnis verbal und nonverbal zum Ausdruck gebracht. A bezieht L 68 mit Selbstverständlichkeit wieder auf sich, die L fällt ihr aber ins Wort, blockt sie ab und er-

teilt (71) explizit T das Rederecht. Sprechakttheoretischer Explikationsversuch: "Ich stimme Ihrer Ansicht bedingt zu, Frau X, wende aber ein, daß die Mödlareuther für so einen Besuch 100 km fahren müssen, obwohl sie nur ein paar Meter auseinander wohnen." A kann ihre Intentionen nicht erreichen, da die L auf ihren Beitrag inhaltlich nicht eingeht. A bezieht sich zum einen wieder auf die Textgrundlage und nimmt zum andern einen Gesichtspunkt auf, den sie bereits zu Beginn der GA (8) geäußert hatte. Dieser inhaltliche Aspekt wird im weiteren GU, nach Weggang der L, zwischen SE und SB noch eine gewichtige Rolle spielen. Zum ersten Mal seit Präsenz der L am Tisch läuft ein Beitrag A's ins Leere, wird die Zweierbeziehung L - A unterbrochen. Der Einwand ist der erste von mehreren Widersprüchen zu L 68. Er entspricht dem Arbeitsauftrag und der L-Intention. Wenn A die vorgebliche Wertschätzung der L von Besuchsmöglichkeiten (in 68) geteilt und sich nicht zum Widerspruch hätte provozieren lassen, hätte sie die Intention des L-Impulses mißverstanden.

L - A 71:

Die L unterstützt deiktisch ihre Worterteilung an T. Sie merkt offenbar, daß ihre nonverbale Zuwendung zu T (in 68) von dieser nicht gleich verstanden worden ist und expliziert den Aufruf nun verbal. Volle Explikation: "A, ich fordere dich auf, dich einen Moment zu gedulden (oder: still zu sein) und jetzt T zu Wort kommen zu lassen. T, ich bitte dich, dich jetzt dazu zu äußern." T kann sich daraufhin (72) erstmals für alle GM (und fürs Mikro) verständlich länger äußern. Die Äußerung dient der Prozeßregulierung. Wenn die GM sich spontan am Gespräch beteiligen wollen (s.SB), werden sie von der L nicht beachtet. Mit 71 zeigt die L, daß sie hier im Gespräch mit der G wie im FU den turn-taking-Mechanismus selbst steuern und kontrollieren will. Sicherlich versucht die L nun, ihrem eigenen Anspruch, G-Bewußtsein zu schaffen, gerecht zu werden und wieder einen Gruppenprozeß in Gang zu bringen, in dem Sinn, daß neben A auch andere GM aktiv werden können. Für den Fall aber, daß T keine nonverbalen Anzeichen für einen Äußerungswunsch gegeben hatte - dies ist der Videoaufzeichnung leider nicht zu entnehmen - wird T andererseits möglicherweise in ihrer G-Außenseiterposition durch die L gefestigt, da bei den anderen GM der Eindruck entstehen könnte, T könne sich nur auf explizite L-Aufforderung hin äußern und sich nicht selbst "das Wort erkämpfen". Gleichwohl ist es sicher die Aufgabe der L, Außenseiter zu integrieren und die Beziehungen innerhalb der G positiv zu beeinflussen.

Alternative Äußerungen: Die L hätte eine andere Schülerin aufrufen können, z.B. SB, da möglicherweise T nicht selbst die Initiative ergriffen hat (es sei denn nonverbal) oder sie hätte A weiter gewähren lassen können.

T - L 72:

T's NVK ist nicht erkennbar, da sie für die Kamera verdeckt ist, aber ihr Tonfall wirkt gelassen, keineswegs schüchtern (s. Videoband). Nach Einschätzung der L wird T von der G aktiviert, was aber zumindest für diese GA fraglich ist. Sie wurde während der GA (vor dem L-Besuch) von den anderen GM kaum beachtet; sogar Entscheidungen, die sie betrafen (ob sie im Osten oder Westen

wohnt), wurden über ihren Kopf hinweg getroffen. T bezieht sich in 72 auf L 68, und zwar in Form eines Widerspruchs, der von der L in der Folge (73) wiederum kritisiert wird und auf den sich eine ganze Reihe der weiteren GM-Äußerungen beziehen.

Explikation: "Frau X, ich muß Ihnen widersprechen: 30 Besuche im Jahr sind meiner Ansicht nach sehr wenig. Ich halte die Situation in Mödlareuth trotzdem für schlimm." Der unmittelbar darauf folgende Widerspruch der L war von T weder intendiert noch erwartbar. T bringt einen neuen, von der Textgrundlage bezogenen inhaltlichen Aspekt in die Diskussion und wagt offenen Widerspruch zur L. Sie wird dadurch stärker in die G einbezogen - A und SE schauen sie an (s. Videoband). Durch ihren Einwand gegenüber der L stimmt sie A's Bewertung zu. Insgesamt erfolgt von allen GM Widerspruch zu L 73 und Zustimmung zu T 72.

Alternativen: Wenn T der L zugestimmt hätte, hätte sie die Intention des Impulses 68 nicht erfaßt. Daß sie keine Unsicherheit zeigt, sondern offen widerspricht, ist bemerkenswert.

L - T 73:

Der kritische Tonfall und die Betonung von "schon" verstärken die Intention der Äußerung. Die L reagiert recht barsch auf den Widerspruch von T. A fällt der L ins Wort, während SB, SE und T mit ihren Beiträgen warten, bis die L fertig ist. Alle GM reden unaufgefordert. Ein Zeichen dafür, daß L 73 starken Aufforderungscharakter hat. Die 2. Person Singular ist vermutlich, einem Sprachgebrauch der L gemäß, an alle GM gerichtet. Ein - weitgehender - Explikationsversuch: "Schön, daß du auch etwas gesagt hast, T, aber richtig war es nicht. Du hast dich zwar an den Text erinnert und in deiner Äußerung darauf Bezug genommen, aber du bewertest den Sachverhalt falsch. Es ist **schon** viel, wenn man sich dreißigmal im Jahr besuchen kann. Du hättest den Text eben noch genauer lesen sollen. Überlegt doch bitte, was noch da drin stand, und dann könnt ihr vielleicht richtig bewerten."

Sprechakttheoretische Rekonstruktion: "Ich widerspreche dir und behaupte im Gegenteil, daß 30 Besuche im Jahr schon viel sind. Ich fordere dich/euch auf, nachzudenken und mir zu berichten."

Alle GM gehen auf die Aufforderung 73b ein. Ziemlich spät erfolgt in 77 die Reaktion T's, in der sie 72 ergänzt und ihren Standpunkt untermauert. Mit 73 will die L einen Anstoß zur Präzisierung geben. Mit dem scharfen Widerspruch in 73a könnte sie T, die sie mit 71 eigentlich zur Mitarbeit im GU befähigen und in die G integrieren wollte, wieder entmutigen und in ihrer Außenseiterposition bestärken, da sie T's Beitrag diskreditiert. Was will die L eigentlich mit der absurden Behauptung 73a erreichen? Spielt sie vielleicht den *advocatus diaboli*, um alle GM zum Reden zu bringen? Oder kommt darin die Meinung der L, T sei förderungsbedürftig, zum Ausdruck? Die L widerspricht ihr, obwohl die Äußerung inhaltlich angemessen war und Bezug zum Text hatte; sie vermittelt T das Gefühl, nicht genau genug gelesen zu haben, also unaufmerksam gewesen zu sein. Es entspricht zwar dem L-Auftrag, Präzisierungen anzuregen, aber mit der Art, wie es hier geschieht, "fällt die L etwas aus ihrer Rolle". Ihrem erklärten Ziel, "G-Bewußtsein zu schaffen", entspricht diese Äußerung wohl kaum. Sie hätte ja, mit gutem Grund, T recht geben können oder eine vermittelnde Antwort etwa derart geben können: "Ja, ich glaube dir, daß dreißig-

mal im Jahr für dich nicht genug wären, aber für einen Erwachsenen ist das schon viel. Fallen dir noch andere Details aus dem Text dazu ein?" Dies wäre eine positive Verstärkung für T gewesen.

A - L 74:

A unterstreicht die Adressierung ihres turns durch Kopfdrehung zur L. Sie insistiert auf ihrem Argument in 70, da sie damals von der L übergangen worden ist. SB greift den Gedanken zwar in 79 wieder auf, und er bildet das Thema eines längeren Disputes zwischen SE und SB (79 - 94), auch noch nach Weggang der L, aber es gelingt A vorerst nicht, damit wieder zum Zentrum des Gesprächs zu werden. Auch jetzt geht die L nicht auf sie ein. Da sie gleichzeitig mit der L (73) anfängt zu reden, muß sie dreimal ansetzen, um den turn zuende zu führen. Nacheinander fallen ihr SB und SE ins Wort, in Erwiderung von L 73, ohne zunächst auf ihren Beitrag zu achten. Sie meint damit etwa: "Ich stimme Ihnen nur bedingt zu, Frau X., und insistiere auf meinem vorhin bereits geäußerten Argument, daß es nämlich schlimm ist, 100 km fahren zu müssen, um sich gegenseitig zu besuchen." Es ist thematisch für A ein "Treten auf der Stelle". Ihre Nichtbeachtung durch die L bewirkt wohl, daß sie sich jetzt etwas zurücknimmt. Es widerspricht den institutionellen Regeln, daß sie der L ins Wort fällt; sie erhält dafür allerdings auch kein Gehör. Alternative: A hätte, statt monologisch einen eigenen Beitrag zu wiederholen, auf T eingehen oder die L ausreden lassen können.

SB - L 75:

Tonfall und Gestik (Schulterhochziehen) drücken wohl Unentschiedenheit oder Unsicherheit aus. Oder sollte in der NVK evtl. ein Zweifeln am Widerspruch der L zu T zu sehen sein? Jedenfalls bezieht sich SB sowohl auf T 72 (als Ergänzung), wie auf L 73 (als Bezweifeln). Sie dürfte meinen: "Frau X., ich kann Ihnen genauso wenig zustimmen wie A und T. Dreißigmal im Jahr sind ja nur zwei- bis dreimal im Monat. Ist das wirklich viel?" Oder: "Frau X., ich lasse es offen, ob 30 Besuche im Jahr viel oder wenig sind. Zur Verdeutlichung habe ich ausgerechnet, daß das monatlich zwei bis drei Besuchen entspricht." (Erste Version bei Deutung der NVK als Zweifel, zweite bei deren Interpretation als Unentschlossenheit.) Von der L erfolgt keine Resonanz; SE schließt darauf die Frage an, wie lange man jeweils im Osten bleiben dürfe. Die Äußerung stellt insofern einen inhaltlichen Fortschritt dar, als durch sie die Besuchshäufigkeit veranschaulicht wird. Es stellt sich immer deutlicher ein Widerspruch aller GM zur L-Behauptung "Es ist schon viel" (73a) heraus.

SE - L 76:

Aus dem Tonfall ergibt sich, daß es sich um eine Frage handelt. Die Meldegeste zu Beginn des turns erinnert an den Frontalunterricht. SE spricht in die Endphase von A 74 und SB 75 hinein. Die teilweise zeitliche Überlappung der Äußerungen 74 bis 76 zeigt ein hohes Interaktionstempo, was wiederum auf ein starkes Engagement der Mädchen in dieser Phase hinweist. SE bezieht sich hier auf den L-Impuls 73b, aus Vorsicht und Unsicherheit wohl in Form einer Frage, da sie sich an die

Textgrundlage nicht genau erinnern kann. Dies ist die zweite verständliche Äußerung SE's während der Anwesenheit der L (nach 58 und einem unverständlichen kurzen turn während A 70 (nicht im Transkript; s. Videoband)). SE meint wohl: "Frau X, ich habe eine Frage: Darf man jeweils nur einen Tag oder eine ganze Woche zu Besuch bleiben? (Wenn man eine ganze Woche bleiben darf, gebe ich Ihnen recht, daß 30 Besuche viel wären.)" Die Antwort der L in 78 bezieht sich ebenso auf T 77. Evtl. wird der thematisch neue Aspekt als Frage eingebracht, um eine Zurechtweisung durch die L zu vermeiden. Mit einer Feststellung hätte SE mehr riskiert.

T - L 77:

T ergreift erst nach dem Durcheinanderreden der übrigen GM das Wort. Sie ergänzt damit ihre Ausführungen in 72, geht auf L 73 ein und beantwortet die Frage SE 75 und wird von der L bestätigt. Explikationsversuch: "Frau X, ich widerspreche Ihrer Ansicht und betone nochmals: 30 Besuchstage im Jahr sind nicht viel, da man, wie ich feststelle, jeweils nur einen Tag lang bleiben darf. Dies ist auch eine Antwort auf SE's Frage." Damit wird die Frage nach der Besuchsdauer durch ein persönliches Wissen T's, das nicht im Text enthalten ist, geklärt. Die von der L 73 gewünschte thematische Progression dürfte zumindest z.T. erreicht sein. T hat sich also durch die Kritik der L in 73a nicht entmutigen lassen und hat nun Erfolg (s. L 78). Es ist durchaus nicht selbstverständlich, daß sich T, nach der L-Kritik in 73a, so äußert. Sie hätte sich ebenso gut beleidigt oder verunsichert zurückziehen können.

L - T + SE 78:

Die L antwortet nun SE und bestätigt T. "Ich antworte dir, SE, auf deine Frage: Man darf nur einen Tag bleiben. Und ich bestätige die Richtigkeit deines Beitrags, T, daß man nur einen Tag bleiben darf." SE fühlt sich nun ermutigt, ihrem Unmut über diesen Sachverhalt Luft zu machen. T versucht (81) noch einmal zu Wort zu kommen. Mit turn 78 wird T nun endlich positiv verstärkt. Die Bestätigung durch die L als Autoritätsperson macht die Aussage T's erst zu einer richtigen Aussage: wieder ein Frontalunterrichts-Charakteristikum! Eine mögliche Alternative: Die L hätte die vorher in 73a geäußerte Kritik explizit etwas zurücknehmen können, etwa: "Ja, T, du hast schon recht: immer nur einen Tag, das ist schon recht kurz."

SE - L 79:

Das "Äh" klingt angewidert, die Zunge wird dabei herausgestreckt. SE zeigt starken Unmut über die Weg-Zeit-Relation des Aufenthaltes; sie fällt der L ins Wort, wohl, weil sie sich stark emotional betroffen fühlt. SE verbindet hier Argumente von A (zuletzt 74) und T (77) zu einem neuen inhaltlichen Punkt, der die Probleme der Besuchsregelung in Mödlareuth verdeutlicht. Die abschließende Frage der L (80) knüpft unmittelbar daran an. SE könnte meinen: "Ich bin ungehalten darüber, daß man für **einen** Besuchstag 100 km fahren muß." Beachtlich ist, daß sich SE so frei und emotional gegenüber der L äußert. Dies deutet evtl. auf eine gute Beziehung zur L hin. Der Äußerung kommt ein erheblicher Stellenwert im Gesamtgruppenprozeß zu, da, auch angeregt durch die sich anschlie-

Bende L-Frage, die weitere GA, v.a. in der Dyade SE - SB, länger anhaltend von dieser Thematik bestimmt wird (bis 94).

L - G 80:

Die L blickt in die Runde und richtet somit die Frage an alle GM. Sie geht nun endlich auf den Gesichtspunkt der Entfernung ein, nachdem sie vorher denselben, von A zweimal gebracht, übergangen hatte. Die L hofft wahrscheinlich, die durch ihren Besuch unterbrochene Intragruppenkommunikation durch diese Aufforderung nach ihrem, unmittelbar bevorstehenden, Weggang vom G-Tisch, wieder in Gang zu bringen. Aber nur A geht in der Folge darauf ein, während sich SB und SE ausgiebig mit dem Errechnen der für einen Besuch zu bewältigenden Entfernung - angeregt durch SE 79 - beschäftigen. Explikation: "Ich fordere euch auf: Sprecht weiter darüber, warum man so weit fahren muß, um von einem Teil Mödlareuths in den anderen zu gelangen." Jetzt kann A endlich den schon lange vorher von ihr eingebrachten Gedanken weiterspinnen. Die L will mit 80 die thematische Progression der weiteren GA anregen und die G wieder als G etablieren. Sie hätte stattdessen schweigen und schon hier einfach weggehen können. Damit wäre allerdings die Gefahr verbunden gewesen, daß schon hier das G-Gespräch zum Thema versiegt. Es wäre auch denkbar, daß die L nun, am Ende ihres Besuches, die G-Ergebnisse beurteilt oder, wie in ihrer Subjektiven Theorie vorgesehen (vgl. L-Struktur), würdigt.

T oder A 81:

Die Sprecherbestimmung ist problematisch, da T verdeckt ist und die Lippenbewegung bei A nur zu erahnen ist. Keine weitere Äußerung nimmt darauf Bezug. Nicht weiter analysierbar.

SB - SE 82, 84, 85:

SB wendet sich ausschließlich an SE, sie hat sich aus dem Gespräch mit der L ausgeklinkt; sie spricht mit sich steigernder Betonung. SB korrigiert damit SE 79. Es schließt sich ein längerer Dialog SB - SE über die Länge von Hin- und Rückweg einer Besuchsreise in Mödlareuth an, während A mit T über andere Sachverhalte spricht. Explikation: 82: "SE, ich korrigiere dich und behaupte mit Nachdruck: Man muß 200 km am Tag fahren für einen Besuch im Ostteil Mödlareuths." 84: (stark hypothetisch, da Wortlaut zum Teil unverständlich) "Die Erklärung ist: Der einfache Weg wäre 100 km, aber man muß ja auch zurückfahren." 85: "Ich habe mich getäuscht und korrigiere mich selber: Man muß sogar 400 km fahren." Erstmals findet die Aufrechnung des Hin- und Rückweges statt, wobei natürlich 85 sachlich falsch ist. Die ausschließlich der L geltende Aufmerksamkeit der GM ist damit zuende: zum ersten Mal seit Anwesenheit der L findet wieder in Ansätzen Intragruppenkommunikation statt. Es ist allerdings zugleich der Beginn des Zerfalls der G in zwei Subgruppen. Wenn SB stattdessen auf die L-Frage 80 eingegangen wäre, wäre die Frontalunterrichts-Situation noch länger erhalten geblieben und evtl. nicht A wieder zum Zug gekommen.

A - L 83:

Als die L den Tisch verläßt, macht A, konvergent zu ihrer verbalen Äußerung, das Vogelzeichen. Es ist zumindest fraglich, ob sie bei Präsenz der L dieses Emblem benutzt hätte. Vielleicht drückt sich in diesem "überdrehten" Verhalten auch so etwas wie Erleichterung über den Weggang der L aus. A gibt hier die Antwort auf die L-Frage 80. Sie macht ihrem Ärger über den von ihr dargestellten Sachverhalt (oder/und über das Verschwinden der L mitten während ihrer Antwort) während der unmittelbar anschließenden Folgeäußerung 86 (zu T) noch vermehrt nonverbal Luft. Damit ist auch bereits die zweite Subgruppe A - T (bis 96) etabliert, und es hat der Niedergang der GA eingesetzt. Explikation von 83: "Frau X, ich antworte auf ihre Frage, daß man so weit fahren muß, weil der nächste Grenzübergang so weit weg ist. Das finde ich blöd." (Die emotionale Beteiligung im zweiten Teilsatz läßt sich kaum verbalisieren.) Von der L erfolgt keine Reaktion, da sie den G-Tisch verläßt. SE und SB sind im Zweiergespräch vertieft, so daß die Äußerung nur bei T ankommen kann. A bringt mit diesem turn einen neuen inhaltlichen Aspekt, der nicht von der Textgrundlage initiiert wird, jedoch bereits Thema des dem GU vorausgehenden U-Gesprächs gewesen ist.

Weder A noch einem anderen GM gelingt es in der Folge, den arbeitsauftragsorientierten GU, wie er vor dem Besuch der L bestanden hatte, wieder zu etablieren. Der Zerfall in zwei Subgruppen leitet die völlige Destruktion der GA, das totale Abgleiten in Tätlichkeiten und Nebenengagement ein, welches die GA bis zu ihrer Beendigung durch die L kennzeichnet.

Die hier in unserer Methodenkombination vorgesehene Sprachhandlungsklassifikation (s. 1.3.3.f) unterbleibt, da sie zum einen noch weiter entwickelt werden muß und zum andern hier nicht unbedingt erforderlich ist. Sie wäre allerdings dann nötig, wenn wir diese GA mit einer anderen GA vergleichen wollten.

2.2.3. Dritte Gruppenunterrichts-Phase: Auswertung der Gruppenarbeitsergebnisse im Klassenplenum

Die Auswertung der fünfminütigen GA dauert knapp acht Minuten. Dabei kommen acht namentlich identifizierbare SchülerInnen ausführlicher zu Wort, und es sind weitere sechs kurze Einwürfe von anderen Schülern zu registrieren. Die acht SchülerInnen sind auf alle fünf G-Tische verteilt; am häufigsten kommt der Beobachtungstisch zum Zug mit zwei (SE), drei (SB) und acht (A) Beiträgen. Wie schon in der GA erweist sich auch hier A als dominant: Sie ist, von Mitschülern oder der Lehrerin aufgerufen oder spontan ohne Aufruf, mit Abstand am häufigsten, dazu meist mit längeren Äußerungen, dran. Dies dürfte aber nur unwesentlich durch ihre Position als G-Sprecherin bedingt sein. Denn G-Sprecher werden weder von der Lehrerin noch von den MitschülerInnen explizit aufgerufen. Die erste Worterteilung der Lehrerin an S1 von Tisch 2 gilt u.U. einem G-Sprecher, da die

Lehrkraft am Ende seines Beitrages ihn auffordert: "Ruf andere Gruppenmitglieder auf!" (129). Im übrigen aber rufen sich die SchülerInnen meist gegenseitig auf, ohne auf ihre jeweilige G-Funktion zu achten.

Es handelt sich also bei den Schüleräußerungen in dieser Phase nicht um Berichte aus der GA i.e.S. Dies zeigt sich auch an der inhaltlichen Seite und der Abfolge der Äußerungen: Sie beziehen sich zwar in der Regel auf Probleme der Grenzgebietbewohner der DDR (Familientrennung, Reisebeschränkungen, Verlust von Ackerland durch Sperranlagen, ökonomische Mangelsituation; vgl. die während des Unterrichtsgespräches entstandene Tafelanschrift), wenn auch die Lehrerin wiederholt auf Mödlareuth zurücklenken muß, aber sie sind keine die GA referierenden oder zusammenfassenden Statements, sondern es werden eher Einzelaspekte von individuellen Schülern aus diesem Themenkomplex aneinandergereiht. Wenn auch die Schülerbeiträge nur in wenigen Fällen weiter vom Rahmenthema abschweifen, so kann man doch nicht von GA-Auswertung im strengeren Sinne sprechen. Es ist vielmehr ein von der Lehrkraft gesteuertes Unterrichtsgespräch, das sich thematisch lose an die mit dem GA-Auftrag verordneten Kleingruppengespräche anschließt. Um eine explizite Veröffentlichung und anschließende Diskussion der GA-Ergebnisse handelt es sich jedenfalls nicht.

2.3. Vergleich Innensicht - Außensicht

2.3.1. Der Gruppenarbeitsauftrag

- Strukturgrafik (s. Anhang, Abb. 1): bis Karte "beginnen lassen...":

Nach Einschätzung der Lehrerin genügt wohl der Arbeitsauftrag ihren eigenen Kriterien 'Klarheit' und 'Begrenztheit', da sie die Schüler unverzüglich beginnen läßt. In **Übereinstimmung** mit der Struktur gibt sie ein Zeitlimit von vier Minuten vor. Die nachfolgende GA zeigt, daß die letzte Teilanweisung ("Versetz dich in das Leben nach Mödlareuth") den nachhaltigsten Eindruck bei den Schülern hinterlassen hat und daß zumindest in der Beobachtungsgruppe die Anweisung "Suche vor allem auch Gründe..." kaum befolgt wird. Die Gesprächsführung der Lehrerin während der Auswertung der GA (s. bei 2.2.3. und 2.3.3.) zeigt, daß dies nicht ihre Absicht bei der Erteilung des Arbeitsauftrages war.

Es zeigen sich ferner zwei **Widersprüche** zur Struktur, die allerdings zusammenhängen: 1. Der Auftrag ist nicht so klar, daß die SchülerInnen nun klar wüßten, was genau in der GA zu tun ist. 2. Die Lehrerin schätzt ihre Formulierung falsch, nämlich als ausreichend, ein und läßt ihn daher nicht von den SchülerInnen wiederholen.

- Strukturgrafik: Bereitstellen der Medien:

Hier ist ebenfalls eine **Abweichung** des beobachteten Handelns von der Strukturdarstellung festzustellen: Entgegen ihrer Angabe, sie stelle sämtliche für die Auswertung der GA benötigten Medien spätestens am Ende der Einleitungsphase bereit, ergänzte die Lehrkraft den für die Auswertung benötigten Teil der Tafelanschrift erst am Ende der GA. Zu fragen wäre allerdings, ob die Lehrerin die Tafelanschrift als Medium versteht.

Für das von der Struktur abweichende Lehrerhandeln an dieser Stelle sind unterschiedliche Erklärungen denkbar: Zum einen kann in dieser abstrahierenden Darstellungsform nicht jede Einzelheit berücksichtigt werden. Zum anderen könnten sich für die Abweichung Gründe in der konkreten Unterrichtsplanung für diese Stunde finden, etwa daß die Lehrerin die Gespräche in den G nicht durch eine Tafelanschrift zu sehr einengen wollte. Ein solcher Text wäre aber vielleicht den Schülern bei der Arbeit eine Hilfe gewesen. Die Lehrkraft hätte u.U., wäre die Tafelanschrift zum vorgesehenen Zeitpunkt erfolgt, eher sicherstellen können, daß die GA ihren Erwartungen entspricht.

- Strukturgrafik: "zu einer der Problemgruppen zuerst hingehen":

Die Frage, ob es sich bei der Beobachtungsgruppe wirklich um eine Problemgruppe handelt - sie wird ja als erste besucht -, kann aufgrund einer Zusatzinformation im Lehrerinterview beantwortet werden: Die Gruppe wird von der Lehrerin als erste aufgesucht, weil es sich um die

"Kameragruppe" handelt, keineswegs aber, weil sie besonders problematisch ist. Diese **Abweichung** wird bewußt im (vermeintlichen) Interesse der Untersuchung herbeigeführt.

2.3.2. Die Gruppenarbeit

(mittlere Zeile der Strukturdarstellung: "Klappt die Arbeit?" bis "Weiter zur nächsten Gruppe")

In diesem Abschnitt war es zunächst schwierig, den Weg der Lehrerin nachzuvollziehen, da die Struktur nicht präzise genug ausdifferenziert war. Die Probleme konnten dadurch behoben werden, daß zwei Schleifen, die in der Strukturdarstellung fehlten, nachgetragen wurden (vgl. Strukturgrafik). So ergab sich für diesen Teil eine grobe Einteilung in zwei Abschnitte:

- Zunächst gilt das Interesse der Lehrkraft den sogenannten Problemgruppen, denen sie in einer ersten Runde von Tisch zu Tisch bei der Bewältigung von bestehenden sachlichen oder disziplinarischen Problemen hilft. Die in diesem Abschnitt vorgesehene individuelle, auch soziale Komponenten berücksichtigende Behandlung erfahren nicht alle Gruppen.
- In einer zweiten Runde werden alle Gruppen berücksichtigt, mit dem Ziel, das inhaltliche Fortschreiten der GA und die erreichten Ergebnisse zu beurteilen und eventuell Lösungshilfen zu geben.

Da eine genaue Beobachtung nur in der "Kameragruppe" möglich ist, können über das Lehrerhandeln in sogenannten Problemgruppen keine Aussagen gemacht werden. **Übereinstimmung** besteht hier allerdings insofern, als sie gleich nach ihrem kurzen Besuch in der Beobachtungsgruppe zu der von ihr als problematisch eingeschätzten Gruppe 2 geht.

Die Zuordnung des ersten Kurzbesuches der Lehrkraft am G-Tisch (während turn 1) wirft keinerlei Probleme auf. Die Lehrerin kommt - in Übereinstimmung mit der Realität - schnell zu der Ansicht, daß hier die "Arbeit in der G klappt", und geht gleich zur nächsten G. Beim Vergleich zwischen L-Struktur und zweitem L-Besuch am Tisch (55-83) ergeben sich einige Probleme.

Übereinstimmend mit der Struktur gibt die Lehrerin zwei Impulse (i.S. der Anregung eines weiterführenden Gedankens) (68 und 73b) und verwendet die 2. Pers. Sing. ("Du" statt "Ihr" in 73b). Doch damit sind die Übereinstimmungen bereits zu Ende. Ungeklärt bleibt, ob die Lehrkraft die Ergebnisse der G als "zufriedenstellend" oder nur "bedingt zufriedenstellend" empfunden hat. Unsere Detailanalyse (v.a. von turn 68) hat "bedingt zufriedenstellend" ergeben, während die Lehrerin auf Nachfrage (nach Kenntnis von Struktur und Transkript) erklärt hat, sie sei "zufrieden" gewesen. Zu zufriedenstellenden Ergebnissen paßt zwar, daß die Lehrerin sehr wohl zu "weiterführenden Gedanken angeregt" hat, aber nicht die Tatsache, daß nur einmal "positiv verstärkt" wird (L - T 78), daß sie T (in 73a) deutlich und unbegründet widerspricht und andere GM (v.a. SB) entgegen ihren Wünschen nicht zum Zug kommen läßt. All diese Sachverhalte sprechen doch viel eher für "bedingt zufrieden". Dazu würde auch passen, daß dann 73b als "Hinweis" = "eine Formalität klären, wenn etwas übersehen, falsch gelesen oder mißverstanden wurde"

(mündliche Erläuterung der Lehrerin) zu interpretieren wäre. Im **Widerspruch** zur Struktur steht dann die Anregung eines weiterführenden Gedankens (68).

Ferner finden sich zwei **Widersprüche** zwischen Struktur und tatsächlichem Lehrer-/Schüler-Handeln. Daß die Lehrkraft entgegen ihrem Anspruch, zwei W-Fragen (= Aufforderungen in 63 und 80) stellt, ist dabei leicht zu verkräften. Wesentlich schwerer wiegt, daß sie ihren Leitvorstellungen "G-Bewußtsein schaffen; G-Ergebnisse akzeptieren; gemeinsam etwas leisten" (s. Struktur) zuwider handelt, indem sie die GM ungleichmäßig behandelt: Sie bevorzugt eindeutig A, schneidet SB und kritisiert grundlos T's inhaltlichen Beitrag (73). Sie akzeptiert also G-Ergebnisse nicht von jedem GM und schafft so sicher kein G-Bewußtsein. Auch dürfte die Heraushebung von A kein Ansporn zu **gemeinsamer** Leistung sein.

Charakteristisch für die Phase der eigentlichen Gruppenarbeit ist aber v.a., daß sich hier zwei bedeutsame **Blindstellen** finden: Interaktionssequenzen, die in der Subjektiven Lehrertheorie keine Entsprechung haben. Die Ursache dafür dürfte in der systematischen Blindheit der Lehrkraft für die Intragruppenkommunikation liegen: Sie kann sich kein zutreffendes Bild davon machen, da sie schon durch ihre bloße Präsenz am Gruppentisch die Intragruppenkommunikation in eine Lehrer-Schüler-Kommunikation nach dem Vorbild des Frontalunterrichts verwandelt. Sobald die Lehrkraft am G-Tisch erschien (vgl. Transkript 55 ff.), wurden nahezu alle Schüleräußerungen an sie adressiert, wurde die Lehrkraft zum Gruppenfokus. Ebenso wenig wie die Lehrerin eine Vorstellung von dieser ihrer Wirkung auf die Intragruppenkommunikation der SchülerInnen hat, zieht sie mögliche Auswirkungen ihrer Präsenz am Gruppentisch auf die weitere GA hinreichend in ihr Kalkül. Daß nahezu unmittelbar nach dem Weggang der Lehrkraft vom Tisch (vgl. Transkript 86 ff.) die am Arbeitsauftrag orientierte Kommunikation der Schülerinnen zugunsten von intensivem Nebenengagement zusammenbricht und die Gruppe zeitweise in zwei Subgruppen zerfällt, ist von der Lehrkraft sicherlich weder beabsichtigt noch findet sich dafür irgendeine Entsprechung in ihrer Subjektiven Theorie. Es handelt sich um eine bedeutsame Blindstelle. Die Möglichkeit, daß ihre Hinweise und Impulse die beabsichtigte Wirkung verfehlen könnten, ja daß sie geradezu kontraproduktiv wirken könnten, ist in der Strukturdarstellung der Lehrerin nicht erfaßt.

Das Weitergehen der Lehrerin zur nächsten Gruppe steht wieder in **Übereinstimmung** mit der Struktur.

Insgesamt stellt sich die Struktur der Subjektiven Theorie im Vergleich mit der eigentlichen Gruppenarbeit als relativ undifferenziert heraus. Dies könnte zum Teil an der Darstellungsform liegen, die vielleicht eine erheblich differenziertere Struktur nicht mehr abbilden kann. In erster Linie dürften aber die wenig detaillierten Vorstellungen der Lehrkraft über das Unterrichtsgeschehen während dieser Phase ausschlaggebend sein. Ihre Subjektive Theorie sieht kaum die Berücksichtigung von Schülerverhalten als Entscheidungskriterium für ihr eigenes Handeln vor. Offenbar fällt es ihr nicht leicht, Situationen, deren Verlauf nicht in erster Linie von ihren eigenen Intentionen und Handlungsweisen bestimmt ist, sondern die, wie die GA-Phase, in hohem Maße

von Schülerintentionen und Schülerhandeln geprägt sind und die eine Eigendynamik entwickeln, auf die sie keinen Einfluß hat, differenziert zu beurteilen und sich auf solche einzustellen.

2.3.3. Die Auswertung der Gruppenarbeitsergebnisse im Klassenplenum

- Das Signal zur Beendigung der GA wird von der Lehrkraft gegeben ("Lichtschranke"); es besteht **Übereinstimmung** zur Struktur.

- In der Entscheidungsbedingung "Alle machen sich zum Unterrichtsgespräch bereit" (s. Strukturgrafik) geht der konkrete Verlauf eindeutig über den negativen Pol. Die Klasse ist insgesamt unruhig, außer zwei bis drei SchülerInnen, die sich melden, macht keine(r) sich zum Unterrichtsgespräch bereit. Die Entscheidungsbedingung wurde also realitätsangemessen entschieden (**Übereinstimmung**).

- Daraus ergibt sich der dem aktuellen Geschehen angemessene Appell der Lehrkraft an die gesamte Klasse, das Signal gelte natürlich auch, wenn die Kamera dabei ist (124). Dies steht in scheinbarem Widerspruch zur Strukturdarstellung, in der das Ansprechen einzelner Schüler vorgegeben ist. Es stellt sich die Frage, ob das Fehlen einer Entscheidungsbedingung "Alle sind unruhig" o.ä. ein Mangel in der Konstruktion oder eine Leerstelle in der Struktur ist. Es wird zunächst davon ausgegangen, daß es sich um einen Mangel der Konstruktion handelt. (Eine Nachfrage bei der Lehrkraft könnte dies klären.)

- Das Aufrufen der einzelnen G-Sprecher wird von der Lehrkraft eingeleitet. Zu dieser Handlungsvorgabe gibt es allerdings zwei **Widersprüche**.

1. Die Lehrerin spricht Schüler beim Aufrufen als Individuen mit ihrem Namen an, nicht als "Gruppensprecher" und auch nicht die G als Ganzes (dies widerspricht auch dem Anspruch: "Gruppenbewußtsein schaffen"). Sie könnte z.B. die einzelnen Gruppen mit ihrem jeweiligen G-Namen aufrufen, der ja auch den Sinn hat, G-Identität zu fördern, und damit gleichzeitig ein zu abstraktes und allgemeines Ansprechen der jeweiligen SchülerInnen als G-Sprecher vermeiden.

2. Nach dem ersten Aufruf gibt die Lehrkraft die Kontrolle über das weitere Aufrufen ab (L 129 zu N: "Ruf andere Gruppenmitglieder auf!"). Die SchülerInnen rufen sich nun gegenseitig auf, ein ihnen offensichtlich vertrautes und in diesem Unterrichtskontext übliches Prinzip. Damit liegt zunächst dem verbalen Gehalt nach ein **Widerspruch** zur Struktur (Gruppensprecher aufrufen) vor. Ist den SchülerInnen klar, daß damit G-Sprecher gemeint sind, oder wird das Prinzip, die G-Sprecher für die G berichten zu lassen, nicht streng durchgehalten? Auf Befragen gibt die Lehrerin an, daß das Prinzip nicht sehr ernst gemeint sei, daß auch andere SchülerInnen, die sich melden, zugelassen werden sollen. Die SchülerInnen wüßten ohnehin nicht so genau, wer in den anderen G jeweils Sprecher sei. Hier handelt es sich also um einen **Widerspruch** zur Struktur.

- Es ist noch Zeit (Strukturgrafik):

Einerseits war objektiv gesehen Zeitdruck gegeben (ca. fünf Minuten bis Unterrichtsende). Andererseits könnte man sich fragen, ob diese Lehrkraft sich überhaupt in Zeitdruck bringen läßt ("Der Gong bin immer noch ich."). Auf Befragen sagte jedoch die Lehrerin, daß die Zeit tatsächlich knapp wurde, da das Ende der Stunde und zugleich die Übergabe der Klasse an einen anderen Lehrer kurz bevorstand. Der Pfad geht also über den unteren Pol "Zeit wird knapp".

- Vortrag der Ergebnisse und Würdigung (gekürzt oder ungekürzt) - (Strukturgrafik):

Die objektiv gegebene Bedrängnis durch die fortgeschrittene Unterrichtszeit führt im Verlauf der Auswertung dazu, daß nicht mehr G-Sprecher aufgerufen werden. Die Lehrerin greift aktiv in den Prozeß ein, ruft einzelne SchülerInnen auf, stellt spezifische inhaltliche Fragen. Offensichtlich genügen die Ergebnisse der GA und die Äußerungen in der Auswertungsphase nicht ihren Erwartungen und sie versucht, die von ihr gewünschten und geplanten Tafelanschriften zu vervollständigen. Dabei sind die konkreten Ergebnisse der GA nicht mehr gefragt. In dieser Situation - die Auswertung wird zum Unterrichtsgespräch - geht verloren, daß die Äußerungen der SchülerInnen möglicherweise Ergebnisse der GA sind. Sie erscheinen als individuelle Schülerbeiträge. Dies steht in eindeutigen **Widerspruch** zum Anliegen der Lehrkraft, das G-Bewußtsein bei den SchülerInnen zu stärken.

Der eindeutige Hinweis, daß das Prinzip, alle Gruppen über die G-Sprecher zum Zug kommen zu lassen, nicht eingehalten wird, ist die Tatsache, daß von einer Gruppe zwei SchülerInnen zu Wort kommen, eine Gruppe jedoch ausgelassen wird und gar nicht zum Zug kommt.

Es kann der Zeitpunkt festgemacht werden, an dem die Lehrkraft explizit das Prinzip "Vortrag der Ergebnisse" verläßt und auf Unterrichtsgespräch umschaltet. Auf eine Frage von SB (162) reagiert die Lehrerin mit der Gegenfrage "Kannst du dir einen Grund vorstellen?" (163) (das 'du' meint vermutlich alle Schüler). Im vorherigen Verlauf sind die Übergänge zwischen Vortrag der Ergebnisse und Unterrichtsgespräch fließend. Es ist zu vermuten, daß die Lehrerin auf Unterrichtsgespräch umschaltet, da sie merkt, daß nicht das von den Gruppen kommt, was sie erwartet. Sie holt sich im folgenden die Inhalte für die noch gewünschten Tafelanschriften durch Einzelabfragen. Die Möglichkeit, daß die GA nicht die erwarteten Ergebnisse bringt, ist in der Struktur nicht vorgesehen (**Blindstelle**). Eine Würdigung des Ergebnisses und der geleisteten Arbeit ist nicht zu erkennen (**Widerspruch**).

- ggf. Fehler aufgreifen (Strukturgrafik):

Diese Lehrerhandlung findet laut Struktur nur dann statt, wenn die Entscheidungsbedingung "es ist noch Zeit" (oberer Pfad) gilt. Die Lehrerin ermahnt aber in einigen Fällen SchülerInnen, bei Mödlareuth zu bleiben und nicht ständig das Beispiel Berlin anzuführen.³ Eine solche Fehlerkorrektur ist jedoch in der Struktur bei dem, laut L-Auskunft, eingeschlagenen Pfad (Zeit wird knapp, s.o.) nicht vorgesehen (**Widerspruch**).

³Die Überschrift zur Ergebniszusammenfassung ("Deutschland - Ein geteiltes Land") ist allerdings allgemeiner gehalten - eine Inkonsistenz innerhalb des konkreten L-Handelns.

- Die Zusammenfassung der Ergebnisse geschieht mittels Tafelanschriften, die zum Unterrichtsabschluß von einer Schülerin vorgelesen werden. Auch hier wird deutlich, daß die Lehrerin andere Ergebnisse erwartet hat. Sie beginnt z.B. mit einer Tafelanschrift (Trennung von Familien), bevor die Schülerin ihre Äußerung beendet hat und greift dabei nur einen Nebenaspekt der Äußerung auf. Sie gewichtet im Sinne ihrer Erwartungen und gibt der Äußerung eine andere Bedeutung. Erklären ließe sich dieses mit der Unzufriedenheit über die GA-Ergebnisse. Da diese Möglichkeit in der Strukturdarstellung fehlt, ist natürlich auch nicht vorgesehen, daß die Lehrkraft selbst inhaltliche Ergänzungen einbringt (zwei **Blindstellen**). Vermutlich ist aber die Strukturdarstellung dieser Subjektiven Theorie nicht ausschließlich eine Abstraktion realen Unterrichtsgeschehens, sondern zumindest teilweise auch eine Idealisierung: "so sollte es sein".

- Die Würdigung der Gesamtleistung findet - im **Widerspruch** zur Struktur - nicht statt. Die Lehrerin äußert eher Unzufriedenheit mit den Ergebnissen: "Es gäb sicher noch ein paar andere Punkte,..." (242).

- Alle G bearbeiten die gleiche Thematik (Strukturgrafik):

trifft zu, ist aber irrelevant, da die restlichen Schritte der Struktur entfallen. Die Unterrichtszeit wurde bereits um fünf Minuten überschritten.

Die Möglichkeit von Störungen fehlte im gesamten Abschnitt der Struktur der Auswertungsphase. Zwei Fälle von Störungen bzw. Unaufmerksamkeit treten im aktuellen Unterrichtsgeschehen in der Auswertungsphase jedoch auf. Auch hier eine **Blindstelle** der Struktur.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Strukturdarstellung für diese Phase einer GU-Sequenz, die die wohl schwierigste Phase überhaupt ist, relativ wenig elaboriert ist und der Komplexität des Unterrichtskontextes nicht Rechnung trägt. Sie gibt scheinbar klare Verlaufslinien mit nur wenig Spielraum vor und ist überdies stark auf formale Kriterien (Zeit wird knapp, gleiche Thematik in allen Gruppen) und das Handeln der Lehrkraft ausgerichtet. Mögliches SchülerInnenverhalten wird kaum berücksichtigt.

2.3.4. Die Gruppenunterrichtsprinzipien der Lehrkraft

1. "Sinn der GA klarmachen; als Kleinmannschaft saubere Ergebnisse zustande bringen, schneller als alleine, ideenreicher"

und

2. "G-Bewußtsein schaffen: G-Ergebnisse akzeptieren: gemeinsam etwas leisten":

Zunächst ist es schwierig festzustellen, ob die untersuchte Gruppe als "Kleinmannschaft" tätig geworden ist, zumal es sich um einen umgangssprachlichen Ausdruck handelt. Es ist jedoch festzuhalten, daß die Ergebnisse ideenreich waren, im Hinblick auf den gesamten Arbeitsauftrag allerdings defizitär. Außerdem stammten die Ergebnisse weniger von einer Mannschaft, der man kooperatives Handeln unterstellt, sondern eher aus einem durch wenige Beiträge anderer Gruppenmitglieder angereicherten interaktiven Solo der Gruppenführerin. Relativ selten konnte etwas beobachtet werden, was das Gruppenbewußtsein gefördert hätte. Sicherlich konnten sich die Schülerinnen mit dem Ergebnis identifizieren, doch waren, so ist zu vermuten, zahlreiche weitere Ideen durch die einseitige Gruppenstruktur überhaupt nicht zur Geltung gekommen. Legt man Kriterien zugrunde, wie sie in der schulpädagogischen Diskussion propagiert werden (vgl. Meyer, 1987b, S.249; G.L.Huber, 1985, S.7ff), so wird eine Diskrepanz zwischen den Zielstellungen von Gruppenunterricht und der beobachteten Praxis erkennbar. So sollen auf der inhaltlichen Ebene Phantasie angeregt werden, eine Vielzahl von Ideen entstehen, eine intensive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand durch widersprüchliche Einfälle und Meinungen stattfinden, selbständiges Denken gelernt werden; weitere Ziele sind "Modellernen" oder "Lernen des Lernens". Auf der Beziehungsebene sind es Selbständigkeit, soziales Lernen, Verständigung mit anderen, Solidarität zeigen, Förderung individueller sozialer Kompetenz, die als Ziele genannt werden. Auf der Prozeßebene ist die Erarbeitung von Arbeitstechniken zu lernen sowie Formen geregelter Diskussion und Gesprächsregeln. Hiervon ist in der beobachteten Sequenz wenig zu finden.

Es handelt sich bei der beobachteten Gruppenarbeit um eine Phase schulischer Arbeit, in der Schüler selbständig ein Thema diskutieren. Sie bleiben weitgehend bei der Sache und nähern sich der Fragestellung durch die Konstruktion einer fiktiven Situation an. Insgesamt ist zu sagen, daß sich die Arbeitsphase des Gruppenunterrichts sicherlich aus unterrichtshygienischen Aspekten gelohnt hat, daß jedoch im Hinblick auf die pädagogischen Potentiale von Gruppenunterricht die Chancen nicht hinreichend genutzt wurden.

Daß, wie oben bereits erwähnt (vgl. 2.3.3.), die Lehrkraft bei der Auswertung der GA nicht G-Sprecher aufruft und sich nicht G-Ergebnisse berichten läßt, sondern individuelle Schülerbeiträge abrufen bzw. abrufen läßt, trägt nicht zur Bildung von G-Bewußtsein bei.

3. "Äußerlichkeiten einüben: Bereitlegen von Material; nicht ständig nach Lob heischen; Festlegung von G-Schreiber und G-Sprecher (geeignete)":

Hier finden sich, soweit sich dies im Rahmen der Unterrichtseinheit feststellen ließ, **weitgehende Übereinstimmungen** zwischen Struktur und Realität. Ob neben der G-Sprecherin A in der Beobachtungsgruppe auch eine G-Schreiberin vorhanden war, konnte in dieser GA nicht festgestellt werden, da die GA-Ergebnisse nicht schriftlich in der G fixiert werden sollten.

4. "Mögliche Störungen von vornherein ausschalten: Mappen für den ganzen Tag austeilen; 'Lichtschranke' als Signal":

In diesem Punkt können wir völlige **Übereinstimmung** mit der Unterrichtswirklichkeit konstatieren.

5. "Sprachgebrauch: das Wort 'bitte' verwenden (nicht reiner Befehlston); 'Du' statt 'Ihr' (der einzelne fühlt sich stärker angesprochen)":

Auch diese Grundsätze werden explizit im Unterricht von der Lehrerin eingehalten (**Übereinstimmung**).

6. "Impulse verwenden: Aussagen, die genügend Gedankenspielraum lassen, aber zur Lösungsfindung beitragen (keine W-Fragen)":

Dieses Prinzip wird bei der Auswertung der GA konsequent eingehalten; bei ihrem Besuch am Beobachtungstisch allerdings formuliert die Lehrerin an entscheidenden Stellen (63 und 80, vgl. 2.2.2.3.) zwei W-Fragen (Warum...?). Sie versucht damit, die Schülerinnen auch zur Bearbeitung der kognitiven Aspekte des Arbeitsauftrags zu bewegen (**teilweise Übereinstimmung**).

2.4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Betrachtet man die Struktur der Subjektiven Theorie der Lehrkraft für sich, so fällt v.a. auf, daß sie verhältnismäßig linear und wenig verzweigt ist und GU als eine in Ablauf und Ergebnis weitgehend von der Lehrkraft bestimmbare und steuerbare Unterrichtsform darstellt; Reflexionen über die Auswirkungen des eigenen Handelns auf das Schülerhandeln sind nicht expliziert. Dies scheint typisch für erfahrene und routinierte Lehrkräfte zu sein, die ihr Augenmerk nur noch auf mögliche Abweichungen von einem störungsfreien Unterrichtsverlauf richten und diese ggf. unverzüglich korrigieren.

Es ist festzuhalten, daß die Strukturdarstellung dieser Subjektiven Theorie das Bild einer routinierten und lehrerzentrierten Sichtweise des Unterrichtsverlaufs bietet, in der das eigene Handeln der Lehrkraft und ihre Kontrolle über den Ablauf im Vordergrund stehen, die Handlungen und Interaktionen der SchülerInnen jedoch kaum repräsentiert sind.

Der Arbeitsauftrag für die ausgewählte GA-Sequenz ist reichlich komplex, mit affektiven und kognitiven Teilzielen. Die am Arbeitsauftrag orientierten Sequenzen der eigentlichen GA richten sich fast nur an den affektiven Gesichtspunkten des Auftrags aus (sich in die Lage der Mödlareuther versetzen). Die Lehrerin drängt bei ihrer Präsenz am Gruppentisch auf die Bearbeitung des kognitiven Aspekts (Gründe suchen) und fokussiert dabei nachhaltig die ganze Gruppe auf sich. Da sie sich die Arbeitsergebnisse berichten läßt, führt dies im weiteren Verlauf der GA zu Verlust der Themenorientierung, Nebenengagement und Zerfall der Gesamtgruppe in Zweiergruppen. Die Auswertung der GA-Ergebnisse steht unter Zeitdruck. Da keine G-Sprecher, sondern einzelne SchülerInnen als Individuen aufgerufen werden bzw. sich gegenseitig aufrufen, kommt es zu einer Zwischenform von GA-Auswertung und allgemeinem Unterrichtsgespräch.

Beim Vergleich von Innensicht und Außensicht zeigen sich in den einzelnen GU-Phasen unterschiedliche Resultate:

Beim Arbeitsauftrag fanden wir eine klare (Zeitlimit) und eine bedingte Übereinstimmung (Arbeitsauftrag klar und begrenzt) sowie vier Widersprüche bzw. Abweichungen, wovon allerdings eine durch die Untersuchungssituation bedingt war.

Bei der eigentlichen GA konnte eine Unklarheit nicht restlos beseitigt werden, nachdem die qualitative Verlaufsanalyse zu einem anderen Ergebnis als die nachträgliche L-Befragung geführt hat. Ansonsten überwiegen Übereinstimmungen (fünf) leicht die Widersprüche (drei); dazu finden sich zwei Blindstellen.

Am wenigsten stimmen Subjektive L-Theorie und Unterrichtswirklichkeit in der Phase der GA-Auswertung überein: Hier finden wir doppelt so viele Widersprüche (sechs) wie Übereinstimmungen (drei) und dazu noch vier Blindstellen. Diese GU-Phase stellt sich uns somit als die von der Lehrkraft am schwersten reflektierbare dar.

Nahezu völlige Übereinstimmung zeigt sich bei den mehr technisch-instrumentellen Prinzipien, während bei den eher theoretischen Grundsätzen (z.B. "Sinn der GA klarmachen..." und "G-Bewußtsein schaffen...") die Ergebnisse nicht so ohne weiteres quantifizierbar sind. Zweimal wird jedenfalls gegen das Prinzip "G-Bewußtsein schaffen" deutlich verstoßen (vgl. 2.3.2., 2.3.3. und 2.3.4.).

Die Ergebnisse dieser Studie sind nicht verallgemeinerbar; sie liefern jedoch brauchbare Hypothesen für weitere, von uns geplante und in Arbeit befindliche Fallanalysen. In diesem Zusammenhang werden auch noch Teile der Methode erarbeitet (Sprechhandlungsklassifikation) oder elaboriert (Schülerprofile). Dabei kommt es v.a. zu Quantifizierungen, die Vergleiche der Fallstudien untereinander und Generalisierungen ermöglichen werden.

2.5. Schulpädagogische Reflexion des Fallbeispiels⁴

Gruppenunterricht gilt im Vergleich zu anderen Sozialformen des Unterrichts als die am schwierigsten zu handhabende Methode. Es handelt sich um die störungsanfälligste Form des Lehrens und Lernens, sowie um eine Methode des Unterrichts, in der die unmittelbare Lenkung und Kontrolle der Interaktionen durch die Lehrkraft zeitweise entfällt. Während bei Frontalunterricht der Lehrer als zentrale Person die Interaktionen zwischen den Schülern und der Schüler mit dem Lehrer beobachtet, steuert und kontrolliert, bei Einzelarbeit jeder Schüler individuell für seine Leistung verantwortlich ist, bei Partnerarbeit die Störanfälligkeit geringer ist, besteht im Gruppenunterricht die Chance zu Nebenengagement, zu Störungen und abweichendem Verhalten in weitaus größerem Ausmaß. Der Lehrer steht vor der schwierigen Frage, einerseits sich einigermaßen darüber zu informieren, was in den einzelnen Gruppen geschieht und andererseits durch seine Präsenz am Gruppentisch die Schüler-Schüler-Interaktion nicht zu stören und zu behindern. Dies scheint ein nahezu unlösbares Problem zu sein, doch ist es durch die Beobachtung des nonverbalen Verhaltens von Schülern einer Gruppe sowie des unauffälligen Mithörens möglich, sich zumindest annähernd über Formen und Inhalte des Gruppengeschehens zu informieren (vgl. Gutte, 1976, S.93; Diegritz & Rosenbusch, 1977, S.255ff). (Notwendig ist allerdings in jedem Fall, den Sinn von Gruppenunterricht vorher mit den Schülern abzuklären und systematisch Gesprächs- und Arbeitsregeln einzuführen. Erst dann kann diese Sozialform erfolgreich eingesetzt werden.)

Vermutlich wäre die hier analysierte Gruppenarbeit vom Ablauf und Ergebnis her effizienter gewesen, wenn die Lehrerin einige grundlegende Regeln der Gruppenarbeit, wie sie in entsprechenden

⁴Wenn im folgenden Text mehr auf Defizite, Brüche des professionellen Handelns der Lehrerin hingewiesen wird, so bedeutet dies keine Herabminderung der Kompetenz oder Disqualifikation der engagierten und tüchtigen Lehrkraft. Die Realität des Unterrichts wird einer fast unerreichbaren Idealsituation von Unterricht gegenübergestellt, daraus ergeben sich zwangsläufig mehr kritische als würdigende Aspekte. Wer wüßte dies besser als Hochschullehrer, die ihre eigene Lehre kritisch reflektieren!

Lehrbüchern (z.B. Meyer, 1987, S.238ff) niedergelegt sind, beachtet hätte: Dies ist zuallererst die präzise Stellung des Arbeitsauftrages, eventuell mit einer Kontrolle, ob er von allen Gruppen und Schülern korrekt verstanden wurde. Im vorliegenden Fall wäre u.U. ein geschlossener Arbeitsauftrag (im Gegensatz zum offenen) angemessen gewesen, um kognitive Arbeitsergebnisse im intendierten Umfang zu gewinnen. Dabei wäre auf die Art der Bearbeitung, der Dokumentierung und des Berichts hinzuweisen. Dies auch deshalb, weil die untersuchte Gruppe, wie sich gezeigt hat, kaum über eingeübte Arbeits- und Gesprächsregeln verfügt; zumindest wurden diese nicht erkennbar. Während des Gruppenprozesses ist es sicherlich besser, nur, wie die Lehrerin es formulierte, "sich einzuhören", aber sich nicht den Ertrag des gesamten Gruppengesprächs referieren zu lassen, mit der Folge, daß die Gruppe anschließend zur Überzeugung kommt, die Arbeit sei, da berichtet, getan und abgeschlossen. Wichtig ist für erfolgreichen Gruppenunterricht - und auch gleichzeitig am schwierigsten -, die ökonomische und motivierende Vermittlung und Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse. Hierbei ist es einerseits erforderlich, alle Ergebnisse zur Kenntnis zu nehmen - und die Ergebnisse als Gruppenleistungen zu qualifizieren -, auf der anderen Seite zu verhindern, daß durch Wiederholungen oder langweilige oder langatmige Darbietung der Ergebnisse Ermüdung oder Unruhe bei den übrigen Gruppen eintreten. Entscheidend ist auch, daß die Ergebnisse nicht allein als individuelle Leistungen, sondern zugleich als Produkt des Gruppenhandelns aufgefaßt und angesprochen werden. Hierbei gab es im vorliegenden Fall Probleme, die eventuell auch mit der Zeitknappheit zusammenhingen

3. Abschließende methodologische Überlegungen

3.1. Zur Innensicht: ILKHA

Mit der ILKHA werden Subjektive Theorien von Personen über ihr eigenes Handeln rekonstruiert und dargestellt. Um möglichst nahe an die in der jeweiligen Situation handlungsregulierenden subjektiv-theoretischen Strukturen des Akteurs heranzukommen, setzt die Methode postaktional bei realen Handlungssituationen an. Dabei wird versucht, die für die Handlung ausschlaggebenden Situationsaspekte differenziert zu erfassen und Sequenzen von Handlungsschritten oder aufeinanderfolgenden Handlungen zu berücksichtigen. Ursprünglich wurde das Verfahren im Rahmen eines Forschungsprojekts über Aggressions- und Störungssituationen im Unterricht entwickelt (vgl. 1.1.2.a). Hier kam es nun darauf an, das Verfahren an den inhaltlichen Bereich 'Gruppenunterricht' anzupassen.

Entsprechend den beiden Teilschritten des Verfahrens (vgl. 1.3.2.) wurde zum einen ein Gesprächsleitfaden zum Gruppenunterricht entwickelt, der zur Explikation der Reflexionsinhalte dient. Zum anderen wurden die Normierungsregeln zur Rekonstruktion der subjektiv-theoretischen Strukturen überarbeitet und dokumentiert. Darüber hinaus wurde eine 'Anleitung' zur Erfassung Subjektiver Theorien über Gruppenunterricht formuliert, die das gesamte Vorgehen der Theorierekonstruktion im einzelnen erläutert.

Wie die Erfahrung zeigte, ist das Verfahren durchaus geeignet, auch längerfristige und geplante Handlungsabläufe aus der Sicht der Lehrkräfte abzubilden, wie sie für Gruppenunterrichts-Sequenzen typisch sind. Die bisher durchgeführten Rekonstruktionen belegen somit die grundsätzliche Brauchbarkeit der Methode auch für diesen Untersuchungszweck. Es liegt jedoch in der Natur eines dialog-hermeneutischen Verfahrens, daß unter bestimmten Aspekten mit Schwierigkeiten zu rechnen ist, die nicht in jedem Einzelfall optimal gelöst werden können:

(1) Der Übergang zwischen den beiden Teilphasen der Inhaltserhebung und der Strukturierung läßt sich nicht eindeutig festlegen und bleibt daher in gewisser Weise offen. Im Einzelfall wird es nur mehr oder weniger gut gelingen, die Inhaltserhebung (im Interview) so zu gestalten, daß die Strukturierung (mit der Legetechnik) nahtlos darauf aufbauen kann. Kleinere Fehler oder Versäumnisse der Inhaltserhebung können bei der Strukturierung wieder wettgemacht werden. Darüber hinaus können aufgrund der Präzisierungsdynamik des Struktur-Lage-Vorgangs durchaus auch hier noch neue inhaltliche Konzepte generiert werden, die bei der jeweiligen Inhaltserhebung noch nicht genannt worden waren.

(2) Gelegentlich können bei den Lehrkräften Zweifel auftreten, wie ein konkreter Handlungsaspekt mit Hilfe des normierten Regelwerks dargestellt werden soll. Solche Schwierigkeiten sind in der Dialogsituation durch den/die Untersucher/in allerdings relativ leicht zu beheben. Voraussetzung ist natürlich, daß der/die Untersucher/in selbst über ausreichende Erfahrungen verfügt, die am besten durch Training im Rahmen von Vorversuchen erworben werden.

(3) Schwerwiegender ist im aktuellen Rekonstruktionsprozeß die Frage, wie ausführlich die Struktur rekonstruiert werden soll. Ohnehin stellt sie immer eine typisierende Vereinfachung dar, in der kleinere Variationen der Ausführung nicht repräsentiert sind. Hier ist die Balance zu halten zwischen möglichst großer Ausführlichkeit einerseits und Vermeidung von Überforderungen der Lehrkraft andererseits. Ausschlaggebend ist letztlich jedoch in dieser Phase des Forschungsprozesses das dialog-konsens-theoretische Wahrheitskriterium: die Rekonstruktion ist so lange fortzusetzen, bis die Lehrkraft sich mit dem Ergebnis einverstanden erklären kann (sog. kommunikative Validierung).

3.2. Zur Außensicht: PDMK

Die PDMK ist im Verlaufe unserer bisherigen Untersuchungen modifiziert worden. Dies betrifft die Reihenfolge und die Gewichtung der einzelnen Methodenteile. Die Erstellung von Schülerprofilen ist im Vergleich zu Diegritz und Rosenbusch (1977) und zu Diegritz (1987a und 1987b) erheblich aufgewertet und ausgebaut worden. Wir haben nun die Schülerprofile unmittelbar hinter das Interaktogramm gesetzt und vor die qualitative Verlaufsanalyse. Dies hat den Vorteil, daß somit eine größere Logik in unser methodisches Vorgehen kommt: Während in der vorläufigen quantitativen Analyse durch das Interaktogramm die Interaktionsstruktur erst in ganz groben Umrissen zutage tritt, rückt das Interaktionsgeschehen in der beobachteten Gruppe dem Betrachter durch die Erstellung der Schülerprofile schon beträchtlich näher, wobei auch schon qualitative Aspekte eine Rolle spielen. Am genauesten, in mikroskopischer Groß- und Detailaufnahme, wird schließlich die Kommunikation sichtbar durch die qualitative Verlaufsanalyse. Somit rückt das Geschehen dem Analysator im Verlaufe der drei methodischen Abschnitte zoomartig immer näher, und die Aufmerksamkeit wendet sich immer mehr von einem rein quantitativen Überblick zu qualitativen Einzeluntersuchungen. Diese Reihenfolge setzt freilich voraus, daß der Analysator bereits vor der Erstellung der Schülerprofile zumindest in groben Zügen und implizit eine qualitative Verlaufsanalyse geleistet hat. Denn das Transkript und der Film stellen zwar die Basis für die Schülerprofile dar, werden aber interpretativ nach bestimmten Gesichtspunkten verarbeitet.

Die Schülerprofilerstellung bekommt nun innerhalb der PDMK einen relativ hohen Stellenwert; sie ist evtl. sogar geeignet, in manchen Fällen die Sprechhandlungsklassifikation zu ersetzen, wenn ihre Ergebnisse hinreichend quantifiziert werden können.⁵

Ein Ersatz der Sprechhandlungsklassifikation durch eine entsprechend elaborierte Schülerprofilanalyse bietet sich v.a. deshalb an, weil bei der letzteren - unter den Aspekten inhaltliche Progression, Beziehungsentwicklung und Prozeßregelung der Kommunikation - eher Elemente erwartbar sind, die sich für den Vergleich mit den in der Subjektiven Lehrertheorie verankerten Handlungsklassen eignen, als in einer Sprechhandlungsklassifikation. Diese ist leider auch nach den neuesten umfassenden Arbeiten von Burckhardt (1986) und Weigand (1989) noch nicht soweit entwickelt, daß sie als Instrumentarium bei empirischen Untersuchungen ohne weiteres einsetzbar wäre. Erforderlich wäre ein Sprechhandlungsklassensystem, das kompatibel mit den Lehrerhandlungsklassen im (Gruppen-)Unterricht ist, damit es zu quantitativ abgesicherten Vergleichen zwischen Innensicht und Außensicht des kommunikativen Handelns von Lehrkraft und Schülern kommen kann. Dies scheint uns beim gegenwärtigen Forschungsstand mit Hilfe der Schülerprofilanalyse eher möglich zu sein.

Auch die qualitative Verlaufsanalyse ist im Vergleich zu Diegritz (1987b) kleineren Veränderungen unterzogen worden. Am wichtigsten davon ist, daß der letzte Schritt, die kommunikative Validierung, gestrichen worden ist. Denn damit käme es zu einer unzulässigen Vermengung von Außen- und Innensicht und zur Gefahr von Zirkelschlüssen. Der 6. Schritt ist nur dann nötig, wenn eine Sprechhandlungsklassifikation angestrebt wird; sonst genügt eine entsprechend genaue verbale Explikation im 4. Schritt. Die Eruierung des relevanten Hintergrundwissens im sozialen Bereich könnte bei weiteren Untersuchungen evtl. durch ein Soziogramm unterstützt werden.

Wegen des äußerst hohen mit der qualitativen Verlaufsanalyse verbundenen Zeitaufwandes ist es zu empfehlen, sie gezielt nur bei der Untersuchung 'kritischer' Abschnitte explizit auszuführen. Dabei kann es sich um besonders schwer verständliche oder um im Hinblick auf die Forschungsziele besonders relevante Sequenzen handeln.

⁵Eine Neufassung der Schülerprofilerstellung, die quantifizierende Elemente in Form von Ratingskalen enthält, steht kurz vor ihrem Abschluß.

3.3. Vergleich Innensicht - Außensicht

Bei der Zuordnung von kognitiven Strukturen zu sozialen Interaktionen treten gelegentlich Probleme auf: Der Pfad, den die Lehrkraft durch die Struktur geht, läßt sich manchmal nicht eindeutig bestimmen. Mögliche Gründe dafür sind:

1. Manche Entscheidungsbedingungen stellen selbstbezogene Kognitionen und Emotionen der Lehrkraft dar und sind daher nicht eindeutig beobachtbar.
2. Die Struktur ist in einer typisierenden Weise vereinfacht, so daß kleinere Variationen der Ausführung im Einzelfall nicht repräsentiert sind.
3. Bestimmte Interaktionsaspekte, denen eine handlungssteuernde Funktion für das Lehrerhandeln zukommt, sind möglicherweise nicht repräsentiert, weil sie für die Lehrkraft nicht argumentationszugänglich sind; sie fallen dann als Blindstellen in der Struktur auf.
4. Die Struktur ist evtl. z.T. nicht ausführlich genug rekonstruiert. Vielleicht enthält sie auch Idealisierungen ('so sollte es sein') oder Rechtfertigungen ('geschönte' Entscheidungsbedingungen und Handlungen).

Alle vier Punkte betreffen das Problem der methodischen Erfassung der kognitiven Strukturen. Sie machen deutlich, daß dabei mit großer Sorgfalt und Ausführlichkeit vorgegangen werden muß, um Fehler nach Möglichkeit zu minimieren.

3.4. Vorläufige Bilanz der Verknüpfung von ILKHA und PDMK

1. Die Subjektiven Lehrertheorien über Gruppenunterricht werden mit Hilfe von ILKHA expliziert und durchstrukturiert, wie es mit keinem anderen methodischen Instrument möglich wäre.
2. Die PDMK ermöglicht Einblicke in Inhalts-, Beziehungs- und Prozeßaspekte nicht nur der Lehrer-Schüler-Kommunikation, sondern auch der Intragruppenkommunikation, die die Lehrkraft im Unterrichtsalltag normalerweise nicht gewinnen kann.
3. Das Besondere an der in unserem Projekt angewandten Methodenkombination aber ist, daß nicht nur die Resultate des Lehrerhandelns, nämlich bestimmte Kommunikationssequenzen im Unterricht, sondern auch deren Repräsentierung und Vorbereitung im Kopf der Lehrkraft sichtbar werden. Die Innensicht der Lehrkraft wird mit der Außensicht der Forscher verknüpft, und zwar so, daß durch die Außensicht die Innensicht kontrolliert werden kann. Die PDMK dient zur explanativen Validierung der Subjektiven Lehrertheorie über Gruppenunterricht.
4. Durch die Interdisziplinarität von Pädagogischer Psychologie, (Schul-)Pädagogik und Linguistik/Sprachdidaktik wird der Untersuchungsgegenstand 'Gruppenunterricht' erst in seiner vollen Komplexität von Innen und Außen, Lehrer- und Schülerseite, Sicht der Akteure und der

Forscher erkennbar, so daß mit ganz neuen und relevanten Impulsen für die Praxis des Gruppenunterrichts zu rechnen ist.

5. Ein bisher von uns nicht eingelöstes Forschungsdesiderat ist die Erhellung der Subjektiven Theorien auch der betroffenen SchülerInnen. Dies erscheint vorerst aus forschungsökonomischen Gründen nicht realisierbar.

Literatur

Berliner, D.C. (1987). Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. *Unterrichtswissenschaft*, 15, 295-305.

Bromme, R. (1987). Der Lehrer als Experte - Entwurf eines Forschungsansatzes. Denken und Wissen von Lehrern aus der Perspektive neuerer Forschung zum Problemlösen. In H. Neber (Hrsg.), *Angewandte Problemlösepsychologie* (S. 127-151). Münster: Aschendorff.

Burckhardt, A. (1986). Soziale Akte, Sprechakte und Textillokutionen. A.Reinachs Rechtsphilosophie und die moderne Linguistik. Tübingen: Niemeyer.

Cranach, M.v. (1983). Über die bewußte Repräsentation handlungsbezogener Kognitionen. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln* (S. 64-76), Stuttgart: Klett-Cotta

Cranach, M.v., Mächler, E. & Steiner, V. (1983). Die Organisation zielgerichteter Handlungen: ein Forschungsbericht. Bern: Universität, Psychologisches Institut.

Dann, H.-D. (1989). Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36, 81-90.

Dann, H.-D. (1990). Subjective theories: a new approach to psychological research and educational practice. In G.R. Semin & K.J. Gergen (Eds.), *Everyday understanding: social and scientific implications* (pp. 227-243). London: Sage.

Dann, H.-D. (1991). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser (Hrsg.), *Verstehen lernen - Verstehen lehren. Verstehen als psychologischer Prozeß und als didaktische Aufgabe*. Bern: Huber (im Druck).

Dann, H.-D. & Humpert, W. (1987). Eine empirische Analyse der Handlungswirksamkeit subjektiver Theorien von Lehrern in aggressionshaltigen Unterrichtssituationen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 18, 40-49.

Dann, H.-D. & Krause, F. (1988). Subjektive Theorien: Begleitphänomen oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen? *Psychologische Beiträge*, 30.

Dann, H.-D., Tennstädt, K.-Ch., Humpert, W. & Krause, F. (1987). Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten. *Unterrichtswissenschaft*, 15, 306-320.

Diegritz, Th. (1987a). Die Analyse von Kommunikation im Gruppenunterricht. Forschungsmethodische Probleme der pragmatisch-dynamischen Methodenkombination. In *Jahrbuch der Deutschdidaktik 1986* (S. 84-110). Tübingen: Narr.

Diegritz, Th. (1987b). Ein Instrument zur Analyse von Kommunikation im Gruppenunterricht. Revidierte Fassung der pragmatisch-dynamischen Methodenkombination. In *Wirkendes Wort* 5/1987 (S. 331-349).

Diegritz, Th. & Rosenbusch, H.S. (1977). *Kommunikation zwischen Schülern*. München: Urban & Schwarzenberg.

Ehlich, K. & Rehbein, J. (1976). Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In *Linguistische Berichte* 45/1976 (S. 21-41).

Ehlich, K. & Rehbein, J. (1981). Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke. In P. Winkler (Hrsg.), *Methoden der Analyse von Face-to-Face-Situationen*(S. 302-329). Stuttgart: Metzler.

- Eppler, R. Huber, G.L. & Winter, M.** (1984). Lernen in Kleingruppen. Wie interagieren die Lehrer? (Arbeitsbericht Nr. 11 des Arbeitsbereichs Pädagogische Psychologie). Tübingen: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft I.
- Gutte, R.** (1976). Gruppenarbeit. Theorie und Praxis des sozialen Lernens. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Huber, G.L.** (Hrsg.). (1985). Lernen in Schülergruppen - Grundlagen. Forschungsbericht. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Huber, G.L. & Mandl, H.** (Hrsg.). (1982). Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz.
- Humpert, W. & Dann, H.-D.** (unter Mitarbeit von T. von Kügelgen und W. Rimele). (1988). Das Beobachtungssystem BAVIS. Ein Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht. Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C.J. Hogrefe.
- Interdisziplinäres Zentrum Unterrichtsforschung und Kommunikation der Pädagogischen Hochschule Klara Zetkin Leipzig** (Hrsg.). (1988). Kommunikation im Unterricht 1983-1987.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T.** (1978). Cooperative, competitive and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 3-15.
- Krause, F.** (1986). Subjective theories of teachers: Reconstruction through stimulated recall, interview, and graphic representation of teacher thinking. In M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (Eds.), *Advances of research on teacher thinking* (S. 159-171). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Krause, F. & Dann, H.-D.** (1986). Die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen ILKHA. Ein unterrichtsnahes Verfahren zur Erfassung potentiell handlungswirksamer subjektiver Theorien von Lehrern (Projekt 'Aggression in der Schule, Arbeitsbericht 9). Konstanz: Universität, Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Kußmaul, P.** (Hrsg.). (1980). Sprechakttheorie. Ein Reader. Wiesbaden: Athenaion.
- Lechler, P.** (1982). Kommunikative Validierung. In G.L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 243-258). Weinheim: Beltz.
- Meyer, H.** (1987a). *Unterrichtsmethoden*, Bd.1 (S. 136-143). Frankfurt/M: Scriptor.
- Meyer, H.** (1987b) *Unterrichtsmethoden*, Bd. 2 (S. 238-278). Frankfurt/M: Scriptor.
- Mutzeck, W.** (1988). Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Perrez, M., Huber, G.L., Geißler, K.** (1986). Psychologie der Pädagogischen Interaktion. In B. Weidenmann & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 361-446). München: Urban & Schwarzenberg.
- Plattner, J.E.** (1988). Handlungsleitende Kognitionen bei Störungen der unterrichtlichen Kommunikation und daraus resultierende Belastungen und Bewältigungsversuche seitens der Schüler. - Ergebnisse einer qualitativen Studie. (Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie Nr. 30). Augsburg: Universität, Forschungsstelle für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie.
- Rosenbusch, H.S.** (1985). Zur Funktion nonverbaler Kommunikation im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 13, 42-54.

Rosenbusch, H.S. (1986). Die Beobachtung nonverbaler Kommunikation als Beitrag zur Kommunikationshygiene im Unterrichtsprozeß. In H.S. Rosenbusch & O. Schober (Hrsg.), Körpersprache in der schulischen Erziehung (S. 49-72). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Scheele, B. & Groeben, N. (1988). Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen: Francke.

Schreckling, J. (1986). Zur Identifizierung routinierter vs. problembelasteter Handlungssteuerung beim Unterrichten. Unterrichtswissenschaft, 14, 190-205.

Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? Psychological Bulletin, 94, 429-445.

Tergan, S.O. (1984). Diagnose von Wissensstrukturen (Forschungsbericht 30). Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.

Thommen, B., Amman, R. & Cranach, M.v. (1988). Handlungsorganisation durch soziale Repräsentationen. Bern: Huber.

Wagner, A.C., Maier, S., Uttendorfer-Marek, I. & Weidle, R.H. (1981). Unterrichtsprogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbek: Rowohlt.

Wahl, D., Schlee, J., Krauth, J. & Mureck, J. (1983). Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien. Oldenburg: Universität, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

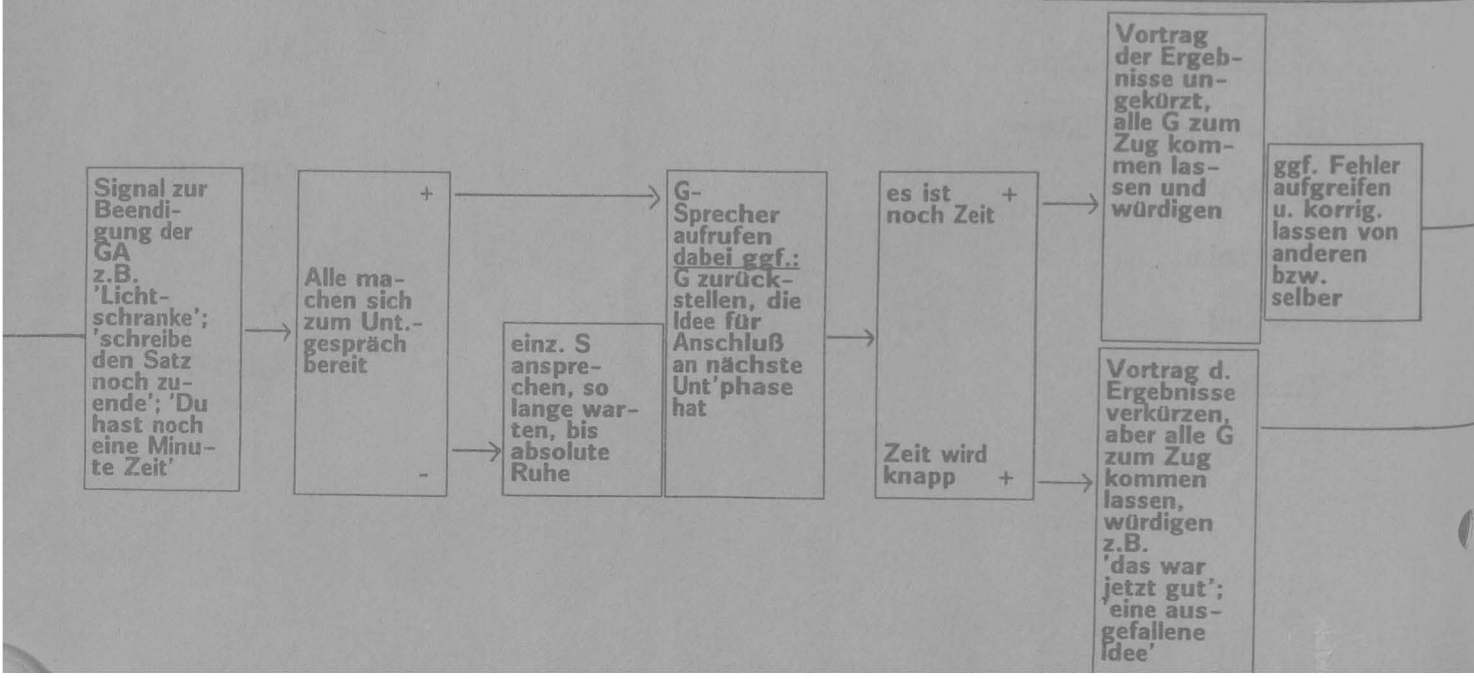
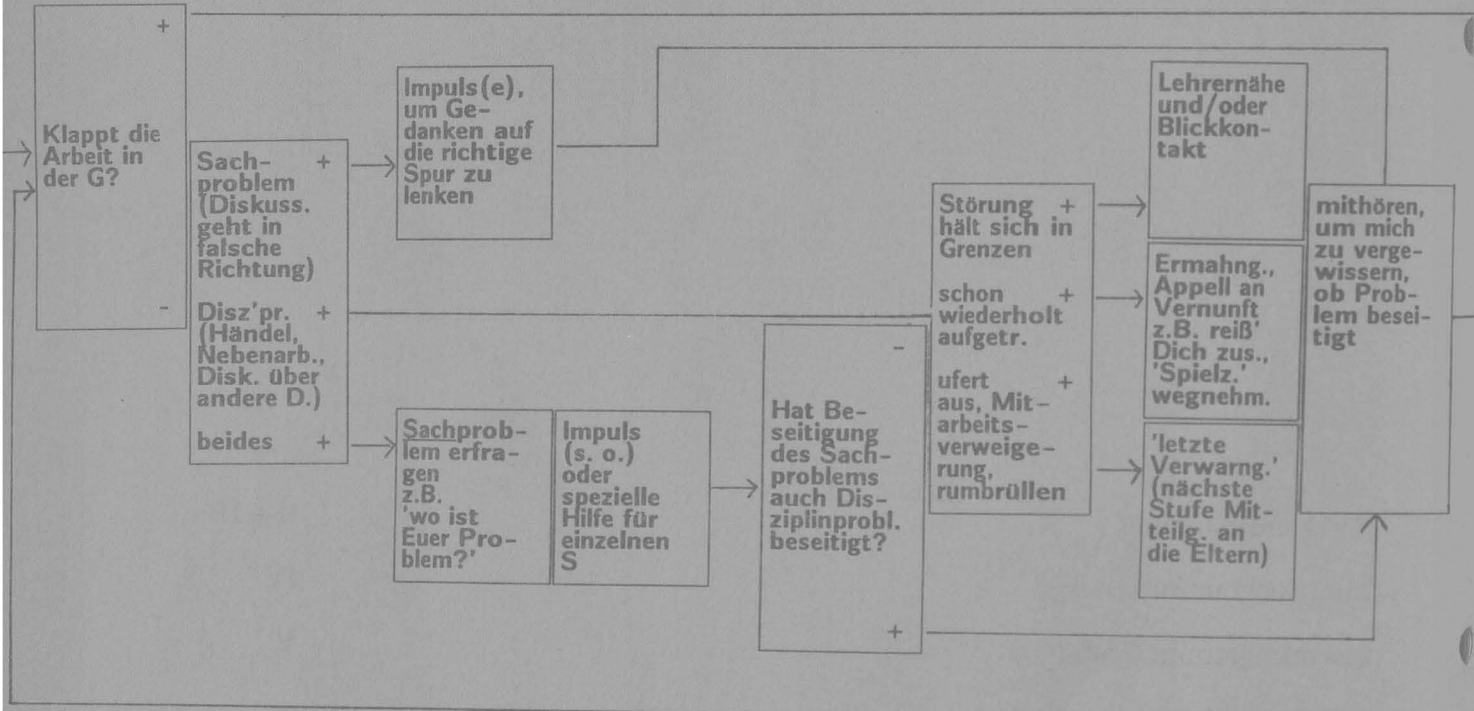
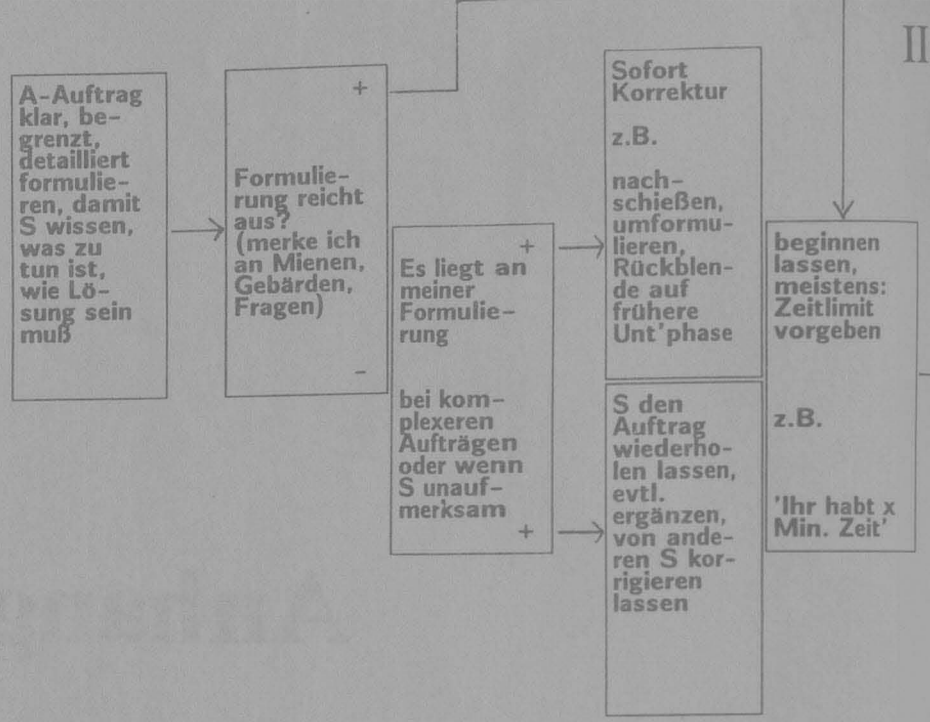
Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1969). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber.

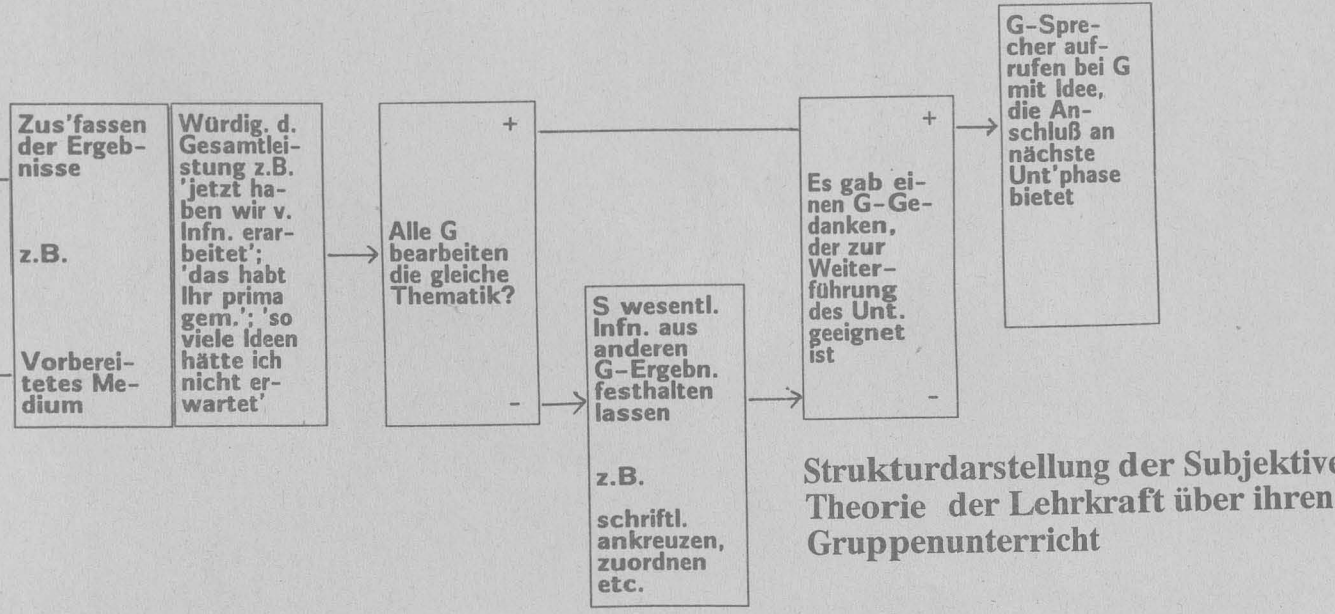
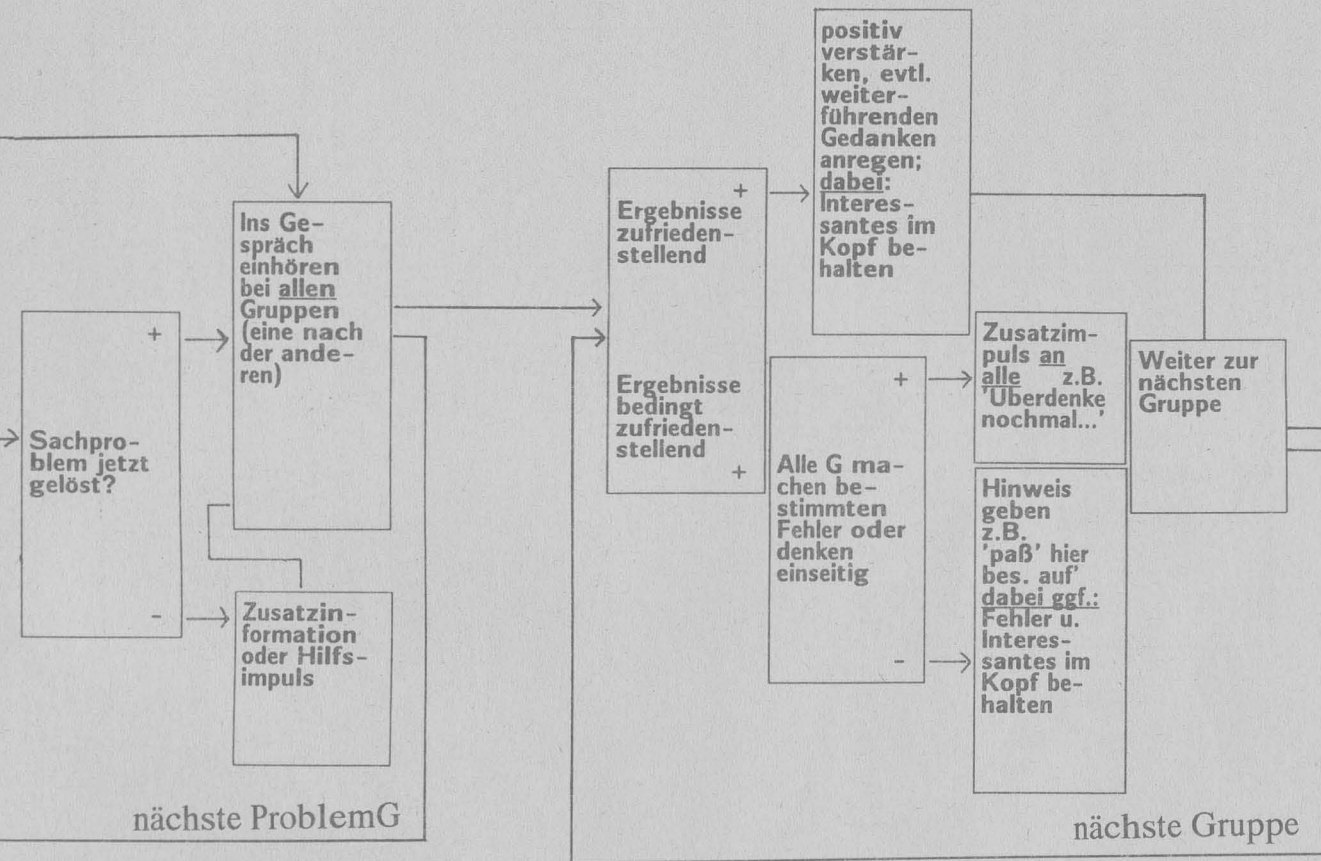
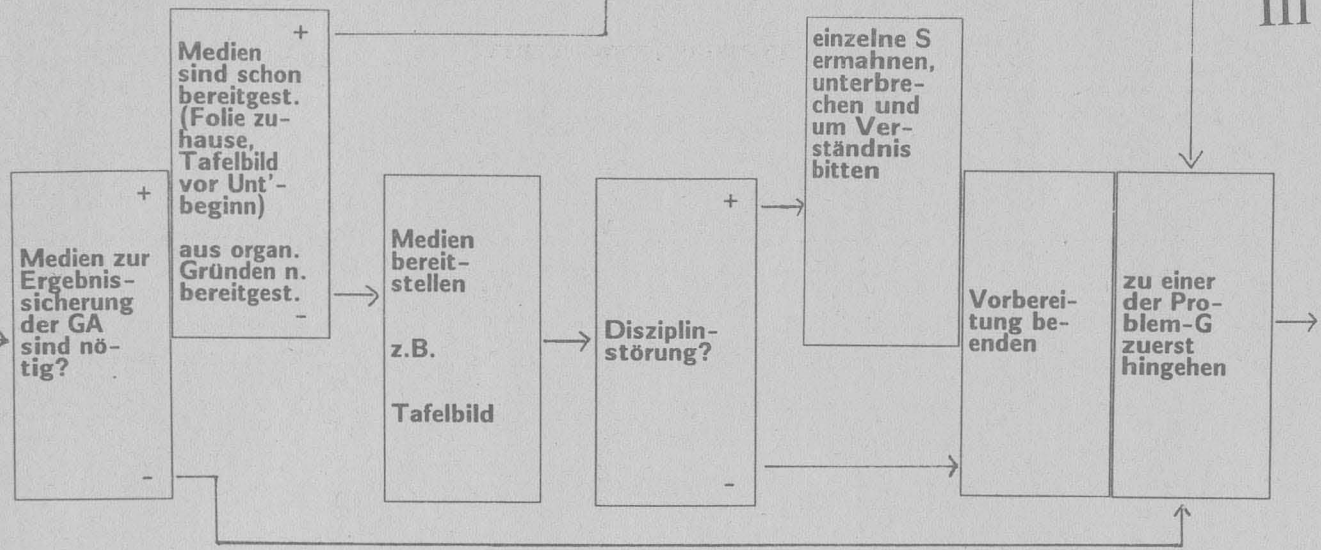
Weigand, E. (1989). Sprache als Dialog. Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik. Tübingen: Niemeyer.

Anhang

Strukturdarstellung	II + III
Interaktogramm: Matrix	IV
Interaktogramm: Grafik	V
GU-Transkript	
Abkürzungsverzeichnis	VI
Klassenspiegel 6. Klasse	VII
Protokoll	VIII + IX
Arbeitsblatt	X
Tafelbild	XI
Transkript	XII, 1-51

Sinn der GA klar machen: als Kleinmannschaft saubere Ergebnisse zustande bringen, schneller als alleine, ideenreicher	G-Bewußtsein schaffen: G-Ergebnisse akzeptieren; gemeinsam etwas leisten	Äußerlichkeiten einüben: Bereitlegen von Material; nicht ständig nach Lob heischen; Festl. von G-Schreib. u. G-Spr. (geeignete)
Mögliche Störungen von vorn herein ausschalten: Mappen mit Mat. für den ganzen Tag austeiln; 'Lichtschranke' als Signal	Sprachgebrauch: das Wort 'bitte' verwenden (nicht reiner Befehlston); 'Du' statt 'Ihr' (der einzelne fühlt sich stärker angespr.)	Impulse verwend.: Aussagen, die genügend Gedanken-spielraum lassen, aber zur Lösungsfindung beitragen (keine W-Fragen)





Sprecher Adressat	A	SE	SB	T	L	Su
A		13	11	7	2	$\frac{33}{26,83\%}$
SE	6		12			$\frac{18}{14,63\%}$
SB	13	10		1		$\frac{24}{19,51\%}$
T	11	3	3		3	$\frac{21}{17,07\%}$
L	9	2	5	2		$\frac{18}{14,63\%}$
G/unbest.	2	1	1	3	2	$\frac{9}{7,32\%}$
Summe	$\frac{42}{34,15\%}$	$\frac{29}{23,58\%}$	$\frac{32}{26,02\%}$	$\frac{13}{10,57\%}$	$\frac{7}{5,69\%}$	$\frac{123}{100\%}$

Abbildung 2

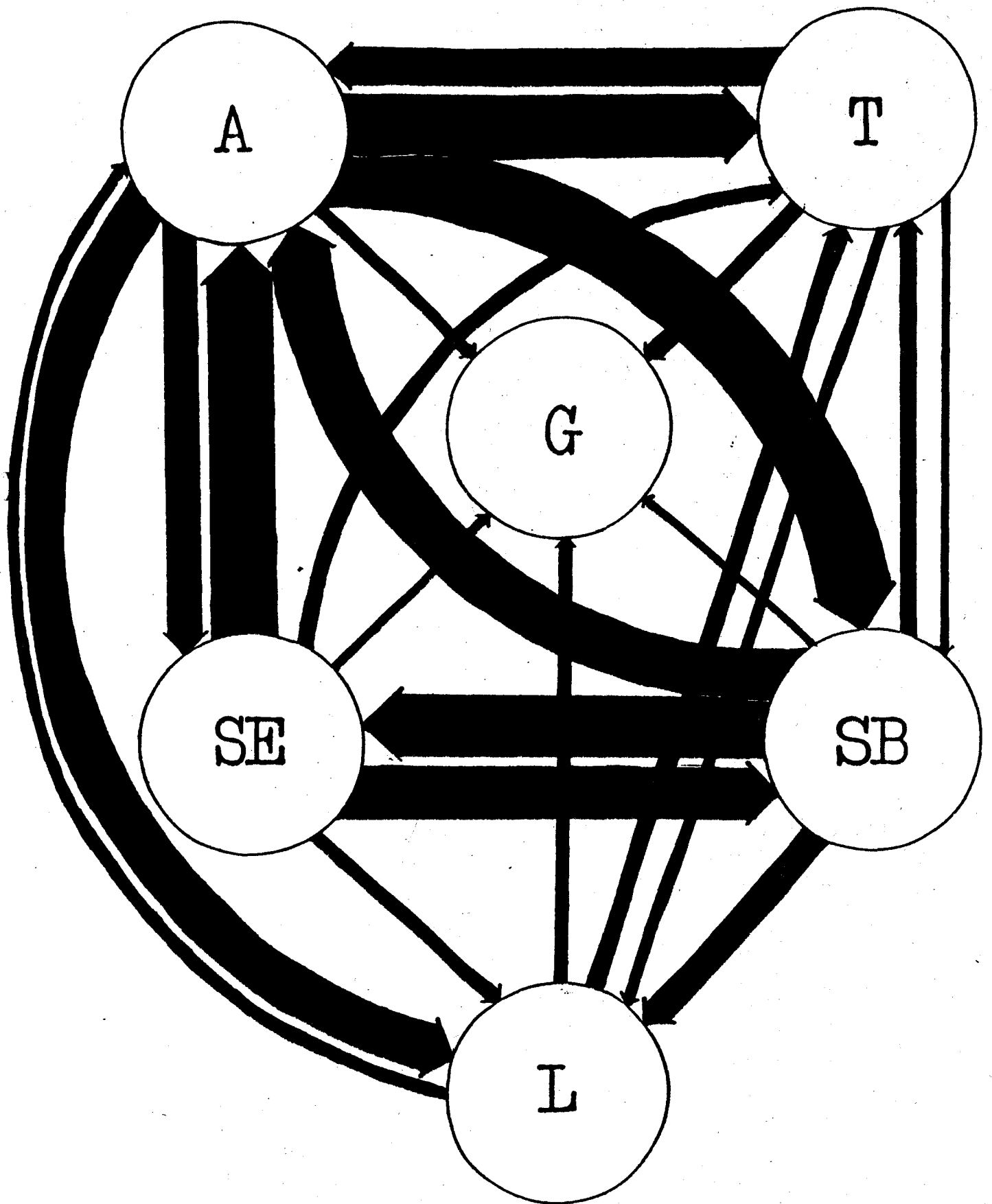


Abbildung 3

GU - TRANSKRIPT

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

1. Körperteile:

AR	-	Arm
BA	-	Bauch
BE	-	Bein
BU	-	Brust
EL	-	Ellbogen
FA	-	Faust
FI	-	Finger
DF	-	Daumen
ZF	-	Zeigefinger
MF	-	Mittelfinger
RF	-	Ringfinger
KF	-	kleiner Finger
FN	-	Fingernägel
FU	-	Fuß
FÜ	-	Füße
GE	-	Gesicht
HA	-	Hand
HÄ	-	Hände
HL	-	Hals
HR	-	Haare
KI	-	Knie
KN	-	Kinn
KO	-	Kopf
HIKO	-	Hinterkopf
LP	-	Lippen
MU	-	Mund
NA	-	Nase
NC	-	Nacken
OH	-	Ohr
RC	-	Rücken
SC	-	Schulter
SCH	-	Schenkel
OSCH	-	Oberschenkel
USCH	-	Unterschenkel
ST	-	Stirn
WA	-	Wange

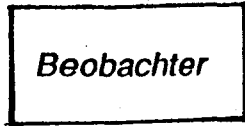
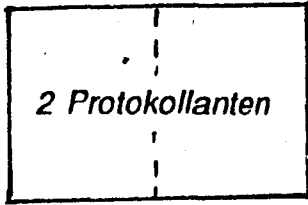
2. Gegenstände:

Bl	-	Blatt
Bu	-	Buch
Fb	-	Fußboden
Fm	-	Federmäppchen
Gst	-	Gegenstand
Kl	-	Klasse
Rg	-	Radiergummi
Si	-	Stift
St	-	Stuhl
Sfl	-	Sitzfläche
Strl	-	Stuhlrückenlehne
Ta	-	Tafel
Tas	-	Tafelanschrift
Tatu	-	Taschentuch
Ti	-	Tisch

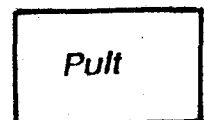
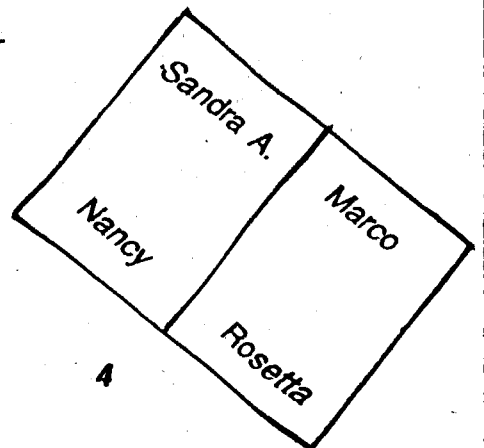
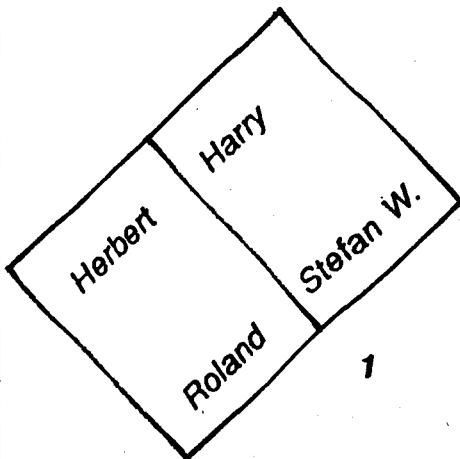
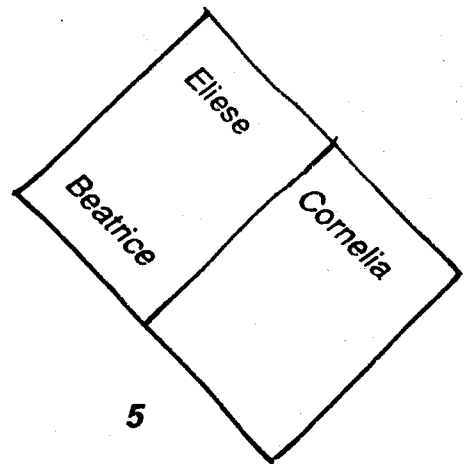
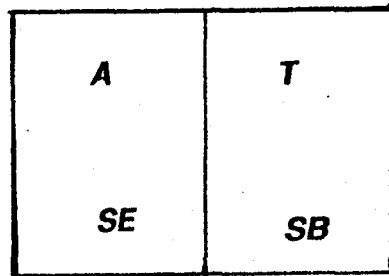
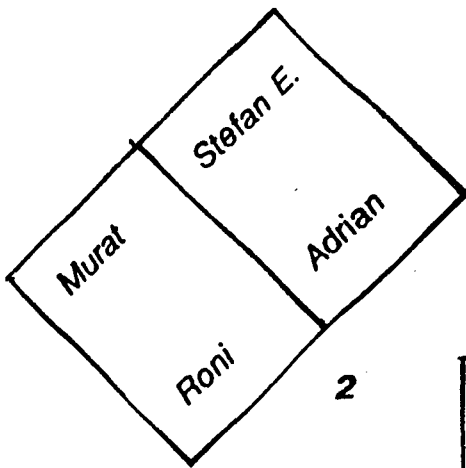
3. Sonstige:

-	-	Richtung, zu, in
bl	-	blickt
l	-	links
r	-	rechts
Beog	-	Beobachtungsgruppe
Gm	-	Gruppenmitglieder
L	-	Lehrerin
S	-	SchülerInnen
S1	-	Adrian
S2	-	Nancy
S3	-	Herbert ("Willy")
S4	-	Marco
S5	-	Murat
AND	-	andere SchülerInnen, nicht eindeutig identifizierbar
A	-	Stadt in Nordbayern (Untersuchungsort)

Klassenspiegel 6.Klasse



Lehrerkamera
beweglich
mit Kameramann



Gruppenkamera
statisch
unbemannt

Tür

Fensterreihe

Klasse 6
 Lehrerin: Frau X
 20.20.1989
 9.50 - 10.35 Uhr
 Fach: Erdkunde
 Thema: Deutschland - ein geteiltes Land
 Protokollanten: Marcus Bauer, Jutta Radle
 Beobachter: Th.Diegritz, H.S.Rosenbusch

Zeit/U-Artikulation	U-Verlauf	Sonstige Beobachtungen
9.55	L fordert die S auf, die Ek-Bücher aus dem Regal zu holen, S tun dies, TA 1	
10.00 Einstieg	<p>Stummer Impuls: L legt Folie mit Umrißkarte der BRD auf OHP freie S-Äußerungen: - Deutschland und Nachbarländer - Bundesländer - DDR, Ost- und West-Berlin S zeigen BRD, DDR und Berlin</p>	
10.05 Themenangabe	<p>L: Ich habe eine Grenze besonders hervorgehoben. Ich zeichne zwei Grenzpunkte ein. L zeichnet Grenzpunkte BRD-DDR und BRD-Österreich ein. (TA 2) freie S-Äußerungen: - über die eine Grenze kommt man leicht, über die andere schwer</p>	S arbeiten aufmerksam mit
10.07 Erarbeitung	<p>L: Wir wollen uns diese Grenzpunkte genau anschauen. Im Buch auf S.48 oben links und unten rechts sind zwei Bilder. Deine Aufgabe ist: Betrachte die Bilder genau, unterhalte dich mit deinem Nachbarn darüber. Vielleicht kannst du Unterschiede feststellen. PARTNERARBEIT</p>	<p>Auch während der PA ruhiges Arbeitsklima; GR.5 arbeiten zu dritt, alle anderen S sind paarweise ins Gespräch vertieft. In Gr.2 finden Privatgespräche statt.</p>

Zeit/U-Artikulation	U-Verlauf	Sonstige Beobachtungen
0.10 Auswertung	<p>L: Ich glaube, eure Gespräche waren sehr ergiebig. Welche Unterschiede habt ihr festgestellt?</p> <p>S tragen Ergebnisse zusammen, L isoliert aus aus den S-Äußerungen TA 3.</p>	<p>Rege Mitarbeit, die S erzählen viele persönliche Erlebnisse, stellen auch viele Fragen. Sie scheinen von dem Thema betroffen zu sein, die Thematik scheint sie sehr zu interessieren und zu bewegen.</p> <p>A und SE melden sich permanent. Roni beschäftigt sich anderweitig und wird von der L ermahnt. A beteiligt sich besonders rege am Unterrichtsgespräch.</p>
0.21 Vertiefung	<p>L: Wir wollen nun die Situation an der Grenze weiterverfolgen und unsern Blick auf einen kleinen Ort an der Grenze zur DDR richten. L teilt Kopien aus.</p> <p>S liest vor</p> <p>L fixiert TA 4</p> <p>L: Wir haben hier über die Einwohner interessante Zahlen.</p>	<p>leichte Unruhe während des Austeilens</p>
10.25 Arbeitsauftrag	<p>S nennen die Einwohnerzahlen aus dem Text, L fixiert diese an der Tafel. (TA 5)</p> <p>L: Unterhalte dich in deiner Gruppe über die Bewohner von M. und suche vor allem auch Gründe, warum es einwohnermäßig so zusammenschrumpft. Versetze dich in die Lage der Bewohner von M.. Du erfährst im Text eine ganze Menge.</p> <p>GRUPPENARBEIT</p>	<p>Gr.2 wirkt sehr engagiert. Auch in Gr.3 findet eine angeregte Diskussion statt, wobei T sich weniger aktiv zeigt und A und SB die meisten Gesprächsanteile haben. L geht von Tisch zu Tisch und gibt Hilfen.</p> <p>leichte Unruhe in der Klasse</p>
10.30 Auswertung	<p>S tragen ihre Ergebnisse zusammen, L isoliert daraus TA 6.</p> <p>L: Kannst du dir vorstellen, in M. zu leben?</p> <p>S verneinen und begründen ihre Entscheidung.</p>	<p>Murat spricht nach Aufruf zusammenhanglos, hat offensichtlich nicht aufgepaßt.</p>
10.35 Zusammenfassung	<p>Mödlareuth ist nur <u>ein</u> Beispiel.</p> <p>S liest TA 5 und TA 6 vor.</p>	

Arbeitsblatt

Ein geteiltes Dorf

Nördlich von Hof liegt das Dorf Mödlareuth, wohl das traurigste Beispiel für die Folgen, die die Teilung Deutschlands für diese Gegend gehabt hat.

Mödlareuth bestand zwar seit jeher aus einem bayerischen und einem thüringischen Ortsteil, aber die Bewohner wurden die Verwaltungsgrenzen kaum gewahr. Man hatte diesseits des Baches ein Wirtshaus, in dem man gemeinsam sein Bier trank; man hatte drüben eine Schule für alle Kinder des Dorfes. Ein gutes Drittel des Besitzes lag drüben; man fuhr bedenkenlos zur Bestellung der Äcker hinüber.

Heute zieht sich mitten durch den Ort entlang des Tannenbaches eine 700 Meter lange und etwa 3,30 Meter hohe Betonspermauer mit aufgesetzten Rohren aus Leichtbeton und einem Beobachtungsstand. Zusätzlich verläuft jenseits der Mauer ein Metallgitterzaun, dessen Aufsatz unter Schwachstrom steht. In der Dorfmitte erhebt sich ein 11 Meter hoher Beobachtungsturm. Eine Lichtstraße leuchtet nachts die gesamte Sperrmauer aus.

Gegen Ende des Zweiten Weltkrieges zählte Mödlareuth 250 Einwohner. Von den damals 100 Bewohnern des bayerischen Teils leben heute noch 19 in ihrem Heimatort; die anderen sind weggezogen oder verstorben. Auf der anderen Seite ist die Einwohnerzahl von 150 auf 20 gesunken; hier sind die Bewohner zum größten Teil zwangsevakuert worden. Ein betagter Bewohner kann seinen Bruder drüben am Fenster sehen. Sie können sich natürlich schreiben, aber wenn sie sich treffen wollen, muß der westliche Bruder eine Tagesreise auf sich nehmen, weil es keine Verbindung zwischen den beiden Ortsteilen gibt und er den nächsten Grenzübergang benutzen muß. Das kann er zwar bis zu dreißig Mal im Jahr, aber auch dann bleibt der andere Teil des Dorfes für ihn unerreichbar. Denn dieser Ortsteil von Mödlareuth liegt im unmittelbaren Grenzgebiet, das westliche Bewohner nicht betreten dürfen: ein paar Schritte nur genügten zu einem Händedruck, doch statt dessen ist ein Umweg von 80 bis 100 Kilometern nötig – und auch dann bleibt nur ein Treffpunkt irgendwo im Hinterland.

(Aus: Wo Deutschland geteilt ist. (gekürzt) Gesamtdeutsches Institut; Bundesanstalt für gesamtdeutsche Aufgaben)

Tafelbild

Deutschland - ein geteiltes Land

Grenze BRD - Österreich

- keine Hindernisse
- leichte Einreise und Ausreise
- wenig bewacht
- Weiterführung der Straße

Grenze BRD - DDR

- Mauern, Wachtürme
- erschwerte Ein- und Ausreise 1946 1989
- streng bewacht
- Trennung von Straßen 250 Einwohner 19 / 20

Probleme für Menschen im Grenzgebiet der DDR

Trennung von Familien, kaum Reisemöglichkeit, Verlust von Ackerland
durch Sperrvorrichtungen, nur das Nötigste kann man kaufen

Transkript der 3. Unterrichtsstunde am 20.10.1989

Fach: Erdkunde

Thema: Deutschland - ein geteiltes Land

Kl. 6

Lehrkraft: Frau X

Unterrichtskontext:

Nach einer Deutschstunde (Gedichtbehandlung), einer Mathematikstunde (kleinste gemeinsame Vielfache) und der Pause befaßt sich die Klasse in der dritten Stunde im Fach Erdkunde mit dem Schicksal des Grenzdörfchens Mödlareuth (z.T. BRD, z.T. DDR), um exemplarisch die Situation der deutschen Teilung herauszuarbeiten. Nach 35 Minuten Unterricht (geographische Lage etc.) wird ein Text über Mödlareuth vorgelesen. Die Lehrerin stellt den Schwund der Bevölkerungszahl von Mödlareuth (1945: 250; 1989: 39) zur Diskussion. Sie leitet eine Gruppenunterrichtsphase ein:

0.00/0.05
Standort der L:
Frontal, vor
der Tafel
Blickr.->Kl.

L: 0 Unterhalte dich jetzt bitte in deiner Gruppe über die Bewohner von Mödlareuth^

ANVK: *bl->Regalwand-----**bl->L-----
%schiebt HR mit lHA

SENVK: *bl->Ti-----**bl->Fenster-----
 *hält Tatu in HÄ, spielt mit Tatu -----

SBNVK: *bl->L-----**bl->Ti-----**bl->A-----
*kaut FN -----

TNVK: *bl->L-----

0.10

L: du e r f ä h r s t ja eine Menge aus ihrem \ Leben, wie's ihnen so^ ergeht, und suche

NVK: *breitet HÄ aus**HÄ ineinandergelegt vor BA-----**lZF hoch*

ANVK: *legt lHA an lWA-----
 bl->L-----

SENVK: *bl->L-----**bl->Tatu-----
 spielt Tatu -----

SBNVK: bl->A-----
 kaut FN-----

TNVK: *bl->Ti-----**bl->L-----
*streicht mit rHA

0.15

L: vor allem auch Gründe, wie's dazu kommt, daß ein Ort^so klein wird, von 250

NVK: *lZF ->rTah(Tas*)-----
 *bl->Ta---

ANVK: bl->L-----**bl->Bl-----**bl->L-----
 lHA->lWA-----**nimmt Bl mit lHA-----**lHA->ST-----**spielt mit
*hebt Bl mit rHA hoch-----

SENVK: bl->Tatu-----
 spielt Tatu-----

SBNVK: bl->A-----**bl->L-----
 kaut FN-----

TNVK: bl->L-----
 ->HR-----**legt rHA vor MU-----*

*Tafelanschrift: Einwohnerzahlen von Mödlareuth:

1946	1989
250	Einwohner 20/19

0.40

3M rücken nach vorne zusammen, bildet Gfokus SB bewegt fast während der ges 3A 1FU vor und zurück oder beschreibe einen Kreis damit; SB u SE stark vorgebeugt, OKÖ über Ti gelegt

LNVK: *geht zur Beobachtungsgruppe-----* *beugt sich zwischen SE u A nach vorne über Ti--
 A: 1(->T) Also, () ^Also, also auf der einen Seite sin'..also, stell
 NVK: ((Räuspern)) *LZF
 SENVK: faltet Tatu*%legt Tatu->Ti
 %dreht rUAR nach innen
 %bl->Uhr

0.45

LNVK: -----*verläßt GTi*
 A: dir mal vor, ^ich wohn auf der einen Seite, die N. wohnt auf der anderen. Wir sind
 NVK: hoch-----*deutet mit LZF auf sich-----* *deutet mit LZF auf T-----*

0.50

A: beide immer noch Freundinnen ^und dann müste ..
 SB: 2(->A)Auf welcher Seite bin ich jetzt mit
 NVK: *legt

0.55

A: 3(->SB) Hä?^...Was?[ungeduldig] 5(->SB)Was?[ungeduldig]
 NVK: *schiebt KO vor* %nickt
 SB: der T.? 4(->A)Auf welcher Seite sind wir beide jetzt?
 NVK: KO in HÄ auf Ti-----*deutet mit rFA auf T und sich selbst--*

1.00

SB: 6(->A)Auf welcher Seite wir sind, auf der Ost- oder a/auf der Westseite?
 NVK: *hebt KO -----*
 T: 7(->SB)Is ja wurscht!

1.05

A: 8(->SB)Meinetwegen, ich bin Osten und die N. ist Westen.^Und wir können uns durch's
 SENVK: *stützt KO in LHA-----*

1.10

A: Fenster sehen, wir können miteinander^, wir können uns zuschreien..
 SENVK: KO in lHA gestützt-----
 SBNVK: 'hebt rAR hoch'
 'winkt mit rHA'
 'MU auf und zu'

1.15

A: Oder wir können uns schreiben, wir können uns nie..^ähm,. aber wir können uns nie
 NVK: %lächelt->SE
 'verschränkt FI beider
 SENVK: %reibt A ein Päckchen Tempos aus rHA

1.20

(da müßt mer erst)
 A: prakt/^also irgendwie miteinander spielen (oder sowas), so einen Weg von 80,100
 NVK: HÄ vor BU ,streckt AR vor,HAflächen nachaußen, streckt sich nach hinten-'

1.25/1.30

A: Kilometer ^äh fahren, laufen, bis mer uns mal sehen können..^Da/Damit ist die Scheiß/
 NVK: 'schiebt BR hoch' 'tippt mit rZF an ST----'
 SENVK: 'reibt sich mit rHA rAU-----'

.35
 arm wirken ge-
 angweilt:
 bl in andere
 ichtung
 B OKÖ vor,AR
 über Ti ge-
 treckt
 E OKÖ auf Ti, KO in AR gestützt

A: Also des würd mich ja nerven, wenn ich da wohnen müste.^ 11 Des tät
 NVK: %tippt->ST 'schüttelt KO-----' 'bl->Ti----
 'stützt ST ->
 SE: 10(->A) Ja, mich auch!
 NVK: -----' 'streckt AR über Ti-'
 'streckt OKÖ über Ti'
 T: 9(Ja)

1.40

A: mich ja langweilen..12(->SB,T)^Ach mei etz so ä Gschmarri.14(->T)So a Gschmarri,
 NVK: -----*schlägt sich mit
 rHA-----
 SENVK: *legt lHA->lWA-----*legt KO ->
 SB: 13(->SE)Laß doch gehen!
 NVK: *bewegt KO->SE----*
 * OKÖ ruckartig zurück
 TNVK: *dreht OKÖ nach außen rechts, stützt KO in lHA -----

1.45-1.50

A: ..^also wirklich. 16(->T)Ist doch hirnrissig.^
 NVK: rHA->ST-----*bl->SE
 SE: 15(->A)Ich möcht da fei net wohnen.
 NVK: abgewinkelten rAR -----
 SBNVK: *lacht-----
 *legt KO->Ti---
 TNVK: OKÖ nach außenr gedreht, KO in lHA gestützt-----

1.55

Gr zerfällt in
 2 Untergrup-
 pen:A<->T
 SB<->SE

A: 18(->SE)Ja, des is, stimmt doch. 20(->SE)Ja,
 NVK: *schlägt mit rHA->Ti *trommelt
 SE: 17(->A)Ich möcht da fei net wohnen. 19(->A)Häm, was is'n^da ()
 NVK: KO->abgewinkelt. rAR-----
 SBNVK: lacht-----
 KO ->Ti-----
 T: 21(->A) (
 NVK: OKÖ nach außenr gedreht, KO in lHA gestützt-----

2.00

SE ergreift
 plötzlich die
 Initiative

A: des is doch wahr. 22(->T)Was?^
 NVK: mit rHA auf Ti--*nimmt Rg in rHA und bewegt ihn zwischen FI-----
 *bl->T-----*bl->SE
 SE: 24(->SB)Ej, stellt euch mal vor, A,
 NVK: KO->abgewink. rAR-----*streckt rHA vor, zieht rHA zu-
 T:) 23(->A) (da drüben wohnen wollen oder
 NVK: OKÖ nach außenr gedreht, KO in lHA gestützt-----*dreht sich wieder zur Gr,

2.05

A: 25(->SB)Ich möcht aber nicht in
NVK: bewegt Rg zw FI der rHA-----
 bl->SE-----*bl->SB-----
SE: ist geteilt,...ähm, ähm mitten durch die ^ Straße durch/
NVK: rück----*macht mit rHA Schnitt in Luft
T: nicht.)
NVK: KO in lHA gestützt-----

2.10

A: der DD/ im DDR-Teil wohnen. Ich müßt im deutschen^Teil wohnen. 27(->SB)Die auch.
NVK: spielt Rg*klopft mit Rg auf Ti-----
 bl->SB-----*bl->T--*bl->SB-----
SE: 26(->A)Und die Nadja?

2.15

A: [gedehnt]29(->SB)Die^Nadja soll/..Eichwasen
NVK: bl->SB-----
SB: 28(->A)Die auch.[gedehnt] 30(->A)Nee, machmer mal durch ..durch Eichwasen
NVK: *streckt rZF vor-----

2.20

A: 31(->SB)Okay, sang mer mal..^ 33(->SB)Eichwasen,ähm, unser, unser Gebiet,
NVK: bl->SB-----
 ((Räuspern)) *schlägt sich mit lHA->BU*
SE: 32(->SB)Quer durch!
NVK: *schneidet mit rHA durch Luft
SB: wird geteilt.
NVK: -----

2.25-2.30

A: so Hochhaus, unsere^ Häuser, wären beim Schreibi in der Mitte durch praktisch..^
NVK: bl->SB-----
 *bewegt lHA in Luft hin und her---*bewegt ausgestreckte rHA senkrecht auf und ab*
SBNVK: *nickt

2.30b
A unterstützt
ihre Aussagen
mit Gesten

A: ^ 35(->SE)Ja, beim Schreibi halt.36(->T,SB)Oder nein, des
NVK: *schlägt rHAK auf Ti hin und her* *streckt rZF hoch-
 *schüttelt KO-

SE: 34(->A)Schreibi in der Mitte durch?[schnell, mit hoher Stimme]
TNVK: %lacht

2.35

A: geht net.^ Quer durch. Meinetwegen die roten Häuser und die Hochhäuser an die Seite
NVK: ----- *zieht mit rZF Querlinie in Luft
 ----- *fächelt mit HÄ vor BU-----

SB: 37(->A)Ja.
NVK: %nickt

2.40

A: da 38(->SE)^und dann der Rest, wo du wohnst. Du bist.. Osten, ich bin Westen.
NVK: ----- *deutet mit rHA->SE----- *legt lHA->BU
SENVK: hähähä

2.45

A: 39(->SB)Du bist auch Westen.^ 41(->SB) Die T. wohnt in der Stadt. [gering-
NVK: %deutet mit lZF->SB *spielt mit Rg in rHA-----
SENVK: hihhi

SB: 40(->A)Und die T.? 42(->A) Nein,
NVK: *zupft mit HÄ an Pl* *streicht T mit rHA über KO-----
 streckt sich zurück
 grinst-----

2.50

A: schätzig]
NVK: spielt Rg-----

SE: 43(->A)Und ich? Ich
NVK: *dreht KO->A-
 *verdreht AR,

SB: des wenn da voll durchgehen würde,^da würde die aa no im Westen (sein)
NVK: %bewegt rHA schneidend durch die Luft

2.55

A: 44(->SE) Du wohnst im Osten.
ANVK: spielt Rg-----
SE: wohn' in der ^DDR?[weinerlich] 45(->A) Im Osten?
NVK: -----
 richtet AR im rechten Winkel auf, legt KO in AR -----
SB: 46(-<A) Nee, die T. und ich wohnen aa no
NVK: *deutet mit rZF auf ihre BU-----

3.00-3.05

A: 47(->T) Sie wohnt . . . mm . . doch. 49(->SB) Mm, ^nein, die T. wohnt
NVK: spielt Rg-----
 *zieht LP zusammen-----
 %schüttelt KO %schüttelt KO
SENVK: AR verdreht, KO in AR-----
SB: ^im Westen. 48(->A) Doch.
NVK: -----

3.10

A: noch im Osten.[bestimmend] 51(->T) ^Is' ja wurscht.
NVK: spielt Rg-----
SE: 50(->T) Na, dann wohnen wir im Osten, T. 52(->T) Da möchte ich
NVK: AR verdreht, KO in AR-----
 *seufzt-----
SBNVK: *lehnt sich zurück-----
 *legt rFISP an MU-----
 *bl nach oben-----

3.15

Gruppe zerfällt
 in 2 Untergrup-
 pen: A<->SB
 SE<->T

A: 54(->SB) Ja, die wohnt im Westen.
NVK: spielt Rg-----
 *zieht mit Rg Linie auf Ti--
 bewegt KO nach rhinten
SE: fei net wohnen. Da kostet fei/'n Kaffee/^äm/'n Kaffee kostet so ungefähr zwanzig
NVK: -----
 *legt rAR mit HAfläche nach oben ->Ti-----
SB: 53(->A) Nee, ich wohn im Westen.
NVK: -----
 *streckt OKÖ vor-----
 *bl->A-----
 *stützt sich->AR-----

3.20
aufmerksamkeit
der Gr. richtet
sich->L
auf A konzen-
triert

LNVK: *tritt an Ti, stützt HA zwischen SE und
 A: 55(->L)Also, des wär ja schlimm,
 SE: **Mark, so 'ne Packung, wie se hier kostet, ne.^**
 NVK: -----
%schiebt KO vor*lehnt sich zurück-----
 SBNVK: -----*legt rUAR->Ti-----* %bl->L
 -----*bl->SE-----*
 -----*

3.25

LNVK: SB auf Ti, beugt OKÖ vor,bl->A-----
 A: **also,. .57(->L)wenn man den Eichwasen teilen^ würde, oder ganz Schwabach, dann**
 SENVK: -----
 SB: **56(->L)Also, wir ham eine/**
 NVK: *lächelt->L-----*

3.30

LNVK: OKÖ vorgebeugt zw. SE u SB,bl->A-----
 A: **würden wir noch im Westen wohnen, die S. und ich, und^ die zwei 60(->L) im**
 NVK: *legt lHA->BU-----*lHA->T-----*
* rHA->SB--**rHA->BU**rHA->SE-----* *spielt
 SE: 58(->L) und wir zwei im Osten
 NVK: *lHA->T,sich*
lächelt->L-----
 SB: 59(->T) und die zwei im Osten.
 NVK: *lHA->T, SE-*
lächelt->L-----

3.35

L: 63(->A)Warum^ denn?
 NVK: OKÖ vorgebeugt zw SE u SB,bl->A-----
 A: **Osten. 62(->L)Aber des wär ja schlimm, 64(->L)Ä,aber die/ so ä Dorf, des immer**
 NVK: spielt Rg-----
 SB: **61(->L)In der DDR.**

3.40

LNVK: OKO vorgebeugt zw SE u SB, bl->A-----
 A: **zusammen war, halt bloß daß einige Leut aus Thüringen^ oder so, des is etz auf ein-**
 NVK: spielt Rg-----
 SB: **65(->L)Ja, und dann/(murmelt weiter)**
 NVK: %rückt mit St näher an Ti

.45

LNVK: OKO vorgebeugt zw SE u SB, bl->A-----
 A: **mal geteilt, und dann/ 67(->L)ja, und man kann,^ man kann sich**
 NVK: spielt Rg-----
 SB: **66(->L) (durch Lichtblinkzeichen oder so in der Richtung geben.)**
 NVK: *zieht SC hoch---*

.45b

LNVK: -----**tritt nach links-----*
 bl->T-----
 A: **net ämal die Hand geben, obwohl man bloß ein paar Meter auseinander wohnt. Des is**
 NVK: spielt Rg-----
 SENVK: *stützt KO in LHA-----*

.50

L: **68(->T)Manche haben ^ Geschwister hier, ne, aber besuchen können sie sich**
 NVK: *LHA vor u.zur.*
 bl->T-----
 A: **echt schlimm. 69(->L) Echt!**
 NVK: spielt Rg-----
 %bl mit großen Augen->L
 SENVK: KO in LHA gestützt -----
 TNVK: %nickt

.55

L: **doch. Des is doch schon was wert.^ 71(->A) Moment, laß mal**
 NVK: *deutet mit lZF->T
 bl->T-----
 A: **70(->L)Ja, aber ich mein', da muß ma doch hundert Kilometer**
 NVK: spielt Rg-----
 legt KO schief, dreht KO nach rechts-----
 SENVK: KO in LHA gestützt-----

.00

L: die T. schnell dazu. 73(->T)Des is
 NVK: -----
 bl->T-----
 A: fahren.
 NVK: spielt Rg-----
 'dreht KO->T-----
 SENVK: KO in lHA gestützt-----
 SBNVK: ----- 'zupft
 T: 72(->L)Nur dreißig mal im Jahr, des is ja auch net grad^viel.

.00b

L: [kritisch]
 schon viel, aber vielleicht hast noch genauer dazu gelesen.
 NVK: bl->T-----
 A: 74(->L)Ja, aber man muß/ man muß sich hundert/ man muß hun-
 NVK: spielt Rg-----
 'dreht KO->L-----
 SENVK: KO in lHA gestützt-----
 SB: ----- 75(->L)Vielleicht
 NVK: mit rHA an KI----- 'schwenkt rHA
 'zuckt mit

.05

L: ----- 78(->SE)Nur
 A: dert Kilometer^ fahren.
 NVK: spielt Rg-----
 SE: 76(->L) Nur ein Tag oder 'ne Woche?
 NVK: KO in lHA gest. 'legt KO zurück-----
 'bl->L-----
 'lZF hoch----
 SB: zwei-, dreimal im Monat.[unsicher]
 NVK: in Luft-----
 SC-----
 T: 77(->L) Aber du darf/man darf ja nur einen Tag drü-

4.10

L: **einen Tag, (->T) einen Tag, ja.^** 80 Warum eigentlich so weit?
 NVK: **bl in Gr umher-----**
 ANVK: *spielt Rg-----**
 SE: **79(->T)Äh, für einen Tag hundert Kilometer fahren. [angewidert]**
 NVK: **zieht Pl-Ärmel vor-----**
%streckt ZU heraus
 SB: 82(->SE) **Zwoo-**
 NVK: **nimmt Bu in rHA und hält es fest-----**
**streckt*
 T: **benbleiben.** 81(Des is ja/)*

nicht eindeu-
-ig ob T oder A

.15

LNVK: *bl in Gr umher -----**geht weg**
 A: **83(->L)Weil da der/der/also der^ nächste Grenzübergang liegt..Aber des is ja blöd!**
 NVK: *spielt Rg-----**
tippt mit lZF ->ST-
bl->L nach-----
 SB: **hundert!** 84(->SE) **zurück(muß er ja aa no)** 85(->SE) **Vierhundert!**
 NVK: *hält Bu in rHA-----**
rZF->SE-----
%zieht BR hoch

.20

E u SB spre-
-hen mit ge-
-ämpfter Stim-
-e, wirken
-chüchtern

A: **86(->T)Die könnten ja auch da/ ach, is des dumm, warum ^können die da kein Grenzüber-**
 NVK: *spielt Rg-----* %schmettert Rg ->Ti *schlägt sich mit fl. rHA ->ST-----**
 SE: **87(->SB) Warum?**
 SB: **88(->SE)Bis hin zur Grenze sind's hundert,**
 NVK: **bewegt rHA nach vorne-----**

.25

A: **gang hinmachen?** 90(->T) **Hä.**
 NVK: *-----**
legt KO in aufgestützte lHA-----MU auf-----**
bl->SE-----bl->T-----**
spielt mit Rg -----
 SB: **zum Bruder sind's hundert und zurück sind vierhundert..^ Kilometer!**
 NVK: **bewegt rHA zu sich her--**rHA vor--**läßt rHA kreisen** %lächelt, MU zu
 T: **89(->A) () 91(->A) ()**
 NVK: *%streckt HAr aus*

.30

A: 93(->T) **Echt, die ham äweng an ()**

NVK: -----**tippt sich mit rZF->ST-----trommelt**

 spielt Rg-----

SE: 92(->SB)**Vierhundert Kilometer am Tag!**^[hohe Stimme]94(->SB)**Fünfhundertfünfund-**
NVK: %niest

T:)

NVK: *schlägt sich mit fl. rHA ->ST-----*

.35

A: 95(->T)**Weißt, was DDR**

NVK: mit Rg in rHA auf Ti-----

 stützt lEL auf
 tippt lZF->ST-

SE: **zwanzig Kilometer sind's nach Münster, (soviel^ ich weiß).**

NVK: *legt rHA->rAU* *rUAR zurück*

.40

A: **heißt? Deutsche Demokratische Republik!**^ **Des is doch net demokratisch!**

NVK: -----

 *legt lHA->lWA-----
 schüttelt KO-----

SENVK: *reibt NA an rUAR* *streckt sich, stützt beide EL auf, verkreuzt FI-----

 bl->Ta----- *bl->A-----*

SB: 96(->A) **demokratische (Republik)**

NVK: *legt rDF->KN, legt KO in rHA-----*

4.45
Zwischen SE und A entsteht ein Handgemenge, einander zugewandt, SB, T beobachten

A: 100(->SE) Du weißt ja net ämal, was des^ heißt! [abfällig]

NVK: ----- *LHA hoch----- *schlägt mit LHA Pony hoch *LHA hoch-----
 *dreht KO->SE----- *bl->Ti-----

SE: 99(->A) Nein, du bist demokratisch! 101(->A) ()

NVK: ----- *dreht sich->A----- *lehnt OKÖ zurück----- *KO->A-----
 ----- *streicht A mit LHA über ST* ----- *stützt LFU
 ----- *legt LAR->

SB: 98 Ääh.

NVK: ----- *bl->Ta----- *bl->A----- *bl->SE-----

T: 97(->A) Doch.

NVK: *dreht KO nach l-----
 *grinst-----

.50

ANVK: Hä hä hä hä!
 wirft KO zurück *dreht sich zu SE, drückt SE's LUS vom St*

SE: 103(->A) Au! .Nein! .Ahö!.

NVK: ->Sfl von A's Stuhl----- *greift nach A's HÄ-----
 lKN-----

SB: 102(->SE) Genau, du bist in/ 104(->T) Die

NVK: ----- *bl->Tü----- *dreht KO->T-----

.55
urcheinander in Gruppe, Konflikt zw. E u. SB entsteht, A, von der Konflikt ausging, acht

ANVK: *schlägt auf SE's HÄ-----

SE: 105(->A) Ej, mein Blatt her! [weinerl.]

NVK: ----- *bückt sich nach Bl, das vom Ti gefallen ist-----

SB: bringen sich^ noch mal um, ej!

NVK: ----- *tritt ->

TNVK: *grinst-----
 ----- *legt HÄ

5.15

L: 115 So!
 A: da könnt' ich mich scho wieder^ drüber aufregen!
 NVK: *lehnt sich zurück-----
 *meldet sich mit rAR-----
 SENVK: hält Bl hinter KO-----
 *stützt KO in lHA-----
 *grinst->SB-----
 SB: 114(->SE)Wieso solte ich?
 NVK: *nimmt schmutz.Bl zw.rZF u.

.20

ANVK: zurückgelehnt-----
 meldet sich rAR-----
 SE: 117(->SB)^ Mach halt, dann g'hört's auch dir. (Des
 NVK: hält Bl hinter KO-----

 SB: 116(->SE)Soll ich? 118(->SE)Naa,
 NVK: rRF u. bewegt eine HA vor u. eine HA zurück----- *läßt

B tut, als
 alle sie SE's
 zerreißen

.25

ANVK: zurückgelehnt-----
 meldet sich rAR-----
 SE: is sowieso deins.) 119(->SB)^Dann versuch ich, ob ich des wegradieren kann.
 NVK: %legt saub. Bl ->OS
 SB: des g'hört net mir, des is deins.
 NVK: Bl fallen
 TNVK: %OKÖ
 *bl
 *EL->

.30-5.35

A: 120(->SB)^Ham mir was in Englisch aufg'habt? 122(->T)Ja?^
NVK: -----''legt OKÖ über Ti->SB-----''bl->SE-----''bl->T-----
 'meldet sich lAR-----
SENVK: 'radiert mit rHA-----' %wirft saub.Bl
SB: 121(->SE)Na also, das geht doch weg.
NVK: unter Ti
TNVK: ->A-----
 ----- %schüttelt
 Ti-----

.40
 .steht zw. Ta
 ü u Gr1,Kreide
 n rHA

L: 124 Das Lichtsignal gilt natürlich auch, wenn
NVK: 'lHA in Rocktasche-----
ANVK: bl->T-----
 meldet sich lAR-----
SE 123(->A)^Ja, wir ham, wir ham (was aufg'habt).
NVK: ->SB'radiert''Rg->FM''nimmt Tatu, faltet es auseinander, hält es hoch-----
 'bl->Tatu-----
SBNVK: 'meldet sich mit rAR-----
 'bl->L-----
TNVK: bl->A-----
 KO
 EL->Ti-----

.45

L: die Kamera dabei ist.^
NVK: lHA in Rocktasche-----
ANVK: bl->T-----''bl->SE-----'
 meldet sich lAR-----
 'dreht OKÖ nach r''OKÖ zurück-----
SE: 125(->A) ()
NVK: ----- %zerreißt Tatu'hebt Tatustreifen hoch''legt Tatu
 -----''bl->A-----''bl->Tatu-----''lacht->A-----''bl->Tatu--
SBNVK: -----''rAR->lOH-----''meldet sich mit rAR-----
 -----''dreht KO-> Regalwand-----
TNVK: bl->A-----
 EL->Ti-----

.50-5.55

L: 127(->S1) Schön, Adrian!
NVK: lHA in Rocktasche-----
 ----- %deutet mit rHA->S1
ANVK: meldet sich lAR-----
 OKÖ zurück-----
SE: 126(->A) Du bist^ Gruppensprecher. ((flüstert))
NVK: teil ->Ti, spielt mit and. Streifen-----
 ----- *bl->A----- *bl->Tatu-----
SBNVK: ----- *tätschelt mit rHA T's KO----- *LAR u
 ----- *bl->T----- *bl->Ti-----
TNVK: bl->A-----
 EL->Ti-----
S1: 128 Äh, am An-

1:Adrian(Ti2)

.00

LNVK: lHA in Rocktasche-----
ANVK: meldet sich lAR-----
 OKÖ zurück-----
 ----- *bl->S1-----
SENVK: spielt Tatu-----
 bl->Tatu-----
 *OKÖ zurück-----
SBNVK: rAR auf Ti gestützt-----
 ----- *HÄ vor AU-----
S1: fang sind wahrscheinlich die meisten weggezogen, ^wollten vielleicht ein besseres

05

L: 129^ Hmhm. Ruf andere Gruppenmitglieder auf.
NVK: lHA in Rocktasche-----
 ----- *nickt* läßt rHA in Luft kreisen---*
ANVK: ----- *bl->Ti-----
 OKÖ zurück----- *OKÖ vor-----
 ----- *meldet sich rAR-----
SENVK: spielt Tatu-----
 bl->Tatu-----
 OKÖ zurück-----
SBNVK: ----- *KO in HÄ gestützt-----
 ----- *bl->L----- *bl->Ti-----
S1: Leben führen (halt, oder so), als dort wohnen.

6.10

LNVK: lHA in Rocktasche-----
 *läuft->Ta-----
 ANVK: *bl->S2-----
 meldet sich rAR-----
 SENVK: spielt Tatu-----
 bl->Tatu-----
 OKÖ zurück-----
 SBNVK: KO in HÄ gestützt-----
 ----- *dreht KO->S2-----
 ----- *bl->S1----- *bl->S2-----
 S1: 130 Nancy.
 S2: 131 Also, des is ja^ auch a Qual für die Westberliner, wenn die sehen, wie

S2:Nancy(Ti4)

.15

LNVK: lHA in Rocktasche-----
 läuft-> Ta-----
 ANVK: meldet sich rAR-----
 bl->S2-----
 SENVK: spielt Tatu----- *HÄ->Ti-Kante-----
 bl->Tatu----- *bl->T-----
 OKÖ zurück----- *kippelt-----
 SBNVK: KO in HÄ gestützt-----
 KO->S2 gedreht-----
 bl->S2-----
 S2: jetzt zum Beispiel, wenn, die können^ja über die Mauer schauen von ihrem Haus aus

.20

LNVK: lHA in Rocktasche-----
 läuft->Ta-----
 ANVK: meldet sich rAR-----
 bl-> S2-----
 SENVK: HÄ->Tikante-----
 bl->T----- *bl->Ti-----
 kippelt-----
 SBNVK: KO in HÄ gestützt-----
 KO->S2 gedreht-----
 bl->S2----- *bl->Fb-----
 S2: und dann sehen die, wie die jetzt dort'n leben, ^ärmer und dann sind's vielleicht ver-

6.25

L: 132 Hmbm.

NVK: lHA in Rocktasche-----
läuft ->Ta-----**schreibt->Ta(Tas*)---

ANVK: meldet sich rAR-----
bl->S2-----

SENVK: HÄ->Tikante-----
bl->Ti-----

SBNVK: KO in HÄ gestützt-----
KO-> S2 gedreht-----
bl->Fb-----**bl->L-----

TNVK: dreht KO->L-----

S2: wandt und sehen's und dann können die des einfach nimmer sehen und dann sind's^ halt

*Tafelanschrift:Trennung von Familien

.30/6.35

L: 133 Ja. ^

NVK: lHA in Rocktasche-----
schreibt ->Ta-----

A: 136 Ruf halt

NVK: bl->S2-----* bl->L-----*bl->S2-----
meldet sich rAR-----* greift mit HÄ in HR* meldet sich LAR -----
stützt rAR auf Ti, OKÖ

SENVK: HÄ->Tikante-----* HA vor MU*HÄ->Ti-----
bl->Ti-----* %MU auf und zu
dreht KO um* lacht-----

SBNVK: KO in HÄ gestützt-----* beide HÄ vor MU-----* lacht+legthÄ vor GE*
-----*bl->SE-----

TNVK: KO->L-----*bl->L-----

S2: halt weggezogen... .

AND: [laut geflüstert]
134 Nancy! 135^Aufrufen!

.40

L: ^ 139 Sie weiß noch
LNVK: lHA in Rocktasche-----
 %stellt sich hinter das Pult %tritt hervor.
A: auf!
NVK: -----**bl->SE* *bl->S2----**blickt->L--
 -----*%lHA->KO(SE)
 vor-----
SE: 138 (->A) ()
NVK: HÄ->Ti-----
 OKÖ vor-----
 ----**bl->A-----**bl->SB*
 *kippt St
SBNVK: ----**bl->Nancy**bl->SE-----**bl->L-----
 *meldet sich mit lHA-----
TNVK: bl->L-----
AND: 137 Nancy! [gedehnt]

.40b

eoG bl->L

L: nicht so genau wie ihr alle heißt.
NVK: lHA in Rocktasche-----
 *tritt an Ta,legt KO zur Seite lächelt-----
A: 140 Ach so!
NVK: -----**bl->
 rAR->Ti, OKÖ vor-----
SENVK: HÄ->Ti-----
 *dreht KO-----**bl->S2--
 nach hinten -----
SBNVK: -----**bl->S2%bl
 meldet sich lHA-----
TNVK: bl->L-----**bl->A--
AND: (mehrere SchülerInnen lachen)

6.45

L: 143(->SE+A) S. bitte und

NVK: lHA in Rocktasche-----
 ^-----*tritt von Ta weg-----* kratzt sich mit rHA an HL-----*

ANVK: S2-----*bl->SE-----
 rAR->Ti, OKÖ vor-----
 schlägt leicht mit lHA-> KO(SE)-----

SENVK: HÄ->Ti-----
 *bl->A-----
 St nach hinten gekippt-----

SB: 141(->S2) Oh, du Arme!

NVK: *beugt OKÖ vor-----
 ->A *bl->S2-----*bl->L-----*bl->A-----*bl
 meld.lHA *meldet sich mit rAR, rAR liegt in lHA, lEL->Ti *rHA an ST-----*

TNVK: -----*bl->S2-----*bl->L-----*bl->SE--*

S3: 142 Ähm, (da, äh) die können nie

S3: Stefan W
 ("Willi") (Ti1)

6.50

L: A. ^

NVK: lHA in Rocktasche-----
 *bl->Ti 1 -----*bl->

ANVK: -----
 rAR ->Ti, OKÖ vor-----

SENVK: -----*bl->Ti-----*%bl->A*bl->Ti 1-----
 HÄ->Ti *spielt mit Tatu in HÄ-----
 ST gek.*

SBNVK: ->L-*bl->A+SB-----*bl->Ti-----*%bl->L *bl
 *hebt lAR-----
 *rHA vor AU*rHA an ST-----

TNVK: -----*bl->Ti-----*bl->A-----

S3: 144 Die können net so . . . weit reisen wie wir . Wir dürfen fast .. die

.55

*NVK L nicht
u erkennen, da
-Kamera auf
i4 gerichtet

L: 145(->S3) Unterbrech ämal dei Rede, das wär
NVK: -----**streckt IAR->Ti1---***
ANVK: #tätschelt SE's KO**kratzt sich mit IHA an NA-----**IAR aufgestützt-----
 -----**bl->L-----**bl->SB-----**bl->Ti 1-----
 OKÖ vor**rHA hoch, OKÖ hoch-----
SENVK: -----**bl->Ti 3-----**bl->SB-----**bl->L
 *legt KO zur Seite-----
 spielt Tatu-----
SBNVK: -----**streckt OKÖ->hinten**OKÖ vor-----
 ->Ti-**bl->Ti1-----**bl->L-----**dreht KO->Regalwand,KO in IHA gestützt*
 -----**legt IHA in NC-----**EL->Ti-----
TNVK: -----**bl->Ti 2-----**bl->L-----
S3: ganze Welt^ reisen , und , und ganz unbeschwert

.00

L: schad' weil's ^ die Rosetta gar ned hört.
ANVK: -----**spielt mit HÄ an Pony-----
 -----**bl->Fb-----
SENVK: -----**bl->Ti 4-----**bl->HÄ-----
 spielt Tatu-----
SBNVK: *beide HÄ vor MU, kaut FN-----
 *bl->L---**bl->Ti 4-----**bl->Ti 1-----
 EL->Ti-----
TNVK: -----**%bl->A %bl->L *bl->Ti-----
S3: 146 Also dann fang

.05

ANVK: -----**meldet sich mit IHA in rHA gestützt-7.24*
 -----**bl->Ti 1-----
SENVK: bl->HÄ-----
 spielt Tatu-----
SBNVK: HÄ vor MU,kaut FN-----
 bl->Ti1-----
 EL->Ti-----
TNVK: bl->Ti-----
 *KO in IHA gestützt rHA auf Ti,EL ->Ti-----
S3: ich nochmal an^ Die ,die können fast, wir können fast die ganze Welt reisen

.10

**L wieder
ichtbar

LNVK: ***lHA in Rocktasche - 10.17°

ANVK: bl->Til-----

SENVK: bl->HÄ-----*bl->T-----
spielt Tatu-----*streckt

SBNVK: HÄ vor Mu, kaut FN-----*HÄ an KO-----
bl->Til-----*bl->Ti 2-----
EL->Ti-----

TNVK: bl->Ti-----
KO in lHA gest., EL ->Ti, rHA->Ti-----

S3: und unbeschwert eigentlich, und ^ wenn wir viel Geld haben und die dort, die in

.15/7.20

E sitzt mit RC
ur Gr, BE
ibereinanderge-
chlagen bis
nde Auswertung

LNVK: *dreht sich->Ta-----
*schreibt->

A: 147 Ungarn

NVK: bl->Til-----*bl->L %bl->Ti1 *bl->SE

SENVK: OKÖ-----*
-----*bl->L*bl->Ti 1-----*dreht KO->A
-----*bl->A-----
*dreht OKÖ, RC->Gr
*schlägt BE überein

SBNVK: -----*bl->Til-----*bl->L-----
HÄ->KO-----
EL->Ti-----

TNVK: bl->Ti-----*bl->Ti 2

S3: KO in lHA gest., EL->Ti, rHA ->Ti-----
der DDR die können fast nur ^ in ein paar Länder nur reisen, ohne Visum ^ ...zwei,

.25

LNVK: -----
Ta-----
A: 149 Ungarn, die Tschechoslowakei. 151 Polen, ja
NVK: *stützt IAR auf Ti-----
-----*%bl->Ti4 *bl->Ti 1-----
*meldet sich mit rAR-----
SE: 152 (->A) Sowjetunion
NVK: -----**lächelt-----* *dreht KO->A-----
-----**bl->L-----*%bl->HÄ *bl->A-----
SBNVK: HÄ->KO-----**kaut FN-----
-----**bl->A-----
EL->Ti-----
TNVK: -----
KO in IHA gest., EL->Ti, rHA->Ti-----
S3: drei Länder.
AND: 148 Vier. 150 Polen.

.30

L: 153 Bleibt mal bitte noch ein wenig bei den ^ Bewohnern von Mödlareuth.
NVK: *dreht sich->Kl.**läuft ->Tür-----**ZU zwi-
ANVK: -----**spielt
*bl->L-----**bl->SE-----
meldet sich rAR-----
SENVK: *bl->L-----
*spielt mit Tatu in HÄ -----
SBNVK: -----**HÄ an KO
*bl->L-----**bl->Ti 2
El->Ti-----
TNVK: -----**bl->L-----***
KO in IHA gest., EL->Ti, rHA->Ti-----
S3: 154 Ja, die

**Blickricht.
icht zu erken-
en, da T von
3 verdeckt

.35

LNVK: schen LP- *bl->Ti 1 -----
 ANVK: mit lHA an HR(SE)----- *lHA an
 bl->SE-----
 meldet sich rAR-----
 SENVK: ----- %bewegt
 ----- *bl->HÄ-----
 spielt Tatu-----
 ----- %zieht
 SBNVK: ----- *beugt OKÖ vor-----

 EL->Ti----- *stützt KO auf rAR
 TNVK: KO in lHA gest., EL->Ti,rHA->Ti-----
 S3: die werden, ähm, die ^ werden sich das net gefallen ham lassen . weil halt das da

.40

LNVK: bl->Ti1-----
 ----- %nickt
 A: ----- 155 Etz
 NVK: lWA----- *"schneidet"SE's HR mit lZF u.lMF--*
 bl->SE-----
 meldet sich rAR-----
 ----- *grinst-----
 SENVK: KO ruckartig nach vorne ----- *schüttelt unwillig KO---*
 spielt Tatu-----

 Grimasse
 SBNVK: ----- *verschränkt AR auf Ti-----
 ----- *bl->Ti 1-----

 TNVK: KO in lHA gest., EL->Ti,rHA->Ti-----
 S3: etz ^ plötzlich die Mauer da war und da wärn's halt dann weggezogen sein, weil se

7.45

LNVK: bl->Ti1-----
 A: hab ich's abgeschnitten. *geht->Ti 1---*
 NVK: -----
 bl->SE-----
 meldet sich rAR-----
 SENVK: ----- *bl->Ti 1-* *bl->HÄ-----
 spielt Tatu-----
 SBNVK: ----- *meldet sich rAR-----
 ----- *bl->L-----
 TNVK: KO in lHA gest., EL->Ti, rHA->Ti-----
 S3: sich so geärgert ham ^ und dann, oder sie ham sich bemüht zu ihren Familienange-

7.50

LNVK: bl->Ti1-----
 ANVK: bl->SE-----
 meldet sich rAR----- *meldet sich
 SENVK: bl->HÄ-----
 spielt Tatu-----
 SBNVK: meldet sich rAR-----

 *schnalzt mit rHA-----
 TNVK: ----- ***bl->Ti-----
 KO->lHA gest., EL->Ti-----
 *nimmt mit rHA St aus Fm----- *kritzelt mit rHA auf Bl-----
 S3: hörigen zu gehen ^ und hams halt net geschafft und da wärn sie sich gedacht haben

***Blickricht.
 wieder sicht-
 jar

.55

LNVK: -----*bl->Ti 3-----*bl->Ti 1-----
 ANVK: *bl->Ti 1-----*dreht OKÖ u.KO->Ti 4-----
 *bl->Ti 1-----*bl->Ti 4-----
 mit rHA; rUAR in HA gestützt-----*meld.sich mit lHA in rHA gest.
 -----gähnt-----
 SENVK: bl->HÄ-----
 spielt Tatu-----
 SBNVK: meldet sich r AR-----
 bl->Ti4-----
 TNVK: bl->Ti-----
 kritzelt-----
 S3: da gehe ich lieber in die Nähe^vom Grenzpunkt, daß ich da dann schneller rüberkomm.

.00

L: 156 Hmh. 158 Das wär ja jetzt für die Ostbewohner, was du sagst, ne.
 NVK: *läuft->Ta-----*deutet mit ZFr->Ti 1-----*preßt LP zus.*
 *bl->Ti 1-----
 A: 157(->S3)Ruf auf. 159(->S3)Aufrufen
 NVK: *dreht OKÖ u.KO->Ti1-----
 *bl->Ti1-----
 *meldet sich mit lHA-----
 SENVK: bl->HÄ-----
 spielt Tatu-----
 SBNVK: meldet sich rAR-----
 -----*bl->L--*bl->Ti 1-----
 TNVK: bl->Ti-----*läßt OKÖ vorfallen*
 kritzelt-----

8.25-8.30

L: ^licher Punkt. Kannst du dir ein' Grund vorstellen? %deutetmit HAR->A
 NVK: 164 Man wollte ... Ja, ich weiß, ich weiß! ^Man wollte
 A: 164 Man wollte ... Ja, ich weiß, ich weiß! ^Man wollte
 NVK: ----- °bl->L----- °streckt OKÖ----- °
 %dreht sich ->L
 SENVK: bl->L-----
 SBNVK: ----- °bl->A---
 TNVK: bl->Ti-----
 kritzelt-----

8.30b

LNVK: °nickt----- °nickt
 A: da net alles verlassen, in sei/ seinem Haus oder so, mit seinen Freunden auf der an-
 NVK: bl->L-----
 SENVK: bl->L-----
 SBNVK: bl->A-----
 TNVK: bl->Ti-----
 kritzelt-----

8.35

A: deren Seite, die^ nicht mitwollten, und, aber des muß ja schlimm für die sein,meinet-
 NVK: bl->L-----
 SENVK: °schneidet Grimasse----- °zieht
 °bl->Fb
 SBNVK: bl->A-----
 TNVK: bl->Ti-----
 kritzelt-----

8.40

LNVK: °nickt mit kurzen Unterbrechungen -----
 A: wegen, der Bruder^wohnt jetzt auf der/äh auf der einen Hälfte und halt der andere auf
 NVK: bl->L----- °LHA hoch %deutet mit ZFl
 SENVK: BR hoch----- °
 bl->Fb----- °
 °OKÖ vor----- °
 SBNVK: bl->A- °bl->Ti2-----
 TNVK: bl->Ti-----
 kritzelt-----

.45

LNVK: nickt mit Unterbrechungen-----
 A: der anderen Hälfte und dann kann man sich net sehen, nur/äh^, bloß weil man so weit
 NVK: bl->L-----
 SENVK: °scharrt mit rFU-----°
 bl->Fb-----
 SBNVK: °°bl->Ti3-----
 °rHA an rWA-----
 TNVK: bl->Ti-----°°bl->A-----°°bl->Ti-----
 kritzelt-----

.50

L: 165 Richtig, ja.
 LNVK: nickt mit Unterbrechungen-----
 A: fahren muß, daß man sich, also, daß man miteinander reden kann, oder^, also, des stell
 NVK: bl->L-----
 SENVK: bl->Fb-----°°bl->L-----°°bl->HÄ-----
 SBNVK: °°bl->Ti3-----
 rHA an rWA-----
 TNVK: bl->Ti-----
 kritzelt-----

.55

LNVK: nickt mit Unterbrechungen-----
 A: ich mir so vor, daß die dann vielleicht zu einem rüberschreien oder sowas^durch's
 NVK: bl->L-----
 §lacht
 SENVK: °°bl->Ti1-----
 SBNVK: bl->Ti3-----°°bl->L-----
 rHA an rWA-----°°rHA vor MU-----
 TNVK: bl->Ti-----
 kritzelt-----

L: 166 So, wie ihr es da als Beispiel gesehen habt. Ja. Ruf bitte weiter auf.
NVK: nickt---**wirft rHA vor---**läuft->Ta-----*%beschreibt mit rHA Halbkreis
A: Fenster.
NVK: bl->L-----**bl->S2-----**bl->Ti1*
SENVK: -----**bl->HÄ-----*spielt
SBNVK: -----**bl->Ti1-----*
 rHA vor MU-----
TNVK: bl->Ti-----**bl->A-----*
 kritzelt-----**Si in rHA ge-
 *KO in lHA ge-

LNVK: *bl->S2-----
A: 167 Nancy.
NVK: *bl->Ti2**bl->S2-----
SENVK: bl->HÄ-----
 mit Tatu in HÄ-----
SBNVK: bl->Ti1-----
 *LAR hoch-----**abgewinkelten LAR hinter KO-----
 rHA vor MU-----
TNVK: -----**KO in lHA gestützt, gesenkt-----**KO in lHA gestützt, hoch-----
 -----**bl->Ti-----**bl->L-----
 Si in rHA-----
S2 168 Ja, also,^ ich finde, das is bei Ostberlin muß ja auch äweng Platz g'macht

LNVK: bl->S2-----**bl->Ta-----**bl->S2-----
ANVK: bl->S2-----
SENVK: bl->HÄ-----**bl->L-----
 spielt Tatu-----**wickelt Tatu um Strl-----
SBNVK: bl->Ti1**bl->S2-----**bl->L-----
 -----**lHA->NC-----*
TNVK: -----**KO in lHA gestützt, gesenkt-----
 -----**bl->Ti-----
 Si in rHA-----**kritzelt mit Si in rHA-----
S2: werden, weil die ham ja ^extra Zäune hingemacht später, da muß' doch Platz gemacht

.00

.05

10

.30

L: jetzt bei Mödlareuth ä besonderer^ Punkt, ein Verlust für die Leute. Man hat ja eine
NVK: -----**bl->Ti4-----**bl in der Kl umher-----
 mit rHA an Ta-----*%beschreibt mit rHA Kreis in Luft
A: 174 Nancy
NVK: hin und her**bl->S2---**bl->L-----
 lAR hoch-----
SENVK: bl->HÄ-**bl->L-----**bl->HÄ-----
 wickelt Tatu um Strl-----
SBNVK: -----**bl->Ti-----
 KO in lHA gestützt-----**nimmt Si in rHA und kritzelt-----
TNVK: KO in lHA gestützt, gesenkt-----
 bl->Ti-----
 kritzelt-----

.35

L: Menge Grenzbefestigungen ^aufbauen müssen , kannst du dir vorstellen, was die damit
NVK: bl->Kl umher-----
 %beschreibt mit rHA Halbkreis in Luft ----- %bewegt HAR
A: 175 Nancy.
NVK: -----**bl->S2-----**bl->L-----
 lAR hoch-----
 *gähnt-----
 *rHA vor MU-----
SENVK: -----**bl->L-----
 wickelt Tatu um Strl-----**spielt Tatu-----
SBNVK: bl->Ti-----
 kritzelt-----
TNVK: KO in lHA gestützt, gesenkt-----
 bl->Ti-----
 kritzelt-----

.40-9.45

L: verloren ham, ^so ä kleins Bauerndorf? 177 Marco 179 Ganz

NVK: bl->Kl umher-----%bl->S4*bl->Ta-----
ruckartig nach vorne %nickt

A: 176 (Soot)

NVK: -----*bl->S2-----*bl->L-----*bl->S2-----
rHA vor MU-----*lHA vor GE-----*meldet sich mit lAR--
lAR hoch-----*lächelt-*

SENVK: -----*bl->Ti4-----*bl->L-----
spielt Tatu-----*lAR hoch-----*spielt mit

SBNVK: bl->Ti-----*bl->T-----
kritzelt-----*

TNVK: bl->Ti-----*bl->L-----*bl->Ti-9.54
KO gesenkt-----*KO in lHA gestützt, hoch-*KO in lHA, gesenkt-----
kritzelt-----*kritzelt-----

S4 178 Ihre Äcker oder^ so.

.50-9.55

L: genau. ^ ^

NVK: bl->Ta-----
*schreibt an Ta (Tas *)-----

A: 180 (->SB) Spinnst du? [flüstert]

NVK: -----*bl->L-----*bl->SB-----*bl->T-----
-----*legt HÄ->Ti-----*lacht*
*legt KO ->rHA-----*rHA->HIKO-----*
verzieht LP-----

SENVK: -----*bl->HÄ-----*bl->SB-----
Tatu in HÄ-----

SBNVK: -----*bl->Ti-----*bl->A*bl->T*bl->Bl-----
*kritzelt-----

TNVK: KO in lHA, gesenkt-----*hebt KO-----*
bl->Ti-----*bl->SB*bl->A*
kritzelt-----*

Tas *: (Verlust) von Ackerland durch Sperrvorrichtungen

10.25

L: 187 Hä, Murat?^ 200 Laß mal den Murat schnell
NVK: mit lHA ->OHP gestützt-----°geht->Ta

°bl->S5-----
° deutet mit rZF->S5
A: 189 Wenn, dann möcht ich im Westteil leben.
NVK: -----°bl->Ti-----
°spielt mit Bl-----
SE: welchem? 188 West oder Ost?
NVK: bl->L-----°bl->Fb-----°bl->L-----
°spielt mit Tatu -----
°zieht lBE über rBE
SBNVK: bl->Ti-----
kritzelt-----
TNVK: ----°KO hoch-----°KO ge-
----°bl->L-----°bl->Ti2----°bl->Ti
°bläst WA auf-----°
----° ° schlägt lHA vor MU °lHA vor GE-----°kritzelt
AND: 185 Mmm!* 186 Naa!

10.30

L: was dazu sagen.^ 202 Bleibt ämal
NVK: -----° deutet mit
bl->S5-----
° legt rZF vor MU
ANVK: bl->Ti-----
spielt Bl -----
SENVK: -----°bl->HÄ-----
spielt Tatu-----
SBNVK: bl->Ti-----
kritzelt-----
TNVK: senkt, in lHA gestützt-----
bl->Ti-----
kritzelt-----
S5: 201 Nein,eigentlich (schon),weil in/im/in Berlin die DDR ist

10.40

L: in^ Mödlareuth und geht net immer nach Berlin.

NVK: rZF ->Ta-----° lacht-----° preßt
 bl->S5-----°

ANVK: bl->Ti-----°
 spielt Bl-----°

SENVK: -----°
 spielt Tatu-----°

SBNVK: bl->Ti-----°
 kritzelt-----°

TNVK: KO gesenkt, in lHA gestützt-----°°KO
 bl->Ti-----°
 kritzelt-----°

S5: -----° hält
 202 Ja, weil da die , äh, mh ^die Möd-----°

10.45/10.50

L: -----° 203 Und^ jetzt auf der bayerischen Seite

NVK: LP zusammen-----°nickt %bewegt beide AR nach vorne
 bl->S5-----° "Schmollmund"-----°

ANVK: bl->Ti-----°°bl->HÄ-----°°bl->Fm-----°
 spielt Bl-----°°spielt mit FI-----°°holt Gst aus Fm---°°spielt

SENVK: -----°°bl->Ti2-----°°bl->Fb-----°
 sp. Tatu° beugt sich tief vor, rAR unter HL-----°

SBNVK: bl->Ti-----°
 kritzelt-----°

TNVK: -----°°KO gesenkt , in lHA gestützt-----°
 bl->Ti-----°
 kritzelt-----°
 mit lHA Bl fest-----°

S5: lareuth is in zwei Teilen, weil^vielleicht, äh ...

0.55/11.00

L:	von Mödlareuth? ^	207 Warum net? ^
NVK:	-----	° %deutet->S5
	bl->S5-----	°°bl->Til-----
A:	204 Schon eher.	
NVK:	---°°bl->L-----	°°bl->Ti-----°°bl->L-----°°bl->HÄ-----
	mit Gst in HÄ-----	-----
	%nickt°lächelt-----	°
SE:	206 Schon.	
NVK:	-----	°°bl->L-----°°bl-Fb-----
	vorgebeugt-----	°%richtet sich wieder auf
		°KO hoch-----°
SBNVK:	bl->Ti-----	-----
	kritzelt-----	-----
TNVK:	-----	°°fährt sich mit LHA durch HR° °KO gesenkt, in LHA ge-
	bl->Ti-----	°°bl->L-----°°bl->Ti-----
	kritzelt-----	°kritzelt mit rHA
S3:	205 Ich möcht da net leben.	208 Weil, ähm, die Leute

1.05

LNVK:	-----°%bl->Kl	^°bl->S3-----
		°geht ->Ta-----
ANVK:	bl->HÄ-----	-----
	spielt mit Gst.-----	-----
SENVK:	bl->Fb-----	-----
		°legt KO->Strl-----
		°legt Tatu streifen über Strl, streicht ihn glatt-----
SBNVK:	bl->Ti-----	-----
	kritzelt-----	-----
TNVK:	stützt-----	-----
	bl->Ti-----	-----
	kritzelt-----	-----
S3:	die da drüben in der DDR leben, mal schon kannten, die, ich würde da net gern	

.10

LNVK: -----
 ANVK: bl->HÄ-----
 spielt mit Gst.-----
 SENVK: bl->Fb-----

 Tatustreifen->Strl-----
 SBNVK: bl->Ti-----
 kritzelt-----
 TNVK: KO in lHA gestützt-----
 bl->Ti-----
 kritzelt-----
 S3: leben wollen, wenn die da drüben so leben und wie's denen schlecht geht und wie's
 °legt KO

.15

L: 210^Mhm.
 NVK: -----
 °°bl->A-----
 §wirft KO auffordernd zurück
 A: 211 Aber auf der bayerischen Seite
 NVK: bl->HÄ-----
 spielt mit Gst-----
 °°bl->L-----
 SENVK: bl->Fb-----
 Tatustreifen->Strl-----
 °°rHA hoch---°
 °°bl->HÄ-----
 ->Strl-----
 °legt HÄ->Strl -----
 SBNVK: bl->Ti-----
 kritzelt-----
 TNVK: KO in lHA gestützt-----
 bl->Ti-----
 kritzelt-----
 S3: uns gut geht, ich würd' da net zuschaun können.

11.35

L: 216 Mödlareuth, ja ^
NVK: bl->Ti4-----
 %nickt
 °lächelt-----°
ANVK: bl->HÄ-----
 spielt Gst-----
SENVK: bl->HÄ-----
 °HÄ an Stuhlfläche-----
SBNVK: °bl->Ti3-----
 %legt Bl-> Heft
 °rutscht unruhig auf St hin und her-----
TNVK: KO in lHA gestützt-----
 bl->Ti-----
 kritzelt-----
S2: also im Ost/ auf der Ostseite/ 217 Mödlareuth,würde ich also versuchen

11.35b

LNVK: bl->Ti4-----
 %zieht BR hoch %nickt
ANVK: bl->HÄ-----
 spielt Gst-----
SENVK: bl->HÄ-----
 -----° °spielt mit Tatu-----
SBNVK: -----°°bl->L-----
TNVK: KO in lHA gestützt-----
 bl->Ti-----
 kritzelt-----
S2: möglichst dort in die DDR zu gehen, wo's halt am reichsten is', wo man halt viel

1.40
r wirkt teil-
nahmslos, ge-
angweilt; indi-
viduelle Be-
schäftigungen

L:	218 Wenn des möglich ist, ja.	
NVK:	bl->Ti4-----	-----
	%nickt	%preßt LP zusammen
ANVK:	bl->HÄ-----	-----
	spielt Gst-----	-----
SE:		220()
NVK:	bl->HÄ-----	°°bl->L-----

SBNVK:	-----	°°bl->Ti 4-----
TNVK:	KO in lHA gestützt-----	-----
	bl->Ti-----	-----
	kritzelt-----	-----
S2:	zu essen kriegen kann und so,	219 und weil in Mödlareuth glaube

1.45

LNVK:	bl->Ti4-----	-----
	%nickt	%nickt
ANVK:	bl->HÄ-----	-----
	spielt Gst-----	-----
SENVK:	-----	°°bl->Ti 4-----
SBNVK:	-----	-----
TNVK:	KO in lHA gestützt-----	-----
	bl->Ti-----	-----
	kritzelt-----	-----
S2:	ich net daß es da vielleicht einen Tante Emma Laden oder sowas gibt und das es da	

1.50

L:	221 Richtig.^Da käme jetzt noch ein wichtiger Punkt dazu.Könnst du	
NVK:	bl->Ti4-----	°°bl->Ta-----°°bl->Klasse-----°°bl->
	%nickt°deutetmit rAR->Ta-----°°klopft mit rMF an Ta---°°rMF bleibt	
	°geht->Ta°	
ANVK:	bl->HÄ-----	-----
	spielt Gst-----	-----
SENVK:	-----	°°bl->L-----
SBNVK:	-----°°bl->A-----	°°bl->L-----°
TNVK:	KO in lHA gestützt-----	-----
	bl->Ti-----	-----
	kritzelt-----	-----
S2:	auch net alles gibt.	

11.55

L: den noch sagen? ^ 224 Ich würde es net so nennen du hast was ganz wichtiges
NVK: auf Ta-Oberfläche liegen-----
 %schüttelt KO unschlüssig hin und her
 °deutet mit LZF->Nancy-----
 S2-----°°bl->oben°°bl->in Klasse umher-----
A: 222 Armut!
NVK: bl->HÄ-----°°bl->L-----°°bl->Ti-----
 spielt Gst-----
SENVK: bl->L-----
SBNVK: °hebt LAR-----°°OKÖ vor--
 °bl->Ti 4-----°°bl->L-----
 °ARr hoch
TNVK: KO in lHA gestützt-----
 bl->Ti-----
 kritzelt-----
AND: 223 Armut!

12.00

L: gesagt, daß nicht so alles gibt, ^ kann ich aber net so hinschreiben des is klar
NVK: -----
 -----°°bewegt lHA hin und her°° §zieht mit rHA Linie vor Ta
 -----°
ANVK: -----
 spielt Gst-----
SENVK: bl->L-----
SBNVK: -----
 -----°
 -----°
 -----°
TNVK: und schnippt-----
 KO in lHA gestützt-----
 bl->Ti-----
 kritzelt-----

12.05

LNVK: %nickt->SB ^°rHA vor Ta-----
 °bl->SB-----°°bl->Ta-----°°bl->Klasse-----
 %nickt °bew.KO unschlüss.hin und her° %nickt
A: 226 Da gibts halt alles was man braucht aber mehr net!
NVK: -----°°bl->L-----°°
 spielt Gst-----
SENVK: ---°°bl->SB°°bl->L-----°°bl->Ti4-----°°bl->HÄ-----
 °wickelt Tatustreifen um
SB: 225 Keine Extrawünsche.
NVK: ----°°bl->Ta°°bl->L-----
TNVK: KO in lHA gestützt-----
 bl->Ti-----°°bl->L°°bl->Ti-----
 kritzelt-----
AND: 227 Keine Extras!

12.10

L: ^228 Mhm. 230 Da schreib ich vielleicht
NVK: -----°°bewegt rHA
 -----°°bl->Fe-----°°bl->Ta-----
ANVK: %bl->Ti4°°bl->Ti-----°°bl->Fb-----
 °wischt mit lHA über Ti-----°°bewegt lHA unter Ti-----
SENVK: bl->HÄ-----
 lHA-----°°spieltTatu--
SBNVK: %verzieht Gesicht
 %bl->Ti4 °bl->L-----
TNVK: KO in lHA gestützt-----
 bl->Ti-----
 kritzelt-----
AND: 229 Ja da gibt's nur (das Nötigste). 231 Nur das Nötigste

12.15/12.20

L: 232 Ja ^

NVK: kreiselnd vor Ta °° schreibt->Ta (Tas*)-----
bl->Ta-----

A: 234(->L) Das wär °°bl->L-----

NVK: ----- °°bl->HÄ-----
----- °°spielt mit HÄ-----

SENVK: bl->HÄ-----
spielt Tatu-----

SBNVK: ----- °°rHA->NA----- °°kaut an rZF-----
----- °°bl->Ti4----- °°bl->L-----

TNVK: KO in lHA gestützt-----
bl->Ti-----
kritzelt-----

AND: 233() ja

*Tas: nur das Nötigste kann man kaufen

2.25/12.30/12.35

LNVK: ----- ^-----
bl->Ta-----

A: jetzt wieder was für das Gedicht.Frau X.

NVK: ----- °°bl->HÄ----- °

SENVK: spielt HÄ-----
bl->HÄ----- °°bl->L----- °°bl->HÄ----- °

SB: 235(->T) ^ Habt ihr das schon kontrolliert?^

NVK: ----- °°bl->A-----

TNVK: KO in lHA gestützt-----
bl->Ti-----
kritzelt-----

12.40

L: 238 Gut, 240 Faß mer ganz zum Schluß nochmal zusammen. Probleme für^
NVK: ----- ° %deutet mit lHA->Ta ----- ° %deutet mit lHA->Ta ----- °stützt sich
 bl->Ta----- ° %dreht sich ->Klasse ----- °stützt sich
A: 236(SB)Was? 239 Hä, oh Gott(-----) [flüsternd]
NVK: °bl->SB----- ° °bl->Ta----- ° °bl->HÄ-----
 spielt HÄ-----
SENVK: °bl->SB----- ° °bl->L-----
 spielt Tatu-----
SB: 237(->A) (Hause.) [Flüsterton]
NVK: ----- °schneidet Grimasse,grinst-----
 ----- °zieht KO ein-----
TNVK: KO in lHA gestützt-----
 bl-> Ti-----
 kritzelt-----

12.40b

L: für die Menschen, die also im Grenzgebiet der DDR wohnen, wie gesagt Mödlareuth ist
NVK: ----- °lHA in Rocktasche-13.32°
 auf Pult----- °läuft->Ti 1-----
 ----- °bewegt rHA (rZD ausgestreckt) °
ANVK: ----- ° °bl->L----- ° °bl->HÄ----- °
 spielt HÄ----- °
SENVK: bl->L-----
 spielt Tatu----- ° °legt OKÖ zur Seite-----
 ----- °lBE hoch über rBE geschlagen
SBNVK: ----- °
 ----- ° °bl->Ti 4-----
TNVK: KO in lHA gestützt-----
 bl->Ti-----
 kritzelt-----

2.45/12.50

L: nur ein ^Beispiel von vielen. Es gibt noch viele, viele Grenzorte, die ganz nah ^

NVK: -----
auf und ab-----°

ANVK: °bl->L-----°°bl->HÄ-----°°bl->L-----
§lHA->HR °spielt mit kl Gst-----

SENVK: bl->L-----
-----°

lBE hoch über rBE geschlagen-----

SBNVK: -----°°bl->L-----

TNVK: KO in lHA gestützt-----
bl->Ti-----
kritzelt-----

2.55

L: an der Grenze sind; ich habe selbst Verwandte dort, und man kann niemals hin ^ an

NVK: -----
§rHA nach vorne

ANVK: -----°°bl->HÄ-----°°bl->Fb-----
-----°°beugt OKÖ ->unten-----

SENVK: bl->L-----
-----°spielt mit Tatu in HÄ-----

lBE hoch über rBE geschlagen-----

SBNVK: bl->L-----

TNVK: KO in lHA gestützt-----
bl->Ti-----
kritzelt-----

3.00

L: diesen Ort. Man muß sich woanders treffen, weiter im Innenland ^ der DDR, aber an

NVK: -----
§hebt rUAR § zieht rHA zurück

ANVK: -----°°bl->HÄ-----°°bl->Ti-----
-----°°OKÖ hoch, spielt mit HÄ-----°dreht OKÖ->Ti

SENVK: bl->L-----
spielt Tatu-----
lBE hoch über rBE geschlagen-----

SBNVK: bl->L-----

TNVK: KO in lHA gestützt-----
bl->Ti-----
kritzelt-----

.05

L: diesem Ort, der ganz nah an der Grenze liegt, kann man sich nicht treffen, ^da darf
NVK: °deutet mit rZF-
ANVK: ->Buch---°%klappt Buch zu°zupft an Etikett Bu-----

SENVK: bl->L-----
spielt Tatu-----
lBE hoch über rBE geschlagen-----

SBNVK: °kipfelt-----

°rutscht
TNVK: bl->L-----°°bl->Til-----
KO in lHA gestützt-----
bl->Ti-----
kritzelt-----

.10

L: man nicht hin als Westbewohner. Ja, lies bitte nochmal vor, was ihr gefunden^ habt
NVK: °bl->TA-----°°bl->Kl-----
°deutet mit rHA ->Ta
ANVK: zupft Etikett Bu-----

°°bl->L-----

°rAR hoch-----
SENVK: bl->L-----°°bl->HÄ-----
spielt Tatu-----
lBE hoch über rBE geschlagen-----
kipfelt-----
SBNVK: unruhig auf St hin und her----°°rAR hoch-----

TNVK: KO in lHA gestützt-----
bl->Ti-----
kritzelt-----

13.15

L: SB!

NVK: ----- °°bl->Ta-----
 °läuft->Ta----- °°rHA->MU----- °

ANVK: ----- °°verschränkt HÄ hinter KO, EL nach außen, spielt mit HR----- °

SENVK: ----- °°bl->TA----- °°bl->HÄ-----
 spielt Tatu-----
 lBE hoch über rBE geschlagen----- °
 kipfelt----- °

SB: 241 Pro / Probleme für Menschen im Grenzgebiet der DDR. Trennung von Familien,

NVK: ----- °°spielt mit HÄ-----
 ----- °°bl->Ta-----

TNVK: ----- °°KO in lHA gestützt, hoch----- °°KO in lHA gestützt-----
 bl->Ti °°bl->L----- °°bl->Ti-----
 kritz. °

13.20

***NVK L nicht
 zu erkennen, da
 Kamera auf Ta
 gerichtet ist.

LNVK: ----- ^----- ***

ANVK: °°bl->SB----- °°bl->Ti-13.32°
 spielt mit HR-----

SENVK: ----- °°bl->Ta-----
 spielt Tatu-----

SB: . , kaum Reisemöglichkeiten, Verlust von Ackerland durch Sperrvorrichtungen, nur

NVK: spielt HÄ-----
 bl->Ta-----

TNVK: ----- °°Ko hoch, in lHA gestützt-----
 ----- °°bl->Ta-----
 °kritzelt mit rHA auf Bl----- °

.3.25/13.30

L: ^ 242 Gut. Es gäb sicher noch ein paar andere Punkte, aber ^wir

ANVK: spielt HR----- °°nimmt Buch, steckt Buch
 %streift mit Bu über Ti

SENVK: ----- °°bl->L °°bl->HÄ----- °°gähnt-----

SB: Nötigste kann man kaufen .

NVK: spielt HÄ----- °
 bl->Ta----- °°bl->L °°bl->Ti 3-----

TNVK: ----- °°KO in lHA
 ----- °°bl->Ti-----
 °kritzelt

3.30b

L:	wollen's dabei heute bewenden lassen..Jetzt möcht ich euch noch um eines bitten,
ANVK:	<i>steckt Buch in Tasche</i> -----
SENVK:	-----*reibt LAU mit LHA-----
SBNVK:	-----*dreht->T-----
TNVK:	<i>gestützt, gesenkt</i> -----

	<i>mit rHA auf Bl</i> -----